

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

Autor:

Lavigne, Luciana

Tutor:

Grimberg, Mabel

2016

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Antropología

Posgrado

Tesis de Doctorado en Antropología

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.

Doctoranda: Lic. Luciana Lavigne

Directora de Tesis: Dra. Mabel Grimberg

Co-Directora de Tesis y Consejera de Estudios: Dra. Mónica Tarducci

Junio 2016

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	1
INTRODUCCIÓN	4
Definición del problema de investigación	7
Acerca de los objetivos e hipótesis de la investigación	15
Reflexiones metodológicas	17
Estructura de la tesis	33
CAPÍTULO 1	
“Esta es una disputa cultural”: el proceso de construcción política de la educación sexual integral como gestión de la sexualidad juvenil	35
La implementación de la ESI: contenidos y dispositivos pedagógicos	55
Las/los jóvenes de la educación sexual integral: ¿qué política pública y para quiénes?	64
CAPÍTULO 2	
“Como una papa caliente”: de resistencias, disputas y re significaciones frente a la obligatoriedad de la implementación de la ESI	73
De tensas concepciones acerca de lo inaugural de la política de ESI	74
La interpelación docente: de resistencias, miedos y omisiones	82
De acontecimientos, suspensos y consensos	103

Sentidos y matices de la obligatoriedad del abordaje de la ESI.....	109
---	-----

CAPÍTULO 3

De “locas” y “kamasutras”: un proyecto de educación sexual integral en una escuela media de gestión estatal de la CABA	115
---	------------

Acerca de la escuela	116
----------------------------	-----

Dinámicas de implementación de la ESI en la escuela.....	119
--	-----

La capacitación docente como campo de posibilidades y escenario de tensiones	124
--	-----

El proyecto institucional de educación sexual integral.....	138
---	-----

CAPÍTULO 4

“Trabajo de hormiga” y “ponerse la camisa”: de trayectorias y procesos de politización de una docente.....	152
---	------------

La militancia como forma de encarnar la política de ESI	157
---	-----

“Trabajito de hormiga”: prácticas y sentidos en torno al abordaje de la ESI en la escuela.....	162
--	-----

Presionar desde los márgenes y activar desde el gremio	169
--	-----

Saber es mi derecho: una experiencia de ESI desde Lengua y Literatura.....	175
--	-----

Acerca de los procesos de politización: “ponerse la camisa” de la ESI.....	188
--	-----

CONCLUSIONES	191
---------------------------	------------

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	207
--	------------

AGRADECIMIENTOS

Luego de tantos años embarcada en el proceso de producción de esta tesis es un gran desafío plasmar los agradecimientos fundamentales. Es imposible hacer caber aquí a todas las personas que colaboraron de algún modo. Lo más importante es poder expresar mi convicción de que este trabajo fue tejido colectivamente con infinidad de aportes. También, es el resultado de tramas discursivas que fueron surcando distintos momentos de mi trayectoria de vida, desde que inicié este proceso hace diez años atrás. Esta temporalidad, que aproximadamente coincide con los diez años de sancionadas las leyes ESI, articula mis reflexiones del proceso de construcción social de una política y del proceso de construcción de una etnografía. Mucho tiempo. Acaso una década que transformó mi propia perspectiva sobre los intrincados procesos que implican la creación e implementación de políticas públicas y sus despliegues entre los actores sociales que nos vemos involucrados en ellas. Muchas voces conforman, entonces, este texto: algunas de ellas más fundantes e indelebles, otras interpeladoras y desafiantes se suman en este proceso de devenir etnógrafa. Pero no solo eso, sino también mi devenir madre estuvo surcando esta trayectoria de producción y mutando mis perspectivas mientras encarnaba esta experiencia de estudio, investigación y escritura.

Entre las experiencias vitales de este cierre de tan largo proceso, quiero mencionar a mi querida y entrañable hermana de la vida, Cynthia del Río Fortuna, que acaba de partir. A ella mi mayor dedicatoria, porque marcó profundamente mi labor, mis interrogantes, estrategias metodológicas y múltiples acontecimientos de la vida cotidiana. Adoraría poder seguir creciendo juntas, encarnando el feminismo crítico desde la amorosa sororidad. Quiero agradecerle en este escrito –aunque tuve el privilegio de hacerlo en vida cuando su enfermedad aún le daba cabida a los afectuosos encuentros– por ayudarme desde los orígenes de este proceso de investigación, a formular el proyecto inicial. Luego devino colega y cómplice inseparable para tramar reflexiones, debates y escritos compartidos, que hoy son huella material de tanto encuentro trascendente.

Quiero agradecer a todas las/los trabajadoras de la educación que me permitieron *estar ahí* para observar y participar de este complejo proceso de construcción social de una política pública y producir esta etnografía.

A Victoria Arias, apasionada docente, militante y trabajadora de la educación con quien aprendí que el activismo político puede encarnarse con tanta pasión y a quien admiro por su *cabeza dura*, su compromiso y convicción de que lxs jóvenes pueden revolucionarnos encarnando prácticas contra hegemónicas. Y, en especial, a las docentes del proyecto de Educación Sexual Integral de la escuela.

A mis docentes de la escuela primaria, Laura y Henry Fischbach, por permitirme la experiencia pedagógica imborrable en mi trayectoria escolar de tener el derecho a la *educación sexual*. A mis maestras Marta y María, por seguir comprometidas tramando la ESI.

Esta investigación fue posible gracias a la beca doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas Y Técnicas (Conicet) –durante el período 2007-2012–, mi agradecimiento al financiamiento de una entidad pública para promover mi formación académica en la Universidad de Buenos Aires. Quiero agradecer a Juan Carlos Radovich por presentarme desinteresadamente para que pudiera acceder a la beca tipo I de Conicet y por confiar en mi trabajo.

También agradezco a Mabel Grimberg, mi directora, quien fue jurado de mi tesis de licenciatura en antropología y entonces vislumbramos intereses compartidos por investigar procesos de politización de nuestras vidas cotidianas y, en particular, destacando militancias apasionadas y comprometidas. Y a Mónica Tarducci, por iniciarme en lecturas fundantes para mi formación como antropóloga feminista, cuando en la carrera las cuestiones de género, sexualidades y feminismos, estaban aún invisibilizadas.

Al equipo de la cátedra de Teoría General del Movimiento de la carrera de Artes de la FFyL-UBA por mi formación en la antropología del cuerpo y la desafiante posibilidad de desnaturalizar nuestros cuerpos plurales en la academia.

Al equipo de investigación del Instituto de Ciencias Antropológicas de la FFyL con quienes elaboramos múltiples estrategias de compañerismo: Soledad Cutuli, Sandra Wolanski, Juanjo Gregoric, Miranda González Martín, Cynthia del Río Fortuna, Cecilia Espinosa y Paula Isacovich. A mi amiga Miranda, mi pareja pedagógica en la labor de formación de formadores en Educación Sexual Integral, con quien compartimos el compromiso diario de construir otros mundos posibles desde la labor en el campo de la educación y con quien *duelamos* la ausencia de Cynthia.

A mi grupo de estudio autogestionado desde las pasiones militantes cotidianas: Juan Péchin, Ilona Aczel, Malena Costa, Mariana Gómez, Paula Bianchi y Nayla Vacarezza, por la complicidad y las lecturas colectivas imprescindibles y las veladas de debates disparatados.

Esta tesis no hubiera sido posible sin innumerables solidaridades. Quiero agradecer profundamente a muchas amigas y colegas que estuvieron alentándome para materializarlo, me prestaron espacios físicos para concentrarme cuando la maternidad se transformó en una experiencia encarnada en 2012 y 2015, me escucharon y apoyaron incansablemente y reflexionaron conmigo muchas de las ideas acá plasmadas. Gracias Anne-Sophie Vignolles, Alba Rueda, Eugenia Tarzibachi, Jesica Baez, Josefina Brown, Josefina Kohan, Karina Felitti, Marcela Bilinkis, Marcela País Andrade, Marina Grosso, Marina Bolla, Natalia Efrón, Paula Isacovich, Sandra Wolanski y a mi colectiva de mujeres amigas, las *antropo-tigras*. Cada una de ustedes sabe de los guiños por tanto.

Y a mi familia, que me acompañó en los diferentes procesos para gestionar la escritura de la tesis (una extensa travesía surcada por mis consecutivos maternajes). Gracias Quique, Julia y Félix por todo el afecto con que me acompañaron y cuidaron a mis hijos. Y gracias a mi madre, Bea, por participar de mi investigación contribuyendo con sugerencias, bibliografía y mucho aliento para finalizar la tesis.

A Sebastián, mi compañero, por el amor infinito, la paciencia y la confianza en mi labor; por aventurarse conmigo, propiciando refugios, tiempos y alimentos imprescindibles para concentrarme en la tarea de producción y de escritura; y por animarse a gestar nuestros hijos, Oliverio y Manuel Simón, en medio del proceso creador. Y a mis hijos, porque motivaron aún más mi convicción de la importancia de transformar las pedagogías de cuerpos, géneros y sexualidades.

INTRODUCCIÓN

El sexo es siempre algo político.

Gayle Rubin, *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina.*

Esta etnografía está motivada por mi inquietud de estudiar las formas de gestión de la sexualidad, en tanto regulación de las experiencias consideradas socioculturalmente como posibles, aceptables, estigmatizadas o normalizadas. Este análisis se entronca con mi trayectoria de investigación como antropóloga, comprometida con las demandas políticas del feminismo y la preocupación por las políticas contemporáneas que regulan las sexualidades. Una primera aproximación a la sexualidad y a las disputas entre medicina y el sistema jurídico fueron realizadas durante mi tesis de Licenciatura en Antropología¹ (Lavigne, 2006). En el año 2006, terminé la tesis luego de intensos y apasionados años de investigación sobre los discursos y prácticas de regulación biomédica de la intersexualidad. Señalé entonces la relevancia de esta cuestión desde una perspectiva antropológica con el sentido de problematizar la incidencia de los ordenamientos culturales. Posteriormente, los interrogantes que surgieron sobre los modos contemporáneos de gestión política de las sexualidades motorizaron mi aproximación al campo pedagógico. El despliegue de una política pública que tomaba como eje la educación sexual —que venía siendo demandada por diversos movimientos sociosexuales y de mujeres— fue el punto sobre el cual hacer foco para comenzar esta tesis.

Ese mismo año, trabajaba como asesora técnica del Ministerio de Educación de la Nación en un programa especialmente formulado para atender a la población juvenil en

¹ Lavigne, L. (2006) *La intersexualidad. Un abordaje de las representaciones socioculturales hegemónicas.* Tesis de Licenciatura en Antropología. FFyL-UBA.

las escuelas secundarias del país cuyo propósito era lograr la revinculación de jóvenes no escolarizados con las instituciones educativas mediante actividades culturales y recreativas. Junto con el equipo técnico, reflexionábamos sobre las actividades elaboradas en el marco del programa²: discutíamos acaloradamente sobre el predominio de actividades diferenciadas para varones y mujeres que respondían a estereotipos de género³ y propiciábamos la desnaturalización de estas propuestas incentivando formas de participación juvenil alternativas que habilitaran otras experiencias identitarias. En este contexto, identificábamos la contribución de las escuelas en la reproducción de ciertos discursos y prácticas sobre las identidades y relaciones de género juveniles. De modo que, una de las conclusiones a las que arribamos fue que era necesaria una política educativa que atendiera estas cuestiones sociales que generara profundas reflexiones sobre los procesos pedagógicos y produjera miradas críticas y deconstructivas que habilitaran transformaciones.

Paralelamente, a nivel nacional, tanto en los medios como en los ámbitos parlamentarios y ministeriales, se debatía sobre la necesidad de incorporar la educación sexual en las escuelas de modo sistemático y obligatorio. Los puntos de conflicto centrales que marcaron el debate giraron en torno al rol del Estado respecto de la sexualidad, los contenidos específicos que se debían impartir, el momento de inicio de la formación en educación sexual y el reconocimiento de los responsables de transmitir los contenidos (el Estado o los padres junto con las escuelas).

El debate en el espacio público puso en escena que hablar de sexualidad significaba una disputa cultural profunda acerca de qué decir, cómo hacerlo, desde qué perspectivas, a quiénes hablar y dónde sería esperable el despliegue de estos discursos. Mucho más, cuando la disputa suponía habilitar la incorporación de la enseñanza de educación sexual en el sistema educativo para todas y todos los educandos.

² Programa denominado: Centros de Actividades Juveniles.

³ Un ejemplo clásico de la promoción de estereotipos de género era la enseñanza de danzas árabes para las jóvenes, mientras se estimulaba el desarrollo de deportes como el fútbol para los jóvenes.

En ese contexto histórico y político inicié mi formación doctoral en Antropología en la Universidad de Buenos Aires gracias a la obtención de una beca del CONICET, razón por la cual en el 2007 renuncié a mi cargo como funcionaria del Ministerio de Educación de la Nación, aún denominado de Ciencia y Tecnología (MECyT)⁴. Elaboré, entonces, un proyecto de investigación que exploraba los modos de abordaje de la sexualidad y el género en las escuelas, focalizando en el análisis de los procesos de demanda, construcción e implementación de la educación sexual en el marco de las políticas públicas en sexualidad en la Ciudad de Buenos Aires desde una perspectiva de género.

Al momento de formular y presentar el proyecto no tenía certezas de cómo acontecerían las definiciones parlamentarias en torno a esta temática. En octubre de 2006, unos pocos meses después de la elaboración de aquel proyecto de investigación, se definía una política pública educativa de orden nacional a partir de la sanción de la ley Nº 26.150/06 que creó el Programa Nacional de Educación Sexual Integral y, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se sancionaba la Ley de Educación Sexual Integral (ley Nº 2110/06). Se establecía, así, la *educación sexual integral*⁵ (ESI)⁶ para toda la población escolarizada en los establecimientos educativos, en todos los niveles, y modalidades del sistema público de gestión estatal y privada y en las carreras de formación docente. En las páginas siguientes, veremos que el consenso expresado en los marcos normativos, como toda definición política, estuvo plagado de demandas, disputas y negociaciones.

Desde entonces, redefiní los interrogantes del proyecto original para focalizar las dinámicas desplegadas en torno a esos marcos normativos y sus consecuencias en las instituciones y las formas de recepción y significación de parte de los actores del campo educativo. Reelaboré las preguntas que orientaron el trabajo con el propósito de realizar

⁴ En diciembre de 2007, por iniciativa de la presidenta Cristina Fernández de Kirchner, la denominación del Ministerio de Educación de la Nación fue modificada al crear dos carteras diferenciadas: Ministerio de Educación, a cargo del Lic. Juan Carlos Tedesco (2007-2009), y Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, cuyo ministro designado fue el Dr. Lino Barañao (desde 2007 hasta la actualidad).

⁵ Utilizaré comillas para referencias textuales y bastardilla para términos nativos.

⁶ Como fuera habitualmente referida en documentos oficiales e institucionales, de aquí en adelante utilizaré la sigla ESI para referirme a la educación sexual integral, como categoría propia de la política estudiada.

una contribución antropológica al conocimiento de los procesos de construcción de políticas públicas en sexualidad. El objetivo era analizar, específicamente, la construcción e implementación de la *educación sexual integral* en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires con las particularidades que adquiriría este proceso a nivel local: es decir, explorar qué hacían los actores del campo educativo, cómo se apropiaban, disputaban o resignificaban los sentidos sobre la educación sexual.

Definición del problema de investigación

La política de *educación sexual integral* forma parte de un conjunto de políticas públicas en sexualidad destinadas a su regulación, o dicho de otro modo, al gobierno de los cuerpos (Foucault, 2002). Entender las políticas públicas de educación sexual como intervenciones que gestionan diferentes aspectos y dimensiones de las sexualidades implica necesariamente considerar la intervención del Estado en la vida cotidiana de los sujetos.

Esta tesis parte de considerar la dimensión política de la sexualidad. La antropóloga feminista Gayle Rubin mostró que “el sexo es siempre algo político” (1989: 114). El interrogante que se habilita es qué sentidos, alcances y posibilidades se producen en el escenario actual donde la sexualidad puede ser entendida como un “campo de batalla y un ámbito legítimo para la acción política” (Altman, 2006: 248). Desde hace varias décadas, la sexualidad ha sido caracterizada como un ámbito clave para el cambio social (Correa y Parker, 2008) y se ha configurado en tanto campo de disputa política en distintos discursos institucionales como el religioso, el jurídico y el médico, que pugnan por instalar representaciones y definir modos de intervención y de regulación de las políticas públicas sobre sexualidad.

A su vez, las reiteradas demandas en favor de los derechos sexuales y de género por parte de diversos movimientos sociales conformaron la base para los logros a nivel internacional (Correa y Parker, 2008), instalando primero los debates y luego propiciando consensos para confeccionar políticas públicas en torno a estas cuestiones. En nuestro

país, durante los últimos años, un conjunto de políticas se hicieron eco de este proceso y se definieron políticas específicas de sexualidad⁷.

Movimientos de mujeres, activistas feministas y teóricos/as del campo de la disidencia sexual han reiterado sus demandas de incorporación de una perspectiva de género en la formulación de las políticas. Así, el movimiento LGBTTI (Lesbianas, Gays, Bisexuales, Travestis, Transexuales, Intersex) demandó la necesidad imperiosa de reivindicar y visibilizar las diversidades sexuales y acabar con la homo/lesbo/bi/inter/trans/fobia y todas las formas de discriminación. Todas estas demandas, interpelaciones y planteos sostenidos, contribuyeron con ideas fundamentales al respecto: la perspectiva de género, la deconstrucción del determinismo biológico, el cuestionamiento a la normativización de los procesos de socialización que construyen identidades y a los comportamientos estereotipados de la sexualidad, de lo femenino y lo masculino.

Fueron los movimientos sociales y sociosexuales, de mujeres y feminismos quienes impulsaron el enfoque de la sexualidad desde la perspectiva de los derechos humanos y demandaron derechos sexuales, reproductivos y de género, que son hoy el sustrato para el abordaje de los contenidos visibles en la elaboración de ciertas políticas públicas que atienden estas cuestiones. Al respecto, Dennis Altman (2006), activista australiano plantea que a partir del surgimiento del VIH-Sida se desplegó un escenario en el que fue posible y necesario tratar públicamente temas que, hasta ese momento, habían sido silenciados e invisibilizados como la diversidad sexual, las identidades de género y las desigualdades. Este contexto transnacional, sin dudas, fue permeando el campo de las políticas de género

⁷ Ley 418/00 de Salud Reproductiva y Procreación Responsable; Ley 25.673/02 que crea el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable; Ley 26.130/06 que formula el Régimen para las intervenciones de contracepción quirúrgica; Ley 26.150/06 que crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral; Ley 2.110/06 de Educación Sexual Integral de la CABA; Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes -2006-, Ley 25.929/07 de Derechos de Padres e Hijos durante el proceso de nacimiento; Ley 26.364/08 de Prevención y Sanción de la Trata de Personas y Asistencia a las Víctimas; Ley 26.485/09 de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales; Ley 26.743/12 de Identidad de Género; Ley 26.618/10 de Matrimonio Civil, conocida como matrimonio igualitario.

y sexualidad en nuestro país orientando las políticas de salud y educación en determinadas direcciones (del Río Fortuna y Lavigne, 2010).

La conceptualización de los procesos mutuamente interdependientes de visibilidad/invisibilidad que retomé para el estudio del abordaje biomédico de la intersexualidad (Lavigne, 2009) fue útil para problematizar el campo de la pedagogía de la sexualidad. Esta conceptualización reconoce el lugar central que, en las luchas simbólicas por la percepción del mundo social, tienen las representaciones, tanto individuales como colectivas, a través de las cuales ciertas realidades son consideradas válidas y visibles y posibilitan las transformaciones de las categorías de percepción y apreciación del mundo social (Bourdieu, 2005). Estos procesos socioculturales que silencian u omiten ciertos grupos o cuestiones sociales, conllevan relaciones de dominación y subordinación y luchas políticas por transformar los modos de percibir, apreciar, clasificar e intervenir.

Así, sostenemos pues, que la *educación sexual* implica demandas, conflictos y negociaciones permanentes que han involucrado, históricamente, diferentes perspectivas, instituciones y políticas por configurar los contenidos, las estrategias y abordajes legítimos en un momento y lugar determinados. De modo que en este proceso de construcción social de la *educación sexual* se constituyó una práctica social que articulaba y enfrentaba diferentes discursos sociales como el científico, el pedagógico y el jurídico (Darré Otero, 2008). Pero, fundamentalmente, significó un espacio en disputa entre la institución médica y la Iglesia (Darré Otero, 2008).

Para comprender los sentidos del dispositivo de gestión de la sexualidad mediante la *educación sexual integral* en las escuelas es imprescindible conocer el proceso de construcción social, ciertos acontecimientos históricos y conceptualizaciones teóricas que instalaron la necesidad de una reflexión acerca de las pedagogías de la sexualidad.

En la década de 1970, Michel Foucault teorizó acerca del proceso de conformación del dispositivo de la sexualidad entendido como una historia del biopoder. La sexualidad se convirtió en el dispositivo central del ejercicio del poder, a partir del surgimiento de la

anátomo-política del cuerpo y la regulación de la población mediante la biopolítica (Foucault, 2002). Estas disciplinas constituyen tecnologías —anatómicas y biológicas— de poder que buscan lograr la sujeción de los cuerpos y el control de la población. Desde entonces, una serie de instituciones —la medicina, la psiquiatría, la religión y el aparato jurídico— administran, regulan y producen ciertas identidades. Esta biopolítica impone una serie de regulaciones mediante técnicas y métodos de medición y control de las poblaciones en cuanto a su tamaño, su crecimiento, sus movimientos, la mortalidad y morbilidad, cuyos métodos son difundidos por organismos internacionales, estatales e instituciones médicas y religiosas (Petchesky, 2009:19). La sexualidad es regulada en la sociedad (Foucault, 2002) a través de normas, preceptos y pautas morales, prohibiciones religiosas y culturales, políticas legales, científicas, de higiene y de salud, restricciones y estímulos gubernamentales para las prácticas de la vida cotidiana (Altman, 2006).

En nuestro país, con la consolidación del Estado nacional en la década de 1880, fueron creadas una serie de instituciones para regular las conductas y los cuerpos y, como consecuencia, fijar los sentidos en torno al sexo, el género y la identidad (Ben, 2000). Las instituciones educativas fueron parte de este conglomerado de disciplinas. El discurso higienista fue el protagonista de la transformación de la administración del Estado en cuanto a lo que refiere a las legislaciones y las instituciones médicas (Salessi, 2000)⁸. Este discurso fue rector de las formas de gestión de las poblaciones que estuvieron signadas por un mayor control de los sectores de la población considerados peligrosos. A tales efectos, diferentes instituciones estatales cumplieron un rol de vigilancia y control de las formas de reproducción social —la familia, la sexualidad, la reproducción y el matrimonio— (Halperin, 2000; Nari, 2004). Como resultado, se va forjando una identidad nacional moderna en la que se cristaliza, por un lado, un orden de género binario y rígidas

⁸ Desde fines de 1800, el higienismo constituyó una ideología central para la política de diferentes gobiernos de nuestro país ligada a la necesidad de generar una respuesta estatal a las demandas de la población de medidas que permitieran evitar enfermedades y epidemias. El higienismo se convertiría así en una “forma clave de control disfrazado de modernización” (Salessi, 2000). La producción simbólica de corte higienista tiene como idea central un “interior patriótico y racialmente puro amenazada por el enemigo invisible de las epidemias” (2000: 29). Para ampliar sobre el desarrollo de la política higiénica en nuestro país sugiero referirse a Salessi (2000).

representaciones acerca de lo femenino y lo masculino (Ben, 2000)⁹ y, por otro, el carácter obligatorio de la heterosexualidad (Rich, 1999). En este sentido, los discursos¹⁰ hegemónicos sobre el cuerpo compelen a los sujetos a identificarse exclusivamente con uno de los dos sexos y con sus correspondientes géneros, como forma de disciplinamiento y regulación propia del dispositivo de la sexualidad (Foucault, 2002)¹¹.

En muy diversos ámbitos, la pedagogía es uno de los modos en que se despliegan estos procesos normalizadores de la sexualidad de la población: las familias, los medios de comunicación, las escuelas, entre otros. Esto significa que la sexualidad es gestionada y regulada por diversas agencias y organismos tanto privados como estatales. Una de las instituciones centrales a través de las cuales se ejerce la regulación de la sexualidad es la escuela.

La escuela es un espacio privilegiado para explorar los modos en que se produce esta experiencia de regulación de la sexualidad que, en tanto construcción histórica (Foucault 2002; Weeks, 1998), es el resultado de permanentes iniciativas, luchas y negociaciones de sus significados (Weeks, 1998). En este punto considero necesario retomar el análisis de la antropóloga mexicana Elsie Rockwell (1995) que postula la simultaneidad de los procesos de reproducción de las relaciones sociales de poder, de resistencia y de lucha, y de apropiación de la cultura que suceden en la experiencia escolar, para abordar sus relaciones y prácticas configuradas históricamente por las

⁹ El dispositivo de la sexualidad construye una definición de los modelos de varón y de mujer, delimita de modo normativo lo masculino y lo femenino, operación que participa de la constitución de las identidades y subjetividades. Uno de los aspectos fundamentales de la identidad corporal es otorgado por la determinación de la pertenencia a los géneros: femenino y masculino, como categorías binarias opuestas. Este dimorfismo sexual implica un principio de inteligibilidad cultural (Butler, 2002).

¹⁰ Pensamos los discursos como prácticas que forman los objetos de los que hablan (Foucault, 1970).

¹¹ Una matriz de inteligibilidad cultural es desplegada para fabricar sujetos sexuados, generizados y deseantes (Butler, 2002) coronados por la heterosexualidad, en torno a la cual se fijan determinados sentidos y posibilidades de la sexualidad. Según Butler, existen ciertas leyes culturales e históricas que regulan la sexualidad y hacen inteligibles identidades coherentes, continuas, estables. Sin embargo, existen cuerpos que no se atienen a estas reglas clasificatorias e interpelan las definiciones hegemónicas: las personas intersex (Lavigne, 2009) constituyen un caso paradigmático. Aquella matriz reguladora produce la normalización de lo desviado. Para profundizar sobre los procesos de regulación biomédica normalizadora de la intersexualidad sugiero ver Cabral, M. (2009). *Interdicciones. Escrituras de la intersexualidad en castellano*. Córdoba: Mulabi.

políticas y la normativa estatal. Si los procesos pedagógicos implican formas de administración y gestión del saber, el campo educativo es un ámbito central para el análisis de las formas de regulación que se inscriben sobre los cuerpos y construyen identidades sexo-genéricas. Para indagar acerca de la construcción de los saberes pedagógicos, se ha desarrollado el concepto de currículum escolar (Tadeu Da Silva, 1995). Este concepto permite dar cuenta de las formas de producción de sujetos con identidades sociales determinadas (etnia, clase, raza y género).

La sexualidad constituye un objetivo central desde la creación misma del sistema educativo con respecto a las formas de inscribir las políticas sexuales que conformaron históricamente la pedagogía del Estado nacional (Elizalde, Felitti y Queirolo, 2009; Faur, 2007; Felitti, 2012; García Suárez *et al.*, 2004; Morgade y Alonso *et al.*, 2008; Morgade *et al.*, 2011; Tarzibachi, 2006; Wainerman, 2007; Weiss, 2006). De modo que, considero relevante continuar el análisis, tanto a partir de los enfoques que sostienen que “las escuelas siempre educaron en sexualidad” como de aquellos que consideran que el dispositivo pedagógico¹² escolar de modo intrínseco y constitutivo implica la regulación de las sexualidades y las identidades sexo-genéricas (Foucault, 2002; Morgade y Alonso, 2008).

Si bien ni el tema de discusión ni su práctica en las escuelas eran nuevos, la política de *educación sexual integral* habilitó una manera específica de gestionar la sexualidad de la población escolar. El abordaje de la educación en sexualidad ha sido trabajado a partir de diversas perspectivas y estrategias antes de la creación de las normativas que regulan su incorporación curricular de modo sistemático y obligatorio. Diversos estudios dan cuenta de ciertos programas, instituciones y abordajes diversos a través de los cuales

¹² El dispositivo pedagógico refiere al mecanismo social de interacción, producción, reproducción y transformación de la cultura (Bernstein, 1996).

niñas/os¹³ y jóvenes venían siendo educados en sexualidad más allá de la configuración de la ESI (Felitti, 2009; Jones, 2009; Morgade y Alonso *et al.*, 2008; Morgade *et al.*, 2011).

La historiadora Karina Felitti (2009) analizó los modos en que el Estado nacional y otras organizaciones políticas y civiles desarrollaron programas y experiencias de educación sexual. Destacó que, antes de la década de 1980, el Estado no desarrolló políticas de educación sexual con programas específicos (si bien, hay que considerar que en 1974 se prohíbe explícitamente todas las actividades relacionadas con la temática de planificación familiar)¹⁴. Fue con el advenimiento de la democracia en 1983 cuando se producen transformaciones y reformas en el campo de la salud y la educación en el sentido que el Estado asume la función directiva y recupera las experiencias acumuladas en el ámbito privado (Felitti, 2009). Si indagamos quiénes fueron los actores o instituciones que, al momento de la sanción de las leyes ESI, formaron parte de estas propuestas de abordaje de la sexualidad en las escuelas, encontramos que existieron estrategias que provenían del sector público y privado y que enfatizaban la participación de expertos o especialistas provenientes del saber biomédico (Felitti, 2009; Elizalde, Felitti y Queirolo, 2009; Morgade y Alonso, 2008).

A partir de la implementación de la ESI en las escuelas medias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) se desencadenaron diferentes disputas en torno a un conocimiento que hasta entonces era abordado prioritariamente por el área de la salud. La normativa vigente reformulaba las incumbencias, responsabilizando a la cartera de

¹³ En esta tesis he optado por destacar las marcas genéricas del lenguaje escrito en la que utilizo la aclaración gramatical del femenino y masculino. Aún a sabiendas de que esta estrategia lingüística no transforma en sí misma las desigualdades ni las formas de subordinación propias de las relaciones sociales, ni tampoco desestabiliza el sexismo en el lenguaje al ocultar otras diversidades de los géneros, sexualidades y cuerpos. No obstante, al menos produce cierta interpelación —aunque sea propiciando la incomodidad o el destacado—, para promover la visibilización y la inclusión. Se trata de una estrategia provisoria, susceptible de ser intercambiada por otras acepciones formuladas desde los activismos que promueven las “políticas de la lengua” con el propósito de disputar e incidir en las relaciones de poder sexista que se expresan a través del lenguaje. Estas podrían ser: la @, la X o el *, según el destacado de una coexistencia de lo femenino/masculino en la corporeidad, una incógnita sobre su definición y la inestabilidad de los cuerpos y los géneros.

¹⁴ La prohibición se hace efectiva mediante los Decretos N° 659/74 y N° 3.938/77, que prohibían las actividades relativas al control de la natalidad.

Educación de su implementación, más allá de las posibles articulaciones con otros sectores. La convocatoria de docentes como actores sociales fundamentales de la ESI postuló un nuevo interlocutor visible y legitimado.

Este desplazamiento de responsabilidades hacia el sector docente generó, por un lado, demandas de capacitación e información específica pero, por otro lado, también provocó malestar —como reveló el trabajo de campo— por sentir el peso de la responsabilidad de tener que enseñar contenidos de fuerte debate social que implicaban posicionamientos personales, ideológicos y políticos. Este aspecto inauguró debates entre las/los docentes, en cada ámbito relevado, acerca de los sentidos de la educación sexual y, especialmente, sobre la pretensión de objetividad de los contenidos en la materia: es decir, el carácter “científico” frente a las “opiniones personales” respecto al tema.

Estas disputas en torno a los sentidos de la política de la ESI complejizaron el proceso de implementación de la política y ofrecieron obstáculos y demoras en la concreción de los consensos necesarios para definir tanto las herramientas como los lineamientos curriculares nacionales específicos¹⁵, los documentos de trabajo y la capacitación docente, entre otros recursos que fueron fuente de debate y negociaciones.

A partir de esta situación, formulé las siguientes preguntas: ¿cómo se desarrolló el proceso de construcción de la política educativa de ESI a nivel local? ¿Cuáles fueron las disputas, resistencias y consensos presentes en aquella construcción? ¿Cuáles fueron las cuestiones sociales argumentadas para promover educación sexual en el sistema educativo? ¿Cómo se propuso su implementación? ¿Cómo se posicionaron las/los actores frente a esta política? ¿Cuáles son los discursos y prácticas de las/los actores sociales involucrados para el abordaje de la ESI? En definitiva, ¿cuáles son los sentidos que asume la ESI como política educativa en la CABA?

¹⁵ Documento aprobado en 2008, a casi dos años de sancionada la ley nacional y que funciona como reglamentación de la norma. Lineamientos curriculares para la educación sexual integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley Nacional Nº 26.150. Resolución CFE Nº 43/08, 29 de mayo. Ver capítulo 1.

Acerca de los objetivos e hipótesis de la investigación

La política pública de ESI delimitó prácticas sociales que establecieron ideas y nociones consideradas como legítimas (Darré Otero, 2008). Desde ahí, esta tesis doctoral propone interrogarse acerca de un particular proceso de construcción de una política que evidencia la intervención del Estado en la vida cotidiana de la población; problematiza la formulación de las modalidades de gestión de la sexualidad juvenil a partir de una política pública de *educación sexual integral* definida por la Ley 2110/06; analiza cómo fue creado el modo de intervención y cuáles son las premisas y sentidos que orienta e indaga de qué modos fue significada por docentes y funcionarios/as estatales que participan de esta política pública.

La ESI es una tecnología de poder entre los diversos dispositivos de regulación y control de la población conformada por un conjunto de prácticas sociales. Desde esta perspectiva, cabe analizar en qué sentidos la problematización de ciertos aspectos de la vida cotidiana de los conjuntos sociales (Grimberg, 1995) se expresa en la implementación local de la política analizada.

Esta política, en tanto gobierno de los cuerpos y la sexualidad juvenil, implica una forma específica de dirigir y estructurar el campo de acción posible de los/as jóvenes en materia sexual (Viveros Vigoya, 2006). La ESI como estrategia biopolítica se ejerce sobre la población mediante intervenciones concretas del campo educativo: es decir, promueve procesos normalizadores y procesos de subjetivación particulares. Así, tanto el cuerpo como la sexualidad se transforman en objetos de conocimiento y de intervención política.

En la investigación para la elaboración de esta tesis abordé etnográficamente el proceso de construcción social de la política pública de *educación sexual integral* en la CABA. Me centré en el análisis del despliegue cotidiano de la ESI en instituciones educativas con el objetivo de dar cuenta de los modos en que se articulan complejos procesos políticos, sociales, económicos y culturales de amplio alcance.

Esta tesis asume como punto de partida conceptual que las políticas públicas son uno de los principales resortes con que el Estado moderno asume las funciones de control, regulación y normalización de las prácticas e identidades sociales. Estas políticas conforman ciertas maneras de gestionar los modos de intervención social sobre las sexualidades. Sostengo que las políticas públicas resultan de los procesos de demanda y negociación entre distintos actores en variables correlaciones de fuerza (Grimberg, 1997) en los que el Estado resulta un referente fundamental (Foucault, 1995) constituyéndose, más que en ordenador exclusivo, en un interlocutor obligado (Fassin y Memmi, 2004). En este sentido, la política pública de ESI de la Ciudad de Buenos Aires resulta de un largo e intenso proceso histórico de demandas y negociaciones entre sectores de la sociedad con diferentes intereses ideológicos y políticos. Proceso que implica, necesariamente, una lucha por los sentidos otorgados al cuerpo, al género, a las sexualidades y a las identidades sexo-genéricas.

Como objetivos específicos analicé las formas en que las/los funcionarios y docentes producen sentidos y prácticas de la *educación sexual integral*, cómo resisten, resignifican, negocian, disputan e intercambian desde diversos intereses y perspectivas.

Entonces, fue necesario describir y problematizar tanto los discursos en torno a las/los jóvenes¹⁶ como uno de los grupos de la población destinataria de esta política pública, como las prácticas y propuestas de abordaje e implementación de la ESI a partir de las propuestas pedagógicas y de las dinámicas institucionales en una escuela media de la Ciudad de Buenos Aires.

¹⁶ Asumo el término jóvenes para denominar a la población escolarizada en el nivel medio. Retomo el término adolescente/adolescencia exclusivamente cuando resulta necesario citar la terminología acorde a las políticas y normativas estatales que la incluyen (dirigidas a jóvenes menores de 18 años de edad). Fundamentalmente, me interesa resaltar mi distanciamiento crítico con respecto a la tradición psicobiologicista de la conceptualización de las edades para hacer énfasis en la perspectiva sociohistórica o culturalista. Existe una vasta discusión desde los estudios sociales sobre la cuestión, para profundizar en estos debates en nuestro país en producciones recientes sugiero ver: Chávez (2005); Elizalde (2006); Isacovich (2016); País Andrade (2016); Péchin (2012).

Considerando que las políticas de sexualidad están mediadas por construcciones hegemónicas de género instituidas por saberes y, sobre todo, valores que privilegian la reproducción y, por tanto, la heteronormatividad propuse como hipótesis de trabajo que la centralidad otorgada a la reproducción diluye la consideración del cuerpo, presente solo en función de la procreación, dejando de lado otros aspectos como el placer y las diversidades sexuales, al mismo tiempo que promueve el sexismo y la homo/lesbo/bi/inter/trans/fobia.

Por otro lado, la hegemonía del saber biomédico en el campo de la sexualidad (y las políticas que la regulan) naturalizan las identificaciones de género basadas en el binarismo sexual y el ejercicio de la sexualidad heterosexual. Así, el paradigma biomédico ha actuado como obstáculo para el establecimiento de políticas relacionadas con la sexualidad que tengan en cuenta la diversidad en este campo. El enfoque de prevención privilegiado para la implementación de las políticas revela las facetas de control y regulación sobre los cuerpos: implica la medicalización y la estigmatización de ciertos comportamientos y produce la discriminación de las identificaciones y orientaciones afectivo-eróticas que escapen a la norma.

Reflexiones metodológicas

Para esta investigación realicé un estudio etnográfico sobre cómo se construyó y se implementó la llamada *educación sexual integral*. Privilegié el *estar ahí* etnográfico para estudiar y analizar las prácticas y los sentidos que los sujetos les otorgan en el marco de la educación en sexualidades promovida por la política de ESI.

El material de análisis surge del trabajo de campo realizado durante el período comprendido entre el año 2007 y el 2010 en instituciones educativas de formación docente y de nivel medio de gestión estatal de la CABA involucradas en el proceso de implementación de la ESI. Desarrollé un trabajo de campo específico en una escuela pública de gestión estatal de nivel medio, en actividades de capacitación docente de la

CABA y realicé observaciones participantes en diversos encuentros de discusión, capacitación y divulgación de la Ley 2110/06 y de la Ley 26.150/06 organizados por distintas instancias públicas (facultades, sindicato docente y ministerios de Educación, tanto nacional como porteño).

Un punto de partida central fue la exploración de los sentidos involucrados en la creación de esta política de la sexualidad. El propósito fue problematizar los distintos enfoques que la impulsaron y reconocer los condicionamientos involucrados en su definición. Exploré, entonces, cuáles habían sido los debates centrales a partir de los cuales se definió la creación de una norma de ESI específica en la Ciudad de Buenos Aires.

En los debates parlamentarios analicé particularmente la producción de discursos referidos a los modos de ejercicio de las sexualidades juveniles, así como las diversas experiencias y efectos que suponen. Es decir, la pregunta guía para el análisis de las argumentaciones en torno a la formulación de la ley fue: cuáles fueron las representaciones sobre los/as jóvenes, en tanto sujetos destinatarios últimos de esta política pública educativa, que se desplegaron en los discursos de las/los funcionarias/os.

Con el trasfondo del período de instrumentación de la política de ESI, la estrategia para encarar el trabajo de campo fue participar de aquellos ámbitos que se conformaron para implementarla. Porque las primeras transformaciones institucionales que se registraron en función de la implementación de la ESI fue la creación de nuevas áreas y programas en las instituciones del Estado¹⁷ para promover herramientas ofreciendo interlocutores claves para el tratamiento de la temática, la resignificación de programas¹⁸ y la promoción de la articulación intersectorial¹⁹, entre otras.

¹⁷ Centralmente, destaco la creación de los siguientes ámbitos: Programa Nacional de Educación Sexual Integral, dependiente del Ministerio de Educación de la Nación y el Área de Educación Sexual de la Escuela de Capacitación Docente - Centro de Pedagogías de Anticipación dependiente del Ministerio de Educación de la CABA (CePA). En el año 2015, la institución pasó a ser denominada Escuela de Maestros.

¹⁸ El Programa *Nuestros Derechos Nuestras Vidas*, dependiente del Consejo de los derechos de niñas, niños y adolescentes (GCABA) que, desde el año 2001, venía desarrollando talleres en sexualidad en escuelas porteñas modifica su incumbencia a partir de la Ley 2110/06, dado que el Ministerio de Educación asume la

Durante los años 2007 y 2008, relevé y analicé las disposiciones e intervenciones para implementar la enseñanza de la ESI. Mi trabajo de campo, entonces, estuvo dirigido a observar los encuentros intersectoriales entre diversas áreas estatales, el proceso de elaboración de los contenidos curriculares a nivel nacional y la capacitación docente ofertada en el escenario local de la Ciudad, por tratarse de ámbitos en los que se despliega la política y entran en tensión, contradicción y conflicto los sentidos y prácticas que ella promueve. Durante el 2007, realicé observación participante en las reuniones nacionales de discusión para la elaboración de los lineamientos curriculares para la ESI, que tuvieron lugar en el Ministerio de Educación de la Nación. También presencié como observadora los encuentros interministeriales entre Salud, Educación y el Consejo de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Allí fue posible captar y describir la complejidad de la construcción e implementación de una política pública y la disputa respecto de un área del conocimiento que había sido hegemonizado por el saber biomédico y comenzaba a ser asumido por las/los agentes educadores.

Me aproximé a un curso de formación docente apelando a mi propia trayectoria escolar y encontré a dos de mis maestras de la escuela primaria entre el equipo de capacitadoras. Y, a partir de las lecturas de la investigación de Felitti (2009), confirmé que la experiencia desarrollada en la escuela primaria privada a la que asistí de niña, había sido una de las propuestas pioneras de abordaje sistemático de la *educación sexual*. Estas docentes eran las que habían llevado adelante aquel proyecto y en ese momento ocupaban cargos como funcionarias y capacitadoras de los ministerios de Educación de la CABA y de la Nación y coordinaban la propuesta de ESI de la Escuela de Capacitación Docente la Ciudad. Así, mi acceso al campo se vio facilitado por este vínculo previo. El entusiasmo que manifestó mi maestra, Martha, por saberme investigando este proceso pensado como un guiño a nuestra trayectoria compartida y su predisposición para

responsabilidad del eje que involucra la sexualidad, en tanto que el Consejo continuaría en la línea de los derechos.

¹⁹ Encuentros organizados entre el Ministerio de Salud, el Consejo de los Derechos de niñas, niños y adolescentes y el Ministerio de Educación de la CABA.

permitirme observar la dinámica pedagógica en el curso fueron factores que allanaron mi ingreso a distintos ámbitos educativos.

En el 2008, me acerqué al espacio de capacitación docente de la CABA, para recuperar la trama de las lógicas con que actúan y participan capacitadoras/es y docentes de todos los niveles educativos que son los actores convocados por la política. Este ámbito se conformó con el objetivo de actualizar la formación de los docentes en ESI. La participación voluntaria de los docentes de esta instancia de formación evidenciaba su demanda de recibir capacitación en sexualidad para poder involucrarse con su enseñanza en la escuela. Entrevistas exploratorias, registros de clases y materiales pedagógicos recopilados fueron utilizados con el objetivo de caracterizar la creación de este dispositivo pedagógico.

El objetivo central de las entrevistas exploratorias consistió en identificar una/un docente para acompañarla/lo posteriormente en la incorporación de la ESI en su escuela, considerando la especificidad de su capacitación. En una entrevista, una docente me informó que en su escuela —de CABA de gestión estatal— desde hacía varios años se desarrollaban diversas instancias de abordaje de la educación sexual: la experiencia de los talleres del programa *Nuestros Derechos, Nuestras Vidas*, del Consejo de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes; la articulación con la *salita* de salud del barrio para trabajar sobre sexualidad y prevención; la participación del Programa de Retención escolar de alumnas embarazadas, madres y de alumnos padres en escuelas medias y técnicas de la Ciudad de Buenos Aires; la existencia dentro del *Proyecto Escuela* de un programa Literatura y Educación Sexual para cuarto año. Entonces, escogí esta institución y la incorporé a mi abordaje etnográfico.

Una vez seleccionada la escuela cumplimenté los trámites correspondientes para obtener autorización de la dirección de la escuela para realizar las diversas instancias de investigación. Las actividades de observación las inicié en octubre del 2008 y finalicé en diciembre de 2010.

Victoria²⁰, la docente en cuestión, también se transformó en mi interlocutora central. La acompañé en su práctica docente cotidiana y asistí con ella a las reuniones en un sindicato docente donde acudió para compartir con sus colegas sus opiniones y la preocupación por la efectiva incorporación de la ESI. También, asistí junto con ella a otros espacios donde se desarrollaban discusiones sobre contenidos de género y sexualidades, organizados por movimientos GLTTBI y feministas.

De esta manera, pude analizar de qué manera se generó un proyecto de ESI en una escuela media de gestión estatal de la Ciudad y pude recuperar las relaciones con otras instituciones estatales y las lógicas que intervinieron en este proceso de implementación.

Como se ha propuesto, es preciso situar el trabajo etnográfico en el contexto social, cultural y político en que se inscribe la escuela estudiada (Rockwell, 2009). Esto implicó conceptualizar la trama de relaciones sociales más amplias en las que se enmarca la experiencia de la institución escolar.

En la escuela seleccionada, realicé observaciones en diferentes espacios de la institución²¹ a partir de una rutina establecida. La técnica de la observación participante fue útil para conocer la dinámica general de la institución, las estrategias de incorporación de la ESI y las preocupaciones, dilemas y resistencias de las/los docentes respecto de lo que ésta implicaba. A continuación destaco algunos de los ámbitos centralmente observados:

- Los talleres de sexualidad con referentes del Centro de Salud del barrio me permitieron conocer y analizar los modos de abordaje de las sexualidades desde un actor estatal externo de la escuela (que antes de la ley formaba parte de las estrategias educativas de

²⁰ Aunque esta investigación sostiene el resguardo ético de los sujetos de estudio, la docente Victoria solicitó expresamente ser mencionada con su nombre propio.

²¹ Jornadas y reuniones de personal y de tutores, talleres de sexualidad con referentes del Centro de Salud del barrio y con docentes del proyecto de ESI, clases de Literatura, recreos, sala de profesores, capacitación en ESI con una responsable externa de la escuela, salidas recreativas, actos escolares, etc.

las/los jóvenes) y poder relevar continuidades o discontinuidades en los procesos de educación respecto de la temática.

- Las clases de Lengua y Literatura fueron un espacio privilegiado para centrarme en la dinámica de las conversaciones y las apreciaciones de las/los jóvenes y recuperar sus modos de participación, porque allí era donde se producían las interacciones e instancias de abordaje de la ESI con la especificidad elaborada por la docente a cargo.

- Las reuniones de tutores se convirtieron en un ámbito significativo para conocer las situaciones consideradas problemáticas y sus respuestas y enfoques debatidos y consensuados.

- La capacitación en educación sexual con una responsable externa de la escuela perteneciente a la Escuela Capacitación Docente (CePA) me permitió visualizar las discusiones iniciales para la confección de un proyecto institucional para el abordaje de la ESI, avalado por la Dirección y con la participación de las/los docentes interesadas/os.

- Los talleres del proyecto de ESI de la escuela me habilitaron el despliegue performativo: el conocimiento de las prácticas docentes y la pedagogía implementada.

Una de las particularidades de la escuela seleccionada era las experiencias previas en el abordaje de la sexualidad. Estas experiencias, programas, iniciativas y proyectos que convivían y se superponían en la escuela, promovían articulaciones complejas desde sus lógicas particulares. De modo que inicié otra línea de exploración: el análisis de las estrategias de articulación con los programas, talleres y proyectos educativos llevados a cabo por la escuela, como los talleres desarrollados por referentes del Centro de Salud y Acción Comunitaria (CeSAC) del barrio.

Otros ámbitos de observación participante de la escena local fueron los seminarios y encuentros organizados por el Ministerio de Educación de la Nación y de la CABA, y los debates en torno a las leyes de educación sexual integral, tanto en la Legislatura del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (GCBA) como aquellos promovidos por

los sindicatos docentes o por facultades de universidades nacionales, donde se procuró explicitar el objetivo y las diferentes posturas respecto de esta política de los diversos actores de la comunidad educativa. Estas instancias, también fueron relevantes para la investigación porque me permitieron dimensionar el despliegue de la política pública en espacios que exceden a la escuela media. Para profundizar estas observaciones también realicé entrevistas a referentes de los ministerios de Educación del GCBA y de la Nación, a capacitadoras/es, docentes de diferentes niveles educativos y alumnas/os de la escuela media y otros actores de la comunidad escolar, encontrando una reiterada mención al desafío que implica el abordaje de la sexualidad.

El trabajo de campo combinó diversas estrategias y utilicé las siguientes técnicas combinadas: observación con participación²², entrevistas abiertas y en profundidad y registros documentales.

Las entrevistas permitieron registrar los discursos, representaciones y prácticas sociales —contrastadas con las observaciones realizadas— y los sentidos otorgados por los sujetos a las dimensiones de la educación en sexualidades. De esa manera, profundicé en sus representaciones subjetivas y sus experiencias en torno a las sexualidades en las tramas institucionales de las que participaban. Las entrevistas fueron grabadas con previo consentimiento de los entrevistados y posteriormente desgrabadas. Respecto del resguardo ético de las/los sujetos de estudio cabe precisar que fueron protegidas mediante la debida confidencialidad: modificación de nombres y eliminación de

²² Este método de observación queda definido por "dos actividades principales: observar sistemática y controladamente todo aquello que acontece en torno del investigador, se tome parte o no de las actividades en cualquier grado que sea, y participar, tomando parte en actividades que realizan los miembros de la población en estudio o una parte de ella. Por un lado, hablamos de 'participar' en el sentido de desempeñarse como lo hacen los habitantes locales, de aprender a realizar ciertas actividades y a comportarse como uno más, aunque esto suene un poco ideal. La participación pone el énfasis en el papel de la experiencia vivida y elaborada por el investigador acerca de las situaciones en las que le ha tocado intervenir; desde este ángulo parece que estuviera adentro de la sociedad estudiada. En el polo contrario, la observación parece ubicarlo fuera de la sociedad, pues su principal objetivo es obtener una descripción externa y un registro detallado de cuánto ve y escucha. Es como si estuviera tomando nota a medida que se desarrolla una película, sin desempeñar ningún papel en su argumento. Desde el ángulo de la observación, el investigador está alerta permanentemente pues, aunque participe, lo hace con el fin de observar y registrar los distintos momentos de la vida social". (Guber, 2004: 109)

información que permita su identificación. A excepción de los entrevistados con cargos políticos.

Las fuentes secundarias utilizadas fueron: corpus de normas, versiones taquigráficas, estudios oficiales, documentación de las instituciones analizadas, principales medios de comunicación nacionales de la prensa escrita (*Clarín*, *Página/12*, *La Nación*, entre otros) y plataformas virtuales como páginas web, blogs y *Facebook*.

Los datos recogidos fueron retomados en el análisis e integrados al trabajo conceptual y a la elaboración del texto etnográfico (Rockwell, 2009). Se realizó un abordaje reflexivo en términos metodológicos, teóricos y epistemológicos (Bourdieu y Wacquant, 2005), para analizar el modo particular en que se construye una política de *educación sexual integral*.

La etnografía del proceso de construcción de la política de ESI y, especialmente, el trabajo de campo anclado en una institución me permitió comprender qué ocurre en la microescena escolar, tanto en la dinámica cotidiana como en las relaciones intergeneracionales, y entender qué piensan y sienten o cómo experimentan las/los propios sujetos al respecto. Es decir, la etnografía permitió focalizar en la dimensión performativa: la manera en la que actúan las/los docentes y la pedagogía que utilizan en la práctica a partir de la experiencia concreta de implementación institucional de la ley.

Además, este abordaje habilitó la recuperación de lo particular y significativo en este contexto local en relación con una escala social más amplia y el marco conceptual general. De esta manera, problematicé el rol de las instituciones socioculturales —específicamente, las educativas—, responsables de los procesos de regulación y construcción cotidiana de los cuerpos, géneros y sexualidades de las/los jóvenes porteños escolarizados en el nivel secundario.

Mi interrogante era cómo se produce esta experiencia pedagógica de “educar la sexualidad” en tanto conocimiento construido en la escuela (Rockwell, 2009). De modo que, esta tesis también describe y analiza “prácticas culturales que rara vez dejan huella”

(Rockwell, 2009: 166). Esto se desprende del hecho de que “al estudiar procesos pedagógicos nos encontramos frente a una práctica esencialmente oral. Además de la distancia entre discurso y práctica, nos topamos con la distancia entre la lógica de la enunciación escrita y la lógica de la enunciación oral” (Rockwell, 2009: 167). Rastreamos entonces las huellas de estas prácticas culturales que conforman la experiencia de abordaje de la ESI, desde una perspectiva pedagógica, política, subjetiva y colectiva.

Con aportes teóricos de disciplinas y trabajos que centralmente provienen de la antropología política, feminista y de género, y algunas discusiones del campo de la teoría *queer* y de la educación, construí un marco conceptual que permitió mi aproximación al campo de las sexualidades, las políticas públicas y la educación.

He retomado un enfoque teórico de la construcción social que focaliza en la unidad tensa de las representaciones sociales: es decir, “la articulación entre los modos de percibir, categorizar y significar” y las prácticas sociales de los actores, entendiendo que las representaciones conllevan elementos normativos, valorativos y emocionales, además de su carácter cognitivo (Grimberg, 1997). Las representaciones sociales y los discursos entran en tensión y contradicción en el marco de los procesos ideológicos y políticos en los que se inscriben: en este caso, en la definición de la política pública de *educación sexual integral*. De modo que me resultó significativo problematizar el proceso de construcción social de las demandas, resistencias y disputas político-discursivas entre los diversos actores y los procesos de control y normalización social (Grimberg, 1997).

Las investigaciones antropológicas y otras ciencias sociales han tendido a relegar la sexualidad y, especialmente, su componente somático, estimulando la apropiación de estos temas por parte de otras disciplinas. En los múltiples procesos de compartimentar los contenidos y las temáticas, la ciencia médica obtuvo un rol fundamental en la hegemonización de los saberes sobre el sexo y la sexualidad (Conrad, 1982). Esta hegemonía delimitó injerencias e incumbencias históricas (Williams, 2009) y construyó

relaciones de poder-saber que atraviesan las configuraciones políticas actuales. Es importante precisar que en este campo de disputa social y político al que me refiero, la biomedicina se constituyó en el saber y la práctica hegemónica sobre la sexualidad y en una de las estrategias fundamentales de control de los cuerpos (Foucault, 2002). El concepto de medicalización refiere a las prácticas de control social ejercidas por la medicina, disciplina que se ha apropiado cada vez de más áreas de la vida social, que ingresan en su jurisdicción como “problemas médicos” (Conrad y Schneider, 1985; Menéndez, 1996), produciendo consecuencias en los modos de definir, interpretar y abordar las prácticas sociales. La sexualidad definida en términos de patología se convierte en objeto de intervención médica: frente a infecciones de transmisión sexual se hace énfasis en la prevención, el diagnóstico precoz y la asistencia. Así, se crean dispositivos de control que se encargan de identificar y clasificar determinadas prácticas como normales o patológicas y, de ese modo, es la propia medicina quien crea los sujetos de las anomalías que ella misma cataloga (Freidson, 1978; Foucault, 2002).

Para la elaboración de esta tesis destaco la concepción de la sexualidad como producto de fuerzas histórico sociales y no como un fenómeno “natural”. Retomé aportes de autores que problematizan, teórica y empíricamente, la construcción histórica de la sexualidad (Foucault, 2002; Nieto, 2003; Weeks, 1998) en la medida en que este enfoque acentúa las prácticas sociales que definen reglamentaciones, comportamientos y experiencias sexuales. Consideré la noción de la sexualidad como resultado de permanentes luchas, negociaciones y acciones humanas acerca de sus sentidos y significados (Weeks, 1998), es decir, como espacio de relaciones de fuerza y de sentido variables históricamente (Bourdieu, 1991). También retomé los trabajos de Nieto que manifiestan cómo la sexualidad se forja en sociedad y en cultura, exponiendo, a partir del pensamiento constructorista, su crítica a la aproximación biológica (2003).

En esta investigación, asumo la conceptualización de la sexualidad como un campo abierto, transcultural, que no puede separarse de la clase, el género, la raza, y requiere ser estudiada dentro de la matriz de las relaciones sociales (Weston, 1998). En la década del

ochenta, una corriente antropológica realizó innumerables aportes teóricos desde la perspectiva constructivista social y cultural de la sexualidad (Rubin, 1975 y 1989; Vance, 1991; Weston, 1998), revisando los postulados tradicionales basados en los conceptos estancos de biología y cultura y su imbricación bipolar (Nieto, 2003).²³

Nuevas conceptualizaciones desde las ciencias sociales mostraron que la sexualidad es más que reproducción y relaciones sexuales y que la sexualidad y el género son algo complejo y estratificado, a la vez que revelaron la interdependencia entre sexualidad, sexo y género. Según Rosalind Petchesky, entender esta interdependencia implica diferenciar la conducta sexual, la orientación o deseo sexual y la identidad sexual, que a su vez difieren respecto de “la conducta de género, la orientación de género y la identidad de género (sujetividad)” (Petchesky, 2009: 14). Estos aportes teóricos influyeron en los enfoques de la educación sexual.

La distinción entre los conceptos de género y sexualidad efectuada por Carol Vance y Gayle Rubin (1989) ha sido de suma utilidad para mi investigación porque permite conceptualizar estas categorías como “vectores de opresión” distintos. En la década de 1980 se produce el resurgimiento de la antropología de la sexualidad (Nieto, 2003; Vance, 1991), vinculado con el acontecimiento de propagación del VIH-Sida (Nieto, 2003). En aquella década, Rubin (1989) irrumpió con un aporte significativo en esta área de estudios al proponer la incorporación de un eje diferente: “es preciso elaborar una teoría y política autónomas específicas de la sexualidad” (1989: 56) de manera complementaria a los abordajes de las jerarquías basadas en el género²⁴. Así, la sexualidad fue propuesta como modo de análisis e interpretación (Rubin, 1989). A partir de este abordaje varios/as

²³ Como explica Marcela Bilinkis (2013): “Cabe aclarar que desde este enfoque no se trata de omitir el sustrato biológico de la sexualidad; en todo caso, aquel debe ser entendido en términos de una potencialidad humana que requiere necesariamente de contenidos culturales para poder desenvolverse. Así, lejos de suponer una experiencia universal trazada por una fuerza vital, innata, inmutable e idéntica en todos los individuos y enraizada en la biología, las investigaciones enmarcadas en el constructivismo coinciden en afirmar que la sexualidad está mediada por relaciones sociales, culturales e históricas particulares”.

²⁴ Cabe destacar que la categoría de género fue una de las contribuciones centrales que ha aportado el feminismo. Sin embargo, la autora considera que resulta insuficiente en la medida en que las relaciones de poder en muchas oportunidades se explican más por la sexualidad que por el género.

autores/as exploraron la hetero/homosexualidad (Segdwick, 1998; Weeks, 1998; Weston, 2003) cuestionando el concepto de identidad e impulsaron el abordaje de la homosexualidad como objeto autónomo y llamaron a acabar con la heterosexualidad opresora (Butler, 2001; Halperin, 2002).

Jeffrey Weeks, el sociólogo e historiador inglés escribe *Sexualidad* (1998) en los años ochenta sosteniendo que durante mucho tiempo se negó la diversidad humana y las opciones sexuales, se limitó la autonomía individual y los placeres de los cuerpos se convirtieron en un “secreto indecente”. Analiza las transformaciones y el impacto de lo que llama “nuevas identidades” —especialmente, en referencia a la homosexualidad— proponiendo un intenso diálogo entre diversos significados de la sexualidad entendida como una construcción histórica. En su formulación critica el enfoque esencialista del sexo y sostiene que la diversidad posibilita dimensionar las conductas en un *continuum* y no en una jerarquía de valores sexuales como ocurre con las perversiones.

La definición de la categoría de género²⁵ que retomo considera que se trata de un constructo sociocultural históricamente determinado, cuya apoyatura biológica es ambigua e inestable. Las diferencias percibidas entre los sexos estructuradas en una oposición binaria dominan las clasificaciones sociales. Es decir, el género se convierte en un principio básico de organización social y las diferencias de género van estructurando la

²⁵ La noción de género fue retomada en la década de 1970 para interpelar la naturalización de la diferencia sexual. Las teorías feministas buscaron cuestionar y transformar los sistemas históricos de diferencia sexual en los que, tanto hombres como mujeres, se encuentran “constituidos y situados socialmente en relaciones de jerarquía y antagonismo” (Haraway, 1991: 221). Se incorporó esta noción para diferenciar las construcciones socioculturales de la biología (Lamas, 2003). El objetivo central consistía en reconocer las características “femeninas” adjudicadas a las mujeres, como resultado de los procesos de socialización para tomar distancia de la idea de que se derivan del sexo de modo natural. Así, se desnaturalizaba la dicotomía de masculino/femenino, deconstruyendo los atributos culturales y reposicionando la histórica discusión respecto de la naturaleza y la cultura. Se enfatizó que son las relaciones sociales de poder las que permiten garantizar y reproducir el esencialismo otorgado a las definiciones en torno al género y particularmente a las relaciones de subordinación existentes entre los géneros, uno de los interrogantes centrales asumidos por el feminismo. Una analogía corriente que persistía en el marco de estos planteos implicaba la concepción de que el sexo es a la naturaleza como el género es a la cultura (Haraway, 1991), situando la discusión en una de las oposiciones clásicas de la antropología: la naturaleza y la cultura. Posteriormente, esta concepción será cuestionada. Estas teorizaciones, provenientes tanto de la antropología como del feminismo, manifestaron que aquellas cuestiones consideradas del orden de lo natural son también productos de construcciones culturales (Lamas, 2003; Rubin, 1986, 1989).

percepción y la organización concreta y simbólica de toda la vida social, estableciéndose distribuciones de poder que implican el control diferencial de accesos a recursos materiales y simbólicos (Scott, 1996). De modo que considero al género como el orden simbólico con que cada cultura elabora la diferencia sexual que se construye histórica y culturalmente en un conjunto de prácticas, ideas y discursos (Lamas, 2003)²⁶. Por eso, la categoría de género es fundamental en el marco de la tesis, dado que la sexualidad está atravesada por representaciones de género, basadas en las diferencias genitales y las relaciones sociales de poder involucradas (Scott, 1996). Algunos estudios feministas de los que me valgo han señalado que la sexualidad se construye dentro de lo establecido por el discurso y el poder, creando jerarquías sexuales (Rubin, 1989) y convenciones heterosexuales y fálicas (Butler, 2001). Particularmente, estos trabajos han destacado la existencia de relaciones de dominación y subordinación entre los géneros (Lamas, 2003, Scott, 1996)²⁷.

Las diversas instituciones sociales existentes, como la escuela, la familia, las instituciones médicas, etc., involucran experiencias sexuales vinculadas a cada género y

²⁶ A mediados de siglo XX, esta reformulación de la cuestión de género implicó el advenimiento de una nueva perspectiva que sugiere no dar por universales las conductas particulares de una sociedad. Así se planteó la importancia de considerar los contextos espaciotemporales. Los estudios sobre parentesco fueron nutridos, especialmente destaco aquellos que problematizaron la existencia de las familias gays —lesbianas y homosexuales— (Weston, 2003). Se postuló la diferenciación entre el ámbito de lo público y lo privado, este último asociado a lo doméstico (Rabotnikof, 1998), mientras que la consigna “lo personal es político” permitió repensar la influencia de las relaciones sociales presentes en la sexualidad (Rapp y Ross, 1981). Pero, para precisar uno de los aportes centrales, se destaca la separación de la sexualidad y la reproducción. De esta manera, desde los estudios de género se cuestionaban los estereotipos vinculados a lo femenino y lo masculino, los roles sociales adjudicados a cada una de las dos identidades y las relaciones de poder que las constituyen y atraviesan.

²⁷ En la década de 1970, el feminismo formuló interrogantes que luego serían retomados por los estudios antropológicos. Fundamentalmente, se destacó la siguiente pregunta: “¿por qué la diferencia sexual implica desigualdad social?” (Lamas, 2003: 13). Así se dispararon diversos estudios que daban cuenta de la opresión de las mujeres. La antropóloga feminista norteamericana Gayle Rubin, planteó en el 1975 el concepto “sistema sexo/género” para explicar las diferentes experiencias socioculturales de hombres y mujeres, buscando la manera de comprender cómo se determina el sexo culturalmente y explicando la subordinación como correlato de las relaciones que organizan y producen el género. Por lo tanto, en las investigaciones antropológicas de aquella década, el foco estuvo puesto en la subordinación de las mujeres, los roles sexuales y el género. La subordinación de las mujeres en diversas culturas manifestaba la preocupación central de aquel momento y marcó el desarrollo de numerosos estudios comparativos que contribuyeron a mostrar la variabilidad cultural.

distintas representaciones respecto de lo que implica ser varón y ser mujer (Lamas, 2003). El dispositivo pedagógico de género fue conceptualizado por García Suárez *et al.* (2004) como aquellos procedimientos sociales mediante los cuales las/los sujetos aprenden o transforman los componentes de género. Así, el dispositivo es un concepto que articula las nociones de poder y saber y se convierte en un analizador en el campo de los ordenamientos del género y la sexualidad.

El cuerpo es una de las categorías sociales significativas que surgió de la experiencia del trabajo de campo. En diversos estudios, el cuerpo ha sido teorizado como obra cultural, producción tramada en la red material y simbólica y atravesada por las múltiples relaciones sociales, políticas y económicas (Bourdieu, 1991; Citro *et al.*, 2010; Morgade y Alonso, 2008; Péchin, 2009). De modo que retomé las conceptualizaciones que, en materia de derechos sexuales, me permitían problematizar las intervenciones sociales que regulan la sexualidad y la corporeidad. Revisé, entonces, la concepción hegemónica de cuerpos sexuados para explorar un enfoque sobre la corporeidad que me posibilitara un abordaje de la diversidad, la variación, con categorías teóricas útiles y desnaturalizadoras de los dualismos que invisibilizan otras experiencias posibles (Grosz, 2000; Lavigne, 2009, 2011b). Los debates teórico-metodológicos en el campo de la antropología permiten concebir del cuerpo, según categorías y sistemas de clasificación, como hegemónico (Citro, 2010; Lavigne, 2011b). Para profundizar el análisis de las formas de construcción, regulación y resistencia de los cuerpos fue necesario recuperar el modo en que se construyeron ciertas disposiciones corporales, roles y prácticas (Citro *et al.*, 2010).

Al situar el carácter político de la problemática estudiada me basé en los estudios de la antropología política (Das y Poole, 2004; Wedel *et al.*, 2005; Shore, 2010; Shore y Wright, 1997) para analizar el gobierno de las poblaciones (Fassin, 2004) y problematizar la gestión de la sexualidad de la población joven mediante políticas públicas educativas. Un aporte fundamental fueron los sugerentes trabajos de Shore (2005) que, desde una perspectiva antropológica, elabora una aproximación a las políticas públicas. Estos

trabajos centraron mi análisis en las técnicas de gobierno de las poblaciones (Boccaro, 2007), especialmente, en lo que refiere a la gestión de la sexualidad juvenil (Viveros Vigoya, 2006).

Esta tesis recupera los aportes de la antropología política permitiendo poner en perspectiva crítica y comprender los modos de funcionamiento de las políticas, en tanto símbolos, estatutos de legitimidad, tecnologías políticas, formas de gubernamentalidad e instrumentos de poder (Shore, 2010). Este enfoque antropológico de las políticas públicas, retoma los planteos de Wedel, Feldman, Lathrop (2005) y Shore (2010) e implica revisar las premisas y sentidos que signan las direcciones de las políticas, las definiciones de los problemas, las clasificaciones particulares de las poblaciones que son gobernadas y las legitimaciones de ciertos modos de intervención política. De modo que intento dar cuenta de la trama de actores, prácticas y actividades (estrategias, acciones, demandas, negociaciones) e influencias (construcciones socioculturales, ideológicas) que orientan y definen los modos de gestionar los problemas sobre la sexualidad juvenil para los que se propone esta solución —la política pública de ESI—, postulada como legítima, tal como proponen Janine Wedel *et al.* (2005) y Cris Shore (2010).

Los procesos de normalización de las prácticas y conductas de la población, gestionadas mediante política públicas, producen las categorías de sujetos a ser gobernados. De esta manera, es necesario identificar las maneras en que estos sujetos confrontan, subvierten, manipulan o internalizan aquellas definiciones (Shore, 2010). Este análisis implica explorar cuáles son las formas de recepción y los modos de experimentar las políticas públicas por quienes se ven afectadas por ellas en su vida cotidiana (Shore, 2010).

Los estudios antropológicos sobre el Estado y las políticas²⁸ constituyen un aporte significativo para precisar los modos de concebir los sistemas de gobierno y regulación de

²⁸ Otros aportes en este campo han sido los estudios etnográficos de Veena Das y Deborah Poole (2004) y su propuesta de estudiar los “márgenes del Estado”. En su introducción al texto, estas autoras propusieron analizar las prácticas y políticas en los márgenes, en los espacios territoriales y sociales periféricos desde un abordaje etnográfico que posibilita alcanzar aquellas prácticas. Han conceptualizado el margen como un

las poblaciones. Así, las autoras Cris Shore y Susan Wright (1997) retomaron una perspectiva foucaultiana para sugerir que las tecnologías políticas, que se despliegan como instrumentos de poder mediante tácticas y normas, operan sobre los procesos de sujeción/subjetivación y constituyen las llamadas técnicas del *self*. Es decir, tecnologías y métodos definen normas y prácticas que habilitan a los individuos a gobernarse y administrarse a sí mismos. Este proceso caracteriza el modo en que se ejerce el gobierno moderno que gobierna a distancia infundiendo mecanismos de autogestión y autorregulación de los individuos (Shore, 2010).

La aproximación antropológica a las políticas que destaca su ambigüedad y polisemia, sus múltiples significados (Shore 2010), me permitió mostrar la coexistencia de diversas prácticas y sentidos asignados a la ESI por los actores sociales involucrados. Al explorar y analizar las dinámicas puestas en juego en las experiencias de su implementación encontramos que hubo ciertas interpretaciones de lo que fue definido como un “plan de acción” y, al mismo tiempo, se produjeron sentidos imprevisibles e inesperados en los cuales estas políticas tomaron “vidas sociales propias” (Shore 2010). Una manera significativa de entender las políticas es, más que analizar sus orígenes o causas, focalizar en sus efectos, dado que las políticas tienen agencia más allá de la voluntad de quienes las han formulado. Tal como sostuvo Appadurai (1986), las políticas, como los objetos materiales, tienen “vidas sociales propias”, pudiendo producir consecuencias que no fueron previstas en sus elaboraciones originarias. Así, durante los primeros años posteriores a la sanción de las normas que dio lugar a la reforma educativa no existía una sistematicidad para las formas de abordaje de la ESI, de modo que las/los actores del campo educativo fueron creando modos específicos de intervención o, incluso, de omisión (Lavigne 2011).

espacio entre cuerpos, ley y disciplina donde interviene el poder soberano comprendido en su dimensión biopolítica, como dominio sobre la vida. Especificaron también que los estudios antropológicos con frecuencia analizaron las formas de intervenir en todos los niveles y dimensiones de la vida y detallaron el creciente poder asumido por la medicina como forma de definir lo normal.

Estructura de la tesis

La tesis está organizada en cuatro capítulos, conclusiones generales y la bibliografía utilizada. En cada uno de los capítulos se analizan diferentes aspectos del proceso de construcción de la política de *educación sexual integral* en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y cómo se produjo su particular despliegue.

Capítulo 1. “Esta es una disputa cultural”: el proceso de construcción política de la educación sexual integral como gestión de la sexualidad juvenil. En este capítulo se analiza el proceso de construcción política de la *educación sexual integral* como gestión de la sexualidad juvenil y se examina la formulación normativa de esta política pública —Ley 2.110/06—, considerando el contexto histórico político, en particular los debates parlamentarios y las tensiones, negociaciones y consensos en torno a la ley. En cuanto a su implementación, se describen las áreas estatales, los dispositivos pedagógicos y herramientas confeccionadas en los inicios para instrumentar la ESI. Finalmente, se focaliza en la población joven destinataria de esta política en el nivel medio, para problematizar las concepciones sobre las y los jóvenes y sus prácticas sexuales concebidas como “conductas de riesgo” y “situaciones problemáticas”.

Capítulo 2. “Como una papa caliente”: de resistencias, disputas y re significaciones frente a la obligatoriedad de la implementación de la ESI. Se revisan las tensiones que produjo la ESI en ámbitos de formación docente y en instituciones de nivel medio de la CABA. Se describen las estrategias y los argumentos involucrados en los procesos de demanda, resistencia y negociación de las/los actores del campo escolar y los modos en que la población docente vivenció la responsabilidad de la implementación obligatoria de la ESI. También se destacan los procesos contradictorios, las demoras e indefiniciones asociadas a los cambios de gestión política del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Se muestra la existencia de posicionamientos personales dispares en relación con la implementación de la ESI para comprender la complejidad de los procesos de transformación en las normativas y su incidencia en las prácticas de las/los docentes.

Capítulo 3. De “locas” y “Kamasutras”: un proyecto de educación sexual integral en una escuela media de gestión estatal. Se describe la gestación y elaboración de la propuesta de abordaje, identificando los objetivos, propuestas y estrategias desarrolladas, mostrando las dinámicas cotidianas que se produjeron en las escuelas referidas a la implementación de la política de ESI. Se analizan los dispositivos, procedimientos y herramientas específicas diseñadas para el desarrollo e implementación de la ESI para poder identificar un particular modo de intervención institucional y comprender los sentidos y las prácticas pedagógicas desplegadas. Finalmente, se indagaron algunas experiencias pedagógicas previas a las leyes ESI y las redefiniciones que acontecieron a raíz de esta normativa que invistió de responsabilidades al sector docente y estableció la obligatoriedad de su implementación.

Capítulo 4. “Trabajo de hormiga” y “ponerse la camisa”: de trayectorias y procesos de politización de una docente. Se presenta a la docente que se transformó en la principal interlocutora de la investigación y se explora su compromiso militante y su posicionamiento político como agente educadora involucrada con las acciones de implementación de la ESI. Comparamos los sentidos y prácticas formuladas antes de la creación de la ESI y las transformaciones producidas a raíz de la implementación de dicha política en su práctica docente y las disputas en torno al saber y la legitimidad para el abordaje de la sexualidad en el campo escolar. El apartado ***Saber es mi derecho: una experiencia de ESI desde Lengua y Literatura*** analiza cómo se produjo una experiencia de implementación de la ESI en la escuela en el marco de las clases de Victoria, una docente de la materia, cuyos programas fueron adecuados a los contenidos curriculares y enfoque de la ESI. Se muestra este dispositivo pedagógico como una expresión, entre otras posibles, de los sentidos que adquirió la ESI para docentes y jóvenes en el contexto de una escuela secundaria porteña.

CAPÍTULO 1

“Esta es una disputa cultural”: el proceso de construcción política de la educación sexual integral como gestión de la sexualidad juvenil

No cabe hacer una división binaria entre lo que se dice y lo que se calla; habría que intentar determinar las diferentes maneras de callar, cómo se distribuyen los que pueden y los que no pueden hablar, qué tipo de discurso está autorizado o cuál forma de discreción es requerida para los unos y los otros. No hay silencio sino silencios varios y son parte integrante de estrategias que subtienden y atraviesan los discursos.

Michel Foucault, *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber.*

La educación sexual como problema pedagógico se remonta a fines del siglo XIX y principios del XX. Actualmente, se lleva a cabo el proceso de su institucionalización: es el Estado que, a partir de la política pública de educación sexual integral, garantiza el derecho de las y los niños y jóvenes a recibir educación de la sexualidad situando a las instituciones escolares en un lugar central con relación a esta tarea.

El propósito de este capítulo es indagar acerca del proceso de construcción de esta política pública de educación sexual formulada por el Estado destinada al campo educativo formal de nivel medio en la CABA, a partir de la sanción e implementación de la Ley 2.110/06. Entonces, por un lado, será necesario reconstruir los hitos significativos en torno al proceso que culminó en la sanción de la ley (debates, disputas, negociaciones y consensos) y, por otro lado, identificar las nuevas áreas estatales, dispositivos

pedagógicos y herramientas confeccionados para instrumentarla²⁹. Además, es preciso analizar las concepciones sostenidas acerca de la población joven destinataria de la ley y sobre sus prácticas concebidas como “conductas de riesgo” o “situaciones problemáticas”.

En nuestro país, existió un intenso debate acerca de la necesidad de implementar una clara y expresa política pública en torno a la educación sexual. Este intrincado proceso de construcción de políticas de sexualidad significó la disputa, negociación y construcción de consensos en torno a las definiciones políticas que se fueron elaborando y que posibilitaron la concreción de una ley específica sobre la cuestión. Hasta entonces, la gestión de la sexualidad juvenil como asunto del Estado, tuvo distintas definiciones en diversas normativas. Es complejo elaborar una historia acabada que dé cuenta de esta genealogía, de modo que reconstruiremos algunos de los hitos significativos que permitan comprender cómo esta construcción social resulta de relaciones de fuerza históricamente variables entre distintos actores sociales (Grimberg, 1997).

En primer lugar, cabe aclarar que la ley de la Ciudad de Buenos Aires se entronca con una ley de orden nacional, sancionada durante aquel mismo año: la Ley Nacional de Educación Sexual Integral. Esta sanción establece un marco normativo³⁰ que habilita el tratamiento de la sexualidad en la escuela, y a su vez, establece la responsabilidad del Estado de concretarlo. En octubre del 2006, el Senado aprobó la Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150³¹ que estipula la enseñanza obligatoria de educación sexual en todas las escuelas públicas y privadas a partir del nivel inicial³² y crea el

²⁹ El proceso de elaboración y surgimiento de estos ámbitos y dispositivos de la ESI signaron el abordaje etnográfico en la medida en que el trabajo de campo fue desarrollado de modo paralelo a los procesos de definición política desplegados por las instituciones estatales que asumieron la implementación concreta y efectiva.

³⁰ Conforman también el marco legal de referencia para la educación sexual, la reforma de la Constitución de la Nación Argentina del año 1994, que ratifica los derechos inalienables al acceso a información científica actualizada, formación que respete la libertad y dignidad de las personas y servicios de salud de calidad. Asimismo se consideran los tratados internacionales de derechos humanos incorporados en la Constitución.

³¹ Ley N° 26.150. Sanción: 04/10/2006. Promulgación: Decreto N° 1.489/2006 del 23/10/06. Boletín Oficial: 24/10/2006.

³² El nivel inicial comprende desde los 45 días hasta los 5 años de edad. La norma recientemente sancionada N° 27.045/14 define la obligatoriedad escolar a partir de los 4 años y modifica la anterior Ley Nacional de

Programa Nacional de Educación Sexual Integral. También establece la adaptación de legislación vigente en las provincias a esta nueva ley: “Las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal garantizarán la realización obligatoria, a lo largo del ciclo lectivo, de acciones educativas sistemáticas en los establecimientos escolares, para el cumplimiento del Programa Nacional de Educación Sexual Integral” (Art. 5, Ley Nº 26.150).

Al momento de la creación de esta ley nacional, varias provincias³³ contaban con normativas que aportaban definiciones sobre la educación en las escuelas —aunque dispares entre sí— (Wainerman *et al.*, 2008): algunas, como la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Nº 2.110/06) y Chaco (Nº 5.811/06) ese mismo año sancionaron leyes al respecto y otras, adhirieron a la Ley nacional, como La Rioja (Nº 8.431/08), Río Negro (Nº 4.339/08) y Santa Cruz (Nº 3.043).

Como antecedente de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral (ESI)³⁴, encontramos la Ley Nacional Nº 25.673/02³⁵ que creó el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable que se proponía garantizar el acceso a la información y consejería en materia de sexualidad a toda la población, responsabilizando tanto a las

Educación Nº 26.206/06 que estipula: “La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de Educación Secundaria” (Art. 6).

³³ Provincia de Neuquén, Mendoza, Río Negro, Entre Ríos, Santa Fe. La provincia de Santa Fe fue pionera en la formulación de una normativa explícita con la Ley de Educación Sexual Nº 10.947/1992.

³⁴ Entre los antecedentes educativos a nivel nacional, debemos mencionar también el impacto de la Reforma Educativa de los años noventa que incluyó la sexualidad entre los contenidos curriculares, aunque de manera imprecisa “como una temática transversal a diferentes disciplinas (Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Humanidades, Formación Ética y Ciudadanía), la enseñanza de las funciones reproductivas y las etapas del desarrollo sexual, los medios de planificación de la reproducción, de prevención de enfermedades de transmisión sexual y la no discriminación sexual y de género” (Wainerman *et al.*, 2008: 31).

³⁵ Ley Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable, cuya reglamentación se realizó por Decreto Nacional Nº 1282/2003, Buenos Aires, 23 de mayo de 2003, fue publicado en el Boletín Oficial el 26 de mayo de 2003. Nuevamente, fue necesario aclarar que “la ley que por el presente se reglamenta no importa sustituir a los padres en el asesoramiento y en la educación sexual de sus hijos menores de edad sino todo lo contrario, el propósito es el de orientar y sugerir acompañando a los progenitores en el ejercicio de la patria potestad, procurando respetar y crear un ambiente de confianza y empatía en las consultas médicas cuando ello fuera posible”. De esta manera, se resolvía el dilema de la relación entre el Estado y las familias en torno a la educación sexual, sosteniendo aquel principio liberal de libre elección individual para las formas y proyectos de vida (Wainerman *et al.*, 2008).

instituciones educativas de gestión pública y privada, como a las carteras de Salud y Desarrollo Social de implementar la normativa. Si bien, a partir de esta ley, el Estado asumió la responsabilidad de garantizar el acceso a la información respecto de la sexualidad y de distribuir gratuitamente anticonceptivos en centros de salud pública del país, distintas organizaciones de mujeres³⁶ señalaron la necesidad de educación sexual en el sistema educativo formal para hacer efectivo el programa, a la vez que denunciaron públicamente su incumplimiento en la práctica, exigiendo su inmediata incorporación con acciones y programas educativos específicos como política del Estado.

A través de las definiciones de políticas en sexualidad que organizaron las normas e intervenciones en el campo de la salud y la educación³⁷ y, especialmente a partir del programa antes mencionado, la educación sexual se constituyó en un debate significativo, que involucró a interlocutores con distintos intereses y perspectivas no siempre coincidentes: partidos políticos, organizaciones de la sociedad civil, la Iglesia católica, entre otros.

Entre los antecedentes de la ESI en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) encontramos la existencia de dos ordenanzas específicas que promovían la incorporación de la educación sexual en el sistema educativo: una, promulgada en 1984, con el fin de crear un curso de educación sexual en el área de la capacitación docente; otra, promulgada en 1993, que establecía “la enseñanza del tema educación sexual en sus aspectos biológicos, sanitarios y psicosociales en todas las instituciones (...) que aún no lo hayan contemplado en su currícula”, del nivel primario, secundario y de adultos dependientes de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Así, en la década de 1980, se desarrollaron cursos específicos destinados a la población docente. A partir de la década de 1990, el acento estuvo puesto en el reconocimiento de ciertos aspectos de la

³⁶ Véase el Servicio de Acción Popular en: www.rimaweb.com.ar, distintas discusiones del año 2005 y la Asociación de Especialistas Universitarias en Estudios de la Mujer (Página/12, 08/03/2006).

³⁷ De diversos modos, la educación sexual en el sistema educativo permeaba incluso las discusiones en los encuentros con referentes del campo educativo. En el II Congreso Pedagógico Nacional, desarrollado durante el gobierno de Raúl Alfonsín, la educación sexual fue un eje significativo expresado en las comisiones de trabajo integradas por las agrupaciones de base.

educación sexual vinculada con la “maternidad responsable” y la “prevención de HIV-SIDA-VIH”³⁸. Aun considerando la existencia de esta normativa el abordaje de la sexualidad en el sistema educativo no se llevó adelante de modo sistemático, obligatorio en todos los niveles y, según afirmaron integrantes de un equipo intersectorial³⁹, “no se provocaron modificaciones en los diseños curriculares”⁴⁰.

En el año 2000, la Legislatura porteña sancionó la Ley N° 418 de Salud Reproductiva y Procreación Responsable, que dio un importante respaldo político al Programa de Procreación Responsable⁴¹, creado en 1987. Este programa promovía el “diseño e implementación de estrategias de comunicación y educación dirigidas de manera particular a las/os adolescentes, dentro y fuera del sistema educativo” (art. 7), de modo que se identificaba a este conjunto de la población como especialmente expuesto y vulnerable (del Río Fortuna y Lavigne, 2010). También entre los objetivos de la norma, se definió la necesidad de capacitar agentes de la educación para poder informar y asesorar

³⁸ BM N° 19480. Concejo Deliberante. Ordenanza N° 46508/ CjD/ 93. Incorporación de la enseñanza del tema "educación sexual en sus aspectos biológicos, sanitarios y psicosociales" en instituciones secundarias de la M.C.B.A. Prevención del H.I.V. - S.I.D.A. - V.I.H. Buenos Aires, 15/01/1993.

³⁹ El equipo estaba conformado por referentes del Ministerio de Educación, de Salud y el Consejo de los Derechos de Niños/as y Adolescentes de la CABA, que realizaron sucesivos encuentros durante el 2007 con el fin de diseñar una política pública articulada.

⁴⁰ “Documento elaborado en el marco del trabajo intersectorial a partir de la sanción de la ley 2110 de educación sexual. Ministerio de Salud – Ministerio de Educación – Consejo de los Derechos Niños, Niños y Adolescentes.” En: <http://www.buenosaires.edu.ar/areas/educacion/esexual/index.php>

⁴¹ Actualmente, denominado Programa de Salud Sexual y Reproductiva, una experiencia pionera de política pública para el sostenimiento del derecho de las personas a decidir sobre sus pautas reproductivas y el deber del Estado de posibilitar los medios para ejercer ese derecho (del Río Fortuna y Lavigne, 2010). Las tensiones que tuvieron lugar durante el debate para la sanción de la Ley N° 418/00 “dan cuenta de la problematización —y los sentidos en disputa— que adquirió por aquel entonces la posibilidad de promover, en el marco de una política pública, el ejercicio de una sexualidad (hetero) no reproductiva. Allí se expresaba el derecho de las personas a decidir sobre sus pautas reproductivas y el deber del Estado de posibilitar los medios para ejercer ese derecho. Mediante el Programa, desde el año 1987, se comenzó a brindar información y asistencia en anticoncepción desde los hospitales públicos del sistema de salud de la ciudad. Los `derechos reproductivos y sexuales´ quedaron explícitamente reconocidos a nivel local, por primera vez, en la Constitución de la Ciudad (1996) como `derechos humanos básicos, especialmente a decidir responsablemente sobre la procreación, el número de hijos y el intervalo entre sus nacimientos´” (art. 37). (del Río Fortuna y Lavigne, 2010: 97)

sobre las cuestiones referidas como objetivos específicos⁴² (art. 4). Aquel mismo año, fue sancionada la Ley Nº 474 que creó el Plan de Igualdad Real de Oportunidades y de Trato entre Mujeres y Varones⁴³, en la que se estableció que las áreas de educación, ciencia y tecnología deben desarrollar políticas y acciones tendientes a: “incluir la educación sexual en base a los principios de igualdad y no discriminación establecidos en la presente ley en los planes de enseñanza destinados a adolescentes en el sistema educativo” (art. 13, inciso d).

En el año 2002, con el primer proyecto de ley⁴⁴ se inició el debate legislativo sobre educación sexual en la CABA. Estos debates enmarcaron la sucesión de proyectos elaborados y presentados pero que no alcanzaron el consenso necesario. Recién en el 2005, se presentaron nuevos proyectos⁴⁵. Para entonces el debate se había instalado en el

⁴² Entre los objetivos específicos señalados en el art. 4 destaco los siguientes: a) Prevenir mediante educación e información los abortos provocados; c) Garantizar la información y el acceso a los métodos y prestaciones de anticoncepción a las personas que lo requieran para promover su libre elección; d) Promover la participación de los varones en el cuidado del embarazo, el parto y puerperio, de la salud reproductiva y la paternidad responsable; e) Otorgar prioridad a la atención de la salud reproductiva de las/os adolescentes, en especial a la prevención del embarazo adolescente y la asistencia de la adolescente embarazada; j) Difundir la información relacionada con la prevención de VIH/SIDA y otras enfermedades de transmisión sexual; m) Contribuir a la prevención del embarazo no deseado; n) Promover la reflexión conjunta entre adolescentes y sus padres sobre la salud reproductiva y procreación responsable, y la prevención de enfermedades de transmisión sexual.

⁴³ Ley Nº 474/00, Plan de Igualdad Real de Oportunidades y de Trato entre Mujeres y Varones. Sanción: 05/08/2000. Promulgación: De Hecho del 12/09/2000. Publicación: BOCBA Nº 1030 del 19/09/2000.

⁴⁴ El primer proyecto de ley de educación sexual en instituciones escolares fue presentado en la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires en el año 2002, por Juliana Marino y se denominó: “Directrices para los programas de educación sexual integral” (Expediente 2433-D-02).

⁴⁵ Ana María Suppa, del Frente para la Victoria, “con pequeñas modificaciones de la propuesta anterior, remarcaba la incumbencia de la Secretaría de Educación para establecer los contenidos a dictarse desde preescolar” (Esquivel, 2011:55).

2. El exmacrista Ricardo Busacca, de Alternativa Federalista “contemplaba la educación sexual desde el secundario, como materia optativa y extracurricular” (Ídem).

3. Alicia Bello, “comprendía a todos los niveles de enseñanza, pero incluía la figura de objeción de conciencia como derecho para la excepción” (Ídem).

4. Roy Cortina, del Partido Socialista, “promovía la creación de un programa con talleres itinerantes y una línea 0800 de consultas gratuitas” (Ídem).

5. Jorge Enríquez de Juntos por Buenos Aires, “a partir de séptimo grado, postulaba talleres optativos para padres con contenidos fijados por cada comunidad educativa.” (Ídem).

ámbito público porteño y nacional. Al año siguiente, se encontrarían las relaciones de fuerza que posibilitarían que la Legislatura construyera la herramienta normativa para definir una expresa política de ESI pero no sin antes atravesar un diversas de instancias de debate y negociación entre legisladores partícipes y otros actores sociales significativos.

En el contexto de estas discusiones y disputas, diversos estudios de opinión pública pusieron de manifiesto una significativa demanda social sobre educación sexual para las/los jóvenes. Entre un 90% y un 95% de los consultados en diversas encuestas afirmó la importancia y la necesidad de llevar a cabo algún tipo de educación sexual sistematizada y el 96% estuvo de acuerdo con que esta educación sea impartida en la escuela (Franco, 2004; Petracci, 2004; Puceiro, 2005). Otra encuesta realizada obtuvo los siguientes resultados: el 96.9% de los encuestados consideró que debe implementarse educación sexual en la escuela como asignatura específica o clases especiales distribuidas a lo largo del año escolar⁴⁶. Estas encuestas pueden interpretarse como los indicios de que este contexto histórico y social se había tornado propicio para dar el debate y establecer definiciones políticas acerca de cómo, cuándo y dónde incorporar la educación sexual en el sistema educativo.

Para entender la disputa entre los actores sociales con diferentes perspectivas e intereses en torno la definición de la ESI como política pública en la Ciudad de Buenos Aires, identificamos en primer lugar uno de los debates centrales: el que refiere al rol del Estado respecto a la sexualidad. Funcionarias de organismos públicos alineados con la gestión política nacional y legisladores partícipes (Suppa, Kravetz y Polimeni, 2003), centraron sus argumentos en el acceso a la información como un derecho humano básico: por lo tanto, el Estado debía intervenir para garantizar el acceso igualitario a la información, de modo contrario estaría actuando por omisión (Rosemberg, 2006;

6. “Posteriormente, Enríquez se sumó al proyecto de Santiago de Estrada, quien reforzó la perspectiva de una educación sexual que respetara “los valores morales y religiosos de las familias y que cada institución determine qué se le enseñará a los chicos” (*Clarín*, 01/07/2005), en intercambio con padres y docentes, siempre a partir de séptimo grado y con contenidos transversales dentro de las asignaturas ya existentes.” (Ídem)

⁴⁶ Instituto Social y Político de la Mujer -ISPM- y Fondo de Población de Naciones Unidas —UNFPA—, 2004.

Tarzibachi, 2005). Otra perspectiva, en cambio, consideraba que esa intervención implicaba la intromisión del Estado en la vida privada de las personas. En esta última línea encontramos a los legisladores más conservadores vinculados a la Iglesia católica, quienes solicitaron explícitamente al Estado que “no sustituya a las familias” en la formación sexual, considerando que “le corresponde un papel complementario” (Clarín, 11/02/06).

El debate se organizó en torno a dos grandes ejes de discusión: cuáles deberían ser los contenidos, los momentos y los niveles de la escolaridad adecuados para iniciar la educación sexual y quiénes serían los responsables principales de especificar los contenidos. Una temática central para discutir la injerencia del Estado en el área referida a la educación sexual.

En este contexto se elaboraron, diseñaron y presentaron diversos proyectos de ley en la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires. Al momento de los debates legislativos para definir la ley porteña se habían presentado once proyectos⁴⁷, que fueron fusionados para producir un “despacho consensuado” (Torres, 2009). Una de las polaridades fundamentales se dio entre dos proyectos de ley: el proyecto denominado “Directrices de Educación Sexual Integral”⁴⁸, elaborado por los legisladores kirchneristas Ana María Suppa, Diego Kravetz y la radical macrista María Florencia Polimeni que se oponía al

⁴⁷ Expediente 0095-D-2005 de ley del Diputado Busacca, referido a la Ley de Educación Sexual y agregados: Expediente 0500-D-2005 de ley de los diputados/das Suppa, Polimeni, Kravetz, referido a la Ley de Directrices de Educación Sexual Integral Aplicables Durante la Enseñanza Obligatoria en el Ámbito de la Secretaría de Educación de la Ciudad; expte. 0963-D-2005 de ley, de la diputada Bello, referido a la Ley de Educación Sexual y Reproductiva Responsable en Establecimientos Educativos de la Ciudad; expte.1427-D-2005 de ley de los diputados/das de Giovanni, Giorno, Pérez y Ameijeiras, referido a la Creación del Programa de Educación para el Cuidado y el Respeto del Cuerpo, a implementarse en la enseñanza obligatoria de la Ciudad; expte. 1440-D-2005, ley del diputado Lynch, referido a la Creación del Programa de Talleres de Educación Sexual para Padres, Tutores de Niños, Niñas y Adolescentes; expte. 1715-D-2005, de Ley de los diputados de Estrada y Enríquez, referido a Lineamientos Generales de Educación Sexual en Establecimientos Educativos de la Ciudad; expte. 2493-D-2005, de Ley del diputado Herrera ravo, referido a la Ley de Educación Sexual de la Ciudad; expte. 0650-D-2006, de Ley de los diputados/das Parada y Velasco, referido a la Incorporación de Educación Sexual en Programas de Estudio de Escuelas de la Ciudad; expte. 1444-D-2006, de ley, de los diputados/das Oliveto y Romagnoli, referido a la "Ley de Educación Sexual de la Ciudad"; Expte. 1975-D-2006, de Ley, del Diputado Melillo, referido a la Ley de Educación Sexual de la Ciudad; y, del expte. 2063-D-06, de Ley de los Diputados Olivera, Cantero, Centanaro, De Anchorena, Smith y Velasco, referido a la Ley de Educación de la Ciudad, los artículos 11º, 12º y 13º, Capítulo Tercero “Educación Integral”, relativos a la educación sexual.

⁴⁸ Proyecto N° 2081/03, presentado en la Comisión de Educación de la Legislatura de la CABA.

proyecto⁴⁹ formulado por los macristas Santiago De Estrada, Jorge Enríquez y Juan Carlos Lynch, alineados con la postura de la Iglesia católica. Ambos proyectos fueron discutidos en la Legislatura porteña en diciembre de 2004 pero ninguno obtuvo el consenso necesario. Sus diferencias sustanciales se hallaban en los momentos designados para iniciar la educación sexual: para el primer proyecto, la iniciación debía fijarse desde preescolar y, para el otro, a partir de séptimo grado. Un argumento sostenido por estos sectores conservadores, explícitamente vinculados a la Iglesia católica, es el de considerar que si se promueve y difunde información sobre sexualidad y desarrollo humano, se los incita a la actividad sexual temprana o a “conductas desviadas” (Clarín, 11/02/06). Otro aspecto de disidencia entre ambos proyectos era quién sería el principal responsable de determinar los contenidos: el Estado o las familias. Estas diferencias resultan significativas porque manifiestan las posturas contrapuestas que signaron los debates hasta la sanción de la ley.

En el 2005, la legisladora Ana María Suppa volvió a persistir con su iniciativa truncada en 2004 pero, esta vez, para lograr consenso flexibilizó su propuesta realizando concesiones significativas. Este cambio de estrategia que facilitó la sanción consistió en la posibilidad de que las instituciones educativas incluyeran su propio “ideario de valores” (Esquivel, 2011), es decir, su modo de concebir la ESI, más allá de los lineamientos básicos y mínimos establecidos por el Estado siempre que no entraran en contradicción con aquellos. A este proyecto reformulado se sumaron otros que fueron debatidos en la Legislatura. El 12 de octubre de 2006, la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires sancionó la Ley N° 2.110/06 de Educación Sexual Integral⁵⁰ que establecía la enseñanza de educación sexual integral como temática “curricular, transversal y obligatoria” en todos los niveles del sistema educativo público de gestión estatal y privada y en todas las carreras de formación docente.

⁴⁹ Proyecto N° 2720/04.

⁵⁰ Ley N° 2.110. Sanción: 12/10/2006. Promulgación: Decreto N° 1.924/006 del 09/11/2006. Publicación: BOCBA N° 2.569 del 20/11/2006.

A continuación reviso las tensiones centrales de los debates parlamentarios acontecidos durante la sesión de aprobación de esta ley⁵¹. Considero, también, otros contextos en los que se hicieron referencias a las condiciones en que se produjo esta formulación.

Los debates que giraron en torno de la definición de los contenidos de la educación sexual involucraban una discusión previa, aquella referida al rol del Estado respecto de la sexualidad, es decir, si debía o no tener un papel activo en la elaboración de políticas públicas en este campo y quiénes debían ser los responsables de establecer los contenidos en sentido estricto. Esta cuestión fue fuerte y reiteradamente discutida previamente a la sanción de la ley. Una postura sostenía que el Estado, junto con la familia, era el responsable de garantizar el acceso a los conocimientos en sexualidad, argumentando que es un derecho social y, por tanto, del ámbito público, incluyendo a toda la población, especialmente a niños/as y jóvenes (Proyecto de Kravetz, Suppa y Polimeni). La postura contraria sostenía que la injerencia del Estado en estos temas era una intromisión en la vida privada de los ciudadanos⁵² y postulaba la responsabilidad e incumbencia de la familia respecto de la educación en sexualidad de los/as niños/as y jóvenes (Enríquez y Santiago de Estrada). Esta argumentación volvió a ponerse de manifiesto en el debate parlamentario cuando un legislador⁵³ —que se opuso al despacho de la ley— planteó que:

No se puede permitir que el Estado defina el contenido de la educación sexual, es decir, que un funcionario decida qué tipo de información y formación sexual van a recibir todos los niños, jóvenes y adolescentes de la Ciudad, sin la activa participación de las familias

⁵¹ Acta de la 30ª Sesión Ordinaria, 12 de octubre de 2006. Versión Taquigráfica. Presidencia: del señor Santiago De Estrada. Secretaría Parlamentaria: de la señora Alicia Bello. Registro de la Propiedad Intelectual. Nº 253.028. Nº 34. Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

⁵² Esta argumentación manifiesta que los debates en torno a la educación sexual remiten a las disputas por definir lo que corresponde al ámbito de lo público y de lo privado. Para profundizar en este eje de análisis sugerimos ver el artículo *La educación sexual en el intersticio entre lo público y lo privado* de Eugenia Tarzibachi (2005).

⁵³ No se especifican los nombres de los/as legisladores/as que intervienen en el debate porque el interés está puesto en las argumentaciones y las matrices ideológico-políticas que las sostienen.

involucradas de cada comunidad educativa. (En: versión taquigráfica, Sesión Ordinaria 12/10/06).

Inversamente, otra de las legisladoras (Partido Socialista) participante de la discusión sostuvo que esta ley demostraba que:

El Estado comienza a hacerse cargo de su obligación de garantizar que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes tengan acceso a la información, que es fundamental a la hora de generar actitudes responsables en el ejercicio de la sexualidad y de promover su salud social y reproductiva. (Ídem).

Este posicionamiento que reconoce la responsabilidad y la obligación del Estado de bregar por la salud sexual y reproductiva representa uno de los argumentos frecuentes explicitados en la sesión sobre el rol del Estado.

Las tensiones entre las diversas perspectivas en torno de la injerencia del Estado fueron delimitando el rol atribuido tanto a las instituciones educativas como a las familias que se plasmó en el cuerpo de la ley porteña en los siguientes términos:

Los establecimientos educativos desarrollan los contenidos mínimos obligatorios en el marco de los valores de su ideario y/o de su Proyecto Educativo Institucional con la participación de las familias y la comunidad educativa en el marco de la libertad de enseñanza⁵⁴.

Esta definición metodológica respecto de quiénes serían los actores legítimos para desarrollar estos “contenidos mínimos obligatorios” implicó un debate sobre los márgenes de autonomía reservada a las instituciones educativas respecto de los modos de gestionar qué se informa, cómo y quiénes lo hacen.

En este sentido, una funcionaria estatal explicitó que esta cláusula puede interpretarse como una concesión otorgada a las presiones ejercidas — fundamentalmente, por la Iglesia católica— pero la coordinadora del Programa Nacional

⁵⁴ Art. 8. Ley N° 2.110/06.

de Salud Sexual y Procreación Responsable y promotora de uno de los proyectos de ley de educación sexual⁵⁵, Ana María Suppa, se encargó de recordar las implicancias de estos marcos de acción según lo establecido en la ley:

Los colegios católicos pueden promover la abstinencia hasta el matrimonio, pero no pueden dejar de dar información científica y precisa sobre métodos anticonceptivos y preservativos porque la ley resalta el derecho a la información de los adolescentes. Las escuelas pueden respetar su ideario, pero hay contenidos mínimos que tienen que transmitir⁵⁶.

Esto implicaba que, considerando una ejemplificación posible referida a anticoncepción, se podía sugerir la abstinencia como modo de evitar embarazos pero no evitar la mención del preservativo como uno de los métodos anticonceptivos existentes. De este modo se buscaba garantizar el derecho a la información de las/los niñas/os y jóvenes a partir de estandarizar los contenidos sobre sexualidad fijados por el Ministerio de Educación porteño como agencia del Estado. Así, el derecho a la información entraba en tensión con otros derechos, por ejemplo y de manera destacada, el de la patria potestad entendida como la facultad de tutela y goce de ciertos derechos que tienen legalmente los padres sobre sus hijas/os, mientras estas/os sean “menores de edad”⁵⁷, a fin de garantizarles sostenimiento y educación⁵⁸.

⁵⁵ Se trata del proyecto: “Directrices de Educación Sexual Integral” (Expediente 500-D-2005), presentado por las diputadas Ana María Suppa y Florencia Polimeni y el diputado Diego Kravetz.

⁵⁶ En: *Crítica Digital*, 25/04/08.

⁵⁷ El uso de las comillas para esta categoría es para destacar el desfasaje discursivo en relación al cambio en la legislación nacional sobre “minoridad” que quedó plasmado en la ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (Ley Nacional Nº 26.061/05). A partir del nuevo paradigma jurídico-legal se concibe a niños, niñas y adolescentes como “sujetos de derechos”. Lo que la norma modificó sustantivamente fue el paradigma del “Patronato de la Infancia” o de “menores” que estaba vigente mediante la Ley Nacional Nº 10.903, conocida como “Ley Agote”, que prescribía la protección tutelar de “menores” como “objetos de derechos”.

⁵⁸ Silvana Darré Otero (2008) analiza la implementación de la educación sexual en el sistema educativo uruguayo y plantea que a fines del siglo XIX se establece una división: mientras que el cuerpo de conocimiento del niño será responsabilidad del Estado que deberá elaborar leyes de educación obligatoria, el cuerpo sexual de niños/as queda bajo incumbencia de las familias. Sin embargo, esta división originaria fue complejizándose y algunas de las implicancias continúan vigentes, como ocurre con la patria potestad a

En esta línea, resulta significativa la argumentación formulada por la Red Familias, entidad civil nacional de raigambre católica, que interpeló duramente a los funcionarios que por entonces se encontraban elaborando la ley de educación sexual a nivel nacional —que definió una cláusula similar al Art. 8 de la Ley de la CABA⁵⁹—, al denunciar una supuesta ausencia de consideración de los derechos que le asistirían a la institución familiar:

Lamentablemente —sostenía esta Red— no queda en el dictamen ninguna referencia a una mínima libertad de enseñanza ni a un mínimo vestigio de la presencia de la familia como célula natural y primaria de la sociedad, una institución con una vitalidad e importancia decisivas en la vida real y cotidiana de una mayoría silenciosa de nuestro país, una realidad que no puede ser cancelada *ex lege* por los diputados porque no tienen potestad para ello. Nos preguntamos si en la Comisión de Familia o, eventualmente en la Cámara de Diputados, habrá alguna voz que se oponga a este modelo ya caduco de un Estado que, mientras no cumple con sus funciones esenciales, asume el papel de padre y madre de familia, de educador, de conformador de una vida y de una ética sexual según un pensamiento único, sofocando así la más elemental libertad, la vitalidad de la familia y de la sociedad civil⁶⁰.

Karina Felitti analiza las diversas impugnaciones a la normativa que se realizaron desde el campo católico, tanto desde organismos oficiales —por ejemplo, la Conferencia

la que apelan los sectores más conservadores para garantizar que la formación en sexualidades en las instituciones educativas quede restringida a ciertos enfoques y contenidos y la familia continúe siendo la responsable central en estos asuntos. Más recientemente, en nuestro país, fue creada la Ley Nacional N° 26.061/2005 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes que define el interés de niños, niñas y adolescentes como derecho personalísimo e inalienable y las/los reconoce como sujetos de derecho. De esta manera se crean límites a la mediación de tutores legales de los/as jóvenes respecto de sus derechos y posibilidades (Péchin, 2009a).

⁵⁹ “Las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal garantizarán la realización obligatoria, a lo largo del ciclo lectivo, de acciones educativas sistemáticas en los establecimientos escolares, para el cumplimiento del Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Cada comunidad educativa incluirá en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros”. Art. 5, Ley Nacional N° 26.150.

⁶⁰ En: “II. Grave y urgente: Educación sexual en el Congreso de la Nación: la Comisión de Educación emitió dictamen único que desconoce los derechos de la familia. Mañana se trata en la Comisión de familia”, Red Familias, Boletín 10.06 – 3 de julio de 2006.

Episcopal Argentina— como desde organizaciones no gubernamentales. La refutación se estructuraba a partir de tres puntos centrales: “la sexualidad se presenta desvinculada del matrimonio, los métodos anticonceptivos promocionados incluyen aquellos que el Vaticano no permite y los roles y relaciones ente varones y mujeres se interpretan como productos socioculturales y no como un destino impuesto por la naturaleza y la gracia divina.” (Felitti, 2009)

En este punto cabe reflexionar acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje que fue propuesto por parte de las/los legisladores y quedó plasmado en el texto de la ley: las/los niñas/os y jóvenes son consideradas/os las/los destinatarias/os centrales de este proceso pedagógico y la incorporación de padres, madres, tutores y responsables legales se realiza básicamente en el marco de talleres específicos⁶¹. La generación de aquellos espacios —concebidos como talleres— suscitó la reflexión por parte de un legislador (Frente Compromiso para el Cambio) quien sostuvo que la promoción de la familia es “central, ya que no es fácil el tema de la formación de la sexualidad y de la vida de todos los chicos”. Su argumentación planteaba como una dificultad la enseñanza de este tema, por lo que sería de vital importancia desarrollarla en conjunto con los actores del entorno familiar con el fin de que sean “parte de la educación sexual de sus hijos”, como apuntó un legislador de Juntos por Buenos Aires, que formuló su disidencia parcial a la ley⁶². Incluso, para este legislador, las/los principales destinatarias/os de la educación sexual — denominados, en sus palabras, como “educandos” y “menores” — deben ser consideradas/os “no como un individuo aislado sino como integrante[s] de una familia”. De esta manera, su argumento no solo enfatiza ideológicamente “el reconocimiento y valoración de las familias como ámbito de cuidado y formación” sino que además adjudica un doble estatuto para la condición juvenil: por un lado, con relación al contexto escolar, se la “minoriza” —lo cual implica el despojo de capacidades autónomas— y, por otra, se la

⁶¹ El Artículo 7 de la norma estipula que: “El Ministerio de Educación garantiza: a. La oferta de Talleres de Formación y Reflexión para padres, madres, tutores y todo otro responsable legal respetando las convicciones de cada comunidad educativa”.

⁶² Versión taquigráfica, Sesión Ordinaria 12/10/06.

convierte en “objetos de tutela”, haciendo uso de una categoría propia del discurso jurídico. Los objetivos e implicancias de base que persiguen estos planteos, con el trasfondo involucrado, son las responsabilidades de las instituciones educativas en relación con los roles de las familias.

Además, la discusión parlamentaria de la ley giró en torno a la necesidad de adecuación de los contenidos a enseñar en relación con las edades y niveles educativos. Esta adecuación implicaba tener en cuenta “las distintas etapas de desarrollo de los/as alumnos/as”, como se consignó en el artículo 2 de la normativa porteña, dando por sentado una supuesta correlación entre clasificación etaria y “grados de madurez” para la aprehensión de conocimientos sobre sexualidad.

Otro de los ejes del debate en torno a las definiciones imprescindibles para confeccionar la ley tuvo que ver con el momento en que debía iniciarse este tipo de enseñanza. En las deliberaciones legislativas relevadas se evidencia un amplio consenso respecto de la “imperiosa necesidad” de promover la educación sexual entre la juventud —considerada, recurrentemente, como “grupo de riesgo”— pero, respecto de las niñas y niños de nivel inicial y primario, no aparece homogéneamente justificada la intervención del Estado en estos asuntos. De esta manera, un diputado del bloque parlamentario de la Unión Cívica Radical (UCR) elaboró su disidencia parcial a la ley argumentando que:

Diferentes estudios demuestran que en el período de latencia (hasta la pubertad) los niños no se encuentran preparados ni intelectual, ni física, ni psíquica, ni afectivamente para receptor nociones de educación sexual. En virtud de ello, se aconseja que los programas de educación sexual sean abordados recién a partir de los 12 ó 13 años, porque es en esa edad en la cual se da el crecimiento físico y hormonal y con él se despierta la sexualidad⁶³.

Finalmente, esta perspectiva no primó en la ley de educación sexual integral —que establece el abordaje desde el nivel Inicial—. El argumento citado señala una particular concepción de la sexualidad, definida como una experiencia que se “despierta” en un

⁶³ Versión taquigráfica. Sesión Ordinaria 12/10/06.

momento determinado de la vida, evidenciando una mirada psicobiologista del desarrollo humano que evolucionaría hasta alcanzar cierto grado de “madurez”.

Por otra parte, en la sesión parlamentaria en la que se discutieron las dimensiones referidas a las experiencias de las/los jóvenes, una legisladora sostuvo la necesidad de “hablar de lo que hay que hablar” con las chicas y chicos pero siempre con “respeto, científicamente, responsablemente, con dignidad, teniendo en cuenta al otro”⁶⁴. El planteo acerca del modo de abordar la sexualidad en el contexto de la experiencia de enseñanza-aprendizaje se reveló como un campo de alta sensibilidad social. Ahora bien, ¿esta propuesta narra una particularidad respecto del abordaje de la sexualidad o más bien es una manera de concebir la educación en sentido amplio? En este punto, resulta necesario introducir una noción central y constitutiva de la formulación de la ley de educación sexual en el ámbito tanto nacional como local: la categoría de *integralidad*.

El marco normativo enfatiza el carácter integral y define la concepción de la enseñanza con algunas implicancias. La integralidad de la ley⁶⁵ implica una perspectiva precisa en la concepción de la enseñanza de la sexualidad enfocada desde la diversidad de sus dimensiones, integrando aspectos físicos, emocionales, intelectuales y sociales; considerando a su vez, el amor, la protección y el cuidado y el respeto a la diversidad de valores en sexualidad, entre otros:

La integralidad de la sexualidad abarca el desarrollo psicofísico, la vida de relación, la salud, la cultura y la espiritualidad y se manifiesta de manera diferente en las distintas personas y etapas de la vida. (Art. 4., Ley N° 2110/06)

Con esta definición se buscó modificar aquellas concepciones de la sexualidad que la reducían al sexo, fundamentalmente al coito, poniendo énfasis en la genitalidad y la

⁶⁴ Versión taquigráfica. Sesión Ordinaria 12/10/06.

⁶⁵ La Ley define la Educación Sexual Integral de la siguiente manera: “comprende el conjunto de actividades pedagógicas destinadas a favorecer la salud sexual, entendida como la integración de los aspectos físicos, emocionales, intelectuales y sociales relativos a la sexualidad, para promover el bienestar personal y social mediante la comunicación y el amor”.

reproducción como cuestiones centrales de la enseñanza (Elizalde, Felitti y Queirolo 2009).

Otra de las cuestiones incorporadas a la ley es la perspectiva de género, acorde con los términos del artículo 38⁶⁶ de la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires⁶⁷. Así, uno de los objetivos explícitos de la educación sexual integral será “promover la modificación de los patrones socioculturales estereotipados con el objeto de eliminar prácticas basadas en el prejuicio de superioridad de cualquiera de los géneros” (Art. 5, inciso e).

Con relación a las disputas y discusiones en torno al término *género*, podemos identificar una línea argumentativa que se opuso a su inclusión en la ley, sostenida por los enunciadores de la Iglesia católica, dentro y fuera del marco legislativo (Boccardi, 2008). Uno de los legisladores del PRO (Frente Compromiso para el Cambio), enunciador de esta tendencia, presentó abiertamente su disidencia parcial a la norma sosteniendo que “hubiera preferido que expresiones como la que alude a la perspectiva de género —que puede dar lugar a interpretaciones caprichosas— fueran soslayadas⁶⁸.” Además, explicó que:

⁶⁶ “La ciudad incorpora la **perspectiva de género** en el diseño y ejecución de sus políticas públicas y elabora participativamente un plan de igualdad entre varones y mujeres. Estimula la modificación de los patrones socioculturales estereotipados con el objeto de eliminar prácticas basadas en el prejuicio de superioridad de cualquiera de los géneros; promueve que las responsabilidades familiares sean compartidas; fomenta la plena integración de las mujeres a la actividad productiva, las acciones positivas que garanticen la paridad en relación con el trabajo remunerado, la eliminación de la segregación y de toda forma de discriminación por estado civil o maternidad; facilita a las mujeres único sostén de hogar, el acceso a la vivienda, al empleo, al crédito y a los sistemas de cobertura social; desarrolla políticas respecto de las niñas y adolescentes embarazadas, las ampara y garantiza su permanencia en el sistema educativo; provee a la prevención de violencia física, psicológica y sexual contra las mujeres y brinda servicios especializados de atención; ampara a las víctimas de la explotación sexual y brinda servicios de atención; promueve la participación de las organizaciones no gubernamentales dedicadas a las temáticas de las mujeres en el diseño de las políticas públicas.” (Art. 38) El destacado es mío.

⁶⁷ La Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires fue sancionada en octubre de 1996, tal como se había establecido mediante la [reforma constitucional de 1994](#), en la que se reconfiguró la autonomía de la ciudad y, por tanto, se impulsaba la creación de su propio gobierno autónomo.

⁶⁸ Fundamentación de la disidencia parcial al Despacho de Ley de Educación Sexual Integral del diputado Jorge Enríquez. Acta de la 30.ª Sesión Ordinaria, 12 de octubre de 2006. Presidencia: del señor Santiago De

Si por perspectiva de género entendemos la afirmación de la identidad sexual del niño como varón y de la niña como mujer, estamos totalmente de acuerdo; pero no podemos aceptar esa expresión si se trata de la construcción cultural relativista que deja que el niño adolescente elija el género con independencia de su sexualidad genética. (Ídem)

Este discurso expresa la discrepancia no solo respecto de la construcción social de la identidad sexogenérica —cuestión que interpelaban duramente— sino también respecto de las definiciones como la autonomía decisional. Posteriormente, ambas tendrán un marco normativo en la reciente política pública en sexualidad de carácter nacional como la Ley N° 26.754/12 de Identidad de Género⁶⁹, bajo la categoría de “identidad de género autopercebida”.

La inclusión del término *género* en el texto de la norma expresa que, finalmente, ha sido admitida una perspectiva que fue —y continúa siendo— duramente cuestionada por la Iglesia católica y otros sectores conservadores, contrarios al reconocimiento de identidades sexo-genéricas por fuera de la heteronormatividad, adherentes a una visión que sostiene los “destinos de la naturaleza y la gracia divina” así como la “división natural de los sexos”.

Hay que aclarar que en el texto de la ley nacional no hay una mención explícita a la perspectiva de género, sino que esta cuestión queda escuetamente plasmada en los objetivos del programa: “Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres.” (Inciso e, art. 3). Esta simplificación de algunas propuestas fue analizada como resultado de la polarización de los debates entre sectores eclesiásticos y los distintos actores de los espacios políticos (Cepeda, 2007)⁷⁰.

Estrada. Secretaría Parlamentaria: de la señora Alicia Bello. Registro de la Propiedad Intelectual. N° 253.028. N° 34. Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

⁶⁹ Ley N° 26.754/12 Establécese el derecho a la identidad de género de las personas. Sancionada: Mayo 9 de 2012. Promulgada: Mayo 23 de 2012

⁷⁰ El interrogante acerca de los sentidos de la educación sexual en el marco de la ley nacional de ESI y la ausencia de la perspectiva de género en la misma, fue enfocado por Cepeda (2007). La autora sostiene que la crítica a los límites de los marcos normativos existentes refiere a la limitación a positivar los derechos

La estrategia que, tanto integrantes del equipo de formulación de los lineamientos como capacitadoras del GCBA entrevistadas, denominaron “ir de a poco”, ya había sido desplegada durante la elaboración del marco normativo. En las entrevistas, reconocieron a la Iglesia católica como un actor social de presión. De modo que, al contemplar la posibilidad de sancionar una ley tan resistida por este sector, se privilegió reforzar el abordaje de temas sobre los que ya existían ciertos consensos en detrimento de algunos contenidos como la diversidad sexual. En una entrevista, la capacitadora e investigadora de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Martina, se refería la cuestión en los siguientes términos:

M: —Creo que ha habido concesiones. Ha habido concesiones, pero, bueno.

E: —¿En qué notás que hubo una concesión?

M: —Y, bueno, creo que hubo concesiones en el tema de género. Me parece que la cosa de la diversidad hay que tocarla pero con mucho cuidado, de la diversidad sexual. (...) Entonces, me parece que es importante que la ley saliera, y una vez que la ley sale, ya estás adentro. Por lo menos lograrás algo. Ya con que se pueda hablar, poner sobre la mesa el tema sexo, ya es fantástico. Si hay algunos temas que no se van a tocar, que no se toquen todavía. Ya vendrá el momento en que se puedan tocar. Pero si de entrada, empezás a poner todo lo que es contrario (...)

E: —Pero, lo que vos decís es que haber explicitado el tema de la diversidad sexual en la ley puede jugar en contra a que...

M: —¡A que se hiciera... a que permitieran que saliera! No la iban a sancionar. ¡Claro! No la sancionan, directamente. Claro, entonces hubo que negociar. Yo no me acuerdo qué cosas se negociaron. Ellos dijeron ‘hubo que negociar’. Alguna que otra palabreja, que no sé cuál fue. Pero pequeñas cosas. Y tomar los ejes que comparto, tomar un eje que nadie podría criticar desde la salud, desde los derechos humanos. ¿Quién va a decir que está en desacuerdo? Todo eso tuvieron que estudiar, todo eso tuvieron que estudiar. Agarrarse de

debido a que el legado del paradigma biomédico no posibilita constituir verdaderos sujetos de derecho ni considerar la diversidad sexual (Cepeda, 2008).

cosas que nadie puede no estar de acuerdo. Entonces, bueno, está bien. Fue una forma de entrar. Fue una forma de entrar. (Martina, 2007)

Tanto la entrevistada como otras capacitadoras y partícipes de la redacción de los lineamientos que formaron parte de nuestro trabajo de campo, posicionadas explícitamente a favor de la ESI, concebían el proceso de sanción de la ley como un recorrido histórico a partir del cual se iría alcanzando un horizonte de expectativas a partir de su implementación efectiva. El señalamiento de una “forma de entrar” confiere a la estrategia del “ir de a poco” otros sentidos que refuerzan la idea de que era posible que, una vez aprobada la ley, se encontraran oportunidades para incorporar nuevos temas o contenidos, especialmente aquellos que en una primera instancia debieron ser postergados. En definitiva, se reconocía un particular campo de fuerzas con una coyuntura favorable, aunque con ciertas limitaciones puesto que había que postergar la máxima a la que se apostaba.

En su argumentación la entrevistada hace referencia a la existencia de temas sobre los cuales ya existía un consenso importante: sobre todo, aquellos referidos a los derechos y la salud. Teniendo en cuenta los temas consensuados y la existencia de una coyuntura favorable, fue necesario trazar una estrategia en base a ese particular campo de significaciones para encarar los debates, demandas y propuestas en el recinto legislativo y lograr la sanción de la ley.

En cambio, la perspectiva de género⁷¹, aunque ya formaba parte del campo discursivo en textos normativos desde la década del noventa, seguía generando disensos y la necesidad de encuadrar sus alcances y sentidos.

En cuanto a la ESI en particular, la incorporación de este enfoque fue posible a partir de los principios básicos del modelo hermenéutico que elaboró el feminismo para

⁷¹ Han sido las organizaciones de mujeres y feministas, fundamentalmente, quienes iniciaron la demanda de incluir la perspectiva de género en las políticas públicas.

explicar las desigualdades entre hombres y mujeres en términos sociales, culturales e históricos (Boccardi, 2008).

El interrogante acerca de cuáles son los umbrales de tolerancia que las leyes y las políticas no pueden traspasar que formulara la historiadora argentina Cepeda (2007) retomando a Leonor Calvera, resulta útil para comprender esta arena de disputas por los sentidos. Así, encontramos un “umbral de tolerancia” diferenciado en la ley local respecto de la ley nacional. Si bien la ley porteña incorporó, finalmente, el enfoque de la perspectiva de género, la Iglesia y los sectores conservadores ofrecieron una dura resistencia y mantuvieron hasta último momento abierto el debate respecto de su incorporación.

La implementación de la ESI: contenidos y dispositivos pedagógicos

La falta de consenso social sobre los temas a incorporar y su tratamiento responden a las diferentes concepciones de la educación sexual. Este contexto caracteriza la complejidad del proceso de implementación de la normativa y explica los obstáculos y demoras en la concreción de los consensos necesarios para definir las herramientas de la política y avanzar en el desarrollo de prácticas pedagógicas concretas.

Luego de sancionada la ley, la etapa siguiente consistió en la conformación del corpus de contenidos mínimos obligatorios establecidos por el Estado. Situación que inauguró intrincados procesos de disputas y negociaciones. En la CABA, se buscó estandarizar los contenidos sobre sexualidad fijados por el Ministerio de Educación porteño que quedaron definidos en los lineamientos curriculares del GCBA⁷². Para precisar la implementación de esta normativa, el Ministerio de Educación porteño creó una comisión que tenía como objetivo estipular la reglamentación a partir de la cual se debería desarrollar la educación sexual integral en la ciudad y pautar las responsabilidades de las

⁷² Educación Sexual en el Nivel Medio. Documento preliminar. Dirigido por Marcela Benegas. 1ª edición. Buenos Aires. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. 2007.

instituciones y demás actores involucrados en la normativa. Sin embargo, hasta la fecha, esta reglamentación no se logró regularizar pero el contexto de la definición de los lineamientos curriculares nacionales habilitó un marco general para la delimitación de los contenidos mínimos.

Entre octubre y noviembre de 2007, por requerimiento de la Ley Nacional N° 26.150/06, se llevaron a cabo las reuniones del equipo responsable que debía elaborar los lineamientos curriculares para la educación sexual integral. Estas reuniones contaron con la participación de funcionarias/os de los ministerios provinciales y la coordinación de la Secretaría de Calidad y Equidad del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. El documento que, finalmente, se elaboró retomaba las consideraciones y dictámenes presentados por la comisión de expertas/os⁷³ convocada unos meses antes — entre febrero y septiembre de 2007— por el Ministerio de Educación nacional, con el objetivo de redactar un documento preliminar que sirviera de base para la elaboración de los lineamientos definitivos. Esta comisión, aún excediendo el período estipulado de 180 días, no pudo arribar a un único dictamen debido a la vigencia de posiciones polarizadas. De modo que se elaboraron dos dictámenes: uno, por la mayoría, y el segundo, promovido por representantes de la Iglesia católica, representaba la minoría y la mirada más conservadora que resistía la inclusión de la perspectiva de género y cuestionaba la potestad/autonomía del Estado y de las escuelas, con el argumento de que así se desconocía el papel “natural” de la familia en la educación de los hijos⁷⁴.

En 2007, una vez que la comisión asesora elevara ambos dictámenes, el Ministerio de Educación convocó otra comisión para elaborar los lineamientos curriculares para la

⁷³ Integraron aquella comisión: Graciela Morgade, como directora de la Carrera de Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA; María del Carmen Feijóo, con el cargo de oficial de Enlace en la Argentina del Fondo de Población de ONU; Eva Giberti, directora del Programa Las Víctimas contra las Violencias del Ministerio de Justicia; Silvina Ramos, titular del Centro de Estudios de Estado y Sociedad; Elena Duro, de Unicef; Claudia Lombardo, como representante de las iglesias evangélicas; el rabino Daniel Goldman; Miryam Andújar y María Inés Franck, del Consejo Superior de Educación Católica (Consudec). (Página/12, 30-05-08)

⁷⁴ Estos argumentos fueron esgrimidos por parte del Consejo Superior de Educación Católica (Consudec), y algunas provincias (La Rioja y San Juan, entre otras). En: Página/12, 3-03-08.

ESI. Para alcanzar el consenso necesario en la definición de los contenidos se organizaron una serie de encuentros con los equipos técnicos de las provincias con el propósito de otorgar el carácter federal a este acuerdo entre Ministerios de Educación jurisdiccionales.

El documento final con la formulación de los lineamientos debía ser presentado en el último Consejo Federal de Educación del año en diciembre de 2007. Presentación que no tuvo lugar en la agenda de aquel encuentro debido a que no se logró la correlación de fuerzas necesarias para incorporar la discusión de este tema como un asunto prioritario⁷⁵. Voces militantes exigieron una pronta incorporación de la ESI en el sistema educativo, señalando las demoras en las definiciones curriculares (la ley había sido sancionada en 2006 y los lineamientos recién se aprobaron en 2008). Al respecto, Graciela Morgade, convocada como especialista para integrar Comisión Asesora del Ministerio de Educación de la Nación que elaboró los lineamientos curriculares de ESI⁷⁶, declaraba:

El Ministerio está a tiempo pero no se puede demorar más. Se deben aprobar en breve los lineamientos para que las provincias los incorporen a sus diseños curriculares y se empiecen a desarrollar los documentos de apoyo y capacitación para los docentes. (Página/12, 3-03-08, *No se puede demorar más*).

También, la periodista Mariana Carabajal, portavoz de un periódico que se dedicó a difundir información sobre la construcción de la ESI, demandó el cumplimiento de los plazos y los acuerdos convenidos:

A casi un año y medio de sancionada la ley nacional que establece la obligación de las escuelas —estatales y privadas— de impartir educación sexual desde el nivel inicial, la temática todavía está lejos de llegar en forma integral a todas las aulas del país. La implementación de la ley está trabada. El Ministerio de Educación todavía no terminó de

⁷⁵ En ese momento, finalizaba el mandato del ministro de Educación, Daniel Filmus, quien estuvo en este cargo hasta diciembre de 2007 (durante la presidencia de Néstor Kirchner, del Frente para la Victoria) y asumía el cargo, Juan Carlos Tedesco (presidencia de Cristina Fernández de Kirchner).

⁷⁶ Convocada debido a su reconocimiento como especialista por su extensa trayectoria en cuestiones de género y educación. En aquel momento, se desempeñaba como directora de la carrera en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y profesora e investigadora de la misma casa de estudios.

definir los lineamientos curriculares básicos que deben aprobar las provincias para luego desarrollar los programas en cada jurisdicción. (Página/12, 3-03-08, *El parto más difícil*).

De esta manera, se agitaba la necesidad de un documento oficial reglamentario que definiera un “plan que permita el cumplimiento de la presente ley”, como señala la norma. A principios de 2008, los funcionarios del Ministerio de Educación de la Nación se expidieron sobre sus planes al respecto, asumiendo públicamente nuevos plazos para dar cumplimiento a esta cláusula central que definiría los contenidos básicos.

En mayo del 2008, fueron aprobados por unanimidad por el Consejo Federal Educativo⁷⁷, los *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral* que establecen los contenidos básicos de la temática⁷⁸. El ministro Juan Carlos Tedesco reconoció la importancia de este documento: “Fue el producto de un largo proceso de consultas, debates y búsqueda de consensos. Se aprobó por unanimidad. Tiene un gran valor político.” (Página/12, 30-05-08, *Producto del consenso*). De esta manera, explicitaba públicamente —y en reiteradas ocasiones— la necesidad del trabajo orientado hacia la “búsqueda de consensos” imprescindibles, en un contexto de profundas disputas por los sentidos de la sexualidad, el género, el rol de las familias y del Estado, entre otros asuntos.

Diversos actores señalaron la importancia del arribo a consensos promovidos en una gestión consciente de la importancia de promover la participación plural en este proceso de construcción social. En este caso, un documento aprobado por unanimidad parecería estar sorteando las diferencias expresadas por los actores sociales con diversas perspectivas acerca de la ESI.

Realizar el trabajo de campo durante la primera etapa de elaboración del documento, fue una oportunidad para conocer “desde adentro” aspectos claves del proceso de construcción de la política pública para la ESI a nivel nacional. En este proceso, cabe destacar la postura de las/los especialistas convocados por la comisión que sostenían

⁷⁷ Participan los ministros de Educación provinciales, presididos por el ministro de Educación de la Nación, Juan Carlos Tedesco.

⁷⁸ Resolución CFE N° 45/08, 29 de mayo de 2008.

la estrategia de “ir de a poco” que consistía en evitar la mención de la diversidad sexual en el documento en cuestión, entre otros temas no consensuados o sensibles.

A pesar de las innumerables tensiones y resistencias, que despertaba el tema entre los representantes de las jurisdicciones, se incorporó la perspectiva de género. Durante las reuniones de elaboración del documento, se generaron discusiones acerca de los condicionamientos que la incorporación de esta perspectiva imponía a los contenidos a trabajar. Así, en una oportunidad, se propuso para la materia Lengua y Literatura la incorporación de la producción literaria y las biografías de mujeres relevantes en la historia de nuestro país y del mundo. Esta formulación fue cuestionada por funcionarios que representaban las jurisdicciones en los encuentros federales en el Ministerio de Educación de la Nación, argumentando que no les parecía pertinente resaltar únicamente la experiencia de mujeres, en lugar de hablar simultáneamente de hombres y mujeres. La razón esgrimida para fundamentar la elaboración de este apartado fue que el canon literario abordado en las escuelas fue construido desde los varones y que las mujeres no lo integran. La reelaboración de este punto implicó que se enunciara “mujeres y varones”, pero explicitando “mujeres” para enfatizar la criticada ausencia histórica de estas producciones culturales⁷⁹.

Cabe señalar que los lineamientos fueron aprobados en el marco de una política educativa que dispuso el carácter de obligatoriedad y recortaba contenidos precisos, pero que dejaba un margen de discrecionalidad y autonomía relativa para la educación privada, fundamentalmente, pero también pública:

La colaboración de los padres en este, como en otros temas, es fundamental. Pero la escuela tiene que hacerse cargo de la educación sexual. No es una cuestión voluntaria, es una obligación. Si algún padre quiere educar a su hijo en ciertos valores puede optar por la educación privada. Estos lineamientos definen aquello que todos tienen que aprender, conocimientos y valores. Se habla de la responsabilidad frente al comportamiento sexual,

⁷⁹ Con posterioridad a la sanción de las leyes ESI, se elaboraron propuestas y enfoques de trabajo desde Lengua y Literatura, enfatizando que “la historia de la literatura también ha sido narrada en clave masculina, mediante la construcción de un canon de grandes nombres de autores y críticos varones” (Puppo, 2009: 60).

la no discriminación, el respeto a la vida, a la diferencia, se promueve la solidaridad, una concepción republicana, con valores que todos compartimos. Lo importante es que se crea un marco nacional para las escuelas públicas y las privadas. (Ministro de Educación, Juan Carlos Tedesco, en: En: Página/12, 30-05-08. *Producto del consenso*)

Para exponer la formulación de las propuestas heterogéneas en el marco de instituciones educativas confesionales que trascendieron la elaboración de documentos oficiales, menciono a continuación algunas controversias generadas a raíz de materiales pedagógicos de la Iglesia católica. Estos recursos y los cuestionamientos suscitados, permiten problematizar los márgenes de discrecionalidad y autonomía de las instituciones con respecto a la política de ESI. De modo que otra de las disputas que se produjeron por la definición de los contenidos giró en torno a la creación de un recurso llamado “Educación para el amor” (CEA, 2007), elaborado por la Conferencia Episcopal Argentina para ser usado en las escuelas confesionales católicas como orientación para el abordaje de la temática dirigido a directivos, docentes y padres. Este recurso, editado en el 2007 - meses después de la sanción de la ley-, expresaba la premura con que fueron puestos a disposición de la comunidad católica recursos para abordar la educación sexual, un tema que conllevaba una complejidad significativa y que siempre estuvo entre las principales preocupaciones de la jerarquía católica (Felitti, 2011).

Esta publicación fue problematizada por quienes apoyaban una educación sexual integral. Uno de los cuestionamientos se centró en las limitaciones y constricciones que un particular credo y sus pautas morales pudieran otorgarle al significado de la palabra “amor” expresada en el título de la publicación. En esta disputa, Morgade (2009) señaló que el amor que en términos religiosos “no es más que una expresión de un `amor a Dios´ que se transformará en una marca registrada de la Iglesia católica si no lo tomamos también desde nuestros desarrollos teóricos y políticos”. En un encuentro sindical para abordar la ESI en la ciudad, Morgade exclamó: “no le regalemos el amor a la Iglesia”. Al respecto, consideramos que, como señala Felitti (2011): “no es la invocación al amor el problema” sino las contradicciones en las que se incurre al postular, tanto la separación de la sexualidad y la genitalidad como la determinación de género varón/mujer, contrarios

al principio de integralidad que la perspectiva de género involucra. De esta manera, se reforzaría la heterosexualidad obligatoria preparando a las personas para el matrimonio cristiano. En síntesis, “se exige una educación de la castidad y la virginidad, como virtudes que desarrollan la auténtica madurez de la persona” (Felitti, 2011).

Más allá de la definición de contenidos específicos, en relación con los dispositivos pedagógicos, las primeras acciones desarrolladas para implementar la norma en la CABA fueron encuentros de reflexión concebidos como una etapa de “sensibilización”, formación y actualización en las instituciones educativas de todos los niveles responsables de la enseñanza de la ESI.

Durante el verano del 2007, en la Escuela de Capacitación Docente de la Ciudad de Buenos Aires, el Centro de Pedagogías de Anticipación (CePA)⁸⁰ comenzaron a realizarse reuniones para discutir cómo se iba a llevar a cabo la implementación. En estas reuniones participaron tanto profesionales de distintas disciplinas como funcionarias/os del Ministerio de Educación de la Ciudad. Uno de los interrogantes que guió la tarea fue “¿cómo podemos convencer?” (Entrevista Martina, 2007), a partir del supuesto de que la población docente se mostraría refractaria y que “no querrían saber nada” con la ESI.

A principios del año lectivo, en febrero del 2007, se realizaron jornadas con directivos de escuelas de todos los niveles de la Ciudad de Buenos Aires para presentar la ley de ESI, organizadas por el Área de Planeamiento y Currícula del Ministerio de Educación GCBA y el CePA. La propuesta de presentar la ley y su enfoque ante los cargos directivos denotaba una modalidad tradicional de promover las políticas educativas: reproducir las lógicas jerárquicas de la organización institucional escolar y estimular los procesos de implementación.

⁸⁰ La Escuela de Capacitación Docente - Centro de Pedagogías de Anticipación (CePA) es un espacio público de formación permanente para docentes, que depende del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (<http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/>). Este centro de capacitación docente de la CABA fue fundado en 1984 y a partir de esa década ofrece cursos sobre género y sexualidad. A comienzo del 2015 pasó a denominarse Escuela de Maestros.

El encuentro se produjo en una tradicional escuela de la Ciudad. En esa oportunidad se reflexionó colectivamente acerca de las inquietudes respecto de la ley y su implementación, se compartieron los problemas que detectaban las/los directivos al respecto, fueron identificadas las experiencias facilitadoras para la implementación y relevados aquellos pedidos y propuestas sugeridas. En ese contexto, las capacitadoras y las funcionarias responsables del Ministerio de Educación de la CABA aclararon que comenzaba una etapa “de trabajo de adulto a adulto”: fase del proceso vinculada con la necesidad de desarticular la sensación de ansiedad que surgió respecto de la idea de que en marzo del año 2007, con el comienzo del año lectivo, las/los docentes deberían impartir *educación sexual integral*. Esa inminencia generó cierto malestar.

Durante ese año, el Ministerio de Educación porteño elaboró y distribuyó diversos documentos oficiales para implementar la ESI. Estos documentos contenían los diseños curriculares preliminares de cada uno de los niveles de la enseñanza para la ESI. Los documentos de carácter preliminar son una modalidad habitual en la elaboración de materiales oficiales: una primera propuesta institucional que formula el Ministerio de Educación con eventuales precisiones o reformulaciones posteriores. Quedaba así definido un corpus común a ser transmitido, pese a que los contenidos estipulados continuaban siendo parte de una compleja arena de disputa: más allá del encuadre oficial básico, le correspondía a las escuelas especificar tanto los modos concretos de abordaje como el entramado de áreas curriculares involucradas y las propuestas institucionales que deberían dar continuidad y materialidad a esos lineamientos generales.

Especialmente destinados a los docentes de todos los niveles y diseñados en función del nuevo marco normativo, se dictaron en el CePA cursos de capacitación, especialización y postítulos que otorgaban puntaje docente⁸¹. Esta instancia de formación estatal, pública, gratuita y voluntaria consistió en un curso denominado *Actualización Académica en Educación Sexual*, que contemplaba la necesidad de actualización y

⁸¹ El puntaje es una herramienta oficial de la Educación para clasificar los antecedentes docentes que postulan para la definición de los posibles cargos docentes y que forman parte del legajo personal.

formación específicas de los docentes⁸². La primera cohorte realizó este trayecto de capacitación durante el año 2007 y finalizó en 2008. El objetivo era que los docentes pudieran adquirir “los conocimientos y habilidades para la enseñanza sistemática de los temas relativos a la Educación Sexual” para garantizar la implementación de esta política educativa que tuvo lugar a partir de la sanción de las leyes mencionadas. El postítulo fue una parte nodal de mi trabajo de campo de acuerdo con la estrategia presentada en la introducción: conocer la formación docente específica en ESI y por la posibilidad de identificar algún/a docente interesado/a en implementar la ESI en su ámbito de trabajo.

La docente y coordinadora de la Actualización Académica en Educación Sexual Integral, además de desempeñarse como asesora en los ministerios de Educación nacional y local, contaba con una explícita y larga trayectoria de trabajo en el área, particularmente en experiencias pioneras de educación sexual en nuestro país como las implementadas en la escuela primaria Laura y Henry Fishbach —de régimen privado y laico—, reconocida como la “primera experiencia sistemática de educación sexual en una institución escolar” (Felitti, 2011)⁸³. Tenía un vínculo preexistente con esta docente porque había asistido a esta escuela como alumna en la década del ochenta y se transformó en una interlocutora fundamental del campo. Las otras capacitadoras del curso tenían experiencia de participación en proyectos y programas de prevención del VIH-Sida, en el área de salud, en cursos sobre género y sexualidad anteriores a las leyes ESI, entre otras experiencias profesionales vinculadas a la cuestión. Estas trayectorias permitieron caracterizar los perfiles de las/los capacitadores.

Simultáneamente, fueron ofertados una serie de cursos por la escuela de capacitación docente con la siguiente temática: sexualidad, adolescencia y escuela, estrategias para la implementación de proyectos transversales de ESI, sexualidad y promoción de la salud, los cuerpos y las sexualidades en la Historia, entre otros. A la vez,

⁸² Se estableció que el Ministerio de Educación de la CABA debe garantizar: “La formación y actualización de los/as docentes a fin de que puedan tener las herramientas necesarias para abordar el proceso de enseñanza sobre lo establecido en la presente norma” (Art. 7º, inciso b. Ley 2100/06).

⁸³ Para profundizar sobre estas experiencias previas a la ley sugiero ver Felitti (2011).

se pusieron en marcha capacitaciones y encuentros de reflexión en instituciones educativas para los diferentes niveles con personal especializado perteneciente al Subnúcleo Educación Sexual creado de la mano de esta política educativa en la escuela de formación docente (CePA). Las denominadas “capacitaciones en servicio”⁸⁴ eran demandadas por las propias instituciones educativas dispuestas a recibir orientaciones y formación en ESI. La fuerte demanda de estas capacitaciones, puso de manifiesto la inquietud de docentes respecto de la incorporación de la ESI a los proyectos de enseñanza institucional. Una de las implicancias de la obligatoriedad de la enseñanza de la ESI fue la demanda de una capacitación y/o actualización en esos temas y contenidos que, hasta el momento, no habían formado parte del currículum de las trayectorias de formación docente⁸⁵.

Las/los jóvenes de la educación sexual integral: ¿qué política pública y para quiénes?

Como hemos señalado en el proceso de construcción de la ESI, la sexualidad aparece problematizada desde diversas perspectivas, tensionadas en los procesos de demanda y negociación entre distintos actores en variables correlaciones de fuerza (Grimberg, 1997). De esta manera, la creación de políticas públicas en la Ciudad de Buenos Aires y las intervenciones del Estado al respecto, pueden entenderse como el producto de arduas negociaciones que se van resignificando y que vuelven a ser interpeladas a lo largo del proceso de construcción. Como afirma Weeks, “el equilibrio de las fuerzas políticas en un momento dado puede determinar el grado de control legislativo o la intervención

⁸⁴ Son aquellos encuentros de formación que se promueven en los lugares de trabajo, es decir, en las escuelas donde acuden las/los capacitadores para coordinar encuentros con las/los docentes y/u otro personal de la escuela.

⁸⁵ A pesar del consenso de la opinión pública sobre la implementación de la educación sexual en las escuelas, un sondeo realizado en la provincia de Córdoba por la ONG Jóvenes Ciudadanos indicó que un 59,8 % de los docentes de establecimientos primarios y secundarios no se sienten capacitados para dictar materias de educación sexual a sus alumnos, mientras que un 45,1 % aseguró que no estaría dispuesto a formarse para brindar ese tipo de instrucción (http://www.lavoz.com.ar/nota.asp?nota_id=21975). Estos datos manifestaron la urgencia acerca de brindar información y capacitación a los docentes responsables de la enseñanza.

moral en la vida sexual. El clima social general proporciona el contexto en que algunos asuntos adquieren más importancia que otros” (Weeks, 1998: 35). Identificar los asuntos significativos —como sus concepciones— que delimitaron cierta intervención reguladora respecto a la vida sexual de niños/as y jóvenes, es parte del objetivo de este apartado.

En este contexto, hay que considerar que los discursos y modos de intervención política legitimados configuran particulares formas estatales de gestión de la sexualidad juvenil o, en términos foucaultianos, el “gobierno de los cuerpos”.

Algunos de los interrogantes que sirvieron de guía para la reflexión en este capítulo fueron los siguientes: ¿qué perspectivas se desplegaron sobre las/los jóvenes —en tanto sujetos destinatarias/os— y su sexualidad en los discursos de los funcionarios durante la formulación de esta política pública educativa?, ¿qué dispositivos se propusieron para la regulación de su sexualidad? Para pensar las respuestas, es necesario considerar la construcción sociohistórica de los discursos y de las prácticas de regulación referidas. Sobre todo, porque aquellas situaciones asociadas con la sexualidad juvenil suelen ser consideradas por las/los adultos, *a priori*, como problemáticas y, como afirma Gayle Rubin, “las conductas sexuales se convierten en competencia de la ley cuando llegan a ser motivo de preocupación social o de agitación política” (1989: 29). De esta manera, es posible dimensionar el significado de esta política pública en sexualidad ya que, desde su elaboración, estuvo vinculada con determinadas “cuestiones problemáticas” que generaron preocupación social.

Lo que estas dinámicas encarnan son, pues, parte de las modalidades de control y regulación que se ejercen sobre los cuerpos de la población joven desde el discurso y la práctica adulta, tanto a partir de la medicalización de sus comportamientos como de la promoción de un enfoque profiláctico y anticipatorio de los potenciales peligros.

Existe un profundo debate sobre la concepción de la sexualidad de niños y jóvenes. La pedagoga canadiense Deborah Britzman sostiene que “la sexualidad se ve, principalmente, como un problema que irrumpirá con violencia y arruinará vidas

inocentes o como un objeto sagrado que exige protección, aplazamiento, madurez y sanción social y legal” (Britzman, 2005:54). En el contexto norteamericano, Gayle Rubin formuló una provocadora reflexión: “La ley es especialmente fiera en la tarea de mantener la frontera entre la ‘inocencia’ infantil y la sexualidad ‘adulta’. En vez de reconocer la sexualidad de los jóvenes e intentar ocuparse de ella con cariño y responsabilidad, nuestra cultura niega y castiga el interés y actividad erótica de todo aquel que esté por debajo de la edad de consentimiento. La cantidad de leyes dedicadas a proteger a la gente joven de una prematura exposición a la sexualidad resulta sorprendente” (1989: 31). Más allá de la controversia que propone es interesante recuperar el debate respecto del consentimiento a partir de esta perspectiva que se opone a la concepción de la sexualidad juvenil como práctica de riesgo y a la definición de jerarquías sexuales en nuestra cultura (Rubin, 1989). En nuestro país, las leyes de ESI supusieron un íntimo diálogo con la configuración de una moral sexual expresada en las políticas públicas.

Es posible seguir la conformación de un campo de sentidos en torno a las políticas en sexualidad a partir de la propuesta de Bourdieu (2005) que identifica ciertos discursos y prácticas más o menos legitimados a partir de una lógica o legalidad propia y un capital específico. Así, las políticas públicas en torno a la educación sexual generan una diferenciación de conjuntos sociales particulares, recortan los sujetos fragmentando el cuerpo social y se constituyen como un modo de control social en el reconocimiento de derechos individuales, individuales y colectivos (del Río Fortuna y Lavigne, 2010).

Para entender la gestión de la sexualidad de las y los jóvenes en términos del “gobierno de los cuerpos” seguimos el análisis de Mara Viveros Vigoya (2006) sobre políticas de sexualidad juvenil en el contexto colombiano. Sostiene que los programas de estas políticas constituyen una de las facetas de control y regulación sobre los cuerpos de la población joven en un marco de medicalización de sus comportamientos. Viveros Vigoya retoma la noción de gubernamentalidad, desarrollada por Foucault (1978) y

posteriormente por Fassin (2004), para mostrar las técnicas de gobierno de las poblaciones orientadas a encuadrar los comportamientos.

Así, las estrategias específicamente diseñadas para las/os jóvenes escolarizadas/os del nivel medio implican ciertas definiciones sobre lo que se considera como problema, es decir, aquello que se espera regular y controlar. Estas definiciones, a su vez, contribuyen a la construcción de los discursos sobre la población juvenil.

Estas nociones se encabalgan con el concepto de responsabilidad, que contribuye a definir aquellas conductas sexuales que se consideran aceptables, promoviendo cierta vigilancia por parte de los sujetos sobre sus propios cuerpos y conductas corporales (del Río Fortuna y Lavigne, 2008). La exigencia de ser responsable está presente en los textos normativos de las diferentes políticas públicas en sexualidad⁸⁶ que se transforman de esta manera un elemento del control social.

Al momento de promover esta política pública, se consideraron especialmente indicadores estadísticos sobre las prácticas consideradas como problemáticas en relación con la sexualidad de niñas/os y jóvenes. Los diversos actores sociales que demandaron y formularon la política pública enfatizaron las mismas razones por las cuales definían la necesidad imperiosa de una política pública precisa: la prevención de enfermedades de transmisión sexual, los embarazos precoces y los abortos mal practicados. Así, para regular la sexualidad de la población escolarizada se propusieron vías para alcanzar sus propósitos que priorizaban la formación de niñas/os y jóvenes, de modo que se definió a las instituciones educativas como espacio privilegiado

Para estudiar las/los jóvenes como destinatarios de esta política retomo los estudios antropológicos sobre juventudes que alertan sobre el predominio discursivo de concepciones ahistóricas, universalistas, naturalizadoras (Grimberg, 2002; Chaves, 2005) y sobre la caracterización de esta etapa como “de riesgo” (Grimberg, 2002, 2004)

⁸⁶ En el texto de la Ley N° 2110 de Educación Sexual Integral se enuncia que la misma “garantiza el derecho a la información para el ejercicio de una sexualidad integral **responsable** y con formación en valores” (el destacado es mío).

configurada desde una matriz androcéntrica por “considerar a los varones como los sujetos de referencia” (Elizalde, 2006) y “adultocéntrica” (Viveros Vigoya, 2006). Estos trabajos abren una línea de análisis que problematiza la consideración la juventud como una etapa de riesgo y vulnerabilidad (Grimberg, 2002) y manifiestan que estos discursos tienen en común la invisibilización de los jóvenes como actor social con capacidades (Chaves, 2005). Así, desde una perspectiva negativa de la sexualidad se consideran los discursos y prácticas sexuales juveniles como comportamientos de riesgo (Grimberg, 2004; Viveros Vigoya, 2006): sobre todo, el embarazo precoz —definido en términos biomédicos— (Fainsod, 2008) y las enfermedades de transmisión sexual (Grimberg, 2002, 2004).

La conceptualización hegemónica de los/as jóvenes como sujetos incompletos y depositarios de las enseñanzas de las/los adultos sobre nociones de responsabilidad para el manejo de sus propias vidas, ha sido ampliamente discutida y desnaturalizada tanto por autoras provenientes del campo de los estudios de juventud (Chaves, 2005; Elizalde, 2006) como del campo de la antropología (Grimberg, 2002 y 2004; Viveros Vigoya, 2006). Viveros Vigoya señala asimismo que las investigaciones sobre la sexualidad juvenil evidenciaron la manera en que:

El deseo y los placeres sexuales juveniles han sido concebidos como los de unos sujetos incompletos, en vías de formación, y por lo tanto no aptos para responder a los requerimientos de una sexualidad responsable y plena como se supone que es la sexualidad adulta. (Viveros Vigoya, 2006: 158).

El señalamiento del investigador y activista *queer* Juan Péchin permite exponer los argumentos críticos de esta visión:

Habría que volver a revisar, a la luz de estas nuevas propuestas, esta idea que introduce la psicología en relación con el ‘desarrollo humano’. La idea misma de desarrollo expone la discriminatoria afirmación de que unx niñx sería esx que todavía no ha llevado al máximo sus potencias, por tanto, no es un adultx. De esta manera, sus cualidades no son reconocidas ni enaltecidas, sino que son menospreciadas al ser definidas y formuladas en

relación con aquellas que tendría al llegar a ser *esx adultx* que todavía no es, de esa racionalidad, de esa sentimentalidad, de esas capacidades que ‘todavía’ no ha llegado a desarrollar plenamente. (Péchin, 2009: s/p).

Es significativo, señalar la existencia de cierto paralelismo —más allá de la especificidad de cada país— con otras experiencias de formulación de políticas públicas dirigidas a jóvenes en el contexto latinoamericano que muestran una común representación reduccionista y un lugar restrictivo asignado a la juventud. En este sentido, tal como sostiene Saltalamacchia para el caso de Puerto Rico, las/los jóvenes han sido recurrentemente definidos, por un lado, como “beneficiarios, acusados o víctimas” tanto en la “definición de las necesidades como en la elaboración de las soluciones” (s/f, 9). Y, por otro lado, como nos muestra Viveros Vigoya en relación con Colombia, ignoradas/os —sin voz ni voto— en las instancias de elaboración de propuestas políticas y programas que los asumen como destinatarias/os (2006). Así pues, “las y los jóvenes no son pensados desde el Estado como sujetos políticos que definen sus proyectos y tienen la posibilidad de participar y actuar en la esfera política en la cual se toman las decisiones sobre los intereses colectivos” (Viveros Vigoya, 2006: 163).

La investigadora Viveros Vigoya, sostiene que la mayor atención puesta en adolescentes y jóvenes en los tiempos recientes se debe a que son concebidos como “un grupo poblacional particularmente expuesto a desarrollar comportamientos de riesgo”, “nefastos para su salud” (2006: 151). Las experiencias sexuales juveniles calificadas como situaciones problemáticas se convierten en motor de la necesidad —y hasta la urgencia— de un abordaje sistemático de prevención por parte de las instituciones educativas. Básicamente, porque albergan a una “población cautiva” y de más fácil acceso que, por ejemplo, la población de las instituciones sanitarias, donde suele ser necesario desplegar múltiples estrategias para atraer a los jóvenes, según la opinión aportada por una agente

del sector de Salud en el marco de un taller de debate sobre alternativas de intervención con población joven⁸⁷.

Al respecto, Mary Douglas (1996) aporta que la percepción del “riesgo” en relación con la juventud se basa en construcciones culturales que se sustentan en ideas de moral y justicia, caracterizando elementos como peligrosos, negando, olvidando y ocultando otros. A partir de esta selección cultural, esos riesgos serán los advertidos y prevenidos. En este contexto, la concepción del riesgo se vinculó con la identificación y clasificación de ciertas situaciones entendidas como “problemáticas” que argumentarían la inmediata intervención política del Estado con un abordaje sistemático de prevención por parte de las instituciones educativas, entre otras instituciones estatales. Las experiencias juveniles de la sexualidad calificadas como “situaciones problemáticas”, fundamentalmente, consisten en los altos índices de jóvenes embarazadas, de violencia y abuso sexual y de transmisión del VIH-Sida⁸⁸. De modo que el currículum de educación sexual privilegió la enseñanza de contenidos sobre prevención de enfermedades de transmisión sexual y embarazos adolescentes, signada por intervenciones pedagógicas que focalizan en el “riesgo” y la “prevención”. (Fainsod, 2008; Viveros Vigoya, 2006).

Estas concepciones surcaron los debates públicos y parlamentarios en torno a la sanción de la ley ESI y configuró los argumentos para justificar la relevancia de la implementación de esta política educativa una vez ratificada la norma.

⁸⁷ Notas de campo registradas durante un encuentro organizado por el Ministerio de Salud de la CABA: “*La dimensión de género y las sexualidades en las prácticas juveniles: del paradigma del ‘enfoque de riesgo’ a una perspectiva socioconstructivista y de derechos humanos en el campo de la salud y la educación.* Septiembre de 2009.

⁸⁸ Tanto desde la epidemiología como desde las ciencias sociales, se encuentran en desarrollo líneas de estudios sociológicos y sociodemográficos sobre sexualidad de adolescentes/jóvenes. En su mayoría muestran altas estadísticas de embarazos adolescentes, muerte por abortos mal practicados, contagio de enfermedades de transmisión sexual, abuso sexual y violaciones, enfatizando la necesidad de políticas de prevención y educación (Checa y otros, 2003; Margulis *et al.*, 2003; Villa, 2005; Gogna, 2005). Desde la antropología se ha trabajado el área de sexualidad en jóvenes en relación con los problemas de prevención al VIH-SIDA (Grimberg, 2000, 2002, 2004; García, 2009), al uso de drogas (Epele, 2010) y a las políticas públicas, en particular en el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (del Río Fortuna, 2005).

Por último, en línea con la intención de comprender los sentidos y significaciones de la ESI, me interesa precisar que aquellas *cuestiones problemáticas* que reaparecen en diversos discursos remiten, esencialmente, al saber biomédico imperante que imprime en la *educación sexual* un sesgo medicalizado (Foucault, 2006; Conrad y Schneider, 1985) con acento biologicista⁸⁹. De hecho, este particular enfoque permeaba la discusión sobre las concepciones de la sexualidad en la medida que, como fue planteado para el escenario internacional, el VIH-Sida hizo posible y necesario hablar públicamente sobre los temas que habían sido tabú en la escena local, como la diversidad sexual, las identidades de género y las desigualdades (Altman, 2006).

En la genealogía de estas políticas de sexualidad cabe situar la profunda imbricación que mantuvieron los asuntos referidos a sexualidad, cuerpo, género y VIH-Sida en el campo educativo desde mucho antes que esta la formulación de esta política. Así también, durante el 2007, en los primeros meses posteriores a la sanción de la norma, se desarrolló una capacitación docente organizada por el Ministerio de Educación de la Nación en el conurbano bonaerense sobre *educación sexual* cuyo eje vertebrador era la “prevención del VIH-Sida”. Esta articulación en el marco de la política a nivel nacional asociada originariamente con el VIH-Sida, fue retomada por una de las conferencistas, la Oficial de Enlace del Fondo de Población de las Naciones Unidas en nuestro país, que participaba de la Comisión Nacional de Educación Sexual Integral. La conferencista mencionó, allí, que las escuelas abordaban las relaciones sexuales juveniles asociadas a la problemática del VIH-Sida y sostuvo que este abordaje no era una buena estrategia porque, en lugar de asumir el ejercicio de la sexualidad como un derecho, se la consideraba como “un peligro del contagio de una peste negra⁹⁰”. Este señalamiento ante las/los docentes se convirtió en una de las estrategias de construcción de los sentidos de la ESI en aquel momento. Estas “conferencistas” convocadas por la cartera de Educación

⁸⁹ Para ampliar estas discusiones en el campo educativo en nuestro país sugiero ver el trabajo de Morgade y Alonso, 2008.

⁹⁰ Notas de campo, noviembre de 2007, en el marco de una mesa titulada: “Adolescencias, derechos y culturas juveniles: los nuevos desafíos y debates”.

para aquella capacitación, representaron voces y discursos que contribuyeron a configurar los contornos de lo decible en el marco de la ESI.

CAPÍTULO 2

“Como una papa caliente”: de resistencias, disputas y re significaciones frente a la obligatoriedad de la implementación de la ESI

Toda relación de hegemonía contiene una relación pedagógica.

Antonio Gramsci, *La formación de los intelectuales*

*El modo de andar revela si alguien camina ya por su propia senda:
¡por ello, vedme andar a mí! Mas quien se aproxima a su meta, ése baila.*

Friedrich Nietzsche, *Así habló Zaratustra*

Este capítulo focaliza en el análisis de las tensiones que produjo la implementación de la ESI en ámbitos de formación docente y en instituciones educativas de nivel medio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se identifican las estrategias y los argumentos involucrados en los procesos de demanda, resistencia y negociación de las/los actores vinculados al campo escolar y se problematiza el modo en que la población docente vivenció la creación de esta política pública, identificando sus demandas y cuestionamientos. Se analizan también las superposiciones y reapropiaciones en relación con los programas y experiencias previas a esta norma.

Para el análisis del despliegue y las posiciones heterogéneas de los actores del campo es necesario retomar la pedagogía crítica, cuyos exponentes más sobresalientes

han sido los estadounidenses Henry Giroux, Peter Mc Laren y Michel Apple⁹¹. Este enfoque ha mostrado que mientras la escuela pretende fijar determinados saberes, simultáneamente, se generan múltiples procesos de resistencia en los que estos son contestados, desafiados, confirmados o subvertidos (Apple, 1997, 2007; McLaren, 1998).

De tensas concepciones acerca de lo inaugural de la política de ESI

Me interesa revisar los antecedentes de la ESI en el sistema educativo, para problematizar la percepción de lo que inaugura esta política pública. En este sentido, los actores del campo consideraron y remarcaron reiteradamente que no fue a partir de la ley de ESI que se promoviera educación de la sexualidad: ese no era un tema nuevo para las escuelas (Faur, 2007)⁹². Uno de los hallazgos del trabajo etnográfico consistió en la constatación de que la escuela siempre educó en sexualidad. Por otra parte, fue preciso reconocer que la cartera de Salud era un significativo interlocutor sobre esta cuestión en el campo educativo.

⁹¹ Una propuesta de aplicación de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt a la pedagogía que fue elaborada en la década del ochenta como una práctica contrahegemónica. “Surgió como una respuesta de oposición a la dirección dominante que habían tenido las llamadas aproximaciones tradicionalistas y conceptual empiristas en la teoría del currículum (...) es una filosofía de la praxis comprometida en un diálogo abierto en competencia con concepciones de cómo vivir significativamente en un mundo confrontado por la pena, el sufrimiento y la injusticia”. (McLaren, 1998: 224-225).

⁹² Como relevaron y analizaron Elizalde *et al.* (2009:18): “Lo hizo, por ejemplo, cuando a mediados del siglo XIX pensó a las maestras en virtud de sus ‘dotes maternas’; cuando segregó las escuelas por sexo, o cuando implantó la puericultura y la economía doméstica como asignaturas obligatorias para las mujeres (Nari, 1995; Morgade, 1997). También ‘generizó’ las prácticas y vivencias escolares cuando decidió excluir a las niñas de las clases de gimnasia y las relegó del aprendizaje de las ciencias porque su ‘futuro’ debía limitarse a la formación de un hogar y a la maternidad como destino inexorable, circunstancias contra las que luchó tenazmente Sarmiento (Felitti, 2004). Sin irnos tan lejos, cuando un maestro o una maestra le dicen a una nena que se siente como ‘una señorita’ o a un varón que pare de llorar ‘como una chica’ o cuando, de modo más general, se disciplinan los cuerpos de estudiantes y docentes con los mandatos hegemónicos del género y la heteronormatividad, también se está operando en el complejo campo de la sexualidad y la regulación ideológica de las diferencias (Lopes Louro, 1999, Morgade 2001, Área Queer, 2007, Péchin, 2007). Lo mismo sucede al llamar a la maestra ‘señorita’, aunque sea casada y con hijos, y al maestro ‘profe’, a pesar de tener el mismo título que su colega mujer; cuando las notas se dirigen a los ‘Señores padres’; cuando el beso de una pareja de adolescentes en el recreo o la exhibición de los genitales de un niño del Nivel Inicial incomoda y dispara en los adultos una ‘alarma sobre la sexualidad infantil o juvenil; o cuando los libros de texto muestran una representación estereotipada de mujeres y varones y ninguna de estas reacciones e imágenes tradicionales se analizan o cuestionan críticamente (Wainerman y Heredia 1999)”.

En este contexto de análisis, rastreeé cómo se produjeron los discursos de regulación que conforman hoy ciertas maneras de hablar sobre y desde la sexualidad (Foucault, 2002) y su incidencia en el campo educativo. En los procesos de disputa entre discursos sociales —que articulan saberes y poderes—, podemos identificar y problematizar las maneras en que unos saberes históricamente acallados de pronto han tenido, como efecto de las luchas de algunos actores sociales, oportunidades de ser resignificados interpelando los discursos y poderes hegemónicos. Teniendo en cuenta estas luchas y transformaciones históricas, resulta sugerente retomar a Foucault (2002) para interrogarnos sobre aquellos discursos dominantes sobre la sexualidad en la escuela: cuáles fueron los discursos autorizados, quiénes pudieron hablar en estas instituciones, qué y cómo lo dijeron y, sobre todo, cuáles fueron las formas de silenciar otros discursos. Así, se torna significativo “determinar las diferentes maneras de callar, cómo se distribuyen los que pueden y los que no pueden hablar, qué tipo de discurso está autorizado o cuál forma de discreción es requerida para los unos y los otros” (Foucault, 2002: 37).

Para comprender los modos en que se abordó históricamente la educación en sexualidad en las escuelas hay que tener en cuenta los enfoques educativos que señalaron la diferencia entre el currículum abierto y formal y el currículum oculto e informal: es decir, la coexistencia de una pedagogía con propósitos declarados adoptados por la escuela y las/los docentes y las creencias y valores transmitidos de modo tácito en las relaciones sociales y la vida cotidiana en estas instituciones (Apple, 1997; McLaren, 1998)⁹³. En esta línea de trabajo, se ha señalado que la sexualidad forma parte tanto del currículum formal como del informal (Epstein y Johnson, 2000). También se ha propuesto la existencia de un tercer tipo: el currículum ^{evadido u omitido}, relacionado con aquellos contenidos significativos para la vida de las personas —particularmente de las mujeres—

⁹³ Esta conceptualización fue trabajada por la pedagoga argentina Martha Weiss quien sostuvo que la escuela enseña por lo que hace, no solo por lo que dice y se refirió como ejemplo a la organización de la vida escolar, entre otras (Weiss, 2006). La vida escolar fue indagada para explorar las maneras en que se produce una pedagogía diferenciada para varones y para mujeres (García Suárez *et al.*, 2004), según el uso del espacio e incluso, a partir de una división histórica de las escuelas de señoritas, instituciones que las formaban especialmente para desenvolverse como futuras madres y esposas abnegadas (Morgade, 2009; Nari, 2004).

que la escuela no incluye. A este currículum fundamentalmente pertenecerían las cuestiones referidas a la sexualidad (Morgade, s/f).

Diversas investigaciones han explorado las políticas educativas y las propuestas de educación en sexualidad. En su mayor parte ponen de manifiesto la trama de regulaciones, control y vigilancia de la sexualidad por parte de las instituciones educativas que sostienen la persistencia de la heteronormatividad (Aggleton, 2002; Britzman, 1999; Epstein y Johnson, 2000; García Suárez *et al.*, 2004; Lopes Louro, 1999; Morgade y Alonso *et al.*, 2008; Péchin, 2009; Viveros Vigoya, 2006)⁹⁴. La noción de heterosexismo está presente en el currículum escolar en la ecuación heterosexualidad/normalidad que muestra el eje central de las escuelas respecto de la sexualidad que nos va a permitir dar cuenta de los múltiples procesos de normalización.

Una característica central que precisamos ubicar es la producción de un discurso normativo de heterosexualidad obligatoria y lo que Rubin denominó un “sistema jerárquico de valor sexual” (1989: 136) que implican, a su vez, consecuencias para las representaciones sobre las mujeres, su lugar en la sociedad, la autodeterminación reproductiva, los significados de la masculinidad y de la diversidad sexual, y por ende, una particular concepción de la normalidad.

Algunos trabajos en el campo de las pedagogías de la sexualidad problematizaron esta lógica binaria (masculino/ femenino, heterosexualidad/ homosexualidad, dominante/ dominado) que clasifica, jerarquiza, domina y excluye y, finalmente, contribuye a establecer rígidas identidades binarias (Louro, 1999, 2001; Kosovsky Sedgwick, 1998). Otros estudios mostraron que en las escuelas las relaciones afectivo-sexuales

⁹⁴ En Brasil, existe una abundancia de estudios centrados en el análisis de la diversidad sexual en las escuelas que enfatizaron la persistencia de la homofobia (Lopes Louro, 1999; Caetano Nardi, 2008; Borges y Meyer, 2008). Algunos de estos trabajos fueron presentados en el reconocido Congreso internacional e interdisciplinario Fazendo Género. Diásporas, Diversidades, Deslocamentos. Universidade Federal de Santa Catarina. Brazil, 23 al 26 de agosto de 2010. Allí un grupo de especialistas trabajó el tema de la educación sexual en las escuelas como una cuestión social transnacional. Los trabajos presentados fueron elaboraciones desde diversas disciplinas que analizaban experiencias específicas tanto en Brasil (mayoritariamente) como en Argentina (Lavigne, 2010) y Cuba (da Silva, Ulloa Guerra, Colao, 2010).

homosexuales y otras identidades de la diversidad sexual son invisibilizadas (Epstein y Johnson, 2000). Eve Kosovsky Sedgwick (1998) investigó, en el contexto norteamericano, el conjunto de dispositivos escolares que ocultan las sexualidades no hegemónicas. En nuestro país, las investigaciones sobre pedagogías en sexualidad retomaron la formulación “pedagogía del closet” de Kosofsky Sedgwick (1998) para denominar al conjunto de dispositivos escolares que invisibilizan, no nombran y actúan como fuerzas heteroreguladoras (Morgade y Alonso, 2008: 26)⁹⁵.

En el contexto nacional, estos temas han sido analizados desde las micropolíticas que reproducen la hegemonía y los modos de interpelarla y/o resignificarla (Morgade y Alonso, 2008). Diversos estudios sobre la diversidad sexual analizan las expresiones identitarias consideradas disidentes o minorías sexuales –homosexualidad, lesbianismo, transexualidad, travestismo e intersexualidad– como un cuestionamiento al predominio del paradigma de la heterosexualidad obligatoria y el binarismo de género (Cabral *et al.*, 2009; Cutuli, 2015; Fernández, 2004; Fígari, 2009; Lavigne, 2006, 2009, 2011b; Maffia, 2003; Pecheny *et al.*, 2008; Péchin, 2011; Torres, 2011). Otros estudios muestran cómo, por un lado, estas identidades–sexogenéricas que escapan a la norma representan un campo conflictivo en el contexto educativo atravesado por procesos de medicalización, estigmatización de comportamientos y discriminación (Morgade y Alonso, 2008; Morgade *et al.*, 2011; Péchin, 2011) y, por otro, proliferan perspectivas pedagógicas centradas en la

⁹⁵ Desde principios de siglo XX en nuestro país proliferaron estudios que exploran la “diversidad sexual” en la escuela, una cuestión escasamente abordada hasta ese momento. Mientas que en otras latitudes, como Inglaterra y Estados Unidos, ya había sido desarrollados trabajos desde la década de los ochenta. Esta cuestión es investigada por Péchin quien sostiene que en el ámbito escolar las diferencias de géneros y orientaciones y prácticas sexuales no hegemónicas son abordadas cuando resulta inevitable porque presentan cierto grado de conflictividad, caso contrario se sobreentiende que “la población educativa es heterosexual o debería serlo” (Péchin, 2011). También se ha señalado críticamente la persistencia de la heteronormatividad que orienta el discurso de género (Boccardi, 2008) a partir de la inclusión de la noción de “tolerancia” (Epstein y Johnson, 2000; Rubin, 1984) entendida como resignación ante las identidades diferentes (Morgade, 2009). Etnografías educativas recientes estudiaron las pedagogías de las sexualidades a partir de varias líneas de trabajo: el currículum escolar de la educación sexual (Díaz Villa, 2010); la experiencia educativa de nivel medio chicos y chicas trans (Báez, 2013); la configuración de procesos identitarios en la escolaridad del siglo XXI en Buenos Aires a partir de la socialización y la sociabilidad de las y los llamados adolescentes (Péchin, 2007, 2009a, 2009b); las políticas sexuales y reproductivas y la marginación política (Torres, 2011).

reproducción en las que no se considera el placer (Morgade y Alonso, 2008; Morgade, 2009).

Ahora bien, la pertinaz manera en que capacitadoras/es, docentes y estudiantes se referían a salud como área central en torno al abordaje de la sexualidad, marcó la exploración que inicié entonces. De modo que una de las articulaciones centrales que requiere ser analizada en este marco fue la histórica labor conjunta entre las instituciones educativas y las de salud promovida por los respectivos ministerios. Las áreas de salud y de desarrollo social, con sus propias lógicas, han tenido el hábito de ingresar a las escuelas considerándolas ámbitos de atención de la población. Por su parte, las escuelas, también acudían a estas y otras áreas con el objetivo de solucionar problemas específicos enmarcados en proyectos de prevención (Morgade, 2009) mientras que el Estado no fomentaba la implementación de medidas sistemáticas de educación de la sexualidad en el ámbito educativo (antes de la promulgación de las leyes ESI). Pero, cuando el Estado asumió políticas o acciones concretas referidas a esta cuestión, lo hizo de la mano de iniciativas impulsadas por instituciones de la salud. Aunque, , se desarrollaron algunos programas específicos⁹⁶, este campo de conocimientos y de actuación fue apropiado, fundamentalmente, por organizaciones de la sociedad civil, instituciones privadas y laboratorios regulados por la lógica del mercado.

En esta búsqueda por identificar y reconstruir las dinámicas y concepciones con las que se ha venido abordando la sexualidad en las escuelas, cabe destacar la labor de uno de los actores que con mayor ímpetu fue mencionado en diversas instancias del trabajo de campo, a partir de los recuerdos de las experiencias de educación sexual previas a la ley: se trata de laboratorios de empresas privadas que promueven charlas sobre el ciclo menstrual en las que entregan productos para la higiene femenina —fundamentalmente

⁹⁶ Al respecto, una política diseñada para modificar esta premisa fue la propuesta del programa “Nuestros Derechos, Nuestras Vidas”, Consejo de Niños, Niñas y Adolescentes, entendiendo el abordaje de la sexualidad en la escuela como un derecho de niños/as y jóvenes. No nos detenemos aquí a profundizar en esta experiencia pero destacamos su relevancia en el marco de las acciones desarrolladas por el Estado en la CABA.

toallitas y tampones— y distintos folletos con información. Estas charlas, aún hoy, son una práctica extendida y vigente.

Este abordaje contrastaba con el enfoque de la política pública estudiada y, en algunos casos, la implementación de la ESI significó que se suspendiera esta práctica habitual o, al menos, que se viera resignificada al inscribirse en relación con otras acciones promovidas por actores de la propia escuela recuperando el marco de la ESI. Esta modalidad de intervención desarrollada durante décadas ha sido recordada y relatada tanto por un sinnúmero de docentes como por estudiantes de las escuelas primarias y secundarias⁹⁷.

También es preciso explorar desde qué enfoques y de qué modos se produjeron las intervenciones explícitas sobre educación sexual en el sistema educativo. Varias investigaciones indagaron las experiencias de educación sexual y, particularmente, los modelos de abordaje dominante, previos a la sanción de las normas⁹⁸. Catalina Wainerman (2007, 2008) en su clasificación de estas experiencias concluyó que las más frecuentes eran la “educación (científica) para la prevención de las consecuencias de la sexualidad” y la “educación para el ejercicio del derecho a la sexualidad”. Por su parte, Graciela Morgade (2006) caracterizó los modelos dominantes como aquellos que incluyen

⁹⁷ Una diputada, quien presentara uno de los proyectos de ley incorporados en la definición normativa 2110/06, refirió que: “Tengo 37 años y estaba en quinto grado cuando vinieron personas de la marca Johnson & Johnson para explicar el aparato reproductor masculino y femenino, y éramos nenes y nenas y nos reíamos mucho. Después fui a preguntarles a mis padres y me sacaron volando. Así que todo lo que tiene que ver con ser consciente lo fui viendo con mis amigas, ya que en el año ‘78 uno no tenía conciencia acerca de esas cosas y menos del Sida”. (Vale aclarar que probablemente la fecha a la que se hace referencia en este testimonio sea 1987 y se trata de un error de tipeo de la versión taquigráfica, de acuerdo a la edad reconocida por la diputada). De modo que podemos identificar esta forma de hablar de sexualidad en muy diversas trayectorias escolares, en distintos momentos de la historia y con profundas huellas que son referidas cuando se pregunta sobre las formas en que los actores del campo recuerdan haber vivenciado educación sexual alguna vez en sus experiencias escolares.

⁹⁸ Felitti, Karina. (2007) “La planificación familiar en Buenos Aires: algunas experiencias pioneras de la década de 1960”. Ponencia presentada en: VII Jornadas Nacionales de Debate Interdisciplinario en Salud y Población. 8, 9 y 10 de agosto de 2007. Graciela Morgade, UBACYT “Presencia y ausencia de las sexualidades femeninas y masculinas de los-as jóvenes estudiantes de la escuela media”. Graciela Alonso, investigación “Cuerpos que hablan. Representaciones acerca de los cuerpos y las sexualidades en mujeres docentes heterosexuales y lesbianas”, Facultad de Ciencias de la Educación, UNComahue. Wainerman, Catalina. “Experiencias de educación sexual en las escuelas hoy.”. Área de investigación. Escuela de Educación. Universidad de San Andrés.

el enfoque biologicista, biomédico y moralizante, y las propuestas más recientemente elaboradas que proponen el modelo de la sexología, el modelo normativo o judicial y el enfoque de género (Morgade, 2006). También reconoce la persistencia de una “norma” corporal biologicista, sexista y heteronormativa que impide —o censura, en sus propios términos— “la comprensión de la sexualidad como espacio de subjetivación afectiva y de placer” (Morgade, 2009).

A su vez, estos estudios señalaron la primacía del enfoque de la prevención en escuelas medias de la CABA, especialmente, dirigidas a las/los jóvenes: prevención de enfermedades de transmisión sexual y de “embarazos adolescentes” (Felitti, 2009). Analizando las prácticas en las escuelas desde la perspectiva de la salud, Villa (2007) señaló críticamente el predominio de las concepciones biológicas de la sexualidad, cuerpos, infancia y adolescencia. Como contrapunto de esta perspectiva biomédica, la educación sexual ha sido planteada como un pilar fundamental para promover el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos (Brown, 2006; del Río Fortuna y Lavigne, 2010; Felitti, 2009; Tarzibachi, 2005).

Considerando estos estudios es posible reconstruir la “influencia de una historia de abordajes y concepciones de la sexualidad desde la perspectiva de las y los expertos, en tanto actores reconocidos y avalados socialmente para referirse a cuestiones relativas a las sexualidades. Este aspecto entra en tensión con la estrategia de convocar a nuevos referentes para involucrarse y asumir las responsabilidades de la tarea de educar en sexualidad: las y los docentes y los equipos pedagógicos de las propias escuelas y ya no depender de la participación de personas externas a las instituciones” (Brown y Lavigne, 2011).

A partir del trabajo de campo encontré que quienes enfatizaban con insistencia el trabajo realizado sobre sexualidad en las escuelas de la Ciudad antes de las leyes eran docentes, capacitadoras/es, asesoras/es, etc. que habían participado de aquellas experiencias previas a esta política pero que luego participaron en programas y acciones específicas del proceso de implementación de la ESI.

El Ministerio de Educación porteño, incluso, reconocía que la incorporación de la ley se había producido en un contexto en el que la escuela ya venía educando sexualmente a niñas/os y jóvenes de “manera activa, aunque no explicitada” (Santos, 2006: 19), a través de distintos recursos, como los libros de lectura, por ejemplo. De modo que las leyes ESI conformaron una herramienta legal que respaldaba los contenidos y prácticas en desarrollo pero que también venía a resignificar y a profundizar determinados enfoques. Esta dimensión de lo novedoso fue expresada por el ministro de Educación, Mariano Narodowski⁹⁹, del siguiente modo:

La verdad es que hablar de novedad también es un poco injusto, porque en la ciudad de Buenos Aires en los diseños curriculares ya desde la década del ochenta, ya hay educación sexual en algún sentido, planteada de otra manera. Pero ya hay una tradición de educación sexual en las escuelas, especialmente en las escuelas estatales. Esto fue uno de los temas que hubo discusión cuando se debatía la ley, hasta donde esta ley era una ley fundacional como puede ser el caso de otras provincias en donde la situación está mucho más atascada y mucho más complicado (...) Entonces, nos parece que el desafío es a la vez que respetar esta tradición que nosotros tenemos como ciudad hace casi veinte años, digamos articularlo con lo que la ley demanda, con lo que la ley nos obliga que son otros los abordajes un poco más audaces, un poco más valientes en este sentido¹⁰⁰. (Notas de campo, mayo de 2008)

Desde esta perspectiva la ley otorgaba legitimidad a aquellos procesos pedagógicos de educación sexual que se realizaban en las aulas. Antes de la política de ESI, las experiencias puntuales se desarrollaban con temor y reparo. Entonces, la ley venía a respaldar las acciones pedagógicas que antes se realizaban sin una contención normativa: en ocasiones incluso sin explicitarse en el diseño curricular o en documentos institucionales, o que dependían de la voluntad personal y de la posición político-

⁹⁹ Mariano Narodowski fue ministro de Educación desde diciembre de 2007 hasta diciembre de 2009, durante la gestión del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires de Mauricio Macri.

¹⁰⁰ Notas de campo, mayo de 2008.

pedagógica de las/los docentes o institucionales de aquellas escuelas que se vieran comprometidas con estos temas.

Una de las principales interlocutoras del campo, la docente que se involucró con la implementación de la ESI en la escuela elegida para mi trabajo de campo, argumentó que la política de ESI “hace evidente lo que ya está pero que se dejaba librado a la voluntad, atrevimiento o compromiso del docente”. Es de destacar la valoración expresada por la docente respecto de la práctica docente, que sin compromiso y atrevimiento, carecería de posibilidad.

La interpelación docente: de resistencias, miedos y omisiones

Para introducir este apartado escogí un fragmento de una entrevista realizada a una docente en la que se hace referencia a las concepciones sobre estas políticas:

Yo vi lo del postítulo¹⁰¹ y me anoté. Cuando empecé, el primer día, una señora se levantó y en la presentación dijo: ‘¿Por qué sacan una ley y después nos quieren enseñar qué hacer con la ley?’ Lo que decía la señora era que tendrían que haber preparado a la gente antes y después sacar la ley. Entonces nos explicaron que fue mucho trabajo sacar la ley, que hubo mucha oposición. Yo estaba muy feliz, y lo dije, de que alguien me enseñara con fundamentos, con leyes. (Entrevista a Victoria, 2008)

El interrogante planteado por la docente expresaba una de las demandas frecuentes de la población docente que recibió esta política con reparos y respondió con diversos procesos de resistencia y resignificación. La pregunta formulada por la docente que interpretaba los procesos de formulación de las políticas públicas educativas nos conduce a problematizar las definiciones políticas y los espacios de participación. El reclamo de las/los docentes de no haber sido convocadas/os para construir esta

¹⁰¹ Refiere al curso de Actualización Académica sobre Educación Sexual en la Escuela del CePA, de la escuela de capacitación permanente para docentes que depende del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

modalidad de gestión de la sexualidad, nos habla de las particularidades y concepciones sobre las formas de construcción política y participación.

Como señala Rockwell (1995), la experiencia escolar supone un proceso conformado por relaciones y prácticas históricamente institucionalizadas, influido por las políticas y las normas educativas promovidas por el Estado. Cuando exploramos, pues, los modos en que la Ley 2.110/06 fue implementada en las instituciones educativas encontramos que sucedieron diversos procesos en los que se expresaron resistencias, omisiones, apropiaciones y reelaboraciones por parte de los actores partícipes. El abordaje etnográfico habilitó la consideración de la persistencia de un importante hiato de sentidos entre las propuestas planteadas en las normas y las prácticas que, efectivamente, se configuran en la cotidianeidad escolar.

Uno de los docentes de la escuela estudiada reflexionó en torno a las implicancias de la incorporación de la ESI en las escuelas:

No creo que sea generalizado, es como que yo sea rector de un colegio y vos seas la profesora y yo te diga: mire, esto de preguntar así, hacer crucigramas no, a partir de mañana, todas sus preguntas, tienen que conducir al pensamiento abstracto. ¿Vos lo podés hacer o no? (...) Si aparece una... aunque aparezca en la quinta enmienda, o en la Constitución, si no entendés cómo hacerlo, no lo hacés. (Entrevista a Pedro, 2010)

Por un lado, el testimonio refuerza la idea de que no se trata de normativas que transformen los discursos y prácticas de un día para el otro, sino que las transformaciones se dan a partir de múltiples procesos de disputa, resistencia resignificaciones locales y apropiaciones de los sentidos oficiales (del Río Fortuna y Lavigne, 2008, 2010; Fernández, 2008). Y, por otro lado, se insiste en sostener la posición de no saber qué y cómo llevar a cabo la implementación, como veremos a continuación.

Al indagar las lógicas, estrategias y representaciones con las que los diversos actores intervienen en las disputas en el campo de la política pública, identificamos tendencias divergentes: una, que se resiste al abordaje de la ESI y, otra, que promueve su

pronta incorporación. En esta última, encontramos a las/los profesionales que participan en instancias de capacitación, tanto a las coordinadoras de las actividades de formación y actualización como a las/los docentes que se inscriben voluntariamente en los diversos cursos que forman parte de la oferta oficial, de sindicatos y ministerios de Educación, fundamentalmente.

Sin embargo, las cuestiones que obstaculizaron el abordaje de la ESI entre la población docente convocada para asumir esta responsabilidad no fueron unívocas: por un lado, se argumentó la oposición a los contenidos que la ESI proponía desde los lineamientos curriculares o desde el texto normativo, pero por otro, también se desafiaba al propio del sistema educativo al expresar la resistencia a desarrollar esta línea pedagógica. Se esgrimía, por un lado, un “miedo” o un “desconocimiento” de lo que se postulaba desde los enfoques y contenidos a trabajar, pero también una incomodidad y rechazo a abordar cuestiones de género y sexualidad en la escuela.

Un primer punto de desencuentro se sitúa en la problemática de ubicar a las/los docentes como responsables de llevar adelante esta política. Reiteradamente, aducían la falta de tiempo y la fragmentación del sistema educativo de nivel medio como un obstáculo para la planificación de un proyecto institucional elaborado colectivamente. También señalaron la falta de espacio específico —como jornadas o reuniones periódicas— para juntarse con colegas, capacitarse, repensar sus prácticas y las planificaciones de las materias. Denunciaban la excesiva fragmentación entre los docentes secundarios debido a la diversidad de materias y la situación de los/as docentes llamados “taxi” —porque circulan de una institución a otra durante un mismo día—. En síntesis, manifestaban no tener las herramientas suficientes para trabajar en referencia a los contenidos, ni el tiempo para articular con otros referentes de la escuela o de la comunidad. Estos argumentos fueron cuestionados por las/los capacitadores del curso de actualización en ESI, que promovían la consideración de la ESI como educación “integral” en sentido amplio, de modo que desde esta perspectiva, la falta de tiempo no justificaba

la demora o ausencia de implementación de la ESI, ya que su enfoque integral es intrínseco al abordaje pedagógico general.

Las instancias de capacitación fueron una medida promovida a fin de actualizar a las/los docente en los modos de revisar y reelaborar los contenidos y los procesos de enseñanza de las materias curriculares. Las capacitaciones fueron una estrategia para desandar el obstáculo referido a la “falta de herramientas”. Una de las formas en que se promovió la implementación de la educación sexual en las escuelas a partir de la Ley N° 2.110/06 consistió en la realización de capacitaciones específicas que constituyeron un lugar central para la gestión política en tanto satisfacía la demanda constante de sindicatos y docentes. Las/los docentes entrevistados consideraron significativa e imprescindible la instancia de capacitación.

La demanda de capacitación explicitaba un reconocimiento generalizado de que había una especificidad temática, unos lineamientos, enfoques y contenidos que requerían ser aprendidos o actualizados, para hacer efectiva la incorporación en el aula.

El requerimiento por parte de las/los docentes de una especial actualización en el tema fue una de las consecuencias de esta política educativa. Aunque, la norma prevé “la formación y actualización de los/as docentes a fin de que puedan tener las herramientas necesarias para abordar el proceso de enseñanza sobre lo establecido en la presente norma” (Art. 7, Ley 2110/06), las instancias, contextos y condiciones institucionales para promover estas capacitaciones fue parte de otra discusión complementaria, que situaba el conflicto en la esfera de los propósitos educativos prioritarios, los tiempos adjudicados para garantizarlos y las formas de acceder a estos marcos de formación o actualización.

El dispositivo de la capacitación docente fue concebido como un modo de incorporar nuevos contenidos, perspectivas, metodologías y como modo de acreditar saberes acerca de la ESI (a partir de credenciales o puntaje). Recordemos que las escuelas otorgan credenciales a los sujetos que permiten hacer valer sus saberes en múltiples formas de

intercambio (Díaz de Rada, 2008). En el campo de la ESI, esta fue una estrategia para legitimar las iniciativas y propuestas de abordaje entre equipos directivos y colegas.

Para incentivar los procesos de implementación efectiva de la ESI en las escuelas, un objetivo contemplado por aquellas capacitaciones y cursos era la replicación por cada docente de los enfoques y contenidos de la ESI. Además se procuraba, especialmente, promover la elaboración de proyectos institucionales.

Una docente, que integró el equipo de trabajo que motorizaría la ESI en la escuela estudiada, se refirió a qué implicaba para ella el arribo de esta política:

Me acuerdo que en su momento lo vi como una carga. Dije: '¡Qué ganas de romper...! ¿Dónde meto educación sexual?'. Yo lo sentí primero, después cuando leí los contenidos le encontré la vuelta. Teníamos que escribir sobre cómo lo íbamos a trabajar y me di cuenta que yo ya lo estaba haciendo, si yo hablaba de los derechos de la mujer... Ahí como que me aflojé: presenté el papelito que decía cómo lo iba a trabajar y ahí quedó. Pero sí, cuando se dijo que íbamos a tener que dar educación sexual, se alzaron todas las voces y dijeron: '¿Qué vamos a tener que dar? ¿Hablar del aparato genital femenino?' Después que leí me transformé en una defensora, le explicaba a todos los compañeros, les decía que no tenían que explicar esto, lo otro. (Entrevista a Tamara, 2010)

Aquel interrogante formulado por otras/os docentes, recordado por la entrevistada, remite a una de las acepciones más frecuentes otorgadas a la ESI y que fueron abordadas en cada instancia de capacitación observada, dado que se trató de uno de los desafíos centrales: desarticular la idea muy instalada de que la educación sexual implicaba un "concepto restringido" (Santos, 2007) que hacía foco en la sexualidad genital. Por el contrario, en el marco de esta política pública se concibe la *educación sexual* como un "concepto amplio" (Santos, 2007). De modo que, si las restricciones conceptuales incrementaban el temor de la población docente, la amplitud de la formulación contemplada por ley tranquilizaba, en tanto que permitía incorporar las dimensiones integrales que supone la ESI. Así, lo expresaba la docente que encontró como contenido pertinente para abordar la temática los derechos específicos de las mujeres. Al

mismo tiempo, este reconocimiento implicaba admitir que había ciertos contenidos que se venían siendo trabajados pero las/los docentes no eran conscientes de este abordaje y no lo explicitaban como contenido curricular en las planificaciones. Sin embargo, la misma docente en la entrevista reconocería que la capacitación es imprescindible dado que “primero tenemos que tener en cuenta qué queremos decir y ahí la gente tiene que estar capacitada, porque tenés mucha gente que dice barbaridades”.

Este fragmento abre entonces, otra consideración significativa que vuelve a interpelar el qué hacer y cómo hacer ESI. La concepción de la docente sobre las “barbaridades” que dicen algunos/as colegas supone que la capacitación —y, agregaría, la formación de base— podría de algún modo gestionar y promover otras formas de decir, otros enfoques específicos y prescriptivos.

En segundo lugar, hay que notar qué características tiene el conocimiento demandado: “científico” y alejado de “opiniones personales”. Como queda explicitado en la cita y por las discusiones que mantenían las/los docentes de la escuela, el conocimiento demandado debía tener *status científico*, como base de lo que se debía enseñar. Además, las/los docentes argumentaban que no correspondía emitir opiniones personales respecto de los contenidos. Ese debate tiene plena vigencia en la actualidad y divide aguas entre aquellos que sostienen que la educación siempre implica poner en juego opiniones y perspectivas personales y los que consideran que existe un conocimiento científico objetivo¹⁰².

En esta línea, Facundo Boccardi (2013) señala la existencia de supuestos diferenciados que nos permiten reflexionar sobre el estatuto del conocimiento: por un lado, la ESI es entendida como “una práctica de transmisión de conocimientos certeros y científicos”, en la que “los docentes y los alumnos aparecen definidos como carentes de información. Los primeros no están preparados porque no han sido (in)formados por las

¹⁰² Una interesante acepción acerca de la discusión objetivo/subjetivo fue formulada por Antonio Gramsci quien sostuvo que aquello que es considerado objetivo, entonces, se consolidó como universal para los sujetos (Gramsci, 1999).

instituciones habilitantes, ya que la información referida a la sexualidad no existía en sus currículos.” (Boccardi, 2013, s/p). Por otra parte, otra línea argumentativa sostiene que:

[Se] desplaza este objeto desde el campo de la ciencia y los conocimientos rigurosos hacia el plano de la experiencia y la subjetividad de los individuos (...) la carencia de información constituye el rasgo fundamental, de acuerdo a esta configuración de la educación, que los define como alumnos. En el marco de esta configuración de sentido, la sexualidad es delimitada como un objeto de conocimiento científico. La educación sexual es definida, entonces, como la transmisión de tal objeto desde los docentes hacia los alumnos. De esta manera, el único problema consistiría en “capacitar a los docentes” para que accedan al objeto y puedan transmitirlo. Ahora bien, la configuración de la educación sexual como transmisión de conocimientos acerca de la sexualidad presupone que el ingreso de la educación sexual a la escuela se produce exclusivamente cuando el discurso escolar, oficial, académico y científico toma deliberadamente como objeto estos conocimientos. (Boccardi, 2013, s/p)

Otra línea concibe la ESI “configurada como un espacio abierto donde intervienen experiencias personales, sociales y distintas prácticas simbólicas. En este sentido, los enunciados establecen que la educación sexual tiene existencia en la vida escolar aunque los docentes no hablen de sexualidad con sus alumnos.” (Boccardi, 2013, s/p). Finalmente, el autor sostiene que:

Estos supuestos pueden ser leídos como mandatos acerca de lo que los docentes y los alumnos deben realizar. De acuerdo con una concepción que le otorga a la sexualidad el estatuto de objeto de conocimiento científico / neutral / exterior al docente y a los alumnos / transmisible / enseñable (una suerte de compendio de información), el mandato hacia el docente sería la adquisición de ese conocimiento / información y su transmisión hacia los alumnos que deben receptarla.

En la línea argumentativa que recupera el plano de la experiencia y la subjetividad es interesante destacar una voz del campo de la capacitación docente en ESI del Ministerio de Educación de la Ciudad, que enfatiza la especificidad del abordaje de la sexualidad:

La cuestión de la sexualidad no tiene que ver con el resto de las capacitaciones docentes. Necesariamente hay que atravesarlas por el cuerpo y la propia subjetividad. Estamos hablando de cuestiones que hacen a la historia personal de cada uno y de cada una y que llevan otros tiempos aprender, otros tiempos de apropiación y de reelaboración. No alcanza con leer manuales. Siempre decimos que hay que hacer un trabajo en soledad, pero además compartido, de sensibilización con las temáticas de sexualidad. Cuando hablamos de sexualidad, no estamos hablando sólo de métodos anticonceptivos. Estamos hablando de identidad de género, de educación sexual, de disidencias, de prácticas, de emociones, de afecto, de amor y también de frustraciones, de angustias y de dolor con relación a la propia sexualidad. Y si no las re trabajamos junto con la formación teórica, corren el riesgo de ser llevadas al aula como parte de la experiencia personal que no se ha procesado. No intentamos transformar la capacitación docente en un grupo de autoayuda o en una terapia grupal, pero sí reconocemos que tiene una especificidad que no es la de cualquier contenido de capacitación. (Ramos, 2008)¹⁰³

En oposición a la concepción de la sexualidad en tanto “estatuto de objeto de conocimiento científico / neutral / exterior al docente y a los alumnos / transmisible / enseñable”, la capacitadora refiere al atravesamiento del cuerpo y de la subjetividad que se experimentaría como condición necesaria para enseñar ESI. Con esta línea oficial fueron desplegadas las propuestas de aproximación a la ESI que hacían foco, no solo la “sensibilización”, sino también en la reflexividad de cada docente. Al mismo tiempo, este fragmento, señala la influencia de la formación teórica que implicaría cierto distanciamiento de “la experiencia personal que no fue procesada” o que no se “tramitó” en términos de reflexión, reposicionando la oposición entre aquellos saberes objetivos y las perspectivas personales.

Como señalara la investigadora uruguaya, Silvana Darré Otero (2008), la educación sexual es una práctica social que construye ciertas maneras de ser, actuar y establece ciertos contenidos como legítimos. Así, mientras que el discurso pedagógico esté basado

¹⁰³ Versión Taquigráfica. Comisión de Igualdad de Oportunidades y de Trato entre Varones y Mujeres. 7 de octubre de 2008. pp. 19

en la pretensión de las certezas, entrará en contradicción con la enseñanza de cuestiones referidas al sexo, la sexualidad, el género, porque en aquellos campos “no existe una verdad” (Darré Otero, 2008: 211). Aggleton (2002), por su parte, encuentra que la educación sobre sexualidad se concentró en tres aspectos: el conocimiento, las actitudes y los comportamientos, dirigiéndose al individuo que debe ser enseñado, “provisto de actitudes correctas” y “entrenado”, con escaso énfasis en lo emocional y lo afectivo.

Una escena ocurrida en una escuela evidencia la concepción acerca del conocimiento validable en el contexto pedagógico. En una conversación que Victoria, responsable pedagógica, mantuvo con una docente que promovió la implementación de la ESI en sus escuelas, esta le explicó que:

Quería generar conciencia crítica, pensamiento crítico, que eso es lo que más quiero hacer, entonces me dice: “¿Y quién te dice a vos que está generando conciencia crítica y no estás, en cambio, adoctrinando a los chicos como vos querés que piensen?”. (Entrevista a Victoria, 2008)

Se plantea una oposición respecto de los efectos pedagógicos: por un lado, la promoción de un pensamiento y una conciencia crítica promovidas por la enseñanza de la ESI —en la que el estudiantado es considerado sujeto de derechos— y, por otro, las opiniones personales, asociadas con un posible *adoctrinamiento*. Esta última perspectiva supone un conocimiento científico y objetivo, mientras que el enfoque de la docente es interpelado por considerar que puede influenciar al alumnado con sus criterios y perspectivas personales.

Así como los estudios del campo educativo se han centrado en la reflexión sobre qué sujeto produce la escuela, otros han abordado la cuestión desde la óptica de qué docentes se forman, para qué y cómo (Apple, 1997; McLaren, 1998). Algunos estudios sostienen que la incorporación de la perspectiva de género y las sexualidades en los espacios formativos se encuentra dificultada no solo porque las/los docentes no han tenido formación específica en su trayectoria docente, sino también porque la temática no está presente en los currículums (Gogna, Pecheny y Jones, 2010; Fioretti, Tejero Coni y

Díaz, 2004; Morgade, 2008). Según lo señalara una docente que se involucró con el proceso de implementación de la ESI institucional de la ESI:

A los docentes no nos prepararon para esto. El profesorado no nos preparó ni para esto ni para la escuela inclusiva, para los chicos con problemas. Nos dieron una formación enciclopédica de la materia que vos habías estudiado... Lo demás quedó en cada uno. Ni siquiera metodológicamente... Todo quedó en tus ganas de perfeccionarte y creo que en educación sexual es lo mismo. (Entrevista a Tamara, 2010)

Recientemente fueron incorporándose especializaciones, actualizaciones y contenidos específicos de la ESI en las carreras de formación docente¹⁰⁴. De todos modos, una docente entrevistada de la escuela sostuvo, sin embargo, que este proceso de incluir la formación en el currículum y en las prácticas efectivas en las escuelas llevaría al menos una década. Al respecto, una funcionaria del Ministerio de Educación, capacitadora docente, referente histórica —que había formado parte de las iniciativas pioneras (Felitti, 2012)— y asesora de los Ministerio de Educación de la Ciudad y de la Nación, reiteradamente y en diversos ámbitos, sostuvo que la implementación generalizada y efectiva de la ESI en el sistema educativo consistiría en un proceso de más de diez años, contabilizados a partir de la sanción de la norma.

A estas reformulaciones en la formación docente, podemos agregar la necesidad de transformaciones socioculturales importantes que eran promovidas por esta política pública, pero para que estos espacios formativos sean resignificados, los cambios en lo legal deberían ir de la mano con cambios en lo cultural e institucional (Seidman, 2005).

Ahora bien, las observaciones y entrevistas realizadas, muestran un argumento persistente de “no saber qué hacer” esgrimido por la comunidad docente que puede interpretarse como una particular forma de resistencia. Cuando indagamos los sentidos

¹⁰⁴ Entre las ofertas de especialización y actualización, entre otras, encontramos: el Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González incluye desde 2008 la Especialización Superior en Educación Sexual (Resol. Nº 5475/08) y en la Escuela de Capacitación Docente - Centro de Pedagogías de Anticipación (CePA) se ofrece desde 2007, la Actualización Académica en Educación Sexual Integral en la Escuela.

asociados surgen diversas menciones: la patria potestad, el miedo, el desconocimiento de la propuesta de la ley y la aseveración de no saber qué decirles a las/los jóvenes.

Uno de los grandes desafíos para las/los docentes y directivos respecto de la ESI, fueron los padres y madres del estudiantado considerados como una influencia “acechante”. Mientras, esta cuestión se convertía en un argumento firme que atravesaba temores y resistencias, la “patria potestad” se transformaba en el gran fantasma: algunas veces verbalizado, otras solo insinuado como un temor respecto a lo que los padres —o las familias— fueran a decir o reclamar a las escuelas. Se hacía referencia entonces a la eventual resistencia por parte de *los padres* que podían apelar al argumento de la “patria potestad” para impedir la enseñanza —argumento legal que siguió vigente luego de sancionadas las nuevas leyes—. Aunque en la escuela estudiada, según una de las docentes, la presión de los padres carecía de impacto: “Donde los padres están ausentes, los docentes trabajan con menos miedo por lo que los padres hagan. En esta escuela hay prejuicio al revés: te asombrás cuando viene un padre. Porque no están”.

Este comentario expresa el arraigo y persistencia de la perspectiva respecto del lugar de los adultos —o “los padres”— considerados como mediadores en tanto tutores legales de las/los jóvenes en lo que refiere a sus derechos y posibilidades (Péchin, 2009), incluso cuando la Ley Nacional Nº 26.061/05 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes los convierte en sujetos —y no objeto—de derecho.

Diversas investigaciones (del Río Fortuna, 2007; Elizalde, 2008 y 2011; Elizalde y Péchin 2009; Lavigne, 2009; Péchin, 2009) muestran cómo la creación de nuevos marcos normativos no son suficientes para producir transformaciones socioculturales. Aunque fue destituida la Ley de Patronato por la nueva Ley de Protección Integral de Derechos, resta aún modificar ciertas naturalizaciones culturales y anquilosamientos burocráticos que persisten en el sistema jurídico-legal de la infancia y la adolescencia, cuyas prácticas centrales fueron de “vigilancia, señalamiento, persecución, patologización y control de niñas, adolescentes y jóvenes que no cumplen con las expectativas históricamente variables de una ‘normalidad’ ciudadana” (Péchin, 2009).

Entre las disputas desplegadas en torno a esta política es nodal referirnos a algunas dimensiones involucradas en la obligatoriedad de su abordaje. Una de ellas, especialmente, interpela el criterio dominante de la patria potestad que hasta el momento significaba no solo notificar a las familias —“los padres”— sobre las propuestas pedagógicas a desarrollarse en educación de la sexualidad sino, puntualmente, al hecho de pedir autorización. Sin embargo, a partir de la ley comenzó a primar un nuevo criterio: por tratarse de una política pública era deber de las instituciones educativas informar respecto de la existencia de la ESI incluyendo sus contenidos básicos mínimos en el currículum, sin solicitar previa autorización para que el estudiantado pueda participar de las actividades previstas. Así sintetizó una activista e investigadora y capacitadora docente de ESI:

(...) Se pudo consensuar que podía haber talleres para padres y madres, a fin de abrir la participación a las familias sobre estas cuestiones. Estos talleres serían informativos, es decir, uno puede organizar actividades con las madres y padres sin pedir autorización. Esto fue interesante cuando llegó a las aulas, ya que muchas docentes no conocían la ley y, por ende, no sabían que podían trabajar estas cuestiones sin pedir autorización para abordar estos contenidos. Hace muy poco tiempo atrás, había que mandar una nota a las familias, informando que iba a concurrir el médico y que se iban a trabajar determinados contenidos. Solo si las familias autorizaban, los alumnos y alumnas podían participar de esa actividad. Hoy están incorporadas a la currícula; hoy la ley ampara a estos docentes que quieran realizar actividades. Si bien es cierto que la información genera un vínculo de confianza entre la familia y la escuela, no es necesaria la autorización de los papás. Los papás y mamás no pueden negarse a que los alumnos reciban determinados contenidos. Sería lo mismo que mandar una nota para preguntar si desean que sus hijos estudien derivadas o logaritmos o para preguntar si están conformes o no con el modo en que se enseña Geografía en la escuela. La educación sexual es un contenido que ya está incorporado. Este fue el consenso al que pudimos arribar¹⁰⁵.

¹⁰⁵ Versión Taquigráfica. Comisión de Igualdad de Oportunidades y de Trato entre Varones y Mujeres. 7 de octubre de 2008. Pág. 13.

Este argumento fue reiteradamente explicitado con el propósito de desarticular el temor a la queja y la denuncia crítica de parte de las familias. Sin embargo, en la práctica cotidiana estas afirmaciones fueron mucho más resistidas e interpeladas que asumidas. Además del énfasis en el desconocimiento de la ley —desconocida para muchos—, también fue considerado el siguiente obstáculo: una vez conocidos los lineamientos específicos de la política, persistían las dificultades para la implementación efectiva, poniendo de manifiesto que no bastaba con conocer el enfoque y los contenidos. En una entrevista, una funcionaria y capacitadora del Ministerio de Educación de la Ciudad reconoció las resistencias frente a esta política comparándola con otras propuestas y señaló que “cambiar una línea pedagógica cuesta sangre sudor y lágrimas” y este tema no era una excepción.

Una vez más, aparecía como obstáculo el miedo: “Imaginate una profe estructuradísima, con una matriz formada, tiene temor a qué decir”. Una docente que se refería a ese temor en cuanto a qué decir explicó: “Es más fácil presentar el enojo. No decís que tenés temor, solo mostrás el enojo o decís que no te interesa”. En su análisis de la persistencia de las resistencias señaló esta postura como causante de la falta de abordaje de la ESI. Una investigadora y capacitadora lo refirió de esta manera:

Se enojaban, había otra cosa más para hacer: “Yo no tengo por qué hacer esto y hablar de esto...”. Y otra vez la escuela tiene que estar ahí en el ojo de la tormenta. Siempre sienten que los cargan y que los cargan. En algunos casos, los cargan. Pero, creo que esto no deberían visualizarlo como carga, pero evidentemente también lo viven así. (Martina, capacitadora del GCBA e investigadora de la UBA, 2007).

La vivencia de la ESI “como una carga” puede explicar la metáfora que titula este capítulo: “como una papa caliente”. Esta expresión surgida del trabajo de campo hacía referencia al impacto —percebido como una carga pesada— y las resistencias con que la población docente recibió la obligatoriedad de incluir la ESI. Una “papa caliente” hace referencia a la experiencia de recibir un elemento candente y a la imposibilidad de

agarrarlo con las manos sin quemarse o a la necesidad de pasarlo para que otras/os lo sostengan y con la intención de sacárselo de encima.

Una capacitadora e investigadora de la UBA entrevistada se refirió a los encuentros de *sensibilización*¹⁰⁶ como una instancia donde fue posible explorar las dudas y miedos que despertaba el abordaje de la ESI e para intentar disiparlos. Este proceso de sensibilización para promover el abordaje de la educación sexual, partía de reconocer como ejes de trabajo la *salud* y los *derechos*, considerados enfoques con mayor consenso social y, de este modo, resultaban “facilitadores” para que las/los docentes “se sintieran más cómodos para trabajar”, según sostuvo la entrevistada.

Entonces, los cursos fundamentalmente tenían que ser como para bajar el nivel de ansiedad y darles herramientas para que se sintieran cómodos. Y sobre todo explicar que este primer año no es más que para que los docentes vayan armando en sus escuelas un grupito de gente que se sintiera capacitada, con ganas y con interés y preocupación en el tema, y formar como equipos; no que todos los docentes tomen como materia. Se puede dar como materia o se podía dar transversal, que nosotros siempre pensamos que es mejor transversal, háganlo como puedan. Entonces, justamente esto fue muy importante: este primer año [2007] no es para que ya se baje la materia, o lo que fuese, el tema, a los chicos, sino que se empiecen a empapar y a ir permeando el tema en los docentes. (Martina, capacitadora del GCBA e investigadora de la UBA, 2007).

Durante aquellos encuentros, destacó que se visibilizaron muchos miedos:

Temen trabajar este tema con los chicos, es decir, no se sienten capacitados, no se sienten, como que no se animan, hay mucho tabú, siguen teniendo mucho miedo. Muchos miedos, es un tema tabú totalmente (...) Miedo a que se desborden, miedo a que le pregunten cosas que ellos no sepan, miedo a su propia sexualidad. Es una cosa muy embromada porque son adultos (...) En la experiencia del curso que dimos de CePA a docentes secundarios, había algunos temas que realmente les asusta mucho, como es la

¹⁰⁶ Se refiere a las diversas jornadas de capacitaciones con equipos institucionales y reuniones de trabajo con equipos de conducción propuestos desde el CePA, fundamentalmente, con el propósito de promover la implementación de la ESI.

homosexualidad, la diversidad sexual, el aborto. Había una, puntualmente, que decía: yo no puedo hablar del aborto porque yo no lo tengo resuelto como tema. ¡No tenés que recomendarle que aborte! Y, ¿pero si me preguntan y me dicen: “yo voy a abortar”. ¿Yo qué digo? Entonces, lo que nosotros convenimos —y esto salió también de CePA— fue que los temas que los docentes consideraban realmente que ellos no eran auténticos hablando del tema, que no lo dieran, que no lo tocaran. Claro. En este caso, tocaron anticoncepción; y estás hablando de lo mismo. La otra cara. Si trabajás bien anticoncepción, no van a llegar al aborto. Listo. No necesitás decirle algo cuando esté por abortar o que esté decidida la persona. Si no, simplemente, anticoncepción. Trabajá fuerte anticoncepción. Entonces, siempre tratando —y esto fue una directiva realmente— tratando de que el docente se sienta cómodo. (Entrevista Martina, capacitadora del GCBA e investigadora de la UBA, 2007)

Esta dimensión de tabú es destacada por la entrevistada en torno ciertos contenidos respecto de la sexualidad, temas que no son fácilmente abordables para las/los docentes: homosexualidad, la diversidad sexual, aborto. Una de las estrategias para enfrentar las dificultades manifestadas fue evitar el abordaje de aquellos temas con los cuales las/los docentes no pudieran lidiar por motivos personales. Así, se priorizaba la “comodidad” de las/los docentes en su tarea pedagógica.

Otro de los elementos que las/los docentes refirieron como factor obstaculizador fue la inexistencia de definiciones precisas por parte de las/los directivos y de propuestas de trabajo concretas provenientes del Ministerio de Educación.

A comienzos de 2009, en una jornada institucional de la escuela en la que participaba como investigadora, una docente del área de Educación Física preguntó por qué le correspondía a ella trabajar educación sexual. Añadió que ni siquiera le habían llegado los lineamientos curriculares y demandó:

Denme los contenidos, los materiales. Hay que dar conocimiento científico, no les puedo hablar de mi punto de vista, mi opinión. ¿Cómo me piden que trabaje algo que no sé? No me capacitaron para hacerlo, no puedo enseñar algo que no sé¹⁰⁷.

Aquí caben dos señalamientos: en primer lugar, la demanda explícita de información, de acceso al conocimiento acerca de los contenidos que la ESI involucra. En el mismo sentido, un docente del área de música se acercó a preguntarme qué se esperaba que se trabajara en esta nueva área curricular. La ESI despertó no solo gran cantidad de interrogantes entre las/los docentes, sino que también dejó entrever el desconocimiento respecto a los sentidos involucrados en la temática.

Una dificultad para llevar a la práctica la implementación desde la perspectiva docente fue la dinámica de comunicación y disponibilidad de los materiales y recursos específicos para la ESI al interior de las instituciones educativas. Efectivamente, el arribo de los materiales a las instituciones educativas no garantizaba ni la divulgación entre el cuerpo docente, ni su efectiva incorporación en las propuestas desplegadas. Una situación frecuente que pudimos relevar fue que los recursos oficiales quedaban archivados, arrumbados o “cajoneados” en algún rincón de la institución en lugar de estar disponibles para su lectura, uso o apropiación. Entonces, la divulgación del material estaba supeditada a la discrecionalidad de las posiciones individuales de directivos, docentes o a las afinidades de los proyectos institucionales de cada escuela.

En la escuela observada a comienzos de 2009, llegó a la institución lo que en el ámbito escolar se denominaba, con ironía, “la cajita feliz”, para referirse al paquete de materiales provenientes del Ministerio para elaborar el *Proyecto Escuela*¹⁰⁸. Entre los recursos enviados del Ministerio de Educación porteño, se encontraban los recursos elaborados por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral¹⁰⁹ y los nuevos

¹⁰⁷ Docente de Educación Física, notas de campo, marzo 2009.

¹⁰⁸ El proyecto educativo elaborado en cada escuela, que establece los lineamientos curriculares, pedagógicos e incluso sociales generales a desarrollar, acordes a la política educativa general.

¹⁰⁹ *Lineamientos curriculares para la educación sexual integral*. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley Nacional N.º 26.150. Resolución CFE N.º 43/08, 29 de mayo. *Educación Sexual Integral para la*

cuadernillos destinados a su implementación en el nivel medio¹¹⁰, que reemplazarían a la versión preliminar de los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación de la CABA.

Una docente, durante una capacitación observada, reveló que en la escuela donde ejercía, las autoridades institucionales decidieron no divulgar los materiales enviados por el Ministerio de Educación. También la experiencia de obturación de la difusión fue referida en relación con los materiales y recursos de otras temáticas, por ejemplo, Memoria y Dictadura. Estas experiencias dan cuenta de la disparidad con la que las instituciones educativas incorporan los distintos recursos oficiales dependiendo de los posicionamientos institucionales, ya sean de oposición y resistencia como adhesión a las políticas de Estado.

Entonces, en cada institución educativa “existen diversas motivaciones en las personas”, como expresó Lilian Fisher, coordinadora del programa Nuestros Derechos Nuestras Vidas, del Consejo de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes¹¹¹. Según expresó, “la propuesta puede surgir de alguien inesperado”¹¹², de modo que la apropiación de los documentos desarrollados por los Ministerios de Educación para el trabajo en el aula con los temas promovidos por la ley queda librada a la discrecionalidad de cada docente, que actuará según sus criterios y su compromiso con la política educativa. A partir del relevamiento de campo realizado en escuelas porteñas de nivel

Escuela Secundaria. Contenidos y propuestas para el aula. Serie de Cuadernos ESI. Programa de Educación Sexual Integral, Ministerio de Educación de la Nación, 2009. Buenos Aires. Y láminas, como materiales para el trabajo en el aula y otros materiales de difusión de la ley como folletería.

¹¹⁰ *Educación sexual en el Nivel Medio*. Ministerio de Educación. GCBA. Dirección de Currícula y Enseñanza. 2009. Estos cuadernillos para la ESI eran una reelaboración de una versión anterior que circulaba desde 2007. Ese año, el Ministerio editó los primeros cuadernillos que llevaban la inscripción aclarando que se trataba de la “versión preliminar”.

¹¹¹ Creado por Ley Nº 114. Publicada en Boletín Oficial de la CABA BOCBA Nº 624-03/02/99. El Programa “Nuestros Derechos, Nuestras Vidas”, dependiente del Consejo de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, del que participaron activamente diversas organizaciones de mujeres, DDHH, derechos de la infancia (Fisher y Zurutuza, 2008) fue desarrollado conjuntamente entre el Consejo de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (CDNNyA) y más de una decena de las ONG especializadas en la temática.

¹¹² Notas de campo, en el marco de un encuentro intersectorial, noviembre de 2007.

medio de la CABA es posible advertir que los proyectos institucionales existentes son, en su mayoría, iniciativas contradictorias e imprevisibles, que dependen en gran medida de voluntades personales hasta que logran institucionalizarse y ganar legitimidad.

Las modalidades de abordaje de la ESI fueron objeto de encuentros específicos de reflexión y debate, motorizados por el Ministerio de Educación de la CABA para ir relevando las acciones emprendidas en las diversas escuelas y promover el intercambio de experiencias y prácticas. El primero de ellos, se realizó en el 2009¹¹³ y dos años después, en el 2011, se realizó un segundo encuentro¹¹⁴. Allí, a cinco años de sancionadas las leyes ESI, se pudo identificar la persistencia de ciertas dificultades institucionales manifestadas por los/as docentes¹¹⁵. La investigación de Juan Péchin recuperó las particularidades, frente a la implementación, y señaló que en la jornada desarrollada en 2009:

Primaba una escena de “catarsis colectiva” en la que se señalaban fundamentalmente las dificultades para la implementación de esta política pública y el “temor a los padres” que generaba en docentes y otrxs agentes a cargo de la tarea en el ámbito de la escolaridad. En cambio en 2011 se presentaban “experiencias más armadas”, “más enfocadas en las posibilidades [de acción]” con “gente más involucrada” que en épocas precedentes. Sin embargo, aún se registra un argumento recurrente acerca de que “los docentes no estamos todos preparados para dar ESI”, declarando un “no saber” que oscila entre una “falta de preparación” (formación, capacitación y entrenamiento), una “falta de información especializada” y una “crisis de responsabilidad”. (Péchin, 2011: 350)

La coordinadora del espacio planteó que la institucionalización de propuestas como la ESI era el resultado de un proceso. Agregó que “a veces, incluso, no empieza desde un proyecto sino desde prácticas puntuales”, como ocurrió en la escuela observada,

¹¹³ Primer Encuentro de Relatos de Experiencias de Educación Sexual Integral en Escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, “Yo les quiero contar”, 12 de noviembre de 2009.

¹¹⁴ Segundo Encuentro de Relatos de Experiencias de Educación Sexual Integral en Escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires *Desde el aula... para reflexionar sobre el aula*, 23 de septiembre de 2011.

¹¹⁵ Mi participación como observadora se produjo en el marco de un grupo del nivel medio, donde el equipo de ESI de la escuela en la que realicé el trabajo de campo presentó su proyecto de trabajo.

en la que se realizaron acciones específicas a partir de un programa desarrollado en una materia.

Los modos en que se originaron los proyectos relatados por los/as docentes fueron aspectos destacados del proceso de abordaje. También se reflexionó acerca de quiénes se encontrarían capacitadas/os para la tarea. Una docente que trabajaba en una escuela media de adultos de Villa Soldati explicó que las estrategias de implementación implican procesos —enfaticando el necesario transcurso del tiempo— y destacó que no habría que obligar a ningún docente a abordar la ESI en el aula porque “podría resultar contraproducente”. En tanto que la coordinadora reconoció que “también tiene que ver con querer”, es decir, introdujo la variable de la voluntad personal para involucrarse en este proceso. De modo que el carácter de obligatoriedad, nuevamente, asumió un estatuto debatido y se destacó el componente del “compromiso” de cada docente en esta tarea pedagógica.

La necesidad de contar con más capacitaciones fue destacada como una demanda central. También se reconoció que uno de los factores que había facilitado la implementación de la ESI en las escuelas, fue la existencia de un grupo interesado o un directivo *piola* en la institución. Además, en general, los cargos jerárquicos dentro del sistema educativo fueron caracterizados como “facilitadores”. Las/los supervisoras, por ejemplo, en algunas oportunidades tuvieron el rol de mediadoras/es y promovieron el armado de redes y proyectos institucionales. Esta mención considera, de alguna manera, la demanda extendida de las/los docentes de que los procesos de implementación fuesen estimulados verticalmente, es decir, desde arriba hacia abajo.

A partir del relevamiento de dificultades y demoras en la implementación de la ESI manifestadas por algunas/os docentes durante el encuentro, se plantearon una serie de estrategias para modificar estas tendencias que complicaban el efectivo abordaje sistemático en las escuelas y avanzar con acciones consideradas necesarias, obligatorias y urgentes. Una de las iniciativas consistió en armar una asociación de docentes que denunciara el incumplimiento de la ESI. Durante el cierre de la actividad, la coordinadora

pronunció un conjunto de conceptos surgidos de los debates e intervenciones del grupo de nivel medio observado: militancia, entusiasmo, voluntad. Estos sentidos, de algún modo, colisionan con las posturas que resistían el abordaje. Respecto de estas posturas, una de las docentes del equipo de ESI de la escuela que participó del encuentro sostuvo que “hay temor por creer que la sexualidad es genitalidad. Hay que cambiar la cabeza de personas grandes ya estructuradas en eso. Hay resistencias. Aún preguntan: ¿qué tiene que ver Historia con la educación sexual?” Este comentario vuelve sobre uno de los nudos problemáticos de los sentidos de la educación sexual, aquel que restringe su enseñanza a la genitalidad. Mientras que, una capacitadora sostuvo que “hay desconocimiento de las otras cuestiones que incluye”, en referencia a la noción de integralidad y la asunción de una definición de la sexualidad que abarca dimensiones de la vida no reconocidas habitualmente. Por eso, en diversos ámbitos observados donde se buscó anclar los sentidos de la ESI se apeló a la definición de la sexualidad¹¹⁶ asumida en el marco de esta política educativa.

En este caso, la perspectiva de la docente se asocia a la necesidad de promover instancias de reflexión y capacitación que permitan “cambiar la cabeza de personas grandes”, a quienes la ESI interpela y, en muchos casos, transforma sus concepciones y prácticas para cimentar otros modos de abordaje¹¹⁷. La referencia de la docente sobre la dificultad de comprender la articulación de una materia como Historia con la ESI, expone

¹¹⁶ En los documentos oficiales, por caso, fue recortada la definición consensuada por la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y la Organización Mundial de la Salud (OMS): “El término ‘sexualidad’ se refiere a una dimensión fundamental del hecho de ser humano. [...] Se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. La sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales. [...] En resumen, la sexualidad se practica y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos”. En: Educación Sexual Integral para la Escuela Secundaria. Contenidos y propuestas para el aula. Serie de Cuadernos ESI. Programa de Educación Sexual Integral, Ministerio de Educación de la Nación, 2009. Buenos Aires.

¹¹⁷ En cuanto a esta concepción de las “personas grandes” quisiera hacer una breve salvedad de reconocer que en varias oportunidades fue considerada la idea de que para las generaciones mayores sería un mayor desafío modificar perspectivas, incluir contenidos y enfoques de la sexualidad como el que esta política educativa propone. Sin embargo, esta diferenciación etaria arraigada como un supuesto no pudo ser demostrada en la práctica en el campo, por el contrario, fueron sumamente heterogéneas las posiciones y perspectivas de la población docente en relación con su edad.

que los modos de concebir su enseñanza requirieron modificaciones: fue necesaria la legitimación para el abordaje desde cualquiera de las materias curriculares en cada uno de los niveles de enseñanza. Este testimonio no argumenta cuáles serían esos enfoques posibles de la ESI desde esa materia, pero da cuenta de la necesidad de ampliar la perspectiva e instalar la posibilidad de reformular las propuestas de cada programa curricular¹¹⁸.

Otra de las estrategias mencionadas en este ámbito consistió en reconocer la importancia de comenzar los procesos de abordaje de la ESI a partir de lo que se denominó “lo amigable”. Como sugirió una capacitadora docente había que “entrar desde donde hay alguna lucecita, por esa ventana”. Consideró, además, que la implementación de la ESI requeriría de una década, señalando especialmente el extenso lapso que llevaría articular el abordaje efectivo y sistemático. También, contemplaron entre las estrategias, la necesidad de elaborar ciertas “alianzas”, consideradas centrales para garantizar la sustentabilidad de las propuestas y sostener los esfuerzos de planificación en las escuelas. Así, las docentes reconocieron que si las alianzas no eran firmes, amplias y colectivas y que si no estaban presentes en las instituciones donde se habían comprometido a desarrollar los proyectos, “la cosa [en referencia al proyecto, programa o actividad] se cae”. Por ello, insistieron con vehemencia en la necesidad de sumar actores en las instituciones para evitar las discontinuidades en el abordaje. Las iniciativas individuales, en efecto, no parecían ser sustentables a lo largo del tiempo, sino que la formulación de propuestas debía ser elaborada en el marco de equipos de trabajo¹¹⁹.

¹¹⁸ Como una estrategia para poner a disposición de docentes recursos pedagógicos que recuperaran el enfoque de la ESI, las autoras Elizalde, Felitti y Queirolo *et al.* (2009) propusieron una genealogía de las formas de producción de conocimiento en el marco del currículum escolar y elaboraron propuestas de abordaje de la ESI desde un enfoque de género, sexualidades y derechos humanos específicamente para Historia, Lengua y Literatura, Educación Artística y Comunicación. El objetivo era revertir la primacía de los saberes que hegemonizaron su enseñanza hasta el momento, desestabilizar los discursos naturalizados y transformar las prácticas pedagógicas referidas al tema con propuestas concretas de incorporación de los enfoques mencionados. Bibliografía elaborada en el marco de la vigencia de la Ley N° 26.150/06, cuya reseña realicé y puede consultarse en: Mora N° 16, versión on-line en www.scielo.org.ar

¹¹⁹ Estas situaciones me permiten reflexionar sobre los procesos de construcción de proyectos y prácticas institucionales e identificar la débil persistencia de las iniciativas elaboradas por el personal de las escuelas,

Una capacitadora del CePA, que coordinaba otro de los grupos de trabajo del encuentro, había reconocido unos años antes —en el Foro de la Comisión de Igualdad de Oportunidades— respecto del modo en que se institucionalizaban en las escuelas ciertas orientaciones de proyectos que:

Nos dimos cuenta de que si no hay un equipo directivo que apoye y motorice, muchas veces las buenas voluntades por sí solas no alcanzan para que el proyecto se transforme en institucional. Cuando digo “profesores en buenas alianzas con directivos” también estoy pensando en supervisores y directivos. Cuando las programaciones institucionales las podemos pensar en forma distrital, seguramente esto tiene mucho más potencia y más posibilidad de sobrevivir¹²⁰.

Estas apreciaciones contribuyen a nuestra reflexión en torno a lo que significa hacer ESI para los actores del campo. La vía institucional, tanto para la construcción de los proyectos como la apuesta política de *transversalizar* los contenidos en las diferentes áreas, supone modos de gestión de la sexualidad que necesitan de la reformulación de su estatuto en el sistema educativo para poder formular propuestas sistemáticas, permanentes y que surquen la organización de la vida cotidiana institucional. Esta mirada contrastaba con la experiencia previa en la que proliferaban talleres o charlas como experiencias aisladas.

De acontecimientos, suspensos y consensos

En torno a las formas de implementación de la ESI hubo procesos contradictorios, demoras e indefiniciones asociadas a los cambios de gestión política del GCBA con la

cualquiera sea el cargo. Es importante insistir en que también inciden profundamente las modalidades de tomar decisiones, de explicitar los propósitos y de definir las propuestas pedagógicas y organizativas desde los equipos directivos para encontrar adhesión a las orientaciones y proyectos institucionales. La rotación permanente de los cargos docentes, la heterogeneidad de perspectivas que conviven en los actores institucionales y las coyunturas, frecuentemente debilitan e interrumpen los proyectos y propuestas académicas en el aula.

¹²⁰ Versión taquigráfica. Comisión de Igualdad de Oportunidades y de Trato entre Varones y Mujeres. 7 de octubre de 2008. Pág. 15.

asunción las nuevas autoridades ministeriales de la gestión macrista. Posicionamientos personales dispares en relación con la implementación de la ESI revelan procesos complejos de articulación entre los cambios en las normativas y las transformaciones en los discursos y prácticas de las/los docentes.

Es necesario destacar la gravitación de otros aspectos del contexto político. A partir del cambio de gestión política, en diciembre del 2007¹²¹ cuando asumió como jefe de Gobierno Mauricio Macri, la iniciativa impulsada hasta entonces tuvo un fuerte revés por la poca visibilidad que tuvo el tema en la agenda pública, la escasa creación y sostenimiento de equipos específicos para la ESI en las instituciones de formación docente del Ministerio de Educación de la Ciudad, la falta de financiamiento y la ausencia de políticas expresas y estrategias de parte de la cartera de Educación.

El estancamiento de las iniciativas significó también que otros lineamientos para el sistema educativo formulados por la nueva gestión modificaran las lógicas con las que se venía realizando el proceso de implementación de la ESI. Por ejemplo, hubo quienes habían motorizado el proceso en las escuelas y habían diseñado una estrategia que incluía el desarrollo de capacitaciones con las y los docentes, pero una nueva pauta de trabajo emanada desde el Ministerio de Educación porteño impidió durante un tiempo estas prácticas. En la escuela media estudiada, durante algún tiempo, se asumió que el gobierno macrista no apoyaba la implementación de la ESI. Así describió el clima vivenciado en aquel momento la docente que motorizaba la implementación en esta institución:

Hay mucho miedo porque, evidentemente, este gobierno actual de la ciudad no lo apoya. No hubo ningún gesto de mandar algo... No se siguió trabajando el tema y están esperando que alguien desde arriba haga algo para generar, mover el tema, está estancado. Yo había pedido, me acuerdo de algo, dentro de mi proyecto estaba la

¹²¹ Mientras tanto, en la cartera de Educación de la Nación la decisión política bregaba por conformar un equipo técnico para viabilizar las acciones del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, tratándose de la continuidad política partidaria que traspasaba el mando de Néstor Kirchner a Cristina Fernández de Kirchner.

capacitación a los docentes en la escuela y como llegó una directiva que no se permitían más las capacitaciones en la escuela se pinchó todo. (Entrevista a Victoria, 2008)

Se planteaba un nuevo interrogante respecto a cómo iba a ser posible avanzar con la implementación de la ESI en el contexto de una nueva gestión que parecía no estar desplegando un explícito propósito para fortalecer este proceso sino que, por el contrario, obstaculizaba las líneas de trabajo hasta entonces trazadas. Destaco aquí las concepciones del cambio, las permanencias y las redefiniciones políticas y cómo fueron percibidas por la población docente. El cambio de gestión en el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires imprimió cierta incertidumbre a la coyuntura política: no se sabía si se seguiría adelante con la política de ESI o no.

Una capacitadora docente, preocupada por la continuidad del proceso de implementación de esta política educativa, destacó en la entrevista las redefiniciones políticas:

E: —¿Cómo describirías el mapa actual de la educación sexual a partir de la ley acá en la Ciudad?

F: —Bueno, yo pienso que hay un mapa hasta el año pasado [2007] y un mapa a partir de este año [2008]. Yo siento que hay un punto de inflexión. El año pasado había una política muy proactiva respecto de esto, con una ministra de Educación [se refiere a la Subsecretaria de Educación Mara Brawer] especialmente interesada en este tema. Entonces, bueno, eso hizo que circule mucho el tema por las escuelas (...). Ahora, lo que ya al final de la gestión se veía, y esto también lo dijeron la gente que iba a las escuelas, es que la gente dijo bueno, ahora que ganó Macri, educación sexual ya no importa.

E: —¿Quién dijo?

F: —Los docentes en las escuelas. No se sabe, pero te digo lo que era el imaginario. Los docentes empezaron a decir: `Ah bueno, ganó Macri, ahora ya es otra gestión'. O sea,

como que borrar la educación sexual. ¿Ya ahora no importa esto?, preguntaban en las capacitaciones en servicio¹²². (Entrevista a Flavia, 2008).

Este relato muestra que para la población docente el impacto del cambio de gestión política parecía habilitar la posibilidad de “borrar de un plumazo” la política recientemente formulada y dejar sin efecto el marco normativo sancionado con fuerza de ley —seguramente, acostumbradas/os a las reformulaciones políticas propias de los cambios de gestión política—.

El cambio de signo político del gobierno generaba un contraste significativo, como destacó la entrevistada, respecto de la gestión previa que había sostenido una política proactiva con relación a la ESI. Otra capacitadora e investigadora de la UBA en una entrevista también se refirió a las incertidumbres generadas a raíz del cambio de gestión política poniendo en evidencia las vicisitudes asociadas a las ideologías propias de los actores políticos, en este caso con el cambio de signo político con una tendencia hacia “la derecha”:

Y tenemos la hipótesis de que en la segunda parte del año no se anotó nadie [en referencia a los cursos ofertados por CePA] porque están viendo a ver qué pasa con Macri. Así de sencillo. Esto pensamos. Por ahí es un trabajo menos, dicen ellos. Y no se anotaron. (...) Del tipo, digamos, acá se acabó esto, de que sea demasiado derecho y considere que esto, que la diversidad sexual, que anden por ahí los travestis dando vueltas sea un espanto y que el código de convivencia sea otro (...) Pero, bueno. Hay temor, mucho temor. Evidentemente, es un tema no resuelto todavía en nuestro país, para que todo se considere que hasta por ahí políticamente también sea una bandera el decir: bueno, se acabó que se vean los diversos [Risas]. Ahora hay que esconderlos a todos. Yo creo que no va a ser así, no va a ser tan poco inteligente. Pero, creo que la ley... como fue sancionada, estamos en mejores condiciones. Se supone, de todos modos, hay escuelas que ya trabajaban en sexualidad y están como más tranquilos, porque, bueno, ahora están en marzo; cuando el papá dice: bueno, yo no quiero que mi hijo esté en una clase de

¹²² Se trata de capacitaciones desarrolladas en las instituciones coordinadas por un/a responsable externo/a, provenientes de CePA.

educación sexual, la docente le va a poder decir: mire, discúlpeme, pero hay una ley que respalda esto, y su hijo tiene derecho a ser informado”. (Entrevista a Martina, capacitadora del GCBA e investigadora de la UBA, 2007).

Un interrogante estimulado por la nueva gestión y sus orientaciones ideológicas se expresó en la pregunta por cómo continuarían las intervenciones políticas en torno a la denominada diversidad sexual. Se trataba de un contexto histórico político profundamente atravesado por discusiones y demandas que promovieron diversas políticas en sexualidad que buscaban combatir los procesos de discriminación sexogenérica¹²³. Además, esta entrevista permite identificar la valoración de la sanción de una ley que constituye un respaldo para las acciones pedagógicas realizadas en las escuelas, en las que las/los niños y jóvenes tienen derecho a ser educados en sexualidad integral independientemente de los criterios de sus padres, familias o tutores.

El cambio de gestión también significó otras transformaciones relevadas en programas con vigencia previa, como fue el caso del Consejo de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (CNDNNyA) que desde el año 2001 venía desarrollando talleres en sexualidad en escuelas porteñas en el marco del programa Nuestros Derechos, Nuestras Vidas. A partir del 2008, el Ministerio de Educación de la CABA asumió la responsabilidad del eje que involucraba la temática de sexualidad, en tanto que el Consejo solo continuó la línea de abordaje de los derechos. Así se compartimentaban los enfoques, contenidos y las responsabilidades institucionales en el contexto estatal. Esta decisión política estuvo cargada de suspensiones de actividades planificadas, falta de definiciones e incertidumbres que llevaron a promover instancias de demanda pública¹²⁴.

¹²³ Unos años después de la sanción de las leyes ESI (2006), entre las recientes políticas en sexualidad creadas podemos mencionar Ley N° 26.485/09 de Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales; Ley N° 26.743/12 de Identidad de Género; Ley N° 26.618/10 de Matrimonio Civil, conocida como matrimonio igualitario.

¹²⁴ Muchas de las escuelas porteñas que habían solicitado los talleres tuvieron que aplazar sus expectativas, dado que el gobierno de gestión macrista había decidido la suspensión de estos talleres que no se desarrollaron durante principios de 2008. En: “Sexualidad con demanda insatisfecha. Suspenden un programa del Consejo de Niños y Niñas”. Página/12. 19-03-08.

Finalmente, algunas dudas se disiparon cuando el ministro de Educación, Mariano Narodowski, anunció que su área asumiría la responsabilidad sobre estos talleres —en íntima vinculación con lo que la ley exigía—. Existía una concepción desde la esfera ministerial que contemplaba un proceso de transformación que conduciría a incorporar la ESI de modo sistemático en las escuelas mientras que otros programas podrían convertirse en complementarios.

En octubre de 2008, en una sesión de la Comisión de Igualdad de Oportunidades y de Trato entre Varones y Mujeres de la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la presidenta de la Comisión, Diana Maffía interpelló la gestión educativa del gobierno de Mauricio Macri dirigida por el ministro Mariano Narodowski y se refirió críticamente a las reformulaciones en el programa desarrollado desde el Consejo.

Manifestó su preocupación por la suspensión, a comienzos de 2008, de la formación docente fundada en la necesidad de hacer operativa la ESI en la escuela, en contradicción con el convenio que el Ministro habría firmado, estableciendo esta línea de trabajo como tema prioritario. También, solicitaba precisiones acerca de qué estaba ocurriendo en el área de capacitación docente, preocupada porque las/los docentes se capacitaban fuera del horario de trabajo y con “un esfuerzo personal y no sostenido desde el propio sistema docente”. (Versión Taquigráfica, pág. 17)

Interesada en este espacio organizado como foro público con el propósito de discutir el estado de situación de la implementación de la ESI en diversas agencias del Estado, presencié aquel encuentro realizando observaciones. Como sostuviera Diana Maffía, el foro se proponía “cumplir nuestro papel de darle el impulso político” y reconocía “auspicioso que diferentes bloques hayamos trabajado de manera común en esta comisión”. Graciela Morgade, una de las expertas convocadas, planteó la importancia de definir un presupuesto específico, como modo de manifestar el compromiso político¹²⁵.

¹²⁵ Esta mención se desarrolló a partir de recordar su trayectoria como funcionaria del jefe de Gobierno Aníbal Ibarra, momento en que se definió un presupuesto específico, aunque de modo forzado: “La verdad es que no quedaba muy bien ni muy prolijo, desde el punto de vista de la técnica presupuestaria porque, en

La percepción de un lento y paulatino proceso de implementación se sumaba a aquella interpretación frecuente de la población docente que entendió que la nueva gestión macrista, eventualmente, modificaría la iniciativa política tal como se había venido desarrollando. Por este motivo, según refirió una capacitadora, no se inscribieron en los cursos para docentes. La escasa proporción de docentes capacitados dificultaba aún más la dinámica en las diversas escuelas de la CABA.

Un informe del Subnúcleo Educación Sexual de la escuela de capacitación docente (CePA), de agosto de 2011, establecía un diagnóstico sobre la ESI en la ciudad de Buenos Aires para destacar su falta de implementación efectiva (Péchin, 2011).

El informe expuso las tensiones locales experimentadas por aquellos agentes del estado que intentaban motorizar la implementación de la ESI desde el Ministerio de Educación de la ciudad. La posición de esta área acentuaba la persistencia de la apelación recurrente a las ONG, en lugar de instalar propuestas sistemáticas para la población docente puesto que, según argumentaron, reconocían que no habían podido alcanzar la capacitación a una importante cantidad de escuelas. Entre los motivos reseñados encontramos la complicación del circuito burocrático para las solicitudes y el escaso número de capacitadores/as para acompañar las necesidades de asesoramiento y capacitación de las escuelas.

Sentidos y matices de la obligatoriedad del abordaje de la ESI

Una vez sancionadas las leyes y dados los primeros pasos para implementarlas, las disputas entre los diversos actores sociales persistieron, poniendo de manifiesto una

realidad, el Programa tenía que ver con ítems presupuestarios que estaban incluidos en otros ítems presupuestarios. Sin embargo, considerábamos que era importante que figure nombrado en ese espacio, al menos, como horas cátedra para capacitación, y que esté reflejada la decisión política para trabajar sobre ese tema. Por tal motivo, la Legislatura cuenta con la herramienta del Presupuesto para trabajar en este aspecto. La otra herramienta son todos los ámbitos que tienen que ver con la Defensoría de la Ciudad de Buenos Aires, y la diputada Maffía ha sido una persistente seguidora en esto.” (Versión Taquigráfica, Pág. 21)

relación tensa, especialmente entre el Estado y la Iglesia católica¹²⁶. La pertinaz injerencia que ha tenido la Iglesia católica como actor central de las disputas y objeciones presentadas frente a la educación sexual, pone de manifiesto que se trata de un interlocutor fundamental del Estado y otros actores de la sociedad civil, destacándose como uno de los obstáculos para alcanzar la laicidad en nuestro país¹²⁷. La Iglesia católica argentina ha sido un factor de presión fundamental para demandar autonomía en la promoción de sus propias perspectivas sobre la enseñanza de la sexualidad en el sistema educativo, condicionando fuertemente las decisiones del gobierno (Tagliaferro y Tarducci, 2004) dado que es considerada “uno de los pilares de la gobernabilidad” (Esquivel, 2011). Así, este actor político y los grupos de presión vinculados a ella obstaculizaron sistemáticamente los programas con los que se pretendía “llenar el vacío estatal” (Felitti, 2009) en relación con los derechos sexuales y reproductivos, desde el retorno de la democracia¹²⁸.

El ministro de Educación de esa gestión, Mariano Narodowski, unos meses después de la asunción del jefe de Gobierno porteño, Mauricio Macri, en mayo de 2008, expresó la existencia de persistentes tensiones ideológicas sobre esta cuestión cuando señaló ante una audiencia de docentes en proceso de capacitación en el marco del postítulo en ESI que:

La verdad es que nosotros como gestión que nos toca dar este paso, nos requiere un mínimo grado de valentía o de inconsciente si se quiere, porque como todos sabemos en algunos sectores de nuestra sociedad que ven en la educación sexual un avasallamiento a

¹²⁶ Un ejemplo del posicionamiento de un referente de la iglesia católica se produjo en 2009, cuando Monseñor Aguer cuestionó un recurso llamado *Material de formación de formadores en educación sexual y prevención de VIH/SIDA* usado en las capacitaciones a docentes realizadas por el Ministerio de Educación y de Salud de la Nación. En el documento *Orientaciones oficiales sobre educación sexual* rotula el contenido del material de “neomarxista”. Dentro de este compendio de artículos encontramos diversas/os autoras/es, capacitadoras de ESI de la órbita nacional y de la CABA y las investigadoras Mabel Grimberg (2002) y Graciela Morgade (2006).

¹²⁷ Según Juan Esquivel la laicidad en términos teóricos es definida “por la autonomía de lo político ante lo religioso” (2010:2)

¹²⁸ Desde una perspectiva antropológica fueron analizados los puntos de resistencia a la normativa nacional por parte de representantes de la iglesia católica (Zelarrayán, 2009).

alguna de sus creencias o algunos de sus postulados y algunas de sus ideologías, nosotros queremos ser muy cuidadosos con esto, porque entendemos que hay que mantener lo que la ley plantea, en esto creo que la ley es justa y sabia, que es un equilibrio entre el derecho a la información, que todos los chicos tienen que tener, derecho a estar informados en forma fehaciente, en forma rigurosa, en forma científica, con el concepto de educación sexual integral.¹²⁹

Si bien el nuevo gobierno declaraba su propósito de continuar el proceso de implementación, en el campo educativo se habían vislumbrado expresiones de dudas e inquietudes en cuanto a la definición política y a la posición de la gestión respecto de la norma sancionada en el mandato anterior¹³⁰.

Ahora bien, aun cuando la política de ESI estipuló su abordaje con carácter imperativo en todos los niveles del sistema educativo, la obligatoriedad se vio matizada de diversas maneras en cuanto a los márgenes de libertad otorgados a las propias instituciones educativas. El documento nacional denominado *Lineamientos para la educación sexual integral*, aprobado unánimemente por los ministros, sin embargo, fue cuestionado por la Iglesia católica. A los pocos días de esta definición, la Comisión Episcopal de Educación Católica de la Conferencia Episcopal Argentina emitió un documento dirigido a “padres de familia, autoridades educativas en general, directivos y docentes de institutos, alumnos y a toda persona de buena voluntad preocupada por la educación, a fin de esclarecer aspectos importantes acerca de los contenidos del Documento aprobado”¹³¹ en el que señalaban ocho objeciones concretas, que signaban una cosmovisión y definían perspectivas en tensión.

¹²⁹ Notas de campo, mayo de 2008.

¹³⁰ Al momento de la sanción de la Ley N. 2110, se encontraba en el cargo de jefe de Gobierno Jorge Telerman, cuyo ministro de Educación era Alberto Sileoni. Su continuidad en esta cartera, al momento de la sanción de la ley porteña y luego en el ámbito nacional, junto a las innumerables acciones en pos de la implementación de la ESI exponen las convicciones del partido del Frente para la Victoria, de construir y desarrollar esta política pública en nuestro país.

¹³¹ “Ante la aprobación de los Lineamientos curriculares para la educación sexual integral (Programa Nacional de Educación Sexual Integral - Ley Nacional 26.150)”. Comisión Episcopal de Educación Católica de la Conferencia Episcopal Argentina. 17 de junio del 2008. En: www.cea.org.ar

Fundamentalmente, buscaban reposicionar el matrimonio “como una opción de vida”, la familia como “agente natural y primario de la educación de sus hijos”, con el fin de objetar los contenidos que atentaran contra sus convicciones religiosas y morales basadas en la patria potestad; cuestionaban el uso único y obligatorio de preservativos, mientras se indicaba la “educación en la abstinencia y en la fidelidad mutua como conductas preventivas del contagio del HIV- SIDA”; y rechazaban la concepción de la identidad sexual como una construcción socio-histórico-cultural, en lugar de reconocer que “la persona humana desde su concepción biológica es sexuada, varón o mujer”¹³². Destacar estas cuestiones demostró los sentidos contrarios a la ESI expresados por un sector de la Iglesia católica que siguió disputando las significaciones sobre la sexualidad.

El ministro de Educación porteño no desconoció las tensiones que fomentó esta ley con la Iglesia católica y sostuvo que: “Cada escuela la va a adaptar a su situación. Hay que respetar el derecho a la información de los chicos y el derecho al proyecto de cada escuela. La idea es buscar consenso y avanzar”¹³³.

Las consecuencias de esta posibilidad librada para las instituciones fue analizada por Juan Cruz Esquivel (2011) en términos de un aspecto legal ambiguo y dispar, debido a que mientras fueron establecidos ciertos lineamientos curriculares se “avala la estructuración de contenidos propios por parte de las instituciones educativas, sin arrojar pistas sobre las instancias de conjugación de ambas propuestas en un mismo diseño pedagógico” (2011: 58). Esta falta de precisión arroja márgenes de autonomía para el accionar educativo en materia de la ESI.

Reconociendo las eventuales consecuencias en la implementación de este marco ambiguo, en las capacitaciones se enfatizaba que no sería posible “evadir ni distorsionar” aquellas definiciones generales. Sin embargo, y a pesar de estos reconocimientos y concesiones respecto del espacio para adaptar la ley al proyecto institucional, persistieron

¹³² *Ídem*.

¹³³ En: Crítica Digital, 25-04-08.

las discusiones y la demanda de autonomía para las instituciones educativas por parte de la Iglesia católica.

Otra cuestión significativa gira en torno a la obligatoriedad que estipuló esta política, que al mismo tiempo implicó una responsabilidad y una legitimidad institucional que habilita el derecho a las y los jóvenes a recibir educación de su sexualidad.

La obligatoriedad no exige que todas/os los docentes aborden la ESI sino que impone una responsabilidad a las instituciones de incluir proyectos específicos. Sin embargo, como ha ocurrido en contextos de instituciones de la salud donde las resistencias a la atención de ciertos casos como la ligadura tubaria y el aborto quedaba determinado por argumentos ideológicos (del Río Fortuna, 2010) e incluso asociados a creencias religiosas (Belli, 2010), la responsabilidad institucional encontró limitaciones en los agentes educadores que ofrecieron duras resistencias apelando a la denominada “objeción de conciencia”. De esta manera, según me relatara una capacitadora durante un curso en ESI, un docente se refirió a su derecho a apelar a esta categoría jurídica para prescindir de su responsabilidad en el abordaje de la ESI, justamente, aludiendo a sus convicciones religiosas por pertenecer a la Iglesia evangelista.

Sobre estos aspectos, Martina volvió a destacar la búsqueda de consensos, al señalar la posición de la Iglesia, en particular de docentes de escuelas católicas en este proceso. Señaló que en algunas escuelas católicas hacían caso omiso a la ley, como si no existiera, mientras que otras, consideradas “más modernas”, se fueron acoplando. Reconoció que en estas instituciones no hablaban de aborto por ser parte de su Doctrina, pero intentaban hablar de anticoncepción, más allá –aunque no tanto– de la anticoncepción natural. Este relato expone la convivencia de diferencias ideológicas en el marco de esta política pública que involucra a todas las instituciones educativas, públicas, privadas, confesionales y no confesionales.

La obligatoriedad de la ESI entonces impactó de diversas maneras en las/os docentes, unas/os desarrollaron una tenaz resistencia, mientras otras/os vieron una

posibilidad de profundizar los procesos pedagógicos ya iniciados con anterioridad a la ley o se vieron convocadas/os para comenzar su abordaje. Estas diferentes posiciones delimitaron una variabilidad enorme en las formas de implementación de la ESI, según se resignificaban, se asumían sentidos o se resistían explícitamente a la incorporación en sus prácticas como agentes del Estado en el campo de la educación.

CAPÍTULO 3

De “locas” y “kamasutras”: un proyecto de educación sexual integral en una escuela media de gestión estatal de la CABA

Contá la historia de la gente como si cantarás en medio de un camino, despojáte de toda pretensión y cantá, simplemente cantá con todo tu corazón. Que nadie recuerde tu nombre sino toda esa vieja y sencilla historia.

Haroldo Conti. *En vida* (1971)¹³⁴

Este capítulo se centra en el proceso de implementación de la política de ESI y su despliegue en una escuela media de gestión estatal de la CABA. Se analiza la gestación de un proyecto de educación sexual integral y los dispositivos, procedimientos y herramientas específicas diseñadas para su desarrollo, prestando especial atención a las dinámicas cotidianas de la escuela. Veremos, entonces, las particularidades que adquirió la ESI, quiénes participaron y cómo se definieron los objetivos, propuestas, prácticas pedagógicas y estrategias desarrolladas para gestionar este *proyecto institucional* como iniciativa central para su abordaje en la escuela.

¹³⁴ Haroldo Conti era docente de la escuela y fue desaparecido durante la última dictadura militar. Durante mi trabajo de campo se realizaron algunas jornadas para recordarlo. Uno de los homenajes consistió en colocar una placa en la puerta de la escuela.

Acerca de la escuela

La institución educativa en la que realicé el trabajo etnográfico se caracteriza por una alta receptividad de diversos actores externos, de modo que la presencia y el tránsito de personas provenientes de diferentes instituciones era una impronta cotidiana¹³⁵. Mi ingreso en la escuela como investigadora estuvo determinado por estas condiciones de posibilidad y facilitaron el modo en que acordé mi presencia durante un tiempo prolongado. La primera entrevista que mantuve para presentarme y solicitar autorización para ingresar fue con el rector¹³⁶, que me pidió que presentara un proyecto, un cronograma, ámbitos de observación dentro de la escuela y una carta de aval institucional en la que se solicitara autorización para realizar la investigación en la escuela. Este último requisito parecía legitimar mi inscripción institucional aunque no dejaba de ser una autorización *sui generis* otorgada por el director en tanto cargo jerárquico de la escuela¹³⁷.

Desde octubre de 2008 hasta diciembre de 2010, observé la dinámica de la escuela para comprender ese ámbito escolar desde la antropología política, como se habían propuesto Das y Poole (2008), estudiando los márgenes y, desde la antropología de la educación, relevando “las rutinas consideradas sistemáticamente de segundo orden (...) actividades organizativas y políticas, extraescolares, para escolares” (Díaz de Rada, 2008: 35).

El período del trabajo de campo fue especialmente oportuno porque mi llegada se produjo cuando la implementación de la ESI ya había comenzado en las clases de Lengua y

¹³⁵ En la escuela realizan sus prácticas estudiantes de los profesados de la CABA y los investigadores/as de la Universidad de Buenos Aires (UBA) han realizado allí observaciones en diferentes momentos. Además, realizan actividades en distintos proyectos con la comunidad barrial, con el CeSAC, con las ONG y programas pertenecientes a diferentes áreas del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, entre otros relevados.

¹³⁶ El rector había sido designado hacía un año atrás, en el 2007. En la actualidad, no se desempeña en esa función, retornó a su rol como docente en la materia de Historia.

¹³⁷ Por lo general, el circuito formal requiere una solicitud elevada por la Dirección de Investigación, Dirección General de Planeamiento, a la Secretaría de Educación del GCBA.

Literatura. Posteriormente, se formularía un *proyecto institucional* colectivo que acompañe realizando observación participante desde sus orígenes.

La escuela de nivel medio y de gestión estatal estaba ubicada en Villa Urquiza, un barrio de clase media de la CABA. Es preciso destacar que en el mismo inmueble funcionaban tres instituciones escolares diferentes. Esta convivencia en un espacio físico compartido hacía particular las dinámicas cotidianas y producía perspectivas y relatos superpuestos ya que varias/os docentes ocupaban diferentes cargos en cada una (como preceptor/a, docente o vicerrectora).

El estudiantado provenía de diversos barrios de la Ciudad y del Gran Buenos Aires, tanto de sectores populares como de clase media: jóvenes repitentes o expulsadas/os de otras escuelas o que habían abandonaron la escolaridad durante algún tiempo. Esta característica posiciona a la escuela entre las instituciones de *reubicación* que, también, recibía alumnas/os de escuelas con exceso de inscriptas/os. Las particularidades de la población estudiantil también condicionaron las temáticas abordadas por el proyecto de ESI: alumnas embarazadas o madres, alumnos padres, alumnas/os abusadas/os, algunos alumnos habían sido población carcelaria o vivían en hogares o en situación de calle. Para algunos, esta escuela era una oportunidad para finalizar su escolaridad secundaria porque circulaba la idea de que era fácil aprobar las materias y pasar de año. Además, relataron sentirse “cómodos” y “contenidos” en ese espacio donde habían encontrado docentes “queridos” y “significativos”, en contraste con otras experiencias escolares —incluyendo instituciones privadas— que habían tenido a lo largo de su trayectoria escolar.

Para las/los docentes, si bien la experiencia de trabajo en esta escuela era una interpelación y un desafío, de todos modos, varios de ellos y ellas manifestaban su compromiso con el estudiantado, brindándoles afecto y desarrollando muy diversas estrategias para lograr su atención y promover su permanencia en la escuela. Victoria, la docente que impulsó la ESI, describió la institución como una “escuela experimental” porque elaboraba estrategias pedagógicas para que el estudiantado no dejara de asistir a la escuela. También, la presentó como una “escuela que se piensa a sí misma todo el

tiempo”. Esta reflexividad institucional que menciona la docente, en realidad, acontecía desde un hacer cotidiano que no dejaba mucho margen para elaborar, planificar o intercambiar estrategias y perspectivas, sino que se producía a través de prácticas diversas como diálogos, intercambios y debates en contextos cotidianos como la sala de profesores, los pasillos y algunas reuniones según áreas curriculares o temáticas. Sin embargo, el compromiso en ese ámbito —según referían las/los docentes— se tornaba un desafío imprescindible aunque agotador. Para profundizar sobre este involucramiento es preciso analizar ciertas representaciones sobre las y los jóvenes de la escuela:

Son chicos muy frustrados, vienen de repetir y repetir, la mayoría no sabe leer o no quiere leer, son como tímidos, ellos en general han recibido el mensaje de: no servís para nada, sos un inútil. (Entrevista a Victoria, 2008)

De acuerdo con este testimonio, las representaciones discursivas predominantes sobre estas/os jóvenes eran del tipo “no sirven para nada” o “son unos inútiles”. La negativización de la juventud como de sus prácticas (Chaves, 2005) quedaba expresada en las nociones que utilizaban docentes y personal de la escuela para referirse a las jóvenes alumnas como “rapiditas”, “trolas”, etc., mientras los alumnos varones fueron considerados “vagos”, “violentos” y “especiales”. No todo el equipo docente compartía estas representaciones. Esta diversidad de criterios entre el personal docente dificultó el consenso de un proyecto de ESI, ya que los diversos discursos sobre la sexualidad juvenil propiciaban intervenciones, encuadres y propuestas pedagógicas heterogéneas.

Por caso, cuando comencé mi trabajo de campo en la escuela, el rector se ofreció a contactarme con algunas/os estudiantes para realizar unas primeras entrevistas exploratorias. Como nos encontrábamos sobre fines del año lectivo, me pareció oportuno avanzar en esta dirección, ya que me permitiría conocer los criterios de selección utilizadas por el directivo para escoger a las/los entrevistados. Para mi sorpresa “las personas por él seleccionadas tenían en común la contundencia de la visibilidad de la sexualidad: en un caso, a partir de las maternidades y, en otro, desde la revelación de la orientación sexual disruptiva, la homosexual masculina. Las prácticas sexuales de las

personas ocurren, la mayor parte del tiempo, en el dominio íntimo de las personas y sólo se vuelven públicas cuando se producen evidentes cambios corporales tales como los del embarazo o cuando ocurre lo que se ha denominado “la salida del clóset” de personas no heterosexuales. Mientras no ocurra alguna de esas cosas, es algo que puede ignorarse u ocultarse (Péchin, 2007; Pecheny, 2002) (Brown y Lavigne, 2011). Mientras las cuestiones permanecen en el terreno de lo íntimo no se produce conflicto ni problematización, como ocurre respecto de la maternidad y la revelación de la orientación sexual disruptiva que cruzan la frontera de lo público. Pero, adicionalmente, en unos casos, por la edad en que ocurren y, en otros, por lo contrahegemónico en la cultura heterosexual, ambas situaciones son objeto de un proceso complejo de estigmatización (Brown y Lavigne, 2011).

Ambas experiencias, imprimen en sus trayectos dentro de la escuela de vivencias y abordajes específicos en torno a la educación de la sexualidad (Brown y Lavigne, 2011) pero, particularmente, interpelan al director de esta escuela sobre los sentidos involucrados en esta política educativa. Es decir, pone de manifiesto la concepción de que hay grupos de la población estudiantil a quienes esta política estaría especialmente dirigida.

Dinámicas de implementación de la ESI en la escuela

Las primeras iniciativas para la implementación de la ley ESI en la escuela se realizaron en el 2007, a partir de la organización de jornadas de sensibilización y la entrega de los cuadernillos preliminares del GCBA. Victoria recordó que las y los docentes en aquella oportunidad decían: “¿Y yo qué voy a explicar?”. También, se reiteraba: “Ellos [en referencia al estudiantado] saben más que nosotros, ¿qué les puedo explicar?”. Estas preguntas daban cuenta de los temores y resistencias de la población docente respecto del arribo de esta política educativa. Una de las razones del miedo fue atribuida a no saber qué decirle al estudiantado. Al explorar los sentidos de este miedo, un docente de Música

sostuvo que: “se pone en juego la subjetividad de cada uno y por eso es complicado”. Y agregó: “ni ellos mismos [las/los docentes] tienen tramitado ciertas cosas respecto de la sexualidad, puesto que no las gestionaron realmente”. Se refería a que para las/los docentes podía ser difícil enseñar sobre sexualidad porque implicaba un necesario autoreconocimiento como sujetos sexuados y para esa generación de docentes era un desafío a su subjetividad.

Así, en el 2009, una docente en una jornada de capacitación de la escuela dijo: “Yo me siento temerosa y bastante insegura” porque reconoció que, aun estando casada, “hay cosas [sobre sexualidad] que no manejo”. Como se advierte en esta suerte de confesión, habría un saber considerado precondition para el abordaje de la ESI que va más allá de los conocimientos docentes y que involucra las experiencias personales. Entonces, no solo se pone en juego qué se les dice a las/los jóvenes sobre sexualidades y cuáles son los contenidos legitimados para ser abordados, sino también quién los enuncia y desde qué experiencia lo hace. Es decir, enseñar ESI interpela la producción de conocimiento y a la autoridad de la voz que encarna ese saber.

Esta doble demanda de conocimiento —para educar a otras/os y para (auto)formarse— en materia de sexualidad ya operaba desde mucho antes. Refiriéndose a las experiencias de educación sexual en la Argentina de los años sesenta y setenta, la historiadora argentina Karina Felitti señala: “La preparación para educar a las nuevas generaciones encubría también una necesidad de esos mismos formadores —padres, maestros, sacerdotes— que encontraban en la nueva oferta una respuesta a sus propias preguntas” (Felitti, 2009: 31).

Así, las instancias de capacitación que se desarrollaron a partir de entonces estaban destinadas a, por un lado, generar ámbitos de formación y actualización específicas en ESI y poner a disposición contenidos y metodologías de trabajo y, por otro, dar respuestas a los interrogantes de las/ los docentes. Entonces, es importante considerar la trayectoria formativa de las/los docentes. Victoria se capacitó en uno de los

postítulos ofertados por CePA en la CABA y reconoció esta instancia de formación como un aval para sus propuestas de implementación de la ESI:

Esto de que haya alguien que hizo un postítulo... Siento que en esta escuela me avala, me escuchan de otra manera, pero no se animan ellos a implementarlo porque no saben cómo hacerlo (...) Yo sigo pensando que la gente necesita ser capacitada. Yo tengo una inquietud muy comprensiva porque yo misma cambié mucho a partir de la capacitación, entonces comprendo que no pueden porque no tienen elementos. (Entrevista a Victoria, 2008)

Es posible precisar cuatro momentos significativos en la escuela en relación con los modos de involucramiento respecto de la ley ESI: una primera instancia, en la que había poca información (solo habían mantenido una reunión de sensibilización promovida por la cartera de Educación); un segundo momento, en el que Victoria divulgó la necesidad de implementar la ESI mientras transitaba la formación de la actualización en ESI y desarrollaba un programa de Literatura y Educación Sexual en un cuarto año; un tercer momento, en el que se desarrolló una capacitación en ESI con una formadora externa de la escuela; y un cuarto momento, cuando se conformó un equipo de trabajo en ESI para diseñar y desarrollar un *proyecto institucional*.

Para comprender esta formulación es necesario explicar que en los diferentes contextos institucionales educativos se elaboraban proyectos de ESI que, generalmente, atendían a las líneas de acción *distritales* o de la propia escuela. Esta política educativa contemplaba la elaboración de *proyectos institucionales* como uno de los propósitos fundamentales de las capacitaciones y de las herramientas para la implementación efectiva de la ESI en las escuelas¹³⁸. En el marco de un debate público sobre las formas de

¹³⁸ Las capacitaciones proponían la elaboración de un *proyecto institucional* como confirmación de un proceso de implementación de la ESI. La propuesta de trabajar a partir de explícitos consensos se enfrentó con algunos obstáculos que surgieron de parte de algunas/os docentes. El trabajo en equipo implicaba sortear los desafíos propios de la dinámica de trabajo en este nivel educativo caracterizado por la fragmentación y la falta de tiempo que suelen referir, dificultando la elaboración de un proyecto discutido y elaborado colectivamente. Aquí identificamos, entonces, la dimensión de la estructura y la organización de las rutinas escolares. La escuela secundaria implica un espacio fragmentado debido a la diversidad de materias y a los diferentes profesores a cargo que circulan de una institución a otra durante un mismo día.

abordar la ESI, una investigadora y capacitadora con una extensa trayectoria en el tema se refirió a esta línea de intervención en los siguientes términos:

Se trata de armar proyectos que sean, por un lado, no unipersonales ni de un Departamento, sino que puedan reunir a varios docentes de diferentes disciplinas y, por otra parte, que sean proyectos de la institución, para que queden instalados en la institución y así exista un equipo de docentes que pueda llevarlo a cabo. Esto garantiza que si algún docente interesado en trabajar en el tema deja la institución, el proyecto podrá ser continuado por otros docentes¹³⁹. (Ramos, 2008)

Aquí se anticipa uno de los desafíos de las escuelas: la continuidad pedagógica del desarrollo e implementación de propuestas y proyectos de ESI, en gran parte dependientes de la discrecionalidad e iniciativa de las/los docentes.

En este capítulo, retomo las condiciones de producción de una experiencia de abordaje institucional en la que fue posible tramar un proyecto colectivo, que tuvo impulso y continúa vigente –aunque con permanentes reformulaciones– hasta la actualidad.

Como reconoció otra docente involucrada en este proceso de construcción desde el comienzo, una de las condiciones favorables para promover el abordaje de la ESI fue la apertura institucional del equipo directivo de recibir favorablemente las iniciativas desarrolladas por las/los docentes. Otra particularidad de la institución que facilitó el desarrollo de la ESI: los padres no participaban activamente de la dinámica cotidiana educativa, en reuniones, etc¹⁴⁰.

También, las *tutorías* desarrolladas en la escuela fueron una plataforma para encontrar modos de hacer ESI porque constituyeron un espacio pedagógico alternativo,

¹³⁹ Versión taquigráfica. Comisión de Igualdad de Oportunidades y de Trato entre Varones y Mujeres. 7 de octubre de 2008. Pág. 14.

¹⁴⁰ Cabe reconocer el contraste con otros contextos institucionales observados en el trabajo de campo, en los cuales las familias –habitualmente mencionadas como *padres*– fueron un obstáculo para el abordaje de ESI, porque se pensaba que cuestionarían los contenidos trabajados en el aula, presentando quejas frente a temas controvertidos, como el aborto y la diversidad sexual, entre otros.

en tanto que el rol denominado *tutor/tutora*¹⁴¹ apelaba al compromiso personal. Así, a partir del trabajo cotidiano con el estudiantado en el aula, desplegando estrategias de reflexión y diálogo sobre diversos temas personales —relaciones entre compañeras/os de curso, de noviazgos, entre otros— se instalaron otros procesos de enseñanza-aprendizaje desvinculados de los contenidos curriculares de la materia. A su vez, el formato de encuentros quincenales entre *tutores* con la coordinación del programa, incentivó el desarrollo de un trabajo *en red* entre docentes con estrategias de intervención relativamente consensuadas. Entonces, el conocimiento previo de las/los docentes involucrados en el programa, la dinámica de las reuniones periódicas donde discutir las estrategias y formas de abordaje con cada uno de los grupos y la valoración del trabajo en equipo facilitaron la incorporación de la ESI.

Las sugerencias formuladas en documentos oficiales¹⁴² también incentivaron la valoración del trabajo *en red* como parte de la metodología y la estrategia de abordaje en conjunto. Según el relato de docentes-tutoras, ser tutor/a del curso era una oportunidad para producir otro tipo de vínculo pedagógico, incluso mejoraba “la calidad de las clases”. Una coordinadora de tutores que participó del equipo de ESI de la escuela, expresó:

Las circunstancias hicieron que luego me inclinara a la tutoría porque sentía que necesitaba acercarme un poco más a los chicos para conocerlos más, para poder conocer su interior. Sentía que como profesora de Geografía me faltaba algo. (Entrevista Paola, 2010)

La oportunidad de construir otro tipo de vínculo, más cercano, entre docentes y estudiantes fue valorada por todas/os las/los *tutoras/es* entrevistadas/os. Se recalca,

¹⁴¹ Las figuras de tutoras/es son elegidos por curso, elección que puede surgir del estudiantado y, otras veces, la designación la determina el equipo institucional. Ser tutor/a supone convertirse en referente del estudiantado para acompañar y coordinar los procesos de convivencia en el marco del grupo y la resolución de conflictos y asistir las necesidades grupales o de algún/a estudiante en particular. Se inscriben en un programa denominado Tutorías.

¹⁴² En el documento *Educación sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones* (2007) del Ministerio de Educación de la CABA quedaron plasmadas las perspectivas y enfoques oficiales de la ESI y en cuya presentación se sostuvo que: “La tarea de la educación sexual vuelve a actualizar la necesidad de construir redes dentro de la escuela y de crear redes con otras instituciones”.

además, la importancia de otorgarle un lugar a los interrogantes y necesidades de las/los jóvenes, más allá de los contenidos de cada materia considerados como aprendizajes significativos en el contexto escolar. Desde esta óptica, el abordaje de la ESI fue fácilmente articulado con la lógica del enfoque de trabajo de las *tutorías*.

La propuesta de abordaje de ESI desarrollada por Victoria —originalmente, en el programa de Lengua y Literatura para cuarto año— priorizaba la confianza para hablar en el aula. Esta situación de confianza permitía visibilizar situaciones, generalmente silenciadas en el contexto escolar, como situaciones de abuso, abortos provocados, violencia en los noviazgos, entre otras experiencias. Este proyecto de *educación sexual integral* contenía un “diagnóstico de situación” en el que la docente resaltaba las profundas necesidades de atención que requerían los jóvenes, justificando la inclusión de la ESI. En el proyecto, formulado inicialmente para esa materia, se encontraba planteado como objetivo reforzar la autoestima de las/los alumnos/as y promover el desarrollo de pertenencia a la escuela que ya intentaba contenerlos a través de diversos medios. En las conversaciones mantenidas durante el trabajo de campo varias/os docentes hicieron referencia a los “malabares” que realizaban para gestionar estrategias de inclusión del estudiantado y a la necesidad de construir lazos con compañeras/os y adultos significativos para ellas/os dentro de la escuela. La ESI asumía en este contexto una oportunidad para seguir profundizando estas convicciones sobre el rol de la escuela, es decir, que se convirtiera en un lugar de pertenencia, donde alojar y convocar a la población juvenil.

La capacitación docente como campo de posibilidades y escenario de tensiones

En el proyecto formulado por Victoria para institucionalizar el abordaje de la ESI se señalaba la falta de “preparación suficiente o de la voluntad efectiva para aplicarla” de las/los docentes. Y, a continuación, recalca que las resistencias existentes respondían a “cuestiones ideológicas, religiosas o simplemente por temor o desconocimiento”, dado

que “los propios docentes no hemos recibido educación sexual en nuestra niñez y hemos aprendido lo mucho o poco que sabemos en forma espontánea, no programada y hasta clandestina, ya que ‘de eso’ no se podía hablar”. Se planteaba, fundamentalmente, la necesidad de una autoreflexión que implicaba la importancia de revisar las propias nociones, visiones y experiencias, como condición imprescindible para habilitar y favorecer el trabajo pedagógico en ESI a partir de ciertos consensos.

Para lograr un espacio específico de encuentro era necesario contar con el aval de las autoridades de la institución con el fin de legitimar la actividad. Así fue como ocurrió: la Dirección acompañó e incluso participó en algunas instancias de desarrollo de la *capacitación en servicio* que se gestionó en la escuela. En este sentido, como señalaron docentes de diferentes instituciones y niveles educativos, el posicionamiento de la Dirección de la escuela era central a la hora de la implementación de la ley: podía promover o entorpecer propuestas, incluso, impedir las.

Ahora bien, instalar un proyecto de trabajo en términos de “consenso institucional y acciones pedagógicas consensuadas”, como fomentaban las capacitaciones y documentos de trabajo elaborados por los ministerios de Educación, exigía desarrollar espacios de trabajo y reflexión colectiva previos al abordaje en el aula. Así Victoria solicitó al equipo directivo una capacitación para las/los docentes y preceptoras/es de la escuela que contemplara actualización y formación específica para implementar la ESI. De modo que la demanda de capacitación por parte de las/los docentes fue una estrategia para motivar a otras/os colegas y, a la vez, un logro.

De esta manera, en la escuela se organizó una *capacitación en servicio*¹⁴³: una actividad de formación que se desarrolló entre julio y octubre de 2009 para un grupo de docentes con el fin de elaborar un *proyecto institucional*. Esta instancia de formación fue

¹⁴³ Se trata de capacitaciones que se realizan durante el horario escolar, de modo que el personal educativo puede acceder a estas instancias sin tener que ampliar sus jornadas de trabajo.

solicitada al centro de formación docente del Ministerio de Educación de la Ciudad, que designó una capacitadora para coordinar este espacio¹⁴⁴.

La convocatoria dentro de la escuela fue realizada a todo el personal docente mediante una inscripción voluntaria. El rector destacó en un comunicado: “invitamos a todos los que se quieran sumar a la propuesta”, insistiendo en el carácter voluntario de la convocatoria en lugar de acentuar la obligatoriedad estipulada por la ley. La dinámica de la capacitación se organizó en encuentros periódicos en el marco de un programa que habilitó horas disponibles, de modo que se utilizaron los recursos otorgados a las escuelas por el Ministerio de Educación con el fin de elaborar *proyectos institucionales propios*¹⁴⁵. En esta institución participar de esa instancia de formación era una actividad rentada para las/los docentes, así la capacitación docente estuvo atravesada por el incentivo económico. Pero, en reiteradas oportunidades, se recalcó que se trataba de una modalidad excepcional: luego se tornaría una actividad obligatoria para todas/os las/los docentes y sin reconocimiento monetario. Recordemos que la remuneración docente por ampliar su formación en los temas de ESI había sido tema de debate. El argumento central que sostenía la demanda era que estas capacitaciones implicaban nuevos abordajes y contenidos que no habían sido contemplados en los currículums de formación de las carreras docentes. Más allá de este aspecto, el proceso de formación se inició con aquellas/os docentes que manifestaban algún tipo de disposición o convicción personal para involucrarse en la tarea pedagógica.

La coordinadora de la capacitación fue una mujer con muchos años de trabajo en el campo de la educación en sexualidades¹⁴⁶. De la capacitación participaron catorce docentes y preceptoras —aunque finalizaron nueve—. Cabe destacar que eran todas mujeres, con excepción del rector que participaba intermitentemente, según lo permitieran sus de actividades como directivo y su disposición personal. Cuando su

¹⁴⁴ La capacitación se organizó en encuentros quincenales de ochenta minutos.

¹⁴⁵ Se enmarca en el Programa Fortalecimiento institucional de la Escuela Media de la Ciudad de Buenos Aires, Dirección General de Planeamiento Educativo, Ministerio de Educación del GCBA.

ausencia se transformó en un factor de reflexión en el grupo, planteó que se sentía incómodo porque era el único varón y porque los debates giraban casi exclusivamente en torno a cuestiones de género, pensadas desde la experiencia y perspectiva de las mujeres. Efectivamente, muchos de los debates eran sobre cuestiones de género: los modos de subordinación de las mujeres y las desigualdades entre hombres y mujeres consecuencia del patriarcado. El director dejó de concurrir periódicamente a los encuentros aunque estuviera en la escuela pero acompañaba el proceso de capacitación sin imponer trabas; incluso en una oportunidad, favoreció su continuidad cuando se presentaron dificultades para la contratación de la capacitadora del Ministerio de Educación de la CABA¹⁴⁷.

Cuestiones como la patria potestad, el miedo, el desconocimiento de la propuesta de la ley y la aseveración de no saber qué decirles a las/os jóvenes fueron planteados y se abordaron en la capacitación en servicio como los principales obstáculos para la implementación de la ESI. Estos temas problemáticos fueron trabajados a partir de conocimientos y herramientas específicas para su abordaje, pero quedó develado un problema más profundo: no era que las docentes carecían de conocimiento sobre género, sexualidades, relaciones afectivo-eróticas, etc. o sobre los contenidos curriculares de la ESI, sino que los saberes que poseían, entraban en tensión con las propuestas de la política pública de ESI. Esto permitió mostrar que el problema u obstáculo estructural no estaba tan vinculado a los contenidos —como se argumentaba en primer lugar— sino a los posicionamientos y valoraciones subjetivas dispares frente a la vida, la sexualidad, las relaciones sociales y afectivas en particular. La capacitación evidenció la existencia de esas nociones previas sobre las cuales fue necesario reflexionar subjetiva y colectivamente.

Así como el feminismo reconoció la necesidad de reflexionar sobre el conocimiento situado (Haraway, 1991), a lo largo de esta capacitación se reconocieron estos posicionamientos subjetivos como una forma de producir conocimiento, en tanto determinan modos de actuar, de interpretar la vida, de configurar cosmovisiones y perspectivas, de nombrar las experiencias y de relacionarse con los demás. La implicancia

¹⁴⁷ Para sostener la capacitación, se pagaron los encuentros restantes con recursos propios de la escuela.

personal y subjetiva se expone y se pone en juego en esta experiencia pedagógica: aparece como un reto, una provocación que interpela a las/los docentes y que, finalmente, se transforma en una de las causas —entre otras— de la demora para el abordaje e implementación de la ESI.

Este ejercicio de autoreflexión permitió reconocer que no solo la ESI involucra la subjetividad sino que en toda práctica docente siempre está implicado nuestro ser sexuado. Nuevamente, como formulara el feminismo, se muestra que la sexualidad ha sido colocada en el orden lo privado pero, en realidad, es un tema del orden de lo público (Rabotnikof, 1998). El abordaje de la ESI asociado a la dinámica de la incorporación de temas, enfoques y contenidos considerados del orden de “lo privado” son reconfigurados y situados con un estatuto “público” (Tarzibachi, 2005).

Durante la capacitación se insistió en las situaciones que “irrumper en la cotidianidad escolar”¹⁴⁸: temas o situaciones problemáticas que preocupan a las/los alumnos y desconciertan o e inquietan a las/los docentes, porque no saben cómo atender o cómo intervenir.

Entre las situaciones conflictivas emergieron diversos hechos de violencia —como las peleas entre chicas— frente a los que las docentes manifestaban no saber cómo afrontar. El rector, por su parte, durante una entrevista, explicitó su desconcierto ante las situaciones de violencia entre las estudiantes y argumentó que tenía más herramientas de intervención frente a los mismos casos ocurridos entre varones¹⁴⁹.

¹⁴⁸ De este modo, fueron denominados los episodios considerados como aquellos eventos que irrumpen en la vida cotidiana escolar, entendidos como una dimensión de la educación de la ESI en la escuela y conceptualizados como “puertas de entrada de la ESI en la escuela” en el marco de los documentos oficiales del programa Educación Sexual Integral para la Escuela Secundaria. Contenidos y propuestas para el aula. Serie de Cuadernos ESI. Programa de Educación Sexual Integral, Ministerio de Educación de la Nación, 2009. Buenos Aires.

¹⁴⁹ En un reciente trabajo, producto de una investigación cualitativa de corte socioeducativo realizado en la provincia de Córdoba, Marina Tomasini sugiere que “las peleas entre las jóvenes se motorizan habitualmente cuando se pone en juego cierto estatus de feminidad” (2011). Estas performances, implican, según la formulación de la autora, que mediante las peleas las y los jóvenes “hacen género”, al tiempo que “producen un mundo de relaciones heterosexuales. A través de la pelea y de las significaciones que ligan a la

En cuanto a las relaciones entre docentes y estudiantado, una de las situaciones que más se destacó por su gravedad y complejidad fue el abuso de poder dentro de la institución. El estudiantado denunció que un docente acosaba a las estudiantes. Victoria describió todo el proceso en la escuela como parte activa en el caso: buscando asesoramiento legal y promoviendo la denuncia ante las autoridades escolares, en primera instancia, y luego ante las judiciales. Fue una situación difícil de atender debido a la falta de información respecto a cómo intervenir. Así la estudiante acosada, respaldada por su familia, presentó la denuncia. Pese a esto, el docente no fue separado de su cargo, ni se elaboraron medidas inmediatas para evitar la continuidad de las prácticas acosadoras por parte del adulto responsable de enseñar en la institución. Recién cuando la denuncia trascendió a la justicia y se conformó un legajo en proceso sin efectos concretos y efectivos, el docente cesó sus persistentes prácticas. El currículum y los antecedentes académicos del docente acosador parecían justificar su permanencia al frente de las clases¹⁵⁰. Fue notorio el escaso involucramiento de las/los demás docentes en la denuncia.

misma se constituyen en varones masculinos heterosexuales que pelean por mujeres o por “minas” y que muestran el “aguante” y la “banca”, diferenciándose así del “maricón” o “trollo”. Ellas en tanto se constituyen en mujeres heterosexuales que disputan por un sitio de popularidad basado en la belleza capaz de despertar pasiones en los varones”. (2011) Otra investigadora argentina, Malvina Silba, analizó las peleas desplegadas por jóvenes de sectores populares en boliches de *bailanta* del conurbano bonaerense y mostró que las chicas “también participan de las peleas, sea para disputar a un varón que desean o para defenderse de uno al que no (...) se ve cómo las identidades de estas jóvenes puede ser —como en el caso de cualquier otro sujeto— dinámicas y situacionales, adoptando múltiples formas de ser ellas mismas, dependiendo de contextos e interacciones. Este abordaje multidimensional de sus ‘yoes’ posibles pone en escena, también, las distintas ‘capacidades’ y posibilidades de agencia con las que estas chicas cuentan y que, en ciertas circunstancias parecieran permitirles ‘igualar’ a los varones, cuestión que resulta más que controvertida si se tiene en cuenta que las formas tradicionales de entender el género se basan en pares no solo dicotómicos sino también excluyentes” (Silba, 2011: 242-3). Estos trabajos que recuperan críticamente el modo en que se producen las relaciones de género entre las y los jóvenes y se interrogan por las relaciones entre las jóvenes en la experiencia de las “peleas”, muestran que persiste la concepción de que se trata de prácticas no esperables entre mujeres jóvenes justamente por ser mujeres, aunque acontecen y cuando ocurren, requieren de un análisis para comprender los sentidos que para ellas movilizan.

¹⁵⁰ Para mi sorpresa, el estudiantado entrevistado sostuvo que este docente tiene más autoridad que el rector y que las autoridades institucionales no intervenían separándolo del cargo porque esperaban que hubiera una “violación”, considerada un caso de abuso del/la otro/a extremo y de tenor consensuado para sancionarlo.

A pesar de la existencia del Programa de Retención Escolar de Alumnas/os madres/padres y embarazadas en Escuelas Medias y Técnicas, parte de las/los docentes hostigaban a las alumnas embarazadas con comentarios tales como: “¡Encima que están embarazadas les damos opciones!”, mostrando así la coexistencia de concepciones estigmatizantes y discriminatorias de la sexualidad juvenil junto a discursos y prácticas que buscan reforzar la autoestima y habilitan diversos proyectos juveniles como la maternidad (Fainsod, 2008).

Una alumna embarazada le comentó a la profesora de Lengua y Literatura que la profesora de Biología le dijo: “¡A vos te parece estar embarazada! ¿Por qué no te cuidaste antes?”. El comentario es significativo porque, justamente, el Área de Biología fue el que más resistencia mostró frente a la implementación de la ley, a pesar de que era la materia en la cual históricamente se abordaron los temas de educación sexual, sobre todo aquellos vinculados a la “reproducción”.

Teniendo en cuenta estas diferencias, en la capacitación se planteó la necesidad de crear acuerdos sobre distintas concepciones y posibilitar los encuentros y debates para reflexionar sobre lo que se entendía por ESI, sexualidad, género, diversidad sexual. La capacitadora propuso utilizar los casos presentados para reflexionar y que puedan ser utilizados como “plataformas” o como una especie de “caja de herramientas” para otras oportunidades. Fueron ocasiones para reflexionar sobre las situaciones, explicitar perspectivas, identificar concepciones disímiles y encarar posibles intervenciones. De modo que generar consenso para las intervenciones en situaciones conflictivas —aquellas que “irrumper en la cotidianeidad escolar”— fue un proceso que no necesariamente conllevó la definición de protocolos de intervención.

La idea de trabajar en equipo —armar *redes* frente al trabajo solitario— fue planteada como reaseguro de una plataforma común, convirtiendo el abordaje de la sexualidad en la escuela en una cuestión que requería la socialización de estrategias y saberes, la reflexión y creación de acuerdos y consensos.

La capacitadora propuso considerar la importancia del “placer” como estrategia para abordar la ESI en la escuela. Luego, con posterioridad, sugirió hablar sobre “prevención”. Se trataba de que la “prevención” no fuera el único modo de hablar de sexualidad en la escuela. Así, la propuesta pedagógica se contraponía con aquellas que reducían el abordaje de la sexualidad a la genitalidad, sus riesgos y peligros, en muchas oportunidades reforzadas por los discursos biológicos y preventivos. De todas formas, una demanda reiterada del colectivo docente eran los talleres sobre prevención y sexualidad, argumentando su preocupación por aquellas situaciones consideradas problemáticas como las jóvenes embarazadas, la violencia y abuso sexual y la transmisión del VIH-Sida. Estos encuentros formaban parte de un dispositivo de intervención articulado por actores externos a la escuela, por lo general, del área de la salud o empresas privadas¹⁵¹. Estos talleres se realizaron durante un tiempo en la escuela, aunque también pudieron resignificar estos enfoques prioritarios para dar lugar a la necesidad de la producción de sentidos sobre placeres, deseos, proyectos de vida, al menos desde las discusiones y reflexiones que mantuvieron en estos encuentros.

Cuando comencé mi trabajo de campo en la escuela en el 2008, identifiqué la dinámica de trabajo con el Centro de Salud y Acción Comunitaria (CeSAC)¹⁵² del barrio de Villa Pueyrredón, perteneciente al Área Programática del Hospital Pirovano,¹⁵³ que ingresaba a la escuela con el fin de desarrollar talleres¹⁵⁴. Asistían a la institución profesionales —trabajadoras sociales, psicólogas, médicas— que proponían talleres de prevención con la metodología de trabajo que promueve la formación de “orientadores

¹⁵¹ Una de las experiencias más enraizadas y reiteradas por actores del campo fue la charla realizada por la empresa Johnson y Johnson.

¹⁵² Explican su tarea como “consultoría más orientación”, atendiendo las consultas de lo que sucede en ese momento.

¹⁵³ Las urgencias médicas que se presentan en la escuela cotidianamente las derivan al hospital Pirovano, de modo que se traza una red de instituciones, de hecho es el hospital al que concurren las jóvenes embarazadas que pertenecen al programa Retención Escolar de Alumnas/os Madres/ Padres y Embarazadas en Escuelas Medias y Técnicas, cuando resulta necesaria su atención durante el horario escolar.

¹⁵⁴ Hacía tres años que concurrían a la institución.

de salud sexual”¹⁵⁵. Los talleres de prevención se realizaban con el estudiantado, sobre todo, de cuarto y quinto año, con el propósito de promover que concurrieran a la *salita*¹⁵⁶.

Esta experiencia fue a menudo interpelada en los encuentros de capacitación donde quedaba expuesta la disputa por los saberes y discursos dominantes sobre la sexualidad. A primera vista, fundamentalmente, se encontraba en juego quiénes hablaban más que el cuestionamiento de qué se decía. El cuestionamiento a aquella metodología de trabajo desarrollada residía en la consecuencia del desinvolucramiento de las/los docentes y la delegación de la responsabilidad en esos actores sociales convocados, sin generar la continuidad pedagógica necesaria. En muchas oportunidades las/los docentes tampoco participaban de aquella actividad argumentando que de este modo se promovía un espacio de “confianza” con un actor externo a la escuela, que facilitaba la formulación de preguntas y comentarios sobre temas sexuales por parte del estudiantado.

Estas experiencias no han sido pasadas por alto por algunas/os funcionarias/os escolares y han sido objeto de análisis. Por caso, Victoria, cuestionó un aspecto de la modalidad adoptada para desarrollar los talleres en la escuela por un programa de educación en sexualidad, dependiente de una ONG. En aquella oportunidad, se les pidió a las/los docentes que no presenciaran los encuentros, con el argumento de que, de esta manera, se promovería en el estudiantado estudiantes la formulación de preguntas y comentarios sobre temas sexuales que tal vez no plantearían delante de sus profesores. Ante este argumento, Victoria explicitó su punto de vista diciendo:

Yo qué puedo seguir haciendo si no sé lo que pasó (...) La gente que viene a dar charlas y cursos como que se corta, porque vienen dos días y ya está, y me parece que los chicos pueden tener preguntas en cualquier momento, y entonces ¿a quién le preguntan? (...) Lo que a mí no me sonaba bien era que, por ejemplo, venían en mi hora y yo me tenía que ir,

¹⁵⁵ Una de las estrategias que asumieron consiste en que las y los jóvenes protagonicen las acciones, es decir, la idea es que los más grandes se transformen en referentes de los más chicos, según entienden ellas para “que tomen las riendas”. Se trata de formar lo que denominan: “orientadores de salud sexual”, función que promovieron en la escuela sin demasiado impacto luego de que egresara el grupo partícipe.

¹⁵⁶ Así suelen denominar al Centro de Salud.

los docentes no participaban... Todo me sonaba mal y no sabía explicar por qué. Lo que me dio el postítulo a mí fue una serie de explicaciones, ahora lo puedo fundamentar, antes no podía. (Entrevista Victoria, 2008)

Esta situación relatada remite a una discusión aún vigente en torno a la metodología de trabajo de parte de los actores externos a las instituciones educativas que participan en el desarrollo de acciones, aquí ponemos de relieve aquellas que provienen del área de la salud y se encuadran en abordajes de la sexualidad en la escuela. La docente señaló críticamente la metodología desarrollada por diversas entidades que ingresaban a la escuela, sobre todo aquella pauta de trabajo que establecía que durante el desarrollo del encuentro o taller con actores externos de programas, empresas o instituciones¹⁵⁷, las/los docentes a cargo del curso debían retirarse del aula. Este criterio constituía, de acuerdo con las profesionales de la *salita*, una estrategia para facilitar la participación del estudiantado argumentando que sus docentes habituales, en muchas oportunidades, no facilitaban el proceso participativo sino que lo limitaban. Podemos recuperar el despliegue de estos argumentos en un fragmento del relato de Victoria quien recordaba que:

Fueron estas señoras y le dijeron a la rectora, no de mala manera, que por ahí no estaba bien que yo me quedara. Le dijeron a la rectora que lo que ellos preservaban era que el chico pudiera hablar, que no le diera vergüenza si había un profesor. Eso lo entendí. Lo que pasa es que yo tengo otra relación con los chicos, igual me cuentan esas cosas, no es que conmigo se iban a callar. Yo dije: ¿por qué los docentes no pueden estar? Si soy yo la que está acá, soy yo la que se va a quedar hablando después, si yo no estoy me voy a perder de algo. Igual había una cosa con la que tenían razón, los chicos no hablan por vergüenza pero por otra parte, ¿qué puedo hacer si no me enteré de lo que pasó?. (Entrevista Victoria, 2008)

A pesar de Victoria coincidir con el hecho de que “los chicos no hablan por vergüenza” y que esta falta de participación podría estar reforzada por el tipo de vínculo

¹⁵⁷ Algunas experiencias mencionadas con esta dinámica fueron en relación con el Programa Nuestros Derechos, Nuestras Vidas y los encuentros con profesionales del CeSAC. Iniciativas similares, como la llevadas adelante por la empresa Johnson y Johnson, fueron otras de las instancias, recordadas por docentes y estudiantes.

establecido con sus docentes, señala críticamente la discontinuidad pedagógica implicada en esta pauta de trabajo. Entiende que la no presencia del docente en el taller supone cierta interrupción del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado debido a que una vez finalizada la actividad las/los docentes continúan, eventualmente, sin conocer las inquietudes o interrogantes planteados por el estudiantado y sin los recursos con que se podría dar respuesta.

Pero, así como se cuestiona esta metodología de trabajo que interrumpe la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, también se destacan positivamente otras herramientas desplegadas en estos talleres.

Me interesa recuperar dos aspectos centrales de este planteo: por un lado, la preocupación de cómo retomar, en el cotidiano del proceso de enseñanza-aprendizaje, las propuestas e inquietudes que se hubieran trabajado en el marco de los talleres o encuentros. Y, por otro, cómo crear espacios de abordaje duraderos en el tiempo, para procesar las necesidades a largo plazo. Aludiendo a estas tensiones, Morgade reconocía que:

Pero no estaría mal que deje preguntas. El tema es que deja a los grupos y a sus docentes con escasas oportunidades para seguir adelante con un tema para profundizar, para repreguntar y, en todo caso, para volver a la temática que tiene que ver con la vida cotidiana y no con el especialista que baja del Olimpo, da su clase y se va ¹⁵⁸.

Entre las discusiones que se mantuvieron en la capacitación, hay que rescatar aquella sobre lo que significa educar en sexualidad. Una docente planteó como un “riesgo” implicarse personalmente con temática a trabajar, porque “no podés objetivar”. Otra docente cuestionó los modos en que la coordinadora intervenía en la plataforma virtual, creada especialmente para el abordaje de la ESI, porque se mostraba “implicada personalmente”. Al preguntarle cuál sería el inconveniente de involucrarse personalmente con la temática, respondió: “La ley implica ser objetiva”.

¹⁵⁸ Versión Taquigráfica. Comisión de Igualdad de Oportunidades y de Trato entre Varones y Mujeres. 7 de octubre de 2008. Pág. 10.

Frente a estas situaciones, la capacitadora abrió la discusión en torno a la dimensión cognitiva para diferenciar lo que implicaba trabajar desde el “conocimiento” y desde la “opinión”. La discusión tensionó las posiciones. En una entrevista, una docente que participó de la capacitación —y que luego formularía el *proyecto institucional*— expuso las tensiones entre la expresión de las opiniones personales frente a aquello que es decible en el contexto escolar, de la siguiente manera:

T: —Tenés esa gente que dice: usás arito, sos puto. No podés decir eso, aunque lo pienses.

E: —¿Eso lo dice un docente?

T: —Un docente a un alumno. No podés decirlo, aunque lo pienses, aunque seas un facista, un homofóbico. Cada uno no viene a decir lo que se le canta, por eso hay que planificar. (Entrevista a Tamara, docente del *proyecto institucional*, 2010)

Este fragmento resulta significativo para destacar las diversas perspectivas que tiene la población docente frente a temas involucrados en los contenidos de ESI más allá de los programas educativos. Si bien, los diseños curriculares reúnen los contenidos que deben ser trabajados en la escuela, los matices en las formas de posicionarse ante los temas, las propuestas de reflexión y la selección de contenidos dentro de ese protocolo, habilitan la discrecionalidad de docentes —a veces, con posturas contrarias a los derechos juveniles—.

Otra docente reflexionó acerca de los desafíos que se presentan con relación a las concepciones expresadas por colegas en las escuelas y las dificultades que les presentan estas distintas posiciones cuando son explicitadas frente al estudiantado:

Y lo que más me llevó a reflexionar es que, hablando con otra rectora en otro colegio me dijo que lo que más miedo le daba es lo que los docentes decíamos, más que lo que los chicos aprendieran (...). Y a mí me sacudió esa idea porque cómo lo que los docentes decimos. Y tenía muchísima razón porque en ese mismo lugar un docente les dijo a los chicos que la homosexualidad era una enfermedad. Y se los dijo desde el púlpito de profesor. Y ¿cómo hago yo de cambiarle eso a ese profesor que es un colega? Yo no estoy

en posición de cambiarlo, o ¿puedo cambiarlo?” (Entrevista a Diana, docente del *proyecto institucional*, 2010)

Estas posiciones heterogéneas muestran por un lado la problemática del poder docente, en tanto se habla “desde el púlpito del profesor”, como expresión de cierta jerarquía estructural del sistema que entre colegas resulta complejo de interpelar. Por otro lado, un aspecto que nos interesa destacar es el hecho de que exponen los modos en que persiste la reproducción de saberes reformulados hace décadas —más allá de los consensos internacionales de organizaciones que atienden los derechos humanos como por ejemplo el hecho de quitar de la lista de enfermedades psiquiátricas a la homosexualidad—. Al mismo tiempo, se despliegan diversas y contradictorias concepciones acerca de la sexualidad y los vínculos afectivo-eróticos, en este caso, que colisionan con los lineamientos curriculares de ESI pero también entran en contradicción con el marco de los derechos.

En torno a la reflexión sobre la diferenciación entre *opinión* y *objetividad*, la capacitación convocó al despliegue de relatos de vivencias personales ocurridas con sus hijos/as, familiares o parejas. Estas instancias reflexivas colaboraron con un proceso de desnaturalización de concepciones y representaciones sobre el género y la sexualidad y produjeron “transformaciones” importantes en sus perspectivas y experiencias, según reconocieron conmovidas las docentes. Además, admitían ciertos cambios que habilitaba y los espacios de reflexión que propiciaba la ESI, sobre todo en aquellas que se comprometieron con este abordaje. Para ellas, una vez iniciado el proceso de formación, no cesaban las oportunidades para “volver a 'mirar' nuestras clases con otros lentes, reexaminando los conceptos, explicaciones y actividades que solemos proponer, para enriquecerlos y complejizarlos en dirección a la educación sexual integral” (Elizalde, Felitti y Queirolo, 2009: 21).

Una de las docentes relató cómo su estrategia de selección del material pedagógico atravesó las dimensiones de su vida cotidiana, habitualmente comprendida en el orden de lo “privado”:

Ahora cuando tenemos algún material lo veo con ellos [refiriéndose a sus hijos] para que lo miren a ver si les parece interesante, por un lado contribuyo a que lean un poco de todo esto y, por otro lado, tengo la mirada de ellos si a un adolescente le podría servir la información que le estamos dando. Justo hoy les decía que tengo unos libritos para darles a los alumnos y el más chico me dijo: 'Bueno, mamá, danos para que lo veamos'. También me dijo: 'Estás muy compenetrada con esto de educación sexual', me cargan los chicos. Ahora me puedo animar a hablar de los temas sin ponerme colorada. (Entrevista Tamara, 2010)

Para Tamara atravesar la formación de la ESI significó la posibilidad de dialogar con sus propios hijos, quienes la describen como "compenetrada" con la cuestión —ella agregaría "entusiasmada"—. A la vez, este proceso la habilita a hablar sin ruborizarse al mencionar cuestiones referidas a la sexualidad.

Otra dimensión que se transformó en este contexto fue la concepción sobre la tarea docente reconocida como un proceso de aprendizaje constante, sujeta a permanentes actualizaciones, transformaciones y redefiniciones. La posibilidad de volver a interpelar los mismos recursos con otras perspectivas fue una consecuencia de la implementación de la ESI que transformó su ejercicio docente, a la manera de la propuesta de Elizalde *et al* (2009) de "volver a 'mirar' nuestras clases con otros lentes". Pero también reconocía cambios respecto del rol y el saber docente, al asumir que el docente no puede ni debe saber todo porque se encuentra en permanente proceso de aprendizaje.

Estas tensiones y cambios experimentados por las docentes exponen una concepción de la ESI no tanto como territorio de abordaje de conocimientos, sino más bien como una modalidad para generar modos de ser en el mundo, de interpretar y disfrutar del cuerpo y la sexualidad.

El proyecto institucional de educación sexual integral

Al finalizar el proceso de capacitación se conformó un equipo de ESI para la escuela constituido por cuatro docentes. Uno de los criterios que se tuvo en cuenta para la selección fueron sus cargos: una docente era coordinadora de *tutores*, otra era coordinadora del Área de Ciencias Sociales y las otras dos eran profesoras de Lengua y Literatura. Pero, fundamentalmente, se consideró la predisposición que manifestaban para involucrarse con la propuesta. Nuevamente, el carácter voluntario se destacó como incentivo para el compromiso. Las integrantes llegaron a consolidar un proyecto denominado Implementación de la Ley 2110 en el Liceo y su tarea fue remunerada como *horas institucionales* del programa antes mencionado. Esta modalidad les permitió contar con espacios y tiempos específicos para planificar y desarrollar actividades con el estudiantado. Además revirtieron, al menos parcialmente, la dificultad inicial señalada referida al tiempo disponible para encargarse de esta “nueva responsabilidad”.

El equipo conformado se reunió periódicamente cada quince días y durante la semana conversaban de modo espontáneo en sala de profesores o pasillos. El correo electrónico fue parte de la comunicación permanente. En estas reuniones se consensuaron los principios básicos de trabajo, se elaboraron recursos específicos utilizados como herramientas pedagógicas, se planificaron y coordinaron actividades y talleres de ESI.

Las docentes que participaron se fueron instalando como referentes de un proyecto que tomó cuerpo y visibilidad en la escuela. En el proceso de construcción del proyecto colectivo fueron legitimando su tarea y profundizando su compromiso con la ESI.

Al iniciarse el proceso de trabajo en equipo, se vislumbraron algunas tensiones. El equipo de ESI percibía cierta desvalorización de su trabajo por parte de sus colegas de la escuela. Mientras que ellas consideraban que trabajan mucho y con un fuerte

compromiso, su labor era vista como “un recreo” y como que “no hacían nada”¹⁵⁹. Las pedagogías sobre sexualidades suelen ser desprestigiadas como saberes y su abordaje en las escuelas puede generar rechazos y discriminaciones (Borges, 2011). En la escuela las denominaban: “las locas de educación sexual”. Incluso, un docente le dijo a una de ellas: “Estás obsesionada con la sexualidad”.

Sin embargo, a partir de fines del 2010, se asume un cambio en la percepción de su trabajo en la escuela. “Ya no somos las locas de educación sexual” reconoció una docente en una jornada institucional, en alusión a la legitimación que consiguieron durante el desarrollo del proyecto. Esta representación del trabajo con temas vinculados a la sexualidad asociada a la locura evidencia uno de los sentidos que la ESI tenía para las/los docentes¹⁶⁰. Aquí cabe destacar que “el análisis de la inserción de la enseñanza sobre sexualidades implica reconocer la producción de conocimiento desde perspectivas divergentes que, cuando sacuden el orden moral, enfrentan rechazos” (Collins, 1990 citado en Ortiz-Ortega, 2010).

Como contrapunto del proceso vivenciado en el que fueron legitimando su tarea, también gravitó otro desafío para la implementación de la ESI en la escuela: Victoria reconoció la “trampa” que implicaba elaborar y coordinar el *proyecto institucional* mientras que gran parte del personal docente delegaba la tarea en ellas en lugar de

¹⁵⁹ Las profesionales del Centro de Salud y Acción Comunitaria (CeSAC) barrial destacaron esta misma percepción de desvalorización de su trabajo por parte de sus colegas. Para las profesionales de la *salita*, según relataran, esta propuesta fue difícil de legitimar dentro del centro de salud, porque sus colegas veían que ellas salían del lugar de trabajo y les decían: “ustedes se las toman antes”, restando importancia a su labor en las escuelas. Esta visión de invisibilizar el compromiso y la responsabilidad para el trabajo se replicó también durante el proceso de conformación del equipo de ESI en la escuela, durante el cual la visión de otros docentes era que no trabajan sino que se esparcían en actividades sin valor pedagógico.

¹⁶⁰ En el contexto brasileiro, desde 2004, se desarrolla un proyecto nacional denominado Brazil Sin Homofobia. Las y los profesores que participaron de las capacitaciones fueron calificados de homosexuales, generando un escenario de discriminación y exclusión (Borges, 2011). Zulmira Borges indica que algunos docentes manifestaron temor por ser identificadas/os como portadoras/es de una sexualidad fuera de la norma por el solo hecho de vincularse con el proyecto. Vemos que tanto en el contexto brasileiro como en el argentino, cuando los temas de educación sexual y homofobia son abordados por docentes generan una serie de prejuicios que dificultan el desarrollo de estas pedagogías de las sexualidades.

involucrarse y comprometerse¹⁶¹. Podemos ubicar esta práctica habitual como otra práctica de resistencia que expone nuevamente la vivencia de la “papa caliente” antes problematizada que pretende evadir responsabilidades.

Considerando el desafío y las resistencias que fueron relevadas durante el trabajo de campo, para muchas/os docentes el hecho de que el área de salud asumiera las responsabilidades de abordar cuestiones referidas a sexualidad producía una sensación de alivio por dos motivos: por un lado, les evitaba la cuestión y, por otro, no se les sumaba una necesidad de actualización y capacitación de estos contenidos específicos. Por su parte, no solo la cartera de Salud se presentaba como una alternativa al momento de asumir las responsabilidades definidas en esta política educativa sino que, al interior de las escuelas, se derivaban a las áreas curriculares que históricamente abordaban estos temas, como Biología y Ciencias Biológicas o Naturales. De modo que forman parte de la disputa de modo indirecto, básicamente, delegando en colegas específicos que se sintieron convocadas/os por esta redefinición curricular.

Una de las estrategias que consensuaron en el equipo fue la necesidad de armar una *red* de trabajo con otras/os docentes, otras instituciones educativas, de salud, de protección de derechos, entre otros. La necesidad de una red respondía al exceso de cuestiones y temáticas que debían contemplar. La coordinadora, al respecto, señaló: “Hay que gestionar una red de vínculos, hay cosas que nosotros no podemos hacer”. Esta concepción habilitó la permanencia y la articulación eventual con el equipo del centro de salud que aportaría su enfoque propio.

La participación de las profesionales del CeSAC del barrio se produjo a partir de la existencia del proyecto de ESI en nuevos términos durante el 2010, debido a que el proyecto de ESI se instaló con carácter de *proyecto institucional* y resignificó la formulación de los acuerdos para las intervenciones y el ingreso de actores externos a la escuela. La postura del equipo de ESI sostuvo que era necesario articular el trabajo,

¹⁶¹ Esta estrategia de delegar responsabilidades en otros actores también fue una práctica frecuente en relación al abordaje de la sexualidad por parte de profesionales del área de Salud.

generar acuerdos previos y diseñar cierta estrategia de continuidad y de definición conjunta entre ambos equipos respecto de las propuestas y contenidos abordados. Y a partir de entonces, la articulación tomó un nuevo cariz, porque las docentes de la escuela asumieron que había cuestiones que no sabían y no podían responder, entonces entendieron que estos talleres específicos podían complementar su trabajo en la escuela.

Uno de los argumentos utilizados para explicitar la necesidad de trabajo conjunto fue en relación con el diagnóstico que había realizado el equipo en que habían relevado la “falta de cuidado de la salud y alcoholismo”, según explicitaron las docentes. Las profesionales del centro de salud interpelaron a la escuela sobre qué se referían con “el cuidado de la salud”. La coordinadora respondió relatando una situación recientemente sucedida: una alumna que aún no confirmaba su embarazo había desatado una especie de juego de parte de sus compañeras/os, con respecto a la idea de que “no sabían de quién era”, refiriéndose a las relaciones sexuales “promiscuas”. En cuanto al embarazo, que finalmente dio positivo, la docente señaló que en la escuela existe el “Programa de alumnas embarazadas”¹⁶² –como suelen denominarlo en uso cotidiano–, como ámbito desde el cual acompañar esta experiencia vital. El motivo de preocupación destacado fue que la joven tenía conductas que dijo no poder controlar, dicho en sus propios términos esto significaba que tenía “sexo estando borracha”. Una de las experiencias frecuentes relevadas por docentes es que las/los jóvenes toman la llamada “jarra loca”¹⁶³, cuyos efectos describieron en los siguientes términos: “en pedo no sabes bien que hacés”. En base a estas situaciones relevadas desde el proyecto pidieron ayuda a las *referentes* de la *salita*, de modo de poder planificar acciones conjuntas concretas, reconociendo que: “Se nos va de las manos”. Al mismo tiempo, también motorizó este pedido el hecho de que las profesoras de Biología, hasta ese momento, no se habían comprometido con estos temas ni con la ESI. Es interesante destacar la percepción del rol de esta área curricular y su

¹⁶² En referencia al Programa de Retención Escolar de Alumnas/os madres/padres y embarazadas en Escuelas Medias y Técnicas.

¹⁶³ Se trata de una mezcla de bebidas alcohólicas en un mismo recipiente, en ocasiones se incluyen medicamentos o drogas.

posible injerencia en el abordaje de la ESI, implementación en la que conviven y se superponen propuestas que reproducen un viejo modo de intervención con otros enfoques y estrategias.

El reconocimiento de las transformaciones en las modalidades de trabajo fue explicitado cuando una de las docentes del equipo ESI relató que las *referentes* del CeSAC “entendieron que había un cambio de actitud” en la escuela y quedó expresado su reposicionamiento en tanto que “ahora preguntan qué pueden venir a trabajar, mientras que antes nos echaban del aula”¹⁶⁴. Así se resolvían en parte, las tensiones ocasionadas a raíz de la metodología propia de cada uno de los equipos, el de la escuela y el del CeSAC. En el proyecto de la escuela sostuvieron que las y los docentes debían tener la posibilidad de presenciar los encuentros de los talleres, mientras que las profesionales del CeSAC tenían otra línea de trabajo con otra metodología en la que los docentes debían retirarse del aula durante el trabajo con ellas.

El conflicto se hizo nuevamente explícito en una oportunidad en la que la coordinadora pretendía observar el taller junto conmigo. El foco estuvo puesto en que yo no fuera a interferir en la actividad al observar la clase. Este reconocimiento llevaría a Victoria a describir mi “estar ahí” como etnógrafa en términos de “ella es como un mueble”, expresando de esta manera la naturalización que mi presencia había alcanzado. La observación de las prácticas cotidianas escolares de forma continua y repetida, según Bernard Lahire (2008), permite a los demás a acostumbrarse a nuestra presencia hasta olvidarla poco a poco —aunque, obligadamente, en un comienzo modifique los comportamientos de docentes y alumnas/os—.

En el campo, la disputa que en un principio parecía implicar un cuestionamiento a la metodología, en realidad, significaba una resistencia y un conflicto centrados en un problema de vigilancia y control respecto del hacer de quienes históricamente habían

¹⁶⁴ Esta apreciación realizada por una de las docentes del equipo ESI se produjo en el marco de la presentación del proyecto en el Segundo Encuentro de Relatos de Experiencias de Educación Sexual Integral en Escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, “Desde el aula... para reflexionar sobre el aula”, 23 de septiembre de 2011.

tramitado este espacio pedagógico con autonomía. Pero, fundamentalmente, era una disputa de poder respecto a quiénes podían hablar de sexualidad.

Ahora bien, más allá de las articulaciones con el centro de salud, el equipo desarrolló el proyecto con diversas líneas de trabajo. Una de las estrategias pedagógicas originales elaboradas fue generar herramientas virtuales: dos blogs¹⁶⁵ y un perfil en *Facebook*, para trabajar los contenidos de educación sexual. El perfil en la red social *Facebook* fue pensado como un dispositivo virtual que garantizaba el contacto con el estudiantado y en el que podían participar también personas ajenas a la institución, como un espacio donde difundir información, generar debates en los foros y profundizar el desarrollo de una *red* de trabajo colectivo¹⁶⁶. Para incentivar el intercambio en este espacio, la moderadora habilitó el uso del lenguaje sin restricciones: “Se permite palabras osadas porque hablamos de sexualidad”. Esta decisión implicó dejar que las faltas de ortografía proliferaran en la palabra escrita, como una forma de garantizar la libre expresión, la comunicación de ideas, de interrogantes y reflexiones. El lenguaje legitimado para desplegar una pedagogía de la sexualidad se diferenciaba claramente del que se utilizaba cotidianamente en otros contextos escolares.

Los blogs tenían un enfoque diferenciado: uno estaba destinado a docentes y otro estaba especialmente pensado para el estudiantado y jóvenes en general¹⁶⁷. Pero ambos espacios virtuales, aunque con objetivos diferenciados, tuvieron el propósito de visibilizar el trabajo dentro de la escuela y armar articulaciones con otras instituciones.

¹⁶⁵ Se trata de plataformas virtuales de acceso público directo. Allí se organizaron los contenidos específicos para el abordaje pedagógico que sirvieron como fuente de consulta para el estudiantado y para el trabajo del equipo de ESI de la escuela. Este espacio virtual fue divulgándose entre colegas de diversos ámbitos.

¹⁶⁶ Este espacio virtual trascendió la lógica institucional, reunió en un grupo abierto a estudiantes, incluso familias, docentes y capacitadoras/es de diversos ámbitos y sigue activo hasta el día de la fecha.

¹⁶⁷ El blog dirigido a población docente se llamó “Cuidarnos es querernos” (En: <http://www.cuidarnosquerernos.blogspot.com.ar/>). El blog dirigido a la población estudiantil se titulaba “Hablemos de amor y sexualidad en la escuela”, al que seguía un copete que describía los contenidos: “En este blog habrá información útil para jóvenes sobre temas de sexualidad, salud, cuidado, prevención de ETS y embarazo. Queremos que conozcas tus derechos sexuales y a dónde recurrir si necesitas ayuda. *Sí al amor, el placer, la responsabilidad y el respeto.* No a la violencia, a la discriminación y al maltrato.” (En: saberemiderecho.blogspot.com.ar. El destacado es mío).

En estos espacios virtuales se fueron incorporando los recursos y programas estatales. Estos dispositivos tuvieron una repercusión significativa dentro de la institución. Incluso, algunos colegas manifestaron la turbación por los contenidos y mensajes allí explicitados. Frente a esta inquietud, la coordinadora argumentó que se trataba de “temores lógicos de tratar en forma integral temas que antes no se había desarrollado en la escuela” y que los contenidos eran “propuestos por la Ley 2110 y los lineamientos curriculares de ESI obligatorios” (correo electrónico, julio 2010). En este caso, la ley resultó un instrumento para respaldar las iniciativas.

El blog como dispositivo se convirtió en una herramienta central del trabajo y fue entendido como un espacio que “siempre está en construcción como está la educación sexual”. El blog destinado al estudiantado se iniciaba con la enumeración de los derechos sexuales. Tema que provocó la reflexión y cierta inquietud en el equipo porque dar a conocer los derechos al estudiantado implicaba la posibilidad de que demandaran o pidieran explicaciones sobre aquellos que no se cumplían. Si fuera así, ¿cuál sería la postura del equipo? El interrogante era cómo abordar estos desfases entre las políticas y las prácticas efectivas. De todas maneras, la decisión del equipo consistió en priorizar la divulgación y formación acerca de los derechos como una forma de subvertir el orden establecido: no se puede demandar aquello que se ignora, sostuvieron. Justamente, la ley de ESI incorpora y estipula el enfoque de los derechos.

Desde mediados de 2010, se desarrolló una nueva modalidad de trabajo a partir de la metodología de talleres que coordinó la docente de Lengua y Literatura para diferentes cursos. Las otras docentes del equipo solo participaron ocasionalmente. El objetivo inicial fue involucrar a la mayor cantidad de cursos para instalar el proyecto dentro de la escuela utilizando el blog como herramienta. Los encuentros se produjeron en la sala de computación que contaba con los recursos para la proyección y que facilitaba el encuentro alrededor de una gran mesa, además de desestructurar el trabajo del contexto de las aulas. Los talleres eran programados y cada curso participaba junto con la/el docente a cargo. Esta metodología se empleaba para que el resto de docentes, directivos

y otras/os trabajadores¹⁶⁸ conocieran la propuesta institucional y pudieran involucrarse en algún momento. Así, se intentaba replicar, divulgar y convocar a los demás.

Durante algunos talleres había personas de la escuela, adultos y jóvenes, trabajando en las computadoras, cuestión que fue señalada por la docente como un obstáculo y, al mismo tiempo, como una oportunidad. Como obstáculo, en la medida en que entiende que el encuentro debe producirse con cierta intimidad y privacidad del grupo como una forma de cuidado. Y como una oportunidad, por cuanto el taller operaba también como una forma de sensibilización en la divulgación del abordaje de la ESI. Las/los docentes y preceptoras/es que consultaban al equipo de la ESI para saber qué hacer, luego eran convocadas a los talleres para continuar con la difusión de la propuesta.

Otra estrategia consistió en establecer una *red de referentes* o docentes *amigables* con quienes trabajar en los talleres. Se consideraba a un profesor/a amigable cuando se podía contar con él/ella para desarrollar la propuesta. Eran “aquellos que no vienen a discutir lo que hacemos sino que van a retomar lo que hacemos”. Esta estrategia se utilizó también para identificar aquellos profesionales o “servicios amigables” en instituciones de Salud (del Río Fortuna, 2010).

A continuación describo el formato del taller para luego analizar algunas situaciones significativas.

El grupo llegaba a la sala y se acomodaba alrededor de la mesa. La docente se presentaba, decía su nombre completo y que era profesora de Lengua y Literatura. Les preguntaba si sabían de la existencia del proyecto de ESI en la escuela y cómo lo habían conocido. Habitualmente, lo desconocían. Luego les proponía una actividad con el material dispuesto en el blog, que facilitaba los recursos didácticos necesarios para abordar los contenidos para la ESI. Según los comentarios que iban surgiendo, la docente seleccionaba los temas a trabajar. Es decir, la planificación del taller era sumamente

¹⁶⁸ La intención era que participara todo el personal adulto de la institución. Se consideraba que, incluso porteras/os, ordenanzas y bedeles desplegaban formas de hacer ESI en las escuelas: en el modo de recibir a la población estudiantil o en comentarios que pudieran proferir durante la jornada escolar.

flexible. El rol de las/los docentes que acompañaban al grupo no estaba definido, su participación era escasa o nula y se restringía a intervenir solicitando silencio o atención al estudiantado. Para terminar el taller, la coordinadora se despedía insistiendo que lo visto era “apenas un pantallazo” y que irían profundizando los temas en otros próximos encuentros. Pero, la recurrencia de los encuentros con un mismo grupo fue ocasional, en contraste con la expectativa que manifestara la docente.

Las actividades realizadas en el abordaje de la ESI partían de casos contemporáneos concretos o de publicidades para debatir sobre diferentes temas: el uso responsable de Internet, el sexismo, la influencia de los medios en la vida¹⁶⁹, etc. En varias oportunidades se elaboraron preguntas que eran introducidas en un buzón para ser respondidas junto con las profesionales del CeSAC con quienes se pactaron una serie de talleres específicos. Durante los talleres, en general, el estudiantado se mostraba receptivo y observaban atentamente el material audiovisual. Hacían pocas preguntas pero participan activamente respondiendo a los interrogantes realizados por la docente.

En una ocasión, durante un taller se produjo una “catarata” de risas —respuesta frecuente durante las actividades— a partir de una publicidad que narra los efectos del enamoramiento. Frente a las risas, la docente dice: “¡No importa que se rían pero díganme que piensan!” o “No está permitido agredirnos entre nosotros, reírnos juntos sí”. Del mismo modo que sucedía con el vocabulario, la risa como manifestación y gestualidad corporal era posible en el marco de la pedagogía de la ESI.

Entre los recursos utilizados en el taller, se proyectó un fragmento de la serie *Alejo y Valentina*¹⁷⁰. Haciendo énfasis en la novedad y la disrupción por el uso de estas producciones culturales en el contexto escolar, un estudiante dijo: “Nunca pensé que iba a ver esto en una escuela”. Así, los orígenes de los recursos y los contenidos planteados en

¹⁶⁹ Por ejemplo, se retomó el caso ocurrido en el 2010 en la localidad de General Villegas en el que una joven fue filmada manteniendo relaciones sexuales con varios adultos para, luego, reenviar las imágenes entre sus conocidos.

¹⁷⁰ Serie de animación argentina que fue difundida por Internet y en el canal musical MTV.

este espacio interpelan el orden escolar cotidiano y promueven la reflexión sobre temáticas que no suelen ser trabajadas en clases de materias curriculares.

Con el inicio de la implementación de los talleres, en agosto de 2010, se improvisó un encuentro con un grupo que estaba en una hora libre. En aquella oportunidad, Victoria ensayó un taller con un grupo que no conocía y que no estaba previsto. Fue un gran desafío para ella y reconoció la importancia de contar con una metodología de trabajo que necesariamente debía tener una planificación abierta y flexible. El grupo era de primer año: cinco varones y cinco mujeres de 16 años. La actividad contemplaba trabajar sobre la experiencia del enamoramiento. Un estudiante dijo: “El que se enamora es un puto”. Otro compartió su situación: su novia, algunos años menor, lo golpeaba. Una alumna dijo impactada: “¡Me muero: un varón maltratado por una mujer!”. El relato, considerado como tema emergente, motivó a la coordinadora a replanificar la actividad en función de la temática de los noviazgos violentos. A partir del trabajo con diversos recursos del blog y de ver unos videos sobre el tema, dos alumnas se fueron identificando con las situaciones planteadas. De modo que este espacio de encuentro permitió conocer las experiencias por las que atraviesan las/los jóvenes en sus relaciones afectivas.

Otro de los grupos tenía tres alumnas embarazadas. En el modo de abordar el embarazo de las alumnas gravitan, de manera conflictiva, las concepciones e intervenciones de los adultos en la escuela. En esa oportunidad, se plantea la siguiente situación: una de las docentes que acompañaba al grupo y había presenciado la actividad, le dijo a una de las jóvenes embarazadas al retirarse: “Usted incluso embarazada seduce a su pareja”, a lo que ella contestó: “¡Pero yo no tengo pareja!”. Este diálogo refleja, por un lado, la diversidad de enfoques y, por otro, muestra cómo operan las representaciones sobre las jóvenes, su sexualidad, los vínculos. En este caso, expone una concepción de la maternidad como una experiencia asociada a una pareja. Así, las perspectivas divergentes sobre la ESI y sobre las metodologías de trabajo convivían, promoviendo frecuentes disputas de sentido en las intervenciones de los adultos de la institución.

Durante el transcurso del 2010, el proyecto pedagógico institucional fue asumiendo distintos formatos y estrategias que se diversificaron y, por iniciativa de la coordinación, los talleres comenzaron a ser coordinados por más docentes. La coordinadora admitió una serie de fortalezas y logros como el hecho de que “muchos de nuestros alumnos ya están motivados y pueden decir, porque lo saben, que están recibiendo contenidos de educación sexual”. Sin embargo, según su perspectiva, también sucedía que las/los docentes esgrimían que “es un tema de último momento”, “hoy no hay tiempo”, “no está en agenda en primer lugar”. La coordinadora reconocía que aunque institucionalmente tenía “vía libre absoluta”, no resultaba suficiente para generar impacto dentro de la escuela.

Sin embargo, con el transcurso del tiempo, otras/os docentes se fueron sensibilizando con las prácticas de abordaje de la ESI y fueron articulando sus tareas y enfoques desde sus propias asignaturas. A pesar del logro concreto de haber modificado los programas de la escuela, como la coordinadora del área de Ciencias Sociales, supervisora de estas tareas, reconoció que lo más difícil es implementarlo en el aula, a partir de la relevada posición de resistencia y omisión de los docentes del área.

Una característica significativa respecto a los roles de las integrantes, como ya mencionáramos previamente, consistió en que cada una de ellas era coordinadora de un área en particular: Ciencias Sociales, Tutorías y Lengua y Literatura, a excepción de una docente que también estaba a cargo de la materia Lengua y Literatura. Este rol estratégico facilitó la comunicación con otras/os colegas y definió la planificación de acciones y actividades en cada área. Se logró trabajar ESI en la materia Lengua y Literatura y Geografía e Historia, pero no fue posible establecer acuerdos con las docentes de Biología. Como esa articulación para el trabajo conjunto no fue posible y para reemplazar el abordaje de los contenidos de aquella materia, se convocó desde el proyecto a profesionales del área de Salud. Las docentes del equipo cuestionaron el modo en que se enseñaba Biología que ponderaba un abordaje focalizado en las infecciones de transmisión sexual y reforzaba la noción de cuerpo enfermo sobre el cual era imperioso

avanzar con acciones preventivas. Esta compleja y aún dificultosa articulación curricular tensionó los sentidos que otorgaban las/los docentes respecto a qué significa educar en sexualidad desde la perspectiva de la ESI.

En una jornada institucional realizada a fines del 2009, la docente coordinadora del proyecto presentó la propuesta de trabajo y enfatizó: “No vamos a leer el Kamasutra”, con la pretensión de explicitar el sentido común asociado a la ESI y deconstruir aquellas concepciones reduccionistas que vinculan su enseñanza exclusivamente con la genitalidad. La docente sostuvo que no se silenciarían las prácticas sexuales sino que se enfatizaría un enfoque más amplio, que en este contexto histórico político que analizamos ha sido denominado “integral”. Esta referencia puede considerarse como una estrategia de Victoria para convocar al resto de la comunidad educativa destacando los propósitos de la ESI desde la concepción de la prevención, los derechos y la integralidad para enfatizar el cuidado del propio cuerpo. La alusión al Kamasutra se realiza en el marco de las tensiones y contradicciones que la ESI presentaba al resto de la comunidad educativa de la escuela, formulada como una frase en contraposición a quienes las denominaban “locas obsesionadas con la sexualidad”.

La presentación de Victoria en aquella jornada funcionó como una declaración de los principios organizadores del proyecto institucional que se elaboraba en ese momento en la escuela. Así, responsabilizó a la institución si no asumía el abordaje de los contenidos: “La escuela es responsable si calla, entonces, favorecemos ciertas prácticas.” Ese había sido el argumento esgrimido por las militantes cuando la ESI aún era una política en ciernes y se refería a las prácticas de silencio pedagógico y de omisión (Tarzibachi, 2005).

Victoria se manifestó respecto de las representaciones de las y los jóvenes: “no son personas incompletas a proteger sino que son sus derechos”, poniendo de relieve uno de los enfoques definidos por esta política y recuperando un debate teórico de las ciencias

sociales en torno a la representaciones de los jóvenes¹⁷¹. En aquella jornada, también intervino la coordinadora del Área de Comunicación y Sociales e integrante del equipo para destacar que su Departamento ya había incorporado la ESI. También enfatizó el enfoque del proyecto desde una perspectiva de género, reconociendo que “muchas de nuestras acciones están sin saberlo abordando cuestiones de género”. Nuevamente, aparece la dimensión de aquellas experiencias pedagógicas que es preciso nombrar, identificar y reconocer explícitamente en este marco de acciones de implementación de la ESI.

Uno de los mecanismos institucionales habituales para definir, constatar y evaluar la incorporación de determinados contenidos son los programas y planificaciones. Este documento, sin embargo, puede ser un instrumento que no resulte suficiente a la hora de conocer qué ocurre concretamente en el contexto del aula. Así también, como hemos visto a partir de la estrategia del programa elaborado por Victoria, lo inscripto en este documento en la práctica puede ser reformulado, de modo que las últimas unidades suelen no ser abordadas en el ciclo lectivo.

Reconociendo estos subterfugios, una estrategia que se propusieron desde el equipo que coordinaba el proyecto, consistió en indagar con el propio estudiantado qué y cómo lo estaban abordando. De aquí que, para nuestro estudio etnográfico, sea de utilidad recuperar el señalamiento de Elsie Rockwell cuando afirma “la importancia de reconstruir lo que enseña la escuela no a partir de los documentos que explicitan su deber ser sino a partir del estudio de su expresión concreta y cotidiana” (1995:16). De hecho, podemos reconocer que si algo nos ha cautivado al hacer etnografía en la escuela, es revelar lo que hace la institución de modo implícito más allá de los fines declarados en documentos (Díaz de Rada, 2008).

¹⁷¹ Discusión crítica sobre las caracterizaciones de la juventud definidas a partir del “ser en sí mismo”, “inseguro, incompleto, peligroso” y, por lo tanto, sujeto a una serie de intervenciones (Chaves, 2005).

Aquí, en este trabajo, nuestra intención no es evaluar ni monitorear¹⁷² la incorporación de contenidos y abordajes de ESI sino reflexionar acerca de las maneras en que se producen las prácticas pedagógicas y los sentidos que se construyen en torno a la ESI. Finalmente, otro gran desafío fue recuperar la idea nodal de las formulaciones oficiales para desplegar la ESI: la sugerencia de elaborar consensos institucionales como forma de trabajo. Y, justamente, esta apuesta en el campo de la educación es la que expone, no sin tensiones, que existen muy diversos sentidos otorgados a la ESI.

Hemos visto a lo largo de este capítulo que la implementación de la ESI y las prácticas desplegadas para su abordaje en las escuelas, estuvieron condicionadas por la necesidad de capacitación y actualización de las/los docentes porque consideraban tener poca formación y herramientas para desarrollar la temática. La capacitación, entonces, así como la labor en el marco de un *proyecto institucional* jerarquizó la actividad de las docentes capacitadas que, a lo largo del tiempo, fueron ganando legitimidad. Este reconocimiento fue la consecuencia de la implementación de estrategias para visibilizar el trabajo realizado. Estas estrategias eran el producto de una política educativa y, a la vez, de una formación y actualización en ESI que habilitó a las docentes —tanto desde lo formal como desde lo personal y subjetivo— a trabajar las cuestiones relativas a la sexualidad.

¹⁷² Tarea imprescindible para la evaluación y seguimiento de la implementación de políticas públicas.

CAPÍTULO 4

“Trabajo de hormiga” y “ponerse la camisa”: de trayectorias y procesos de politización de una docente

*...y si cada una de nosotras tiene quinientas libras al año y una habitación propia;
si nos hemos acostumbrado a la libertad y tenemos el valor de escribir
exactamente lo que pensamos...*

Virginia Woolf, *Un cuarto propio*.¹⁷³

Victoria llega a la escuela acelerada, acaba de entrar al patio con su bicicleta, que queda atada junto a otras tantas bicicletas del estudiantado. Pocas/os son las/los docentes que van con este medio de transporte. Está vestida con una remera negra con la imagen de un grupo de rock nacional y lleva el pelo suelto. Luego va a firmar su presente en el cuaderno de registro ubicado al lado de la oficina del rector, donde se aglomeran las y los docentes que llegan en ese horario y cumplen con el ritual cotidiano que garantiza uno de los requisitos burocráticos para acreditar su presencia en la escuela. Con su carpeta llena de papeles se detiene brevemente en la *sala de profesores*, hasta que suene el timbre que indica el comienzo de la jornada escolar. Aprovecha para pegar un afiche del sindicato en la cartelera. Inmediatamente comienza una intensa circulación de adultos y jóvenes por los pasillos de la

¹⁷³ *Un cuarto propio* de Virginia Woolf (1980) se transformó en un lema de autonomía e independencia de las mujeres, fue retomado por el feminismo para mostrar la importancia del acceso a recursos materiales –el dinero en palabras de la autora– y ciertas condiciones para el trabajo de escritura autónoma y profesional: un espacio físico para cada mujer. Elegí comenzar la presentación de Victoria con este epígrafe aludiendo al “cuarto propio”, donde esta docente propuso que la entrevista se realizara por primera vez (Villa Pueyrredón, Ciudad de Buenos Aires, 19 de septiembre de 2008), ese lugar en su esfera doméstica, a la vez físico y simbólico, desde donde ella dice reflexionar y elaborar las propuestas para implementar y consolidar en la escuela los abordajes pedagógicos planificados y que forma parte de su estrategia para sortear las complejidades de la tarea docente en el contexto de su vida familiar.

escuela. Ella sube las escaleras hasta el primer piso donde dará una clase de un módulo de cuarenta minutos —la fracción temporal mínima estipulada para una clase—. Otra vez le toca el aula con las ventanas orientadas hacia la avenida. Es una mala noticia, pues allí la acústica es pésima y no solo entorpece la dinámica de la clase sino que impone una particular disposición corporal por parte de las/los docentes, porque es necesario gritar y hablar fuerte.

Suena el timbre (un sonido estruendoso), fin de la clase. Así se van sucediendo una serie de clases de Lengua y Literatura hasta el mediodía, momento en que regresa a su casa para almorzar e ir adelantando la preparación de la cena porque regresará tarde, poner un lavado en el lavarropas y seguir camino rumbo a otra de las escuelas. Por la tarde, el mismo despliegue que por la mañana pero en otra institución, con otro equipo directivo y otro estudiantado. A última hora, se desplaza hasta el centro para participar de una reunión en el gremio docente. Finalmente vuelve a su casa donde se reencuentra con sus dos hijas y un hijo para cenar juntos.

Esta es Victoria en un día cualquiera de la semana con las múltiples actividades que va desplegando en sus largos días. Tiene poco más de cuarenta años y hace más de veinte que ejerce la docencia en el sistema educativo público de gestión estatal de nivel medio de la CABA. Es madre de tres hijos con quienes convive en un barrio lindero al de la escuela¹⁷⁴. Actualmente, está separada del padre de sus hijos, que fue su compañero por muchos años. Estudió el profesorado en Castellano, Literatura y Latín en un colegio normal de la CABA y cursó durante un año la carrera de Psicología en la Universidad de Buenos Aires, donde recogió una serie de herramientas: enfoques, disciplinas, recursos, etc. que incorpora actualmente en sus clases.

Trabajaba en tres escuelas cuando la conocí, pero al poco tiempo renunció a una de ellas. Como tantas/os otras/os docentes, Victoria trabajaba en varias instituciones para complementar la carga horaria e incrementar sus ingresos. Siempre dando la misma

¹⁷⁴ Es habitual que las/los docentes se inscriban en los listados que reúnen las instituciones de una región de la ciudad donde residen. El mapa se encuentra organizado en función de distritos escolares en base a la clasificación de barrios cercanos entre sí.

materia, aunque con diversos cargos, trazó vínculos particulares en cada una de las instituciones con el *Proyecto Escuela*, colegas y el estudiantado. En este sentido, Victoria expresa una sensación de pertenencia con la escuela de la tarde, en la que se centra esta etnografía. Otra de las escuelas donde ejercía la docencia era un “comercial muy tradicional” que, según sostuvo, le sirvió para contrastar las experiencias concretas de implementación de la ESI y las profundas diferencias entre las instituciones donde trabaja.

Fue docente de todos los años de primero a quinto, de modo que ha tenido experiencia con diversas edades y con los distintos programas de cada curso. Además ha sido *tutora* muchos años. Así, la responsabilidad de la *tutoría* se articula con lo que asume como su “compromiso” con la ESI aprovechando la metodología particular utilizada que genera espacios de confianza con el estudiantado.

Victoria resultó ser una interlocutora fundamental para el trabajo de campo realizado y sumamente significativa para este estudio etnográfico por su posicionamiento como educadora comprometida con las acciones de implementación de la ESI. Ella reconoce explícitamente el punto de inflexión que implicó la creación de las leyes de ESI en el 2006 porque, desde entonces, se había habilitado un campo de posibilidades –de hacer, decir y abordar pedagogías sobre género y sexualidades–, que repercutió en distintas dimensiones de su vida cotidiana, además de producir profundos cambios en su trabajo como docente. De acuerdo con las concepciones de muchos actores del campo educativo, el contexto histórico de la definición de la ESI como política educativa constituyó un momento de clivaje. Así, aludieron a su propia experiencia para hacer referencia a los contrastes vividos entre las experiencias de educación de la sexualidad antes y después de las leyes ESI¹⁷⁵.

La experiencia de Victoria enfocada en las múltiples estrategias implementadas para desarrollar la ESI, nos permite explorar las diversas prácticas y formas de participación y los significados que los actores fueron construyendo. Veremos entonces, un conjunto de ámbitos por los cuales transitó activamente. Con la exploración

¹⁷⁵ La historiadora argentina, Karina Felitti (2012) identificó y analizó las experiencias pioneras en educación sexual en nuestro país previas a las leyes abordadas.

etnográfica de esta trayectoria docente busco hacer “visible y audible un saber” (Rockwell, 2009) que, como señala la antropóloga mexicana Elsie Rockwell, rara vez se documenta y que “se expresa en aquellos momentos en que los maestros [y maestras] comparten una reflexión sobre su quehacer, un discurso que refleja los saberes propios y las concepciones del trabajo docente” (2009: 28).

La docente fue destacando en su relato ciertos hitos significativos (Piña, 1999) de su trayectoria a través de los cuales se divisaron los sentidos que otorgaba a sus condiciones de trabajo y a las relaciones sociales cotidianas. Me interesa resaltar que las trayectorias y los relatos que se reconstruyen en la narración son aquellos hitos significativos desde la perspectiva de los propios actores (Grimberg *et al.*, 1998), como sujetos activos que interpretan y reflexionan sobre su vida y sobre las condiciones sociales en que se producen. De este modo, es posible revelar los sentidos que otorgan a sus condiciones de vida, a las relaciones sociales cotidianas y a los acontecimientos experimentados, así como las respuestas y estrategias elaboradas frente a ellos.

El propósito de este capítulo es mostrar cómo fue recibida y experimentada esta política por una docente involucrada en ella, y analizar en particular los sentidos que la misma fue construyendo.

Con este fin, analicé aquellos momentos de su trayectoria docente que fueron considerados por ella como clave vinculados a la “militancia” por la implementación de la ESI en el sistema educativo. Además, en este proceso, observé las transformaciones tanto en su práctica docente, como en su condición de mujer, madre, pareja, sindicalista y activista comprometida con esta tarea. La reconstrucción de esta trayectoria docente posibilita comprender cómo son encarnadas las políticas, entendidas como entramados de relaciones de poder y como dimensión básica de las prácticas sociales (Grimberg, 2009).

Los datos fueron obtenidos a partir de distintas técnicas: observación, entrevistas etnográficas y en profundidad y el método biográfico. Utilizo también algunas

herramientas brindadas por el enfoque de las trayectorias de vida (Grimberg *et al.*, 1998) y de las narrativas (Ochs y Capps, 1996) para reconstruir y analizar esta experiencia.

Las *trayectorias de vida* se despliegan en determinados momentos histórico-políticos (Ferraroti, 2007). Esta contextualización permite captar los hitos significativos de la vida de un sujeto vinculados con dimensiones específicas de la práctica social e “(...) intenta contener-relacionar pasado y presente desde la definición del problema y los objetivos del estudio (...)” (Grimberg *et al.*, 1998: 226). También he retomado una perspectiva desarrollada desde la antropología de la educación que entiende las *trayectorias* como “los recorridos experienciales y de apropiación de un conjunto de prácticas (...) que transitan los sujetos, en virtud a sus cursos de acción y a partir de las múltiples relaciones que estrechan con diversos espacios y actores sociales” (Santillán, 2012: 26).

Por su parte, “el análisis de narrativas en el marco de un abordaje etnográfico nos permite aproximarnos al nexo fundamental entre narración y contexto vivido” (García, 2009: 252). Las narrativas personales emergen de la experiencia a la vez que la modelan (Ochs y Capps, 1996). En la configuración de la trama narrativa, la experiencia cobra sentido como una totalidad (Ricoeur, 1995), aunque siempre es fragmentaria. “La construcción de una trama implica el ordenamiento y la transformación de una serie de eventos que de otro modo permanecerían inconexos, proporcionando una explicación de los mismos desde una perspectiva particular ubicada en el presente. Así, a través de las narrativas personales los sujetos evalúan las acciones, el curso y el valor de la vida, y se elaboran, enmarcan e interpretan eventos y concepciones del pasado articulándolos con el presente y con la elaboración de un futuro posible” (García, 2009:252).

El capítulo se estructura en varios apartados que problematizan los hitos significativos de esta trayectoria docente. En primer lugar, se focaliza su trayectoria de actualización en un curso de ESI como punto de clivaje para resignificar su experiencia previa de interpelación disciplinaria, legitimar sus prácticas y encontrar cierto amparo en el marco de las disputas cotidianas desplegadas para promover su abordaje desde su *materia*. Luego, se describen las estrategias para motorizar la implementación en su

escuela y fundamentalmente se muestran los desafíos que tuvo que sortear para hacerla efectiva. En tercer lugar, destaco dos hitos significativos que la volcaron a la militancia: la ocupación de la escuela por parte de estudiantes y su acercamiento a un sindicato docente. Finalmente, se analiza su experiencia de *hacer* ESI en la escuela en el marco de las clases de Lengua y Literatura. El último apartado permite comprender qué apropiaciones de sentido fueron realizadas por la docente a partir de la existencia de esta política y cómo esto revela su manera de experimentarla desde la *militancia*.

La militancia como forma de encarnar la política de ESI

Victoria, desde que conoció la ley vigente y la política educativa de ESI, la entendió como oportunidad histórica para fortalecer su práctica docente. En las instituciones educativas se difundían distintas instancias de formación en educación sexual con diferentes formatos promovidas por el CePA —la escuela de capacitación docente—, sindicatos e institutos de formación docente. En las *salas de profesores*¹⁷⁶ es usual que haya carteleras donde estas propuestas se difunden y se actualizan periódicamente. Fue a través de estas publicaciones que Victoria se interesó por un curso de Actualización en Educación Sexual Integral ofrecido por el CePA, trayecto de formación docente que fue de gran importancia para ella.

Esta política pública, entonces, le permitió a Victoria hallar cierto amparo para una práctica pedagógica que de hecho venía realizando: “mientras estuve en el postítulo [curso de ESI] me sentí más segura, más contenta, más tranquila con lo que estaba haciendo”. Así, la participación en este curso de capacitación se convirtió en uno de los hitos significativos de su experiencia docente en torno a su compromiso con la ESI, porque obtuvo explicaciones para lo que antes no podía fundamentar.

¹⁷⁶ Así suele ser denominado un salón donde docentes pueden reunirse para planificar, realizar reuniones, comer, descansar, entre otras necesidades de la cotidianeidad escolar. Allí suelen intercambiar recursos, bibliografía e incluso manifestar interrogantes acerca de la ESI y sobre las diversas situaciones acontecidas en el contexto escolar y social y político más amplio.

Me interesa analizar esta experiencia narrada por la docente como un momento de “conversión a la militancia” tal como lo desarrolló Juan José Gregoric (2011) en su trabajo, al recuperar a Tissot (2004) quien analizara las “reconversiones militantes” entre activistas de Mayo del '68. Victoria narra el momento vivido en que produce el descubrimiento de que ella ya estaba haciendo intervenciones pedagógicas y políticas de incluir la enseñanza de sexualidad en la escuela. Destaca entonces, que al momento de relatar, se encuentra en un nuevo contexto político con otras significaciones para su práctica, desde la doble dimensión del derecho y la obligación. Gregoric explica, en el contexto de las conversiones militantes entre personas afectadas por el VIH-SIDA, que “en esos procesos de cambio la construcción de una identificación se da mientras las personas actúan y se narran, es decir, reinterpretan los cambios y transformaciones creando sentidos sobre sí mismos” (2011).

Victoria se refirió, especialmente, al modo en que hasta entonces planificaba sus clases y elaboraba actividades y a su postura crítica respecto de los enfoques de la sexualidad. También hizo referencia a las estrategias de enseñanza que se produjeron de modo dominante en las escuelas hasta el momento de surgimiento de las leyes ESI.

Es importante resaltar que Victoria reconoció que reposicionó su apuesta pedagógica a partir de aquella experiencia de formación en la temática, porque visibilizó el hecho de que hacía años que se encontraba comprometida con la enseñanza de sexualidad. A partir del 2006, su práctica docente se encuadró explícitamente en el contexto de esta política educativa y desde este particular enfoque. Al igual que ella, las y los docentes fueron revisando sus prácticas y abordajes pedagógicos históricos a partir de las experiencias de capacitación formuladas en el marco de esta política. Victoria hacía varios años que venía trabajando aspectos de educación sexual desde la materia Lengua y Literatura. Trabajaba la temática como docente y como *tutora*. Varias/os docentes reconocen haber desarrollado actividades informales (habitualmente conversaciones) con el estudiantado sobre género y sexualidades sin inscripción explícita en las planificaciones.

A partir de la capacitación, Victoria redimensionó sus prácticas y abordajes pedagógicos de la temática. Junto con esa experiencia operó una transformación en la manera de concebirse como activa partícipe de la construcción cotidiana de la política: incorporó no solo los contenidos y recursos pedagógicos específicos de la ESI, sino también otros que consideró pertinentes y explicitó el marco normativo de la ley en el programa de su materia. Se sintió, sobre todo, legitimada para implementar la ESI. La capacitación fue una oportunidad histórica de fortalecer su práctica docente y resignificar las experiencias escolares en las que había sido deslegitimada e interpelada por sus colegas.

La sensación de encontrar amparo en este contexto político para una práctica pedagógica que previamente venía realizando, cobra sentido si tenemos en cuenta los cuestionamientos y controversias que generaban sus propuestas.

En una oportunidad, Victoria tenía que enseñar pronombres, un tema considerado “complicado y feo”. Tenía un amigo que trabajaba en el hospital Pirovano, en prevención de VIH/Sida, quien le facilitó un póster que decía: “Loco, cuidá tu vida, usá forro” y tenía detrás una foto de un preservativo. Decidió usarlo para sus clases. Consideró que con esta estrategia lograría que el estudiantado le diera *bolilla* y asumió que se trataba de “algo arriesgado, porque como que la palabra preservativo estaba prohibida en ese momento, te estoy hablando del año 2002, ni que hablar ‘forro’, por supuesto.” La osadía que ella reconocía para su práctica pedagógica estaba vinculada entonces a instalar en el contexto del aula y colgar en el pizarrón un póster con este contenido. De pronto, el estudiantado miró, prestó atención, y cuando la docente les preguntó: “¿a quién está dirigido este póster?”, reconocieron que a ellas/os mismas/os, las/los “chicos”. De modo que pudieron enfocar el tema de la materia y analizar quién es el locutor, el alocutario, etc. La docente consideró esta instancia como la primera experiencia en la que desplegó algo similar a lo que hace actualmente desde el encuadre de la ESI.

Sin embargo, en aquel momento, una coordinadora de su área le cuestionó el abordaje de contenidos vinculados al uso del anticonceptivo y prevención del VIH-Sida desde el currículum de Lengua y Literatura, sosteniendo que la materia acorde para

abordarlos era Biología. En consonancia con esta disputa por la pertinencia de ciertos contenidos enmarcados en cada materia, en otra oportunidad, una profesora de Biología le cuestionó que una profesora de Lengua usara un póster de una campaña de salud. La concepción que se ponía en juego era que “en todo caso tenían que ir médicos a hablar de eso”. Este recuerdo fue revivido por la docente durante la capacitación de actualización en ESI cuando escuchó que había que “desnaturalizar esto de preservativo igual medicina, como que era algo de la biología” y reconoció, por un lado, sentirse aliviada, a la vez que podía revalorizar su estrategia pedagógica.

En cuanto a esta experiencia explicó que las/los jóvenes “lo tomaron como algo normal. Los que se horrorizaron fueron los grandes”. Lo que ocurrió con el estudiantado fue que se le acercaron a conversar y relatarle algunas vivencias como que “habían probado marihuana, o me hablaban de su primera relación sexual. Es como que les abrió... Me decían: profesora, no sé si hice bien, no sé si me cuidé”. A partir de estos relatos comenzó a darles información de los lugares a los que podían acudir, tales como la *salita de Terrada* –el centro de salud del barrio–.

Esta escena ilumina cómo se habilitan en la escuela ciertos discursos, mientras que ciertos contenidos son invisibilizados y hasta prohibidos. Revela al mismo tiempo uno de los ejes conflictivos de la ESI, vinculado a las incumbencias disciplinares y quiénes son reconocidos/as y legitimados/as para su abordaje. Aquí, la disputa disciplinaria ponía en evidencia cómo históricamente las posibilidades de abordaje de ciertos asuntos, como los saberes sobre “sexualidad, preservativo y forro” han sido patrimonio exclusivo del discurso biomédico y sus expertos, y, por tanto, no permitidos en una clase de Lengua y Literatura.

La política que instaura la ESI introduce una modificación sustancial al convocar a la población docente a involucrarse con la tarea de la educación sexual, frente a la hegemonía de abordajes biomédicos y la responsabilidad de esta enseñanza “circunscrita de modo exclusivo al área de Ciencias Naturales o a las horas de Biología, o que el abordaje de la sexualidad se hiciera sólo de la mano de un/a profesional de la salud que

visitaba la escuela, o incluso de representantes de empresas y laboratorios” (Elizalde, Felitti y Queirolo, 2009: 16). En definitiva, las áreas curriculares como ciencias biológicas y naturales han sido históricamente los saberes que hegemonizaron la educación sexual en las escuelas¹⁷⁷ (Elizalde, Felitti y Queirolo, 2009, Morgade *et al.*, 2011). En este sentido, la definición política que responsabilizaba a docentes de todas las áreas y asignaturas tensiona, al menos, la mirada dominante sobre quiénes estaban mayormente legitimados para impartirla hasta entonces.

La docente recordaba la delimitación realizada por una coordinadora de una de las instituciones en las que se desempeñaba, que le dijo con énfasis: “*Vos sos de Lengua, no podés hablar de educación sexual, así de claro me lo dijo, ‘Para eso están los de Biología’*”¹⁷⁸, evidenciando al mismo tiempo una disputa en la definición de las posibilidades de quién puede hablar y quién no, un despliegue de poder, una transgresión y una disputa de sentidos. Al mismo tiempo, esta disputa está prevista en los propios principios y propósitos de la política, especialmente con la *transversalidad*. Lo que quiero destacar aquí es el hecho de que hubo quienes, por un lado, ya venían luchando por interpelar esta hegemonía del saber del campo de lo biomédico desde antes de esta definición política, y por otro, quienes en este nuevo marco participaron activamente de esta resignificación, sintiéndose avaladas/os y legitimadas/os.

Más allá de las resistencias y luchas al interior de la institución por avalar la implementación de la ESI desde una materia inesperada, cabe destacar el lenguaje pasible de ser usado y enseñado en estos contextos. Así, Victoria señaló de qué manera este

¹⁷⁷ Para problematizar algunas redefiniciones en la asignatura habilitadas a raíz de la ESI sugiero ver: Díaz Villa, Morgade, Román (2011). Las autoras encuentran que “persisten contenidos y enfoques escasamente discutidos en las escuelas medias y en la formación docente” que demuestran la necesidad de promover la “producción de desarrollos didácticos y de materiales de apoyo que den a la Ley el alcance que los artículos plantean en su letra” (2011:35).

¹⁷⁸ Es interesante destacar que Victoria valorizó que una docente de Biología pudiera arrancar sus clases trabajando poemas de amor. Y reconoce que en su propia práctica cuando parte de abordar “el amor”, muchas veces termina dibujando un útero en el pizarrón, como parte de un proceso de producción de conocimiento y modos de encabalar los temas que surgen en el contexto del trabajo en el aula. Así la estrategia de incorporación transversal de la ESI y subvierte los cánones que compartimentan las disciplinas escolares a partir de las asignaturas.

aprendizaje del “curso de actualización” le había habilitado otra perspectiva: “había que desnaturalizar esto de preservativo igual medicina, como que era algo de la Biología y nada más”, que la alivió y le permitió reformular y encuadrar de un nuevo modo la enseñanza de la sexualidad y otros temas incluidos en la ESI y, particularmente, habilitó cierto vocabulario y contenidos desde su materia curricular. Se convirtió entonces en un nuevo reto de involucrar ciertos contenidos que no ingresaban con frecuencia al ámbito escolar porque no eran mencionados o eran explícitamente omitidos, silenciados o prohibidos, usos y contenidos que actualmente la ESI incorpora en el *currículum* tensionando una modalidad arraigada en las instituciones.

Además, su participación en el espacio de formación docente, posibilitó una experiencia compartida con otras/os docentes con búsquedas y compromisos similares, y así superar la sensación de soledad, tantas veces reiterada por los docentes involucrados en la temática. También, entabló lazos muy significativos para ella con las capacitadoras del curso de *actualización*, vínculos a los que apelaría en diversas circunstancias, dado que algunas de ellas ocupaban cargos como funcionarias de los ministerios de Educación de la Ciudad y de la Nación. A partir de adquirir esta formación específica, asumió la tarea de difundir esta política y buscó incentivar múltiples procesos de implementación, dando lugar a uno de los propósitos de estas capacitaciones: promover la elaboración de un *proyecto institucional* que contemplara la difusión de los contenidos y enfoques de la ESI en cada escuela.

“Trabajito de hormiga”: prácticas y sentidos en torno al abordaje de la ESI en la escuela

Victoria motorizó la implementación de la ESI en una de las escuelas donde ejerce como profesora de Lengua y Literatura, no solo impulsando la capacitación sino también en la práctica cotidiana encarando dos estrategias complementarias: por un lado, la divulgación de la política en la escuela y, por otro, el abordaje de la temática específica en su asignatura.

De modo que el proceso de implementación que ella desplegó se inició con la reconfiguración de su materia y la modificación de los programas curriculares. Los recursos didácticos elaborados por la docente para el dictado de las clases trabajaban explícitamente el marco de las leyes. El hecho de nombrar las leyes vigentes fue parte de una concreta estrategia de visibilizar la existencia de una política que promovía la incorporación de contenidos curriculares específicos plasmados en documentos oficiales. En contraste con este procedimiento, otras/os profesoras/es trabajaban los contenidos propuestos por los lineamientos curriculares, pero no quedaban asentados en las planificaciones¹⁷⁹. A la inversa, entre lo escrito en los programas de las materias, las planificaciones y lo concretamente trabajado en el aula también podía haber desajustes¹⁸⁰. Como sostiene Rockwell, “al estudiar procesos pedagógicos nos encontramos frente a una práctica esencialmente oral. Además de la distancia entre discurso y práctica, nos topamos con la distancia entre la lógica de la enunciación escrita y la lógica de la enunciación oral” (2009: 167).

De esta manera, Victoria activó disputas en el campo de las disciplinas y, al mismo tiempo, construyó y puso en juego sentidos en torno a la concepción de la sexualidad. Encontramos particular la posición de esta docente que asumió un compromiso explícito con la ESI y sostuvo: “Hay que poner títulos, porque nombrar las cosas es parte de la educación sexual integral”. Nombrar en este contexto tiene el efecto de producir una

¹⁷⁹ Frente a la complejidad de la dinámica de elaboración de las planificaciones, cabe destacar la insistencia de la coordinación del Área de Ciencias Sociales para obtener las reformulaciones de las mismas por escrito que dieran cuenta de las propuestas pedagógicas trabajadas (o por trabajar) en cada materia. Se destaca que la resistencia de las/los docentes a presentarlas, va más allá de los contenidos que involucraba particularmente la ESI, reconociendo allí una dificultad propia de la tarea docente.

¹⁸⁰ A estas condiciones de abordaje de la ESI desde su dimensión de la incorporación de contenidos curriculares debemos también agregar otras estrategias de inclusión de la cuestión. Se trata, como ya mencionáramos, de contemplar las denominadas “puertas de entrada de la ESI en la escuela” que incluyen: “1. Empezando por lo que nos pasa como docentes con la educación sexual. (...) 2. La Educación Sexual Integral en la escuela: (...) *El desarrollo curricular* (...) *La organización de la vida institucional cotidiana* (...) *Episodios que irrumpen en la vida escolar*. (...) 3. La escuela, las familias y la comunidad”. En: Educación Sexual Integral para la Escuela Secundaria. Contenidos y propuestas para el aula. Serie de Cuadernos ESI. Programa de Educación Sexual Integral, Ministerio de Educación de la Nación, 2009. Buenos Aires. Esta herramienta conceptual supone reconocer que la ESI implica tanto promover procesos de enseñanza y aprendizajes en los planos cognitivos, afectivos y en las prácticas concretas.

experiencia pedagógica que contrasta con modos históricos de educar en sexualidad en los que se silenciaban los efectos reguladores de una pedagogía cimentada sobre concepciones que no eran problematizadas”.

En palabras de Michel Foucault (2002), lo central pasa a ser advertir en los matices las “diferentes maneras de callar”, las formas en que se distribuyen quiénes pueden hablar y quiénes no y “qué tipo de discurso está autorizado o cuál forma de discreción es requerida para los unos y los otros”.

Así, múltiples proyectos educativos desde la perspectiva de la ESI en la CABA fueron denominados “De eso sí se habla”¹⁸¹, en alusión a aquel contexto histórico político en que la enseñanza de temas vinculados a género y sexualidades no tenían una expresión formal en el currículum escolar¹⁸².

Otra de las dinámicas utilizadas por esta docente para difundir la ley, los cursos de capacitación y los contenidos y enfoques de la ESI, fue compartir con sus colegas sus propias planificaciones, actividades en el aula y recursos. Esta difusión la realizaba especialmente en la *sala de profesores*. En cuanto a las estrategias desplegadas, entonces, dirigió sus esfuerzos a la divulgación de la ESI entre sus colegas docentes intentando una articulación pedagógica con sus disciplinas.

La metáfora del contagio le permitía a Victoria ir distinguiendo “con quiénes podía trabajar y con quiénes no”, a partir de una estrategia de tejer *redes* y construir alianzas

¹⁸¹ Esta frase ha sido habitualmente retomada para reflexionar críticamente sobre los sentidos nombrables, decibles o no en ciertos contextos históricos. Recordemos el trabajo de Neufeld y Thised, *De eso no se habla...: los usos de la diversidad sociocultural en la escuela* (1999), una compilación así titulada en referencia a otras cuestiones sociales, tal como los “usos” de la diversidad sociocultural en instituciones educativas, en los que se articulan representaciones y prácticas acerca de las/los otros, un análisis fundamental teniendo en cuenta que las escuelas han sido históricamente consideradas el ámbito homogeneizador de las diferencias en la formación de ciudadanas/os de orígenes diversos.

¹⁸² Desde los enfoques educativos fue señalada la diferencia entre el currículum abierto y formal y el currículum oculto e informal, es decir que existiría, por un lado, una pedagogía escolar con propósitos declarados adoptados por la escuela y por docentes, y por otro lado, creencias y valores transmitidos de modo tácito en las relaciones sociales y la vida cotidiana en estas instituciones (Apple, 1997; McLaren, 1998). Retomando esta diferenciación, se señala que la sexualidad forma parte del currículum formal e informal (Epstein y Johnson, 2000).

con la coordinadora y otras/os colegas, para intentar instalar sus propuestas en el área¹⁸³ de Lengua y Literatura. Así, sugería incorporar cuentos y textos que posibilitaran trabajar la ESI. En cuanto a sus colegas se refirió a su manera de abordar la cuestión:

Entonces empecé a crear conciencia: que si viene un chico y vos te das cuenta que es maltratado y te hacés la boluda, que es lo que la mayoría hace... Porque la mayoría dice: ¿Y yo cómo lo puedo comprobar? Lo primero que hice fue explicarles a los demás cuando iban sucediendo cosas. Una señora dijo: ‘Me parece que a tal le pegaron, ¿yo qué voy a hacer?’ Y le digo: ‘Tenemos que trabajar en red. ¿A vos te parece que le pegaban? ¿Y vos qué hiciste?’. Tenemos que empezar a ver qué hacemos. Ahí me empezaron a escuchar un poco. (Entrevista Victoria, 2008)

Otro hito en su trayectoria estuvo vinculado a las diversas experiencias que se produjeron en diferentes instituciones. Así, la replicación de la implementación de la ley ESI en las instituciones donde trabajaba fue heterogénea y con importantes contrastes en cada escuela: algunas más receptivas, otras con más resistencia y en algunas se daban situaciones de indiferencia.

La especificidad de la implementación en la institución analizada consistió en que fue promovida “desde abajo hacia arriba”¹⁸⁴ por esta docente comprometida con la necesidad de trabajar las perspectivas y propuestas de ESI, invocando el derecho de las/los jóvenes a recibir información sobre sexualidad como el derecho de las propias/os docentes, habilitados por la legislación vigente para desarrollar estos temas. Esta habilitación por parte de la ley a las/los docentes fue estratégica considerando las

¹⁸³ La escuela secundaria se organiza agrupando materias según áreas curriculares.

¹⁸⁴ El sentido del impulso del proyecto determinó sus características: un desarrollo a plazos lentos. Por el contrario, la implementación de los proyectos estimulados desde la Dirección contemplarían, no solo más agilidad en la implementación sino que además tendrían efectos inmediatos, al menos esta fue la insistente posición de la población docente que con frecuencia hizo referencia a la demanda de que “bajaran” definiciones precisas tanto de equipos directivos como de las supervisiones y en general de las órbitas ministeriales para desarrollar acciones e iniciativas de ESI.

disputas disciplinarias, referidas anteriormente, que Victoria había experimentado en su trayectoria docente.

La ley 2110/06 interpeló un viejo modelo que marcaba un tipo de relación con el “afuera” de las instituciones, es decir, actores externos que ingresaban en las escuelas como portadores de saberes específicos que desarrollaban estrategias de enseñanza e intervención. En este nuevo contexto histórico y político, formular un proyecto desde las mismas instituciones educativas expresaba también la particularidad de que otras áreas pedagógicas eran legitimadas en el currículum escolar, en lugar de depender exclusivamente de actores provenientes del campo de la salud, entre otros expertos y especialistas. Así reflexionó Victoria al respecto de este requerimiento institucional:

Ahora que no estoy haciendo el postítulo me siento sola de nuevo. Pero también hay otro choque, vos vas allá y te volvés con energía, decís: ‘Ahora voy y...’ Y te chocás con la escuela. Allá estamos todos de acuerdo: hay que trabajar. Vas a la escuela y te encontrás con que no hay... Es muy duro el tema. Si viniera de arriba: vamos a trabajar la Ley de Educación Sexual, lo hacen; como no viene, nada. La gente está con resistencia. No creo que a vos te escuchen tampoco. (...) No estoy diciendo que no podemos seguir como estoy haciendo yo, pero no todo el mundo aguantaría tanta... En eso soy diferente, soy muy cabeza dura. En eso puedo decir que soy diferente... No conozco gente tan cabeza dura como yo. En eso siempre fui muy de que quiero algo y la lucho. Y la lucho, lloro y me choco pero sigo adelante igual. ¿Y si hay una persona que está convencida como yo y no es tan cabeza dura? Se va a quedar en el camino ¿Por qué hay que ser cabeza dura para esto si es lo que hay que hacer? (Entrevista a Victoria, 2008)

En referencia a la ley, me interesa recuperar la expresión, “si viniera de arriba” como un modo de pedir una definición política a los equipos directivos o cargos jerárquicos, como supervisores, e incluso, ministros de Educación local y nacional.

La concepción de este “arriba” asimilado con la jerarquía del poder, puede ser interpelada desde la antropología política. En lugar de conceptualizar los procesos de formulación de políticas públicas como procesos lineales de arriba hacia abajo, desde la

formulación hacia la implementación que comienza con un texto, sigue con la sanción legislativa y eventualmente llega hasta la recepción de parte de las personas; se propone poner de relieve las formas ambiguas, complejas y desordenadas en que las políticas son promulgadas y recibidas, para mostrar la complejidad de los procesos de formulación de las políticas (Shore, 2010). Esta tesis recupera este propósito de la antropología para comprender cómo se produce el despliegue de esta política pública de ESI a partir de focalizar en los sentidos y las formas en que las personas involucradas por ella la reciben y experimentan (Shore, 2010).

También encontramos una particular concepción de la política al reconocer “es lo que hay que hacer”, como asunción imperativa, prescriptiva, en tanto concibe a la población docente como agentes del Estado que deben atenerse a las políticas educativas y sus definiciones.

Victoria caracterizó su trabajo los primeros meses del proceso de implementación de la ESI como una “labor de hormiga” porque avanzó dificultosamente enfrentando diversos obstáculos que desafiaban su práctica docente. Además expresó que padecía una sensación de aislamiento, de soledad, de “estar remando contra una corriente” intensa que solo una “cabeza dura” como ella podía enfrentar.

“Cabeza dura” y “loca” —tal como fue problematizado en capítulos previos— descalifican aquel/lla que es diferente y más si se trata de mujeres, por abordar cuestiones difíciles de ser trabajadas en escuelas, como género y sexualidades. Me interesa resaltar estas apelaciones como formas en que se producen procesos de *estigmatización*, en el marco de disputas de poder y de lucha por la legitimación de determinadas prácticas (Rubin 1989). Esta autora analiza cómo las denominadas “jerarquías sexuales” conforman un ordenamiento histórico y cultural, que funcionan de modo “similar a los sistemas ideológicos del racismo, etnocentrismo y chauvinismo religioso” (1989: 139), definen un sistema de valores sexuales y establecen una frontera, una línea divisoria, que determina los contornos de la aceptabilidad para un orden social y una moralidad sexual. Este ordenamiento histórico y cultural es interpelado

cotidianamente por quienes asumieron estas prácticas pedagógicas al “hablar” de género y sexualidad en las escuelas.

Ni la sanción de las leyes ESI, ni la formación docente ofrecida por el Ministerio de Educación de la CABA, ni las reuniones de sensibilización realizadas en las escuelas con docentes y directivos aseguraron una implementación sencilla ni una bienvenida a la ESI en las instituciones. Para Victoria el proceso de implementación fue sinuoso y dificultoso por las resistencias que tuvo que enfrentar, la percepción de que “pasaba poco y nada” en su escuela y en otras instituciones, los comentarios desalentadores y las dificultades para instalar un enfoque pedagógico y elaborar un *proyecto institucional*. Un instante de su reflexividad sobre su práctica puede ser capturado en este fragmento de un correo que enviara mientras transitaba sus denotados intentos por tramar ESI:

Me ocurre lo siguiente: mi relación con la educación sexual en la escuela es la práctica pura y la lucha en el desierto. Desde adentro de la escuela me siento como un Quijote contra los molinos de viento. Cuando logro sacar la cabeza y mirar hacia fuera veo muchas personas pensándonos, mirándonos, esperándonos (todo así en gerundio, durativo, atemporal ¿o eterno?). Asisto a discusiones, reuniones, proyecciones, debates, marchas. Abro mi mente, deconstruyo, rearmo este rompecabezas que nunca termina. Siempre los bordes mutan, nada encaja como hacía dos minutos. Yo estoy dispuesta a esta deconstrucción continua pero: ¿está dispuesta la escuela? ¿Hay lugar para pensarnos en este contexto aplastante de la institución-panóptico que vigila y castiga? ¿Entre paredes rotas y ánimos gastados? (Victoria, correspondencia electrónica, junio de 2011)

Esta narración sobre sí misma, sobre las condiciones de trabajo en el sistema educativo y su concepción del espacio institucional escolar en términos foucaultianos –al apelar al “panóptico”, la “vigilancia” y el “castigo” propio de las instituciones– permiten apreciar las significaciones acerca de esta política en términos de una deconstrucción que requiere de la interpelación de los dispositivos pedagógicos configurados. Se trata del desafío por una tarea que se presenta como obligatoria, como un trabajo, a la vez que es descripta como un quehacer *quijotezco*, es decir, como una lucha en una causa en la que

se encuentra comprometida y convencida de su importancia pero requiere de una convicción encarnada en disputas cotidianas.

Esta experiencia analizada desde su particular trayectoria docente permite comprender cómo “la escuela también es el contexto natural del proceso de toma de conciencia laboral y social por parte de los maestros [y maestras]” (Rockwell, 1995:28). Este proceso de concientización significó la diversificación de espacios donde articular fuerzas, para desplegar sus demandas y las disputas, negociaciones, intereses, y apropiaciones inherentes a estos procesos políticos referidos a la ESI en la escuela secundaria.

Presionar desde los márgenes y activar desde el gremio

Otros dos hitos significativos de su trayectoria permiten comprender el proceso de Victoria y su devenir militante por la *educación sexual integral*: en primer lugar, la vivencia de la ocupación del edificio —denominada por las/los actores del campo como *toma* de las escuelas— durante el 2008 en el marco de las complejidades políticas del cambio de gestión del gobierno de la CABA y, en segundo lugar, su acercamiento a un sindicato docente. La articulación de estos acontecimientos contribuyó a su proceso de politización centrado en la demanda de mejores condiciones para el trabajo docente y un posicionamiento crítico frente a los impedimentos para la implementación de la ESI. A la vez, estas experiencias de participación en una demanda política como la *toma* y en el sindicato permiten mostrar el accionar de esta docente para comprender en qué consiste su activismo y cómo se profundizó su compromiso militante.

Al momento de acordar nuestra entrevista, el contexto político era el de la suspensión de clases como consecuencia de la *toma* llevada adelante por estudiantes secundarios. Este contexto histórico-político particular signó su trayectoria militante. Cuando la convoqué la primera vez para una entrevista me contestó: “Estamos en una situación especial en mi escuela ya que está tomada desde el martes y está todo muy

revolucionado”. Durante septiembre de 2008, a pocos meses de la asunción de Mariano Narodowski como ministro de Educación de la CABA, varios colegios secundarios fueron ocupados por los estudiantes como reacción frente al recorte presupuestario que impuso el gobierno porteño. El escenario de demandas se configuraba a partir de la necesidad de becas estudiantiles, suministro de viandas y mejoras edilicias¹⁸⁵.

Pedro Núñez (2011) revisó las protestas estudiantiles y sus interrelaciones entre la escuela media y la cultura política, su trabajo rescata la importancia de conceptualizar este conflicto —con relación a las tomas— en cada institución educativa según los modos en que han impactado y si fueron o no elaborados. Nuñez consideró que el reclamo fue “*in absentia*, es decir, las personas jóvenes se movilizaron para reclamar por cuestiones que tendrían que haber garantizado los adultos pero como estos no se asumieron como responsables de dicha garantía no fue posible protestar ante nadie en concreto —o ya sin mediaciones de ningún tipo se interpeló al jefe de gobierno o al gobernador como único interlocutor legítimo—” (Núñez, 2011: 9). Cabe interrogar aquí quiénes son las/los hacedores de la política, en qué adultos significativos está pensando el autor para establecer la necesidad de demandar a los más altos cargos políticos. Desde mi perspectiva de la cuestión de las demandas y movilizaciones políticas en el campo de la educación, considero que las/los jóvenes tienen agencia propia y son actores políticos con capacidad de disputar, resistir y proponer transformaciones políticas. Su activismo político mostró que incluso la ESI era una cuestión significativa para ellas/os en tanto durante las *tomas* de las escuelas realizaron actividades y talleres que abordaron la cuestión.

En la experiencia compartida de la *toma*, Victoria conoce a una docente con la que mancomunó sus fuerzas frente al resto de los y las colegas que no estaban de acuerdo con su compromiso con las demandas del estudiantado. Así, movidas por la voluntad de que la toma se convirtiera en un “aprendizaje para la ciudadanía”, encontraron en un sindicato docente el espacio donde reflexionar colectivamente sobre esta experiencia —reflexión

¹⁸⁵ Para conocer detalles del proceso de lucha desde la perspectiva del estudiantado sugiero ver: <http://estudiantazo.blogspot.com>

que no pudo hacerse en el contexto de la escuela—. Esta suerte de alianza entre ellas también permitió sostener una pedagogía particular con las y los jóvenes en lucha que implicaba acercarse a escuchar, involucrarse con sus demandas y compartir el compromiso respecto de la educación pública. Otras/os docentes, en cambio, expresaban representaciones estereotipadas respecto de los y las jóvenes como “rebeldes sin causa”, “peligrosos”, “en riesgo”, a la vez que rechazaban las demandas juveniles considerándolas “de carácter político”. Victoria recuerda:

Yo quedé en el medio porque era de la idea que había que ir a cuidar a los chicos ahí adentro (...) Todo el mundo se quedó afuera, diciendo: “Yo no participo de la toma”. Yo decía: “No participes de la toma, entrá y cuidalos”(…) yo ahí el único conflicto que tengo es el tema de la toma, yo no estoy de acuerdo (...) hubo una persona que salió... Es algo serio de lo que te estoy hablando: de difamación. Salió a decir que había una activista adentro que era Victoria —que soy yo—. Como ya me conocen, le creyeron. Dijo que yo estaba generando la toma (...) En otras escuelas los docentes entraban, hacían clases abiertas (...) Entró un padre a pegarles y nadie hizo nada... El tema de inflexión fue ese (...) Yo le dije al rector: “Yo no estoy de acuerdo con no entrar”. Así que con varios profesores nos pusimos de acuerdo y entramos. El rector no estaba de acuerdo con la toma, yo tampoco, pero me parece que tienen razón los pibes igual. (...) Me gané la antipatía de la mayoría pero, por otra parte, también descubrí a la gente que pensaba como yo y no se animaba a decirlo. (...) Fuimos generando una cosita de resistencia. Me hice amiga de gente a la que nunca le había dado bolilla, me formé alianzas. Te lo explico y me estoy dando cuenta. (Entrevista Victoria, 2008)

Este fragmento clarifica la perspectiva de Victoria sobre las/los jóvenes y, a la vez, sienta las bases de su compromiso como adulta significativa “cuidándolos”, no dejándolos solos. En este posicionamiento sobre la *toma*, se diferencia de colegas quienes decidieron mantener una posición distante, indiferente o crítica de la disputa juvenil.

Así, la ocupación del edificio se convirtió no solo en una instancia de disputa política y reflexión crítica tanto para Victoria como para otras docentes movilizadas, sino que marcaría su *praxis* docente. “*La toma te tomó*”, fue el modo en que una colega del

sindicato docente sintetizó el impacto de la experiencia de la toma de escuelas medias en Victoria, que asumió estas palabras para reconocer en un trabajo escrito que “algo profundo me ha sucedido”.

La experiencia de la toma fue recuperada por Victoria y una colega docente de Historia del mismo colegio, en ponencias presentadas en el XIII Congreso Pedagógico¹⁸⁶ organizado en 2008, cuyo eje temático fue la reivindicación de la dignidad del trabajo docente. En aquella ponencia¹⁸⁷, Victoria analizó la experiencia y el lugar de los adultos frente a esta demanda política de parte de jóvenes estudiantes y reflexionó sobre el ejercicio docente reconociendo la dificultad —o la imposibilidad, como afirma Núñez (2011)— de los jóvenes para encontrar interlocutores con quienes confrontar o acordar. Las preguntas planteadas en el trabajo fueron las siguientes: “¿Los docentes estamos dispuestos a criminalizar a los chicos que estamos educando? ¿Justificamos nuestras medidas de fuerza pero no la protesta de los/las jóvenes?” Estos interrogantes se encuentran en estrecho diálogo con los posicionamientos de los docentes frente a la toma.

Victoria centró su trabajo en la noción de “cuerpo negado” como una forma de producir conocimiento sobre el trabajo docente, formulando un análisis basado en su propia historia como trabajadora de la educación. La ponencia planteaba que “el cuerpo negado” de las y los docentes en las instituciones educativas invocaba una experiencia problemática que asumía tres formas: la primera, refería a sus inicios en el trabajo docente en el sistema público sin conocer sus lógicas (había ingresado como suplente en una escuela sin que nadie la presentara ni a las autoridades ni a sus colegas). Así se refirió: “Yo empezaba a ejercer y no entendía cómo era el sistema. Tuve que acomodarme como pude. Ser invisible. Ocupar poco lugar” (Arias, 2008). Una segunda forma de negación del

¹⁸⁶ XIII Congreso Pedagógico. El derecho a la educación y protagonismo de la ciudadanía. Organizado por los gremios docentes —UTE-CTERA-CTA—. Ciudad de Buenos Aires, 2008.

¹⁸⁷ “El cuerpo negado. Por un lado los discursos, por otro lo que realmente se hace”, Victoria Arias. Ponencia presentada en el XIII Congreso Pedagógico. Círculo N° 6 La dignidad del trabajo docente. Ciudad de Buenos Aires, 2008.

cuerpo, según formulara, es la que se alcanzaba reuniendo realidades silenciadas en nuestro país: “se niega el cuerpo de los desaparecidos, se niega el cuerpo del adolescente a quien se le vulnera el derecho a saber sobre sí mismo y sobre la realidad social”. Una tercera forma del “cuerpo negado” implica que se invisibiliza el trabajo docente. Este caso se ejemplificó con la experiencia vivida en colegio en el que trabajaba: una colega había fallecido y nunca nadie más hizo referencia a ella. Así se le disparó la pregunta: “¿Tan inútil es nuestro paso por las aulas? ¿Tan insignificante resulta nuestro trabajo?”.

Las ponencias y trabajos presentados por Victoria en los sucesivos congresos¹⁸⁸ promovidos por el sindicato giraron, centralmente, en torno a la cuestión docente en relación con la implementación de la ESI. De modo que estos trabajos muestran de qué manera fue variando la problematización y la complejidad en torno a su abordaje. Así, en su primera ponencia, problematizó el espacio institucional con sus contradicciones y desafíos para el trabajo docente. Un año después, su trabajo retomaba en el título una frase que había calado profundamente en el imaginario social y político: “el silencio es complicidad”¹⁸⁹, haciendo un paralelismo entre aquellos que con su silencio fueron cómplices de los crímenes de lesa humanidad con aquellos docentes que no hablan de ESI¹⁹⁰. Allí denunciaba la falta de implementación de la ESI y definía este proceso político como una “una batalla” ideológica por la educación sexual.

Los acontecimientos que se sucedían como desencadenantes de la coyuntura política en el marco del cambio de gestión del gobierno de la CABA, como las demandas

¹⁸⁸ Denominados “Congresos Pedagógicos”, espacios que promueven el debate y la reflexión en base a ejes temáticos, que incluyeron a la ESI específicamente. En estos encuentros se incentivan los intercambios, debates y la presentación de trabajos escritos en el formato de ponencias, y de los que continuó participando desde entonces.

¹⁸⁹ “Educación sexual: el silencio es complicidad. ¿Cuál es nuestra responsabilidad en el no cumplimiento de la ley 2110?”. Ponencia presentada en XIV Congreso Pedagógico Protagonista. Círculo N º 2 Educación Sexual con perspectiva de género para una cultura de la reparación. 2009. UTE – CTERA - CTA. El grupo de trabajo en el que se inscribió este trabajo también expone las formas en que el propio sindicato fue otorgando cierta especificidad al debate sobre la ESI, particularmente, acentuando el enfoque de género.

¹⁹⁰ En 2011, nuevamente, participó con un trabajo titulado “Educación sexual en el aula: Construir rebeldía para emancipar los cuerpos y los deseos” en el que se posiciona como docente y madre de un niño escolarizado en el nivel primario que demanda el abordaje de la ESI. XVI Congreso Pedagógico. El derecho a la identidad. Hacia una educación emancipadora, 2011. UTE.

sociales tanto estudiantiles como docentes pero, también, las de organizaciones de la sociedad civil y referentes de las universidades nacionales, estimularon su acercamiento a un sindicato de trabajadoras/es de la Educación de raigambre peronista. Allí encontró un espacio de discusión y de pertenencia conforme iba politizando sus demandas. Fue donde encontró eco a su demanda por la falta de implementación de la ESI, una cuestión que el gremio docente denunciaba públicamente explicitando las demoras. La necesidad de incorporar sistemática y obligatoriamente la educación sexual en las escuelas era una demanda histórica de la organización —incluso desde la década de los ochenta—.

La participación de Victoria en esta instancia sindical puso de manifiesto sus modos de significar la ESI: por un lado priorizando el enfoque de los derechos —de docentes y estudiantes—; la necesidad de desplegar múltiples procesos pedagógicos en las escuelas —capacitaciones, elaboración de recursos didácticos, proyectos entre colegas—; el reconocimiento de la dimensión política involucrada —que significa construir una política pública activamente, desde prácticas de disputa, demanda y desarrollo de acciones para su implementación—. En esta línea, la coordinadora del curso de ESI del que participó Victoria destacó que la integralidad definida por esta política implicaba a todo el proceso educativo. Ambas posiciones, tanto la de Victoria como la de la capacitadora, permiten captar y problematizar esta política educativa como una disputa y una interpelación al sistema educativo¹⁹¹. Más allá de su compromiso con la Educación en sentido amplio, Victoria se volcó a la militancia a partir de estas definiciones en la política educativa.

Articuló sus propias demandas con las del sindicato de trabajadoras/es de la Educación para bregar no solo por condiciones de trabajo digno para las/los docentes sino también por aquellas cuestiones relativas a la implementación de la ESI, como el derecho a ser capacitadas/os y desarrollar los contenidos de esta temática en las escuelas. Estas discusiones se pusieron de relieve en los sucesivos encuentros organizados por el gremio, que Victoria aprovechó para promover la propia reflexividad sobre el proceso de

¹⁹¹ Investigadoras/es y pedagogas/os argentinas/os conceptualizaron este debate al titular una publicación *Toda educación es sexual* (Morgade, 2011).

construcción de la política, sistematizar sus estrategias elaboradas y formular sus reiteradas demandas. Su afiliación y activa participación se tradujo en una profundización de su compromiso sindical.

En el 2009, Victoria comenzó a coordinar cursos de formación docente sobre Educación Sexual Integral ofertados por este ámbito sindical. Su primera experiencia fue como co-coordinadora de un curso en el que desarrolló temáticas de género. Basándose en el programa del curso, junto a su colega, desarrollaron una propuesta más específica de ESI, que era su propósito central, en tanto ampliaba sus espacios de intervención por la implementación y necesaria —según calificara la docente— capacitación en la temática.

Educar en sexualidad en un contexto histórico político que habilita y prescribe su enseñanza desde las normas y en el que, al mismo tiempo, la población docente y el estudiantado encuentran limitaciones institucionales, estructurales, ideológicas, formales y subjetivas, exponen la polisemia y las ambigüedades de la ESI. La manera de asumirse de Victoria como agente del Estado comprometida con las acciones de implementación de la ley, pueden contrastarse con las omisiones y resistencias de grandes sectores de la población que, ya sea por rechazo al marco ideológico y conceptual o por falta de conocimiento o resistencias diversas, no asumieron la incorporación de los enfoques y de los “contenidos curriculares obligatorios mínimos, graduales y transversales” de ESI que se vieron incorporados en documentos oficiales, definidos por el Ministerio de Educación de la CABA y por el Programa Nacional de ESI. De modo que las omisiones o resistencias se verían como un modo de contestar y desafiar la política pública.

Saber es mi derecho¹⁹²: una experiencia de ESI desde Lengua y Literatura

Este apartado reconstruye la experiencia de *educación sexual integral* que la docente Victoria promovió en el aula de una escuela secundaria porteña. Analizar cómo se

¹⁹² En referencia al nombre que le dio al blog desarrollado con el fin de promover la enseñanza de la ESI en diversos contextos y especialmente dirigido al estudiantado.

produjo la experiencia de implementación de la ESI en el marco de sus clases tiene el propósito de mostrar el particular dispositivo pedagógico que utilizó y los sentidos que fue adquiriendo. Entiendo que esta práctica docente encarnada en ese marco institucional se transformó en otro hito fundamental en su trayectoria docente.

Como hemos visto, Victoria venía incorporando la temática de educación sexual en sus clases hacía muchos años, incluso antes de las leyes ESI. Pero desde 2006, los marcos normativos posibilitaron —no solo por la obligatoriedad promovida sino por sus efectos legitimadores de una práctica desarrollada hasta entonces por convicción y compromiso— incorporar estos contenidos en el currículum del sistema educativo. Así fue que incorporó explícitamente la ESI en su materia Lengua y Literatura¹⁹³ y, para esto, produjo la modificación de los programas curriculares.

De esta forma, su experiencia contribuyó a fisurar el paradigma hegemónico que priorizaba el abordaje de la temática desde las materias vinculadas a los saberes de las “ciencias biológicas o naturales” (Morgade 2011; Elizalde, Felitti y Queirolo 2009). Esta particular iniciativa estimulaba el enfoque pedagógico de los contenidos de la ESI impensados en otros contextos curriculares o materias, desafiando los límites de algunas disciplinas del currículum escolar, “desde el género, las sexualidades y los derechos humanos como perspectivas transversales y políticamente emancipadoras de las prácticas y los saberes tradicionalmente constituidos” (Elizalde, Felitti y Queirolo 2009: 20).

Entiendo que aquí nos encontramos ante una experiencia concreta de implementación de la ESI que responde a lo que la ley indica, a la vez que un actor del campo educativo, como la docente Victoria, asumió la disputa que aún resultaba necesaria para instalar este enfoque en la escuela.

¹⁹³ Otra experiencia relevada desde la asignatura Lengua y Literatura, fue considerada por una docente, como la posibilidad de promover prácticas de ESI en el aula más allá de las “clases especiales”. Tituló la presentación de su trabajo de reflexión sobre sus prácticas: “De la clase especial a la pluralidad de prácticas”, en el marco del Segundo Encuentro de Relatos de Experiencias de Educación Sexual Integral “Desde el aula para reflexionar sobre el aula”, organizado por la Dirección Operativa de Currícula y Enseñanza, Ministerio de Educación de la CABA. 23 de septiembre de 2011. Instituto Félix Bernasconi.

Para comprender la forma en la que Victoria encaró su *modo de hacer* ESI en el aula, propongo mostrar qué hizo, cómo lo hizo y cómo fue recibido por el estudiantado. Así, me propongo describir su práctica diaria, el despliegue de su “saber pedagógico” y su “saber docente” (Rockwell, 1986).

La particularidad del enfoque etnográfico consiste en que permite “proporcionar una objetivación escrita para esa reflexión docente y un acercamiento conceptual al quehacer diario y al saber docente” (Rockwell, 1986:6). Para reconstruir esta particular forma de abordaje y comprender sus concepciones que tensionan las prácticas docentes, recupero diversas entrevistas realizadas con la docente y la observación participante que permitieron elaborar esta etnografía.

A fines de octubre de 2008, comencé a realizar las primeras observaciones exploratorias de la dinámica de las clases de Lengua y Literatura. Durante el 2009 y 2010 realicé una serie de observaciones en los diversos cursos donde se desempeñaba la docente poniendo el foco, particularmente, en la propuesta desarrollada en los cuartos años debido a su explícita transversalización de los contenidos de ESI.

El trabajo de observación de las prácticas escolares cotidianas de forma continua, permite acostumar a la comunidad educativa, docentes y estudiantes, a nuestra presencia allí. De esta manera, se va diluyendo lo que Lahire (2008) denominó el “efecto inspector” —en referencia a aquella observación jerárquica de las instituciones educativas— que implica que tanto docentes como alumnas/os controlen sus emociones y sus reacciones más que de costumbre (2008: 55).

Para documentar y analizar la experiencia escolar promovida por la docente, nos basaremos en algunas dimensiones formativas que atraviesan la organización y las prácticas institucionales de la escuela, referidas por Rockwell (1995). Es necesario precisar que estas dimensiones fueron definidas por la autora para el sistema educativo de nivel primario, sin embargo, considero que se trata de descripciones útiles para desplegar y reflexionar sobre esta propuesta pedagógica en la escuela de nivel medio.

En cuanto a la “estructura de la experiencia escolar”, existen particulares usos del tiempo y del espacio que se encuentran reglados y que pautan la interacción entre las/los docentes y el alumnado. Los encuentros en el aula se producen en segmentos organizados en cuarenta u ochenta minutos, habitualmente en el mismo espacio asignado. Mientras que el alumnado permanece en el misma aula, la o el docente va cambiando de salón para dar la materia a los diferentes grupos.

Victoria decidió enfocar su trabajo en el marco de la ESI preponderantemente en torno a una ronda, como una manera de deconstruir una tradicional jerarquización del uso del espacio: el docente frente a los alumnos que se disponen todos mirando al/ la docente y al pizarrón. Siempre que el número de estudiantes lo permitiera, Victoria proponía que se sentaran en un círculo cerca de su escritorio, generando proximidad entre todos. Alentaba así otro uso del espacio áulico y de las posturas corporales del estudiantado. La organización “en ronda” habilitaba la oportunidad de verse a los ojos, de crear clima de confianza, participación y concentración. En otras oportunidades, la docente desarrolló sus clases en el salón de actos, que contaba con más amplitud y mejor audición que en la mayoría de las aulas donde la acústica dificultaba los procesos comunicativos.

Más allá de esta dimensión, nos interesa detenernos en la presentación del conocimiento escolar. Durante los años lectivos del 2008 al 2010, compiló una serie de textos para elaborar los materiales utilizados en las clases de su materia. La compilación llevaba por título *La implementación de la ley 2110 de Educación Sexual Integral desde la perspectiva de género*, debajo podía leerse la aclaración de que se trataba del cuadernillo de Literatura para el cuarto año. Desde el título, se explicitaba que todos los recursos, como los programas y cuadernillos de su materia, daban cuenta de la ley ESI y asumían la perspectiva de género.

Durante un encuentro de intercambio de experiencias de ESI promovido por el Ministerio de Educación de la CABA en el que presentó su propuesta de trabajo, Victoria explicó que el énfasis puesto en la *perspectiva de género* “es un paso” en un contexto en

que “no se habla de homosexualidad ni transexualidad en la escuela”¹⁹⁴. Nuevamente, se utiliza como estrategia el “ir de a poco” que remite a las condiciones de posibilidad en un momento determinado, tal como fue reconocido por funcionarias y partícipes de la elaboración de la política pública.

La incorporación de la perspectiva de género supuso problematizar en los textos de la materia los “usos naturalizados de la lengua y las concepciones de género en que se sustentan (...) con el fin de señalar (...) los modos en que se produce el sexismo y otras formas de discriminación mediante el lenguaje” (Puppo, 2009: 60). María Lucía Puppo, desde una hipótesis feminista, considera que es posible —y necesario— “(Re)pensar el mundo a partir de los textos” (2009) e incorpora esta estrategia como propósito formativo de la ESI. Esta misma concepción se encuentra en la práctica pedagógica gestionada por la docente.

Para poner en práctica este enfoque, la docente contaba que hacía una especie de experimento¹⁹⁵ con sus alumnas/os para tratar de trabajar los temas de sexualidad. Este experimento pedagógico consistía en “que se olviden de que es una clase de Literatura”, para instalar una dinámica de enseñanza-aprendizaje que desarticule la centralidad del docente en la estructuración del aprendizaje escolar (Rockwell, 1995) que supone una relación jerárquica del docente que “sabe”, que enseña a quienes “no saben” (Rockwell, 1995). En una clase observada, cuando la docente explicitó su estrategia de enseñanza, un alumno le dijo que pensaba que “simplemente la estaban pasando bien”, como si aquella experiencia no significara una forma de aprendizaje. Como si el placer no pudiera formar parte de la experiencia escolar y curricular. Tal es así, que en una ocasión la docente relata

¹⁹⁴ El equipo de ESI de la escuela presentó su experiencia en el Segundo Encuentro de Relatos de Experiencias de Educación Sexual Integral “Desde el aula para reflexionar sobre el aula”, organizado por la Dirección Operativa de Currícula y Enseñanza, Ministerio de Educación de la CABA. 23 de septiembre de 2011. Instituto Félix Bernasconi.

¹⁹⁵ Un poco a la manera de estrategias docentes como la que fuera narrada en la película *La ola* (Dennis Gansel, 2008), en la cual un docente de Historia se encuentra frente al desafío de transmitirle al estudiantado la experiencia histórica del nazismo y luego de mucho investigar sobre el proceso histórico y herramientas didácticas para su enseñanza decide que la mejor manera de que puedan comprenderlo es llevándolos a poner el cuerpo en una dinámica similar en la que él mismo se convertiría en un líder del grupo.

que un estudiante le dijo, luego de una actividad de escritura, que esa experiencia creativa era “mejor que fumarse un *faso*”¹⁹⁶. Entonces, tal como sugiere Puppo enfocada en la enseñanza de esta materia curricular, podemos pensar la experiencia como una “oportunidad para incentivar a nuestros/as alumnos/as a agudizar su sensibilidad y concientizar sus miradas, ayudando a desarrollar en ellos una actitud crítica y creativa” (Puppo, 2009: 61).

Durante una de las clases en un curso de cuarto año, mientras leían el cuento *Campo de silencio* de Andrés Rivera, un alumno comentó que los preservativos en el campo se hacen con una víscera de la vaca. La docente admitió que no lo sabía y él respondió: “vos deberías saber, que trabajás con educación sexual”. Más allá de la expectativa del joven respecto de que las/los docentes deben saber todo, fue significativo cómo la docente decidió responder y posicionarse: “pero educación sexual nunca se termina de aprender”, connotando críticamente una concepción del rol del docente como portador de un saber absoluto. Esta cuestión requiere un especial trabajo en el marco de la ESI: deconstruir una tradicional jerarquización y construcción del conocimiento escolar que la docente estaba dispuesta a interpelar.

“La trasmisión de concepciones del mundo” (Rockwell, 1995) de hecho es una dimensión formativa fundamental que retoma la intención explícita de docentes, y todos aquellos contenidos no intencionales, implícitos que integran de alguna manera el contenido programático y que puede ser conceptualizado como “currículum oculto” (Apple, 1997). Y, de algún modo, aquí también podemos mencionar los cambios históricos que acontecen en los significados de los elementos de la experiencia escolar, a partir de los ordenamientos de la política estatal (Rockwell, 1995).

“La definición escolar del aprendizaje” (Rockwell, 1995) implica reconocer que la docente no solo presenta el conocimiento escolar sino que además organiza el proceso social de aprender (Rockwell, 1995). Una de las características de esta dimensión implica

¹⁹⁶ En alusión a un cigarrillo de marihuana.

la ritualización mediante el desarrollo de rutinas diarias e implica aprender ciertos procedimientos y usar de modo específico los elementos que se encuentran en la escuela como el dictado o el copiar del pizarrón. Sin embargo, Victoria no imponía esta metodología sino que en muchas oportunidades —sobre todo en los cuartos años— cada una/o debía tomar notas de lo que considera importante, a excepción de algunas situaciones particulares en las que se dirigió explícitamente al grupo para que anotaran algo en sus carpetas.

Ahora bien, me interesa destacar que el “uso del lenguaje” en sus clases no adquiriría necesariamente una forma específicamente escolar (Rockwell, 1995). Entendemos que la ESI reconfigura el uso de los discursos en la escuela. De modo que, si la escuela enseña un conjunto léxico especial y prohíbe otros (Rockwell, 1995), como las denominadas “malas palabras” o “pateadas”, en sus clases encontramos cierta subversión a este orden. Uno de los propósitos de esta estrategia pedagógica era habilitar la palabra de las y los jóvenes. La apuesta era que pudieran expresarse con libertad y autonomía y formular interrogantes. Parte de la metodología de trabajo consistía en “evitar la censura de la palabra, que digan lo que quieran y trabajar a partir de eso”. La docente era consciente de que luego había que saber “contener” lo que surgía. Y entre lo que surgía encontramos emociones y sentimientos, como la risa y el llanto, pero también relatos de experiencias de vida —como violencia en el noviazgo, abusos, etc.— que requerían un particular abordaje.

Se trataba de que las voces del estudiantado encontraran su expresión en la clase en lugar de abordar los temas “enciclopédicamente”. Esta consideración acerca de la experiencia pedagógica en estas clases fue realizada por las investigadoras/es del campo de la educación Gabi Díaz Villa y Cecilia Ortmann (2011), quienes mostraron que a partir de la lectura de un cuento (*Yo a las mujeres me las imaginaba bonitas* de Andrea

Maturana¹⁹⁷), en el que la protagonista menstrúa, se pudo reflexionar sobre el ciclo menstrual desde las experiencias e interpretaciones del estudiantado.

A partir del trabajo con diversas obras literarias se pusieron de manifiesto múltiples y complejas experiencias de vida en los y las jóvenes. Uno de los temas que se reveló fue la violencia de género, en especial, la violencia en el noviazgo. A partir del texto *El arte de amar*, de Eric Fromm, hablaron de la diferencia entre amar y poseer, en un curso en el que ella es tutora del grupo, evidenciando nos solo cómo se articulan las responsabilidades pedagógicas sino como estrategia de acercamiento de adultos y jóvenes. En el grupo, la gran mayoría eran chicas, e hicieron “como un grupo de reflexión” para hablar de la relación que tenían con sus novios. Una chica contó que estaba en crisis porque tenía una “relación violenta” y habilitó el abordaje de la cuestión de los “noviazgos violentos”. A partir de este relato que describía las formas de maltrato que experimentaba, la mayoría de las chicas se dieron cuenta de que tenían “novios violentos” y reconocían que, aun pudiendo identificar el daño que les infringían, “no los podían dejar”. El intercambio de sus vivencias terminó generando “como si fuera un grupo de autoayuda casi, todas hablando”. En consecuencia, la docente fue a hablar con el rector porque estaba muy preocupada y quería convocar a una especialista en el tema. Esta iniciativa quedó trunca debido a la interrupción de las clases a causa de la ocupación de la escuela, pero puso de manifiesto cómo ciertos acontecimientos que se desarrollaban en el aula requerían la convocatoria de especialistas para abordar temas que excedían al equipo pedagógico de la institución:

Sabemos todos que tienen una relación violenta y nadie sabe qué hacer. Es una parejita, chica y chico, que están en un cuarto año. La comunidad educativa no sabe qué hacer, pero sabemos que están mal entre ellos, que se pegan. Se han puesto a llorar en mi clase, yo no sabía qué hacer, desaté algo... No con la pareja esta, con las chicas. Pero las chicas de esos novios... Dos de ellas —el novio estaba en la escuela también— decían: mi novio

¹⁹⁷ Texto que forma parte de una compilación denominada *17 Narradoras Latinoamericanas*. Esta selección también se encuentra en consonancia con el propósito explicitado en los Lineamientos curriculares de incluir relatos de mujeres, así como manifiesta una posición de revalorización geopolítica de la producción cultural de los países de Latinoamérica.

me controla, me vigila, no me deja hablar con nadie, me manipula y después me da lástima, no puedo salir. Otras directamente a los golpes, como te contaba. Y otra que me dijo que había sacado un arma. Ella está viviendo con el novio, entonces me di cuenta que ahí había algo muy grande, que se me estaba yendo de las manos. Le conté al rector. Al rector le pareció que estaba bien lo de la charla. Le hice la nota y lo escucha vicerrectora. Le cuento. Era una vicerrectora suplente, pero que coordinaba el ciclo superior. Ella coordina los cuartos y los quintos, lo que se hace pedagógicamente. Y me dice: 'Ah, pero esto a mí me interesa, ¿por qué no nos capacitan a nosotros también?' Me lo dice también la coordinadora del Área de Lenguas... Se preguntaban: ¿qué hacemos nosotros como docentes? Es lo mismo que me había dicho Silvia, ella me había respondido: yo voy, pero quiero hablar con los docentes primero. Yo, prejuiciosa, decía: ¿quién va a querer? Nadie va a querer. Pero fue al revés. Los mismos docentes me dijeron, cuando yo empecé a hablar del tema. (Entrevista Victoria, 2008)

Así, la iniciativa de abordar los temas de la materia de acuerdo con las situaciones vivenciadas por el estudiantado obtuvo un efecto: la solicitud de las y los docentes de un encuentro con una "especialista", ya que al identificar las experiencias problemáticas manifestaban no saber qué hacer. Aunque en aquella oportunidad no se realizó, considero que esta demanda de conocimiento para lograr (auto)formarse en materia de sexualidad, se vincula con la experiencia de la educación sexual analizada por Felitti, quien muestra cómo las/los mismos formadores encontraban en estas instancias respuestas a sus propias preguntas, más allá de la preparación para educar a las nuevas generaciones (Felitti, 2009).

Victoria, a través de la selección de cuentos, novelas, notas de diarios actuales y otros textos, propuso analizar prejuicios, discursos sexistas, homofóbicos y racistas. Otros temas trabajados fueron: el amor, la afectividad, los noviazgos, los "noviazgos violentos", la violencia de género, el incesto, las maternidades¹⁹⁸, la trata de personas, el consumo de alcohol y drogas y lo público y lo privado.

¹⁹⁸ Otra docente de Lengua y Literatura se refirió a su estrategia pedagógica de ESI en relación con el uso de noticias periodísticas, con la misma metodología desplegada por Victoria. Explicó que en una oportunidad

Victoria desarrolló una propuesta con ejercicios concretos a partir del cuento de la escritora argentina, Luisa Valenzuela, *La mala palabra*, que recupera la experiencia en la que a las niñas se les lavaba la boca con jabón si decían “malas palabras”. En articulación con este relato, leyeron una nota periodística denominada: *Palabras que matan*¹⁹⁹. La nota abordaba el asesinato de una “chica trans”²⁰⁰, con el propósito de focalizar la cuestión de la trans/lesbo/bi/homofobia, como formas de discriminación por orientación sexual o identidad de género²⁰¹. Tomar este tema como un contenido a trabajar en el aula permitió discutir el uso del lenguaje, entendido como institucionalizador de normas sociales.

Entre otros contenidos, se incluyó al amor como emoción y experiencia vinculados a un eje de la ESI. Así, la docente propuso la reflexión crítica en el aula sobre las concepciones del amor romántico para problematizar cómo durante décadas sirvió para legitimar la violencia física y los femicidios. Estas redefiniciones han tenido efectos

fue analizada una nota que relataba el caso de un bebe que se muere de un bronco espasmo mientras que la mujer había inventado que habían entrado ladrones y lo habían matado, para analizar lo difícil que es, en nuestro contexto sociocultural, aceptar que a una madre se le muera un hijo/a. (Mazza, 2011). Ponencia presentada en: *Segundo Encuentro de Relatos de Experiencias de Educación Sexual Integral en Escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: “Desde el aula... para reflexionar sobre el aula”*, 23 de septiembre de 2011.

¹⁹⁹ “Palabras que matan”, por Diana Sacayán, Suplemento Soy, Página/12, Viernes, 28 de octubre de 2011. A la vez, la selección de este texto por parte de la docente significa una posición política de la docente de incluir textos y producciones culturales en la escuela que redefinen el estatuto de las voces hegemónicas. La autora de la nota, una activista trans, fue asesinada en 2015, en un crimen de odio denominado como trans-femicidio o travesticidio.

²⁰⁰ La nota de esta activista planteaba que el lenguaje en los medios “juega un rol fundamental en la construcción de modelos patriarcales, sexistas y heteronormativos. Los crímenes de odio cometidos contra personas trans son abordados en su gran mayoría como crímenes pasionales y así la noticia des-informa, de manera que convierte en errónea la representación de la realidad”. Suplemento Soy, Página/12, Viernes, 28 de octubre de 2011.

²⁰¹ Desde el 2008 una ley de la CABA instituyó en el calendario escolar el día 17 de mayo como “Día de Lucha Contra la Discriminación por Orientación Sexual o Identidad de Género, en coincidencia con la fecha en que la Organización Mundial de la Salud suprimió la homosexualidad de la lista de enfermedades mentales, en el año 1990” (Art. 1). Ley N° 2.687. Sanción: 17/04/2008. Promulgación: De Hecho del 20/05/2008. Publicación: BOCBA N° 2945 del 05/06/2008.

contundentes en la formulación de las normas jurídicas²⁰², como la abolición de la figura de “crimen pasional” que funcionaba como atenuante.

El cuento *El marica*, de Abelardo Castillo²⁰³ fue seleccionado con el fin de trabajar la identidad y la personalidad. Cuenta Victoria: “Buscamos cuentos que hablaran del adolescente enfrentado a su conflicto de identidad. A mí me gusta usar material que de entrada choque”. Victoria relató que entrar al aula con un cuento así denominado ya genera un impacto e interés del estudiantado. Lo que entiende como un “choque” es lo que posibilita incentivar la curiosidad a partir de la intencionalidad del autor, que “le puso el título para ya enfrentarse a un prejuicio”. El cuento breve trata de unos varones que quieren ir a “debutar”, es decir, tener su primera relación sexual con una prostituta. Uno de los jóvenes del grupo es llevado por obligación y antes del encuentro se escapa. Victoria compartió el argumento de esta manera:

El protagonista lo va a buscar y le pega. En el cuento, él está pidiendo perdón, por no haberlo entendido, por no haberlo defendido de los amigos que lo querían meter *de prepo* a debutar, Y termina el cuento diciéndole: ‘Te quiero confesar algo, yo tampoco pude’. O sea, el chico que le pegó tampoco pudo. Entonces, eso genera un debate de cuáles son las coerciones hacia los varones. Lo que me pasó fue esto: yo siempre traté el tema de las coerciones a las mujeres, este año me desperté con todo lo que estoy leyendo, y me di cuenta que nunca hablaba de lo que le pasa los varones con el machismo. Este año me centré en ver en cuánto perjudica a los varones el machismo, cómo los varones están obligados a hacer cosas que por ahí no querían. (Victoria, 2008)

²⁰² La ley N° 26.791 modifica el Art. 80 del Código Penal. Sancionada: Noviembre 14 de 2012. Promulgada: Diciembre 11 de 2012. “ARTICULO 1° — Sustitúyense los incisos 1º y 4º del artículo 80 del Código Penal que quedarán redactados de la siguiente forma: Artículo 80: Se impondrá reclusión perpetua o prisión perpetua, pudiendo aplicarse lo dispuesto en el artículo 52, al que matare: 1°. A su ascendiente, descendiente, cónyuge, ex cónyuge, o a la persona con quien mantiene o ha mantenido una relación de pareja, mediar o no convivencia. 4°. Por placer, codicia, odio racial, religioso, de género o a la orientación sexual, identidad de género o su expresión.”

²⁰³ Este recurso fue también seleccionado e incorporado en los cuadernos oficiales del Programa Nacional ESI, pág. 27. *Serie Cuadernos de ESI*. Educación sexual integral para la educación secundaria II. Contenidos y propuestas para el aula. Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Dirección Nacional de Gestión Educativa, Dirección de Educación Secundaria, Áreas Curriculares, Modalidad de Educación Artística.

La lectura del cuento permite reconocer las determinaciones sobre la sexualidad de los varones que son compelidos a iniciar sus relaciones sexuales con prostitutas, mientras que su deseo puede ser otro, tanto no tener relaciones sexuales en ese momento de sus vidas como no tenerlas con una mujer, entre otras múltiples posibilidades. Pero para el estudiantado uno de los grandes aportes del cuento —como lo explicitara una estudiante— fue que posibilitó el debate sobre las situaciones en las que “uno discrimina y no se da cuenta”. Esta línea de trabajo posibilita reposicionar los abordajes escolares quitando el reiterado foco en la experiencia de las mujeres para identificar las tramas relacionales, que las identidades sexo-genéricas despliegan²⁰⁴.

Por último, queremos rescatar la dimensión espacial en la que se despliega la experiencia escolar de la docente, en tanto excede los límites espaciales de la escuela. Las iniciativas que complementaron sus propuestas pedagógicas fueron las salidas de la escuela a visitar campos de detención, tortura y desaparición durante la última dictadura militar (El Olimpo y la ESMA); un espectáculo teatral promovido por el Programa de Formación de Espectadores del GCABA; la invitación a participar junto a ella en marchas de estudiantes en conmemoración de la Noche de los Lápices y de la Marcha del Orgullo LGBT²⁰⁵, entre otras actividades observadas.

²⁰⁴ También las producciones literarias de mujeres fue tematizada a partir de reponer el contexto histórico y cultural de producción. Por ejemplo, en clave de abordar la temática del amor y la sexualidad a través del tiempo se analizó la experiencia de Safo, una poetiza griega del siglo VI que fue considerada lesbiana por escribir poemas de amor hacia mujeres. En articulación con estas lecturas de poesía, se repartió un artículo periodístico en el que se hacía mención a que habitantes de la isla de Lesbos solicitaron que no se les dijera más las lesbianas y los lesbianos porque según argumentaban —por tratarse de la misma palabra para denominar una orientación afectivo erótica y una forma de referirse a un gentilicio por pertenecer a una isla del Estado nacional griego—, consideraban que era una forma de ser discriminadas/os. Más allá de la curiosidad que alberga este reclamo, la noticia resultó útil para trabajar la literatura en relación con hechos de la historia y la cultura y hacer visible la experiencia de mujeres lesbianas que de esta manera fue tematizada a partir de ciertos relatos. Para tensionar las contradicciones con que se desarrollaron las propuestas de abordaje de la ESI en la materia Lengua y Literatura, cabe mencionar el caso de una profesora de una escuela secundaria de la provincia de San Luis, Romina García Hermelo, que durante el 2013, en plena vigencia de las leyes ESI, fue suspendida de su cargo por proponer como lectura en cuarto año *Hay una chica en mi sopa*, de Silvia Núñez del Arco. La novela relata el enamoramiento de una alumna de su profesora.

²⁰⁵ Manifestación pública que se realiza en nuestro país desde 1992 en conmemoración de los disturbios de Stonewall (Nueva York, Estados Unidos) ocurridos en 1969. Las siglas se han ido modificando con el

En septiembre de 2010, unos días después de que Victoria convocara a sus alumnos/as a participar de la marcha estudiantil, salió publicada una breve crónica²⁰⁶ sobre esta experiencia política de las demandas estudiantiles en el espacio público, en un periódico local en el que reiteradamente escribía notas sobre la ESI, allí Victoria relataba:

Cruzamos la 9 de Julio, la gente aplaude, felicita, grita desde las veredas: “¡Fuerza chicos!”. Todo es una fiesta. Hay lápices dibujados con tiza en las sendas peatonales. Graffitis van inundando las paredes y calles: “Los lápices presentes”, “Escuela laica”, “Para ser prócer, ¿hay que matar indios?” Inesperadamente vemos a alguien envuelto en una bandera multicolor, aerosol en mano, pintando en una pared: “¡Educación sexual ya!”. Rápidamente nos acercamos. Nos miramos, nos reconocemos, alegría del estar también aquí. Son Daniel, Juan y Guilla, militantes de la Juventud LGBT, a quienes Sofi y yo habíamos conocido en un encuentro con proyección de cortos sobre chicos trans al que habíamos asistido como “hetero” solidarias en la lucha por la ley de identidad de género. Nos piden: ¿Nos ayudan a llevar la bandera? ¡Claro!, gritamos al unísono. Sentimos por un rato lo que es ser miradas por la gente de otra forma. Y le digo a Juan (universitario, inteligente, dulce): Yo quiero luchar para que la educación sexual sea una realidad en las escuelas, para que l@s chic@s como vos puedan vivir su identidad sexual sin esconderse, sin ser acusados, que los respeten. Y Juan sonrío, me agradece, nos fundimos en un abrazo que no olvidaré, que me impregnó el cuerpo, que me comprometió de por vida. (En: Página/12, 24 de septiembre de 2010).

A esa marcha Victoria fue acompañada por una joven estudiante que solía participar con ella de espacios de lucha y reivindicación del derecho a la diversidad sexual. Así, se expresa también su foco puesto en la ESI en articulación con los principios para crear un mundo en el que cada una/o pueda expresar su género, su sexualidad y su orientación afectivo-erótica con libertad. Poco después, aquel propósito anunciado asumía nuevas formas de participación política al integrarse al equipo docente de un

transcurso de los años, refieren a Lesbianas, Gays, Bisexuales, Travestis, Transexuales, Intersexuales, Queer (LGBTTIQ).

²⁰⁶ “Marcha estudiantil: postales simultáneas de la diversidad”. En: Las 12, Página/12, 24 de septiembre de 2010.

bachillerato popular creado para garantizar la educación de población *trans*. Su compromiso con un espacio de intervención política-pedagógica como este significaron la proliferación de su activismo en el campo educativo.

Acerca de los procesos de politización: “ponerse la camisa” de la ESI

Para Victoria, como para muchos otros actores del campo, la política de ESI implicó una “militancia” de la que hablaba reiteradamente en términos de “ponerse la camiseta”²⁰⁷ [de la ESI] e incluso se autodenominaba una “convencida”, una “militante” por los derechos juveniles a recibir educación e información sobre sexualidad, y, a su vez, en defensa del derecho de los propios/as docentes a ser habilitados/as para desarrollar estos temas. Desde mi perspectiva, considero que existe cierta continuidad entre esta definición de la labor docente como “militancia” en materia de educación sexual con las experiencias de trabajo para la prevención del VIH-Sida que se desarrollaron durante la década del ochenta en nuestro país, y que en muchos casos también suponían una cierta “vocación” o “compromiso” por parte de los/as responsables de abordar estas cuestiones. Sostengo que esta construcción con respecto a la docencia y los discursos en torno a la ESI aparecen permeando las significaciones de la ESI para Victoria, al desplegar sus prácticas que conformaron su particular forma de abordaje.

En los recorridos que realizó para llevar adelante las iniciativas de ESI fue forjando diversas relaciones con actores del campo político específico de la ESI. Me refiero a funcionarias de los Ministerios de Educación de la CABA y de la Nación, con periodistas, investigadoras/es y académicas/os, otras/os docentes e instituciones educativas, formales y de educación popular. Entiendo la relevancia de destacar estos lazos y vínculos en la medida en que significa asumir la ESI como un hecho político que implica negociar con otros actores

²⁰⁷ La expresión refiere a la adhesión a valores e identificación con determinados intereses, en alusión a la conformación de un equipo deportivo, fundamentalmente, de fútbol.

sociales, debatir, tramar vínculos con referentes específicos del campo de esta política educativa.

Entre las tramas de relaciones que fue profundizando desde la experiencia de la capacitación docente de la que participó en tanto alumna, es significativa la relación sostenida con algunas de las capacitadoras, quienes ejercían como funcionarias del Ministerio de Educación de la Ciudad. Esos vínculos fueron una vía que implementó para denunciar obstáculos en su trabajo cotidiano sobre ESI, socializar sus producciones, solicitar información oficial, entre otros.

Por otra parte, desde el Programa Nacional de ESI fue convocada a participar en uno de los micros filmados como recursos didácticos para las escuelas. También integró durante un tiempo el equipo de *talleristas* del programa que contemplaba capacitaciones sobre la temática dirigidas a la población docente de las instituciones educativas de gestión privada y estatal en diversas jurisdicciones del país.

A su vez, Victoria fue convocada por investigadoras del campo de la educación como una interlocutora significativa en el marco de las investigaciones que realizara un equipo de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. También conformó el equipo organizador de uno de los coloquios²⁰⁸ que incluyó a la ESI como eje fundamental y coordinó uno de los grupos de trabajo en articulación con una periodista que promueve la perspectiva de género en el abordaje de las noticias en los medios, fundamentalmente en el diario *Página/12*. Allí, Victoria publicó una serie de notas dirigidas a denunciar las dificultades en la implementación de la ESI, y a visibilizar identidades, cuerpos y deseos diversos. Desde el 2012, se comprometió con la labor pedagógica en el contexto del Bachillerato Popular "*Mocha Celis*", que ofrece una alternativa educativa para la población *trans*. En este ámbito profundizó su militancia en torno a los derechos LGBTTI.

²⁰⁸ IV Coloquio Interdisciplinario Internacional: Educación, Sexualidades y Relaciones de Género. Investigaciones, experiencias y relatos. 28, 29 y 30 de noviembre de 2011. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Como impulsora de la implementación de la ESI dentro y fuera de la institución, Victoria se convirtió en responsable de un proyecto institucional específico y coordinadora del equipo docente que lo llevó adelante, en capacitadora docente y asesora institucional y, además, en una *referente* para docentes de distintos ámbitos educativos. De este modo, su rol en torno a la implementación de la ESI en el sistema educativo se fue transformando, ampliando y resignificando, al punto de comenzar a ejercer como capacitadora y asesora en diversas instituciones y agencias de la Ciudad sin por ello abandonar su cargo como docente de nivel medio.

Entiendo que esta diversificación y profundización de su práctica docente en relación con la ESI son un efecto tanto de su proceso de involucramiento en la temática –que, sostengo, forma parte de su proceso de politización–, de formación y actualización, así como también de haber desarrollado estrategias de articulación con otros actores sociales y haber formulado propuestas explícitas que incluyen la difusión de las metodologías diseñadas en diversos ámbitos. Como he venido mostrando en apartados previos, la posición y el rol dentro de la escuela como impulsora de la implementación de la ESI, como responsable de la elaboración de un proyecto institucional, de recursos virtuales de acceso público y de divulgación, y de un corpus de obras y textos para la enseñanza de la ESI desde la Lengua y la Literatura dan cuenta del profundo compromiso con esta política pública y marcan un punto de inflexión en la vida de Victoria. En el mismo sentido es que se pueden pensar su inserción en el ámbito sindical, en los medios de comunicación, en manifestaciones públicas, espacios de formación docente y de educación popular, en su vida familiar y en sus vínculos con jóvenes por fuera del ámbito escolar.

Estos sentidos y prácticas, que constituyen su trayectoria docente y que va desplegando en diversos ámbitos, tienen como efecto la articulación y multiplicación de los campos de intervención político pedagógica en los que ella fue partícipe. Y es ahí donde considero que se evidencia la construcción activa de prácticas y sujetos en el sentido otorgado a la noción de politización.

CONCLUSIONES

La investigación que da lugar a esta tesis se desarrolló durante un período de transformaciones políticas institucionales en el campo educativo en cuanto a la definición de una expresa política pública de *educación sexual integral (ESI)*, posterior a la sanción de leyes específicas. En nuestro país, es posible identificar ciertos discursos y prácticas más o menos legitimados a partir de una lógica o legalidad propia y un capital específico que conforman un campo de sentidos (Bourdieu, 2005) en torno a las políticas en sexualidad. Comprender la especificidad de este contexto histórico político implicó reconocer, en primer lugar, que el Estado –de un modo o de otro– interviene en la regulación de la sexualidad de la población. Así, retomé los enfoques que fundamentan que “las escuelas siempre educaron en sexualidad” y que sostienen que el dispositivo pedagógico escolar de modo intrínseco y constitutivo supone la regulación de las sexualidades y las identidades sexo-genéricas (Foucault, 2002; Morgade y Alonso, 2008). Desde este punto de partida, entiendo que la política de *educación sexual integral* habilitó una manera específica de gestionar la sexualidad de la población escolarizada. Las políticas públicas de ESI generaron una diferenciación de conjuntos sociales particulares, recortaron ciertos sujetos fragmentando el cuerpo social y, a la vez, se constituyeron como un modo de control social en el reconocimiento de derechos individuales y colectivos.

A lo largo de esta tesis he analizado una experiencia histórica de un complejo proceso de construcción de una política pública con vistas a la implementación de la llamada *educación sexual integral* destinada a niñas/os y jóvenes en el nivel medio educativo de la Ciudad de Buenos Aires, CABA. La propuesta central de este trabajo consiste en problematizar, desde una perspectiva etnográfica, un modo de gestionar la sexualidad juvenil a raíz de una política contemporánea de regulación de la sexualidad que establece el Estado y mostrar las formas de este despliegue desde particulares experiencias y prácticas.

Lejos de pretender realizar una evaluación de la implementación de la política de ESI –tarea pertinente e imprescindible para el monitoreo y seguimiento de las políticas públicas–, desde un enfoque etnográfico, procuré comprender los procesos de su construcción y, particularmente, las formas en que se genera su despliegue local y singular. El abordaje etnográfico, histórico y relacional permitió el estudio de las articulaciones entre las prácticas y sentidos que distintos sujetos otorgan a la ESI en los contextos institucionales en los que se desenvuelven y, específicamente, en el marco de la vigencia de la política pública estudiada en el campo educativo.

En la medida en que esta política pública se caracteriza por ser adultocéntrica, destaco que su construcción conlleva la ausencia de la voz de las/los jóvenes. Se trata, pues, de una vía de análisis, que consiste en recuperar los discursos de las/los jóvenes de las escuelas, para dar cuenta de sus perspectivas, deseos y expectativas acerca de la *educación sexual*. Ellos y ellas tienen mucho para decir al respecto y, cuando se promueve un camino dialógico, encontramos que existen diversas demandas en relación con los saberes sobre la sexualidad. Demandas que, según reconocen las/los propias/os entrevistadas/os, implican la creación y el sostenimiento de nuevos y más espacios de “escucha y confianza”. En ese sentido, una primera focalización de este estudio etnográfico reside en este particular recorte de un conjunto de la población joven pero, especialmente, aquellas/os que participan del sistema educativo de nivel medio. Es decir, que existe otro conjunto de jóvenes a quienes esta política, formulada en estos términos, no alcanza.

Profundizar sobre las voces de las/los jóvenes respecto de la ESI es una línea de investigación abierta que nos deja este trabajo y que, seguramente, retomaré en mis futuras indagaciones.

Como analicé en el capítulo 1, el proceso de construcción de la ESI en la Ciudad fue el resultado de una disputa de diferentes intereses, proceso que significó una profunda disputa cultural. He desplegado las formas en que se produjo esta lucha política por los sentidos en torno al género, las sexualidades, las identidades y orientaciones afectivo-

eróticas, en el marco de los debates y negociaciones para definir la sanción de la norma escrita, así como en cada ámbito relevado donde los actores del campo encarnaron esta política pública educativa. Desde ese análisis he propuesto que las leyes de ESI supusieron la configuración de una moral sexual.

Para comprender la intrincada arena de disputas por los sentidos y la moral configurada por la ESI, resultó útil el análisis de los denominados “umbrales de tolerancia” –es decir, aquellos sentidos, conceptos, nociones que pueden ser asumidos o no en una normativa, en relación con el escenario político y social en el que la misma se establece y, también, en relación con las/os actores que intervienen en su configuración– que las leyes y las políticas no pueden traspasar, propuesto por Leonor Calvera (1990) y retomado por Agustina Cepeda (2007). En esta perspectiva se observa que la ley de ESI de la CABA presenta un “umbral de tolerancia” diferente con respecto a su equivalente a nivel nacional, en cuanto a la incorporación explícita de la categoría de *género*. Cabe destacar que la ley de Educación Sexual Integral de la CABA fue sancionada a partir de complejos procesos de construcción de consensos políticos en la Legislatura porteña, en un contexto de amplia aceptación social de la necesidad de incorporar la cuestión en el sistema educativo formal. Como consecuencia, las instituciones educativas en todas las modalidades del sistema educativo público –tanto de gestión estatal como privada– y todas las carreras de formación docente se establecieron como ámbito privilegiado para la implementación de esta política pública.

Siguiendo la hipótesis de Gayle Rubin respecto de que cuando las conductas sexuales son motivo de preocupación social o de agitación política se convierten en competencia de la ley (Rubin, 1989), identifiqué una serie de situaciones problemáticas que justificaron la urgencia y la necesidad de esta definición política. Como desarrollé en el capítulo 1, la construcción de esta política de sexualidad, desde su formulación inicial en diferentes proyectos y en sus debates parlamentarios y públicos, fue vinculada con “cuestiones problemáticas” que generaban la urgencia de definir estrategias de intervención.

Aún cuando existieron innumerables desacuerdos entre los actores sociales que construyeron estas definiciones y estrategias de intervención, uno de los sentidos fundamentales consensuados en este proceso de construcción consistió en la denominación de *integral*. La integralidad de la ley implicó una concepción de la sexualidad enfocada desde la diversidad de sus dimensiones, incorporando aspectos físicos, emocionales, intelectuales y sociales; considerando a su vez, el amor, la protección y el cuidado y el respeto a la diversidad de valores en sexualidad, entre otros. El propósito de esta definición fue modificar las concepciones de la sexualidad que la restringían al sexo en términos biológicos, enfatizando la genitalidad y la reproducción como cuestiones centrales de la enseñanza (Elizalde, Felitti y Queirolo 2009).

La *educación sexual* y la *educación sexual integral* constituyen entonces, categorías nativas que permitieron desplegar los matices y sentidos aquí estudiados. Sostengo que las categorías son definidas por los sujetos a partir de lo que *dicen* y *hacen* —con sus contradicciones y tensiones—. Por eso, el estudio etnográfico fue sumamente pertinente para poder observar y analizar los discursos de los actores del campo y encontrar esas múltiples expresiones en lo escrito, en lo dicho y en lo hecho. He mostrado que no todos los actores del campo entienden lo mismo por ESI ni hacen lo mismo en relación con esta política. De eso se trata, de problematizar estas diversas maneras de tramar, habitar y encarnar las políticas, desde sujetos específicos e históricamente situados.

Al etnografiar el proceso de construcción social de la ESI y, particularmente, la implementación de la ley 2110/06 en las instituciones educativas de nivel medio, se tornan visibles diversos procesos en los que se expresan resistencias, omisiones, apropiaciones y reelaboraciones por parte de los actores. Más allá de la persistencia de un hiato de sentidos entre las propuestas planteadas en las normas y las prácticas que se configuran en la cotidianeidad escolar, fue significativo mostrar los particulares modos en que se desplegaron estas heterogéneas posiciones.

Las diferentes perspectivas que conformaron el campo de las disputas y negociaciones en el marco de la creación de las leyes, caracterizaron —y caracterizan aún

hoy— la complejidad del proceso de implementación de la normativa y ofrecieron obstáculos y demoras en la concreción de los consensos necesarios para definir las herramientas de la propia política, tales como los lineamientos curriculares, los documentos de trabajo y de capacitación docente entre otros materiales que fueron fuente de conflictos, discusiones y búsquedas de consensos. Pero también se desarrolló una persistente disputa de sentidos y prácticas para incorporar los enfoques postulados desde las esferas ministeriales.

El cambio de gestión política con la asunción del *macrismo* en el Gobierno de la Ciudad en 2007 y el cambio de signo político que implicaba, muestra una de las formas en que fue percibida la ESI por la población docente en tanto que imprimió cierta incertidumbre a la coyuntura política respecto de la continuidad en las decisiones de políticas de implementación. Finalmente, la continuidad se produjo, ratificada por el nuevo ministro de Educación aún con redefiniciones, demoras, cambios presupuestarios y las consecuentes demandas públicas desde diferentes áreas estatales que bregaban por la efectiva implementación. Estos momentos del proceso de construcción política muestran la complejidad, las ambigüedades y las disputas con que fue recibida la ESI por la población docente.

Ahora bien, a pesar de la sanción de una normativa específica, a casi diez años de su creación, restan construir aún innumerables consensos institucionales respecto de qué hacer, con qué abordajes, estrategias y dinámicas. Estos continúan siendo interrogantes vigentes entre las/los docentes y las/los funcionarios involucradas/os en este campo.

Colectivos docentes y agentes educadores individuales en el campo cuestionaron la política educativa al reconocer que las/los docentes no estaban preparados en su formación de base para afrontar cuestiones de género y sexualidades. Estas demandas se tradujeron en diversas capacitaciones —“actualización” y “capacitación en servicio”— que establecieron la formación y el abordaje de contenidos, enfoques y temas no contemplados en el currículum. En estos ámbitos se habilitaron trayectorias de formación, desde los debates y reflexiones promovidos, que posibilitaron desnaturalizar y deconstruir

patrones tradicionales y preconceptos en relación al género y las sexualidades. De modo que se revisaron los currículums, se crearon materias específicas y fueron elaborados explícitos proyectos institucionales que incorporaron la perspectiva de género y el abordaje de las sexualidades en el marco de la ESI.

El abordaje etnográfico permitió revelar, por un lado, las tensiones, disputas y negociaciones que significó incorporar la política de ESI y, por otro, las transformaciones que produjo en los dispositivos pedagógicos en torno al género y las sexualidades en las escuelas, en las carreras de formación docente y en las diversas agencias estatales que articulaban sus servicios con el sistema educativo, como ámbitos de formación docente, tanto oficiales como de las agrupaciones gremiales.

Me interesa destacar que la experiencia aquí presentada mostró que los sentidos y prácticas pedagógicas elaboradas a partir de la inclusión explícita y obligatoria de la *educación sexual integral* en la escuela se construyeron colectivamente a partir de un denso despliegue de demandas, disputas y negociaciones entre los diversos actores sociales que participaron de forma activa para su implementación, incluso al posicionarse desde prácticas de resistencia o de omisión.

La población docente asumió distintas posiciones. Dos fueron las polaridades significativas observadas en aquellos sectores que mayormente expresaron la resistencia a la implementación y quienes, por el contrario, bregaron por la pronta incorporación. Sin embargo, en ambos casos, la demanda de capacitación fue una petición reiterada para solicitar ciertas condiciones de trabajo docente como capacitación, conocimientos científicos, materiales, etc.

En el campo de la capacitación docente, por caso, la participación voluntaria de una actividad de formación docente denominada “actualización”, ofertada en la CABA, tuvo efectos significativos para la docente Victoria que se convirtió en una referente central de este trabajo etnográfico. En un contexto en el que la ley de ESI se transformaba en una plataforma que trastocaba una experiencia docente ejercida hasta entonces de modo

individual y en varias oportunidades cuestionada desde una disputa sobre las pertinencias disciplinarias, el proceso desarrollado por Victoria remite a su interés por profundizar su formación en torno a la *educación sexual integral* pero también a su posicionamiento político en relación con la incorporación de un enfoque de género y sexualidades como parte de la educación formal.

Durante el trabajo de campo describí la experiencia de docentes que habían librado disputas disciplinarias para poder incorporar contenidos de género y sexualidades en sus diversas áreas curriculares y que habían desarrollado estrategias para incorporar estos abordajes. En este marco político se legitimaron aquellas prácticas que de hecho venían realizando algunas/os docentes, a la vez que se pretendió un enfoque sistemático y evitar que quedara librado a la voluntad personal. De manera que docentes como Victoria expresaron que la capacitación fue una oportunidad histórica para fortalecer su práctica profesional y, a la vez, resignificar —ahora empoderadas—, aquellas experiencias que previamente habían sido deslegitimadas.

Analicé a lo largo de la tesis la experiencia desarrollada en un contexto institucional específico de una escuela media de gestión estatal de la CABA en articulación con otras agencias estatales. En este sentido, abordé las lógicas y estrategias con que ha sido implementada la ESI en la institución y problematicé las resistencias y apropiaciones que produjeron las y los docentes responsabilizadas/os de desarrollar esta tarea. Mientras que para gran parte de la población docente la ESI fue percibida como una carga pesada —recepción expresada a través de la manifestación explícita de la sensación “como una papa caliente”—, para otras/os docentes en cambio significó una oportunidad de legitimar sus intervenciones pedagógicas en este sentido. Aquella expresión, reiterada en el campo como una “papa caliente”, hace referencia a la intensión de sacarse algo de encima, en este caso: la ESI.

Otro eje que muestra los sentidos otorgados a la ESI fue analizado en otra polarización: las opiniones personales y el involucramiento de la subjetividad —ideas, convicciones, perspectivas— frente a la pretensión de saber científico y la concepción de la

objetividad. Aquí el conflicto giró en torno a las maneras de establecer criterios comunes como expectativa central para validar el conocimiento y los procesos de enseñanza y aprendizaje promovidos en contextos de educación formal. Las capacitaciones fueron reconocidas como engranaje fundamental aunque, a la vez, señalaron que no resultaban suficientes dada la diversidad de perspectivas y concepciones sobre género y sexualidades, e incluso, sentidos de la ESI.

A pesar de la inclusión de otros enfoques y perspectivas que muestran que el biologicismo no era la única manera de hablar de sexualidad, mi trabajo pone en evidencia una persistente hegemonía del saber biomédico que abarca los saberes en torno a la salud y privilegia enfoques de prevención de situaciones comprendidas como “problemáticas”.

El ámbito de la salud tuvo una presencia histórica en las escuelas y a partir de la política de ESI, en algunas oportunidades, se vieron resignificaciones de los modos de intervención y participación. En lugar de ingresar a las escuelas con sus discursos, metodologías y estrategias históricas, las/los profesionales del campo de la salud tuvieron que propiciar acuerdos con las instituciones de acuerdo a los proyectos institucionales, contenidos y enfoques institucionales relacionados al marco de la ESI. O, como ha sido relevado en la escuela estudiada, fueron convocadas/os cuando las docentes encontraban cierta limitación, dificultad o reconocían que no sabían qué hacer con algún tema en particular.

Algunas/os docentes continuaron la línea histórica de articular con actores externos de la escuela del campo de la salud, específicamente, con las/los profesionales de los centros de salud barriales, como modo de justificar la implementación de la ESI en la escuela. Además, en otras oportunidades se derivaban a las áreas curriculares que históricamente enfocaban estos temas, como Biología y Ciencias Biológicas o Naturales. Pero otras/os docentes comenzaron a resignificar las formas de articulación o asumieron directamente la responsabilidad de abordar los contenidos curriculares básicos en sus materias como parte de su labor docente.

La letra de la ley deja abiertas algunas cuestiones significativas, especialmente, en relación a la pretendida obligatoriedad de su abordaje. Existe un aspecto legal ambiguo y dispar (Esquivel, 2011) en la definición de un artículo conflictivo —el Art. 8, Ley 2110/06— que establece márgenes de autonomía para el accionar educativo en materia de la ESI en la medida en que libra a los establecimientos educativos la posibilidad de desarrollar los contenidos mínimos obligatorios de los lineamientos curriculares “en el marco de los valores de su ideario o de su Proyecto Educativo Institucional con la participación de las familias y la comunidad educativa en el marco de la libertad de enseñanza” (Art. 8, Ley 2110/06). De modo que queda por explorar cuáles han sido, en la práctica, los márgenes de fuga de esta obligatoriedad que habrá que seguir analizando en diversos contextos institucionales y políticos.

Así, sostengo que tanto la dimensión institucional como la subjetividad de los/las docentes y sus posiciones respecto del requerimiento de implementar la ESI en tanto agentes del Estado, debe ser considerada para comprender los alcances y formas de construcción específica en cada escuela, cada aula y cada contexto de la educación formal.

Una de las conclusiones relevantes es que los tabúes de sentido común, los temores, las estigmatizaciones, así como valores hegemónicos —como el de patria potestad— emergen como principales problemáticas a abordar desde la ESI. Uno de los resultados de esta tesis es la identificación de temores o miedos que se expresaron como distintos tipos de resistencia. La exploración de los múltiples sentidos de estos miedos iluminó cómo para las/los docentes resultaba difícil enseñar sobre sexualidad porque implicaba un (auto)reconocimiento como sujetos sexuados y un desafío a su subjetividad.

Algunas/os docentes que experimentaron temor o reparo en involucrarse con estas cuestiones mencionaron reiteradamente que debían considerar la *patria potestad*, desconociendo el marco de derechos de niñas/os y jóvenes en tanto educandos sujetos de derechos. Esta posición vuelve a acentuar la profunda imbricación de la concepción de la dimensión de la vida privada a la que remite la sexualidad.

También, he analizado la doble demanda de conocimiento —para educar a otras/os y para (auto)formarse— en materia de sexualidad como una situación histórica que fue señalada en el marco de las experiencias de educación sexual en la Argentina de los años sesenta y setenta, en las cuales se vivenciaba esta preparación para educar a las nuevas generaciones como una manera encubierta de satisfacer la propia necesidad de las/los mismas/os formadoras/es para encontrar “respuesta a sus propias preguntas” (Felitti, 2009: 31).

Otras modalidades de formación docente como las *capacitaciones en servicio*, brindada por la Escuela de Capacitación Docente de la CABA (CePA), significaron una posibilidad para tensionar las subjetividades de docentes que participaron de estas instancias y promovieron la implementación institucional a partir de esta formación, como hemos analizado en el tercer capítulo.

Esto significó, en la práctica, que se favoreciera la reflexión y revisión de las propias nociones, visiones y experiencias, como condición para habilitar y favorecer el trabajo pedagógico en ESI a partir de ciertos consensos. De manera que, tal como formulara el feminismo, a pesar de que la sexualidad fue ubicada en el orden lo privado encontramos que es un tema del orden de lo público (Rabotnikof, 1998).

Tal como refirieron las y los docentes, este campo de posibilidades atravesado por múltiples tensiones revela que lo personal es político, desdibujando los límites entre lo privado y lo público que, de manera significativa, se entrelaza con la irrupción de lo que es considerado del orden de lo privado en el ámbito de lo público. Así, en el marco de las capacitaciones, ciertos asuntos confinados al ámbito de lo privado trascendieron el hogar, fueron compartidos y explicitados, poniendo en juego un registro reflexivo de experiencias y perspectivas sobre el género y la sexualidad. Pero también, como hemos mostrado, estas prácticas conmovieron la vida cotidiana de las docentes y de sus respectivas familias —especialmente, las relaciones con sus hijos e hijas—, a la vez que se modificaban los vínculos entre ellas como equipo de trabajo, en las aulas y en los diferentes ámbitos de la vida institucional.

Se fueron construyendo nuevas visiones de la ESI a partir de su abordaje, fundamentalmente, desde los talleres aunque no solo, dado que se habilitaron formas específicas de incorporación recuperando la *transversalidad*. Así, su enseñanza fue encarada a través de repensar la organización de la vida institucional cotidiana además de redefinirse los contenidos curriculares específicos. Y, como ya era habitual y reconocido en las escuelas antes de la implementación de la ESI, el abordaje se focalizaba en las “situaciones que irrumpen en la cotidianeidad”, es decir, en aquellos episodios y experiencias que visibilizan la sexualidad en la escuela como, por ejemplo, el embarazo de una alumna.

Como lo indicaron los lineamientos curriculares, la ESI también fue incorporada de modo transversal en el trabajo de algunas materias. Este abordaje quedó evidenciado — aun con sus dificultades de ser plasmado— en los programas y planificaciones de las materias. En el caso de la materia Lengua y Literatura para cuarto año dictada por Victoria, la ESI se incorporó mediante un proyecto específico que se inscribió en el *Proyecto Escuela*. Y, también, asumió el carácter de un proyecto institucional más amplio denominado *Implementación de la Ley 2110 en el Liceo*. Esta modalidad fue gestionada por un grupo de trabajo específico conformado por cuatro docentes que se comprometieron con el abordaje de la ESI luego de transitar la *capacitación en servicio* dentro de la escuela.

Una de las formas en que se desarrolló la propuesta fue sobre la base de talleres de ESI. Para ampliar el despliegue del proyecto dentro de la escuela elaboraron una *red de referentes* o docentes “amigables” con quienes trabajar. Finalmente, otras/os docentes se fueron sensibilizando con las prácticas de abordaje de la ESI que proponían y articularon estas propuestas con sus propias asignaturas.

Esta particular estrategia de definir actores específicos concebidos como “amigables” da cuenta de la especificidad para el involucramiento con determinados criterios comunes y compartidos —frecuente en diversos ámbitos como por ejemplo en las consejerías pre y pos aborto en el campo de la salud—. Expone, también, otra dimensión

de la obligatoriedad por cuanto no todas/os las/los docentes asumieron la responsabilidad porque se sostuvo la autonomía de cada institución educativa para procurar la incorporación formal de la ESI más allá del compromiso de cada docente.

El equipo de ESI experimentó un cambio en la percepción de su trabajo en la escuela con el transcurso del tiempo. La expresión “Ya no somos las locas de educación sexual”, evidenció la legitimación que fueron consiguiendo durante el desarrollo del proyecto institucional. Analicé esta representación del trabajo docente con temas vinculados a la sexualidad asociada a la locura como una forma de evidenciar uno de los sentidos que la ESI tenía para algunas/os docentes que podemos conceptualizarlo como un proceso de estigmatización. A la vez, sostengo que cuando se promueve la enseñanza sobre sexualidades, el conocimiento desde perspectivas divergentes puede sacudir el orden moral e implica rechazos (Collins, 1990 citado en Ortiz-Ortega, 2010).

Finalmente, el despliegue de esta experiencia fue el resultado de una política educativa que promovió la formación y actualización en ESI. A su vez, habilitó y legitimó a las docentes —tanto desde lo formal como desde lo personal y subjetivo— para incorporar su abordaje en la cotidianeidad escolar.

En la escuela estudiada la *capacitación en servicio* implicó, excepcionalmente, como vimos en el capítulo 3, un incentivo económico. Este asunto, la remuneración docente por ampliar su formación en los temas de ESI fue tema de debate y una demanda de sectores de la población docente en diversos ámbitos bajo el argumento de que las capacitaciones implicaban nuevos enfoques no incluidos en los currículums de formación de las carreras docentes.

Otro de los puntos que la experiencia del trabajo etnográfico reveló fue el hecho de que la construcción de la especificidad que adopta la implementación de la ESI no sucede “de arriba hacia abajo” (Shore, 2010) de modo lineal ni directo, sino que las propuestas y construcciones fueron formuladas desde diversos agentes del Estado, docentes que interpelan a colegas e incluso equipos directivos institucionales y otras/os

funcionarios. El camino es mucho más “sinuoso y dificultoso”, como lo definió Victoria, la profesora de Lengua y Literatura, que impulsó el proceso dentro de la escuela al reflexionar sobre su propio desempeño docente en *educación sexual*: se trata –en sus palabras– de “un trabajo de hormiga” por parte de una “convencida”, una “militante”, como analicé en el capítulo 4. Esta autoadcripción fue insistentemente resaltada como un modo de hacer ESI por diferentes actores y discute con una larga tradición que consideró la docencia como una vocación que requiere un explícito y particular compromiso.

La participación gremial fue una consecuencia de la necesidad en encontrar canales para demandar colectivamente condiciones de trabajo docente y, especialmente, condiciones laborales para poder abordar la ESI.

El sindicato docente del cual participó Victoria habilitó ámbitos de debate y reflexión en torno al trabajo en instituciones educativas formales para enfatizar los derechos de la población docente en tanto trabajadoras/es de la educación que requiere ciertas condiciones laborales para implementar la ESI. Aun así, la concepción de la docencia y algunas prácticas asociadas al proceso de emancipación, de promoción del ejercicio de los derechos, como los derechos sexuales y reproductivos, han quedado asociados en el imaginario social como prácticas asimilables a la experiencia de la “militancia”.

Así, la trayectoria docente de Victoria puede ser descrita como una “gesta heroica”, tal como definió un comentarista, Guido Vespucci, a raíz de la exposición de mi trabajo en el marco del Congreso Argentino de Antropología Social²⁰⁹. Seguramente, si retomáramos años más tarde el trabajo etnográfico para explorar las formas de significar y experimentar esta política por parte de los actores del campo de la educación, surgirían otras experiencias y trayectorias, expectativas y maneras de encarnarla.

²⁰⁹ XI Congreso Argentino de Antropología Social, Universidad Nacional de Rosario. En el que presenté la ponencia: “Una política pública de Educación Sexual Integral desde una perspectiva antropológica. De estrategias, experiencias y sentidos en la CABA” y en el que coordiné el grupo de trabajo Antropología Política de la Sexualidad. Rosario, 23 al 26 de julio de 2014.

En el capítulo 4 analicé la experiencia de Victoria en términos de “conversión a la militancia” (Gregoric, 2011): aquel momento en que produce el descubrimiento de que ella ya estaba haciendo intervenciones pedagógicas y políticas de inclusión de la enseñanza de sexualidad en la escuela en el marco de un contexto político con otras significaciones para su práctica, desde la doble dimensión del derecho y la obligación de abordar la ESI. Las conversiones militantes pueden ser entendidas en relación con los procesos de cambio y la construcción de una identificación que se produce “mientras las personas actúan y se narran”, instancias en las cuales reinterpretan “los cambios y transformaciones creando sentidos sobre sí mismos.” (Gregoric, 2011)

Los sentidos otorgados a la ESI y las prácticas desplegadas durante la trayectoria docente de Victoria en diversos ámbitos tuvieron como corolario la diversificación y la articulación de los campos de intervención político pedagógica en los que tuvo una activa participación, como parte de su proceso de politización.

Finalmente sostengo que si bien la ESI es una técnica de poder, de control, regulación y de gestión de la sexualidad juvenil, al mismo tiempo, representa una oportunidad de desarrollar un paradigma de conocimiento respecto de las sexualidades²¹⁰, interpelar, fisurar y/o desarticular concepciones dominantes basadas en la heteronormatividad y promover saberes impulsados por académicas/os y los movimientos feministas/de mujeres y sociosexuales. Dependen de los actores sociales los modos de encarnar las políticas de sexualidad, los modos de significarlas y de desplegar las prácticas pedagógicas en relación con la sexualidad juvenil, como hemos focalizado en este estudio, pero también, de niñas/os y adultos.

²¹⁰ El plural forma parte de esta reconceptualización reciente y cambios epistemológicos en el abordaje y la comprensión de la sexualidad a la que se hace referencia.

Esta tesis muestra cómo este proceso de construcción de la política de ESI articula múltiples experiencias particulares e institucionales, espacios de debates, formulación de reflexiones, así como la desnaturalización de diversas perspectivas, abordajes e intervenciones en torno al género, la sexualidad, las identidades y orientaciones afectivo-eróticas, en el campo educativo. En tanto que las pedagogías involucran intereses políticos, esta tesis pone de manifiesto ese campo de disputa por los sentidos.

La particularidad de este contexto histórico reside en que diversos actores sociales disputaron —y lo hacen— las maneras de producir este proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones sociales, económicas, políticas e ideológicas específicas de este momento de formulación de una hegemonía cultural alrededor de las sexualidades juveniles.

El propósito de esta investigación fue precisamente aportar al conocimiento de las pedagogías gestadas y recreadas en el marco de una política educativa de la Ciudad de Buenos Aires, que interpela una hegemonía cultural sobre la sexualidad en las escuelas y en nuestra cultura.

Por último, quisiera agregar unas breves reflexiones metodológicas finales. Esta etnografía refiere a un trabajo de campo realizado hace ya varios años —desarrollado entre 2007 y 2010— cuyo texto etnográfico terminó de escribirse a comienzo del 2016, cuando se cumplen los diez años de sancionadas las normas de *educación sexual integral*. Ambas temporalidades, la que refiere al proceso de la investigación y, particularmente el trabajo de campo, y la que remite a la vigencia de las leyes, revisten especial interés al momento de escribir las conclusiones.

Hoy nos encontramos transitando otra gestión política a nivel nacional²¹¹ que seguramente reconfigurará las apropiaciones de sentidos formulados y desplegados durante esta última década en nuestro país. Por otra parte, desde que finalicé el trabajo de campo, mis propias trayectorias docentes comenzaron a diversificarse y comencé a desempeñarme como

²¹¹ Me refiero al reciente cambio de gestión política, desde diciembre de 2015, con la Presidencia de Mauricio Macri, de la coalición política Cambiemos.

capacitadora de ESI en la cartera de Educación, a nivel nacional y local. Sumado a este desarrollo profesional en el terreno laboral, experimenté la vivencia vital de tener dos hijos y con ellos, *devenir* madre. Aquellas experiencias laborales me permitieron comprender desde otra perspectiva, las maneras en que encarnamos las políticas y *hacemos* ESI en las escuelas. Mientras que la experiencia de la maternidad me llevó a desplegar nuevos interrogantes respecto a qué articulaciones y relaciones sociales podemos tramar las familias con las escuelas al momento de considerar la enseñanza de la ESI para las niñas y niños con quienes nos embarcamos en la experiencia cotidiana de vivir los géneros y las sexualidades. En este sentido, la apuesta formulada por Elsie Rockwell de pensar en “la responsabilidad del etnógrafo[a] ante la vida, la búsqueda de ‘salidas y caminos para todos[y todas]” (Rockwell, 2009: 203), queda resonando como un desafío para mi compromiso político con la cuestión estudiada, como antropóloga, madre, mujer, y docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBATE, Florencia. 1998. *Él, ella, ¿ella? Apuntes sobre la transexualidad masculina*. Buenos Aires: Libros Perfil.

ADORNO, Theodor W. 1998. *Educación para la Emancipación*. Madrid: Ediciones Morata.

AGGLETON, Peter. 2003. "Educando el deseo". *Desidamos. Revista de la Fundación para Estudio e Investigación de la Mujer*, 1(11): 5-10.

ALTMAN, Dennis. 2006. *Sexo global*. México: Océano.

APPLE, Michael. 1997. *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

ARIAS, Victoria. 2011. "Educación sexual en el aula: construir rebeldía para emancipar los cuerpos y los deseos". *XVI Congreso Pedagógico. El derecho a la identidad. Hacia una educación emancipadora*. UTE.

ARIAS, Victoria. 2009. "Educación sexual: el silencio es complicidad. ¿Cuál es nuestra responsabilidad en el no cumplimiento de la ley 2110?". *XIV Congreso Pedagógico. protagonistas de lo público*. UTE – CTERA - CTA.

ATKINSON, Paul y HAMMERSELEY, Martyn. 1994. *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

BÁEZ, Jesica. 2011. "Los closet de la desigualdad educativa: reflexiones de *una* misma y de *lxs otrxs*". Buenos Aires: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Universidad de Buenos Aires. pp. 277-288.

BÁEZ, Jesica. 2013. *La experiencia educativa "trans". Los modos de vivir el cuerpo sexuado de los/as/xs jóvenes en la escuela secundaria*. Tesis doctoral en Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

BEN, Pablo. 2000. "Muéstrame tus genitales y te diré quién eres". En: O. Acha y P. Halperín (Comps.). *Cuerpos, géneros e identidades*. Estudios de historia de género en Argentina. Buenos Aires: Ediciones del Signo. pp. 61-104.

BENNETT, Jane. 2006. "Rejecting Roses: Introductory notes on pedagogies and sexualities". *Agenda: Empowering Women for Gender Equity*, Vol 20(67): 68-79.

BERNSTEIN, Basil. 1996. "El dispositivo pedagógico". En: *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.

BILINKIS, Marcela. 2013. "Niñez y sexualidad infantil. Los debates parlamentarios de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral". *IX Jornadas de Jóvenes Investigadores en Ciencias Antropológicas*, Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano, INAPL, Buenos Aires, Argentina.

BOCCARA, Guillaume. 2007. "Etnogubernamentalidad. La formación del campo de la salud intercultural en Chile". *Revista Chungara*, 39 (2): 185-207.

BOCCARDI, Facundo. 2008. "Educación sexual y perspectiva de género. Un análisis del los debates sobre la ley de educación sexual integral en la Argentina". *Revista Perspectivas de la comunicación*, 1 (2): 48-58. Universidad de la Frontera. Chile.

BOCCARDI, Facundo. 2013. "Notas para pensar los discursos de la educación sexual integral". *VI Encuentro Panamericano de Comunicación. Industrias culturales, medios y públicos: de la recepción a la apropiación en los contextos socio-políticos contemporáneos*. Escuela de Ciencias de la Información. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina. 5, 6 y 7 de junio.

BOCCARDI, Facundo. S/F. "Los efectos del ^{feminismo} y los estudios de género en la ^{educación} sexual". *Revista Digital*. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. <http://www.ffyh.unc.edu.ar/alfilo/30/>

BORGES, Zulmira Newlands e MEYER, Dagmar Estermann. 2008. "Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia". [Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação](#), Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, jan./mar. pp. 59-76.

BOURDIEU, Pierre y WACQUANT, Loïc. 1995. *Respuestas por una antropología reflexiva*. México D.F.: Grijalbo.

BOURDIEU, Pierre. 1991. *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

BOURDIEU, Pierre. 2005. *Cosas Dichas*. España: Gedisa.

BRITZMAN, Deborah. 1999. "Curiosidade, sexualidade e currículo". En: G. Louro, *O corpo educado. Pedagogías da sexualidade*. Autêntica: Belo Horizonte. pp. 83-111.

BRITZMAN, Deborah. 2005. "Educación precoz". En: S. Talburt y S.R. Steinberg (Eds.). *Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación*. Barcelona: Graó. pp. 51-75.

BROWN, Josefina y LAVIGNE, Luciana. 2011. "Te sirve para vos: reflexiones sobre la educación sexual desde la perspectiva de las y los jóvenes de una escuela media". **IV** Coloquio Interdisciplinario Internacional. *Educación, sexualidades y relaciones de género. Investigaciones, experiencias y relatos*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. 28, 29 y 30 de noviembre.

BROWN, Josefina. 2006. "De cuando lo privado se hace público, o de cómo se construyen las políticas sobre sexualidad y (no) reproducción. El caso de Mendoza". En: M. Petracci y S. Ramos (Comps.). *La política pública en salud y derechos sexuales y reproductivos en la Argentina: aportes para comprender su historia*. Buenos Aires: UNFPA/CEDES. pp. 131-156.

BUTLER, Judith. 2001. *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós.

BUTLER, Judith. 2002. *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.

CABRAL, Mauro y MAFFIA, Diana. 2003. "Los sexos ¿son o se hacen?". En: D. Maffia (Comp.). *Sexualidades migrantes, género y transgénero*. Buenos Aires: Editorial Feminaria. pp. 86-96.

CAETANO NARDO, Enrique. 2008. "Políticas de combate à homofobia na educação na França e no Brasil: racialização e desigualdade como componentes do dispositivo da sexualidade". *Fazendo Gênero 9. Diásporas, Diversidades, Deslocamentos*. Universidade Federal de Santa Catarina. Brazil. 23 al 26 de agosto. CALVERA, Leonor. 1990. *Mujeres y feminismo en la Argentina*. Buenos Aires: Grupo Editores de Latinoamérica.

CEPEDA, Agustina. 2007. "De eso sí habla. Los debates de la Ley de Educación sexual en Argentina". *II Coloquio Interdisciplinario Internacional. Educación, sexualidades y relaciones de género. Investigaciones y experiencias*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. 1, 2 y 3 de agosto.

CEPEDA, Agustina. 2008. "Historiando las políticas de sexualidad y los derechos en Argentina: entre los cuentos de las cigüeña y la prohibición de las pastilla (1974-2006)". *Prácticas de oficio. Investigación y reflexión en Ciencias Sociales*. Publicación de Posgrado en Ciencias Sociales UNGS-IDES, 2: pp. 23-37.

CHAVES, Mariana. 2005. "Juventud negada y negativizada. Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea". *Ultima década*. 23: 9-32. Diciembre. Valparaíso: CIDPA.

CITRO, Silvia. 2009. *Cuerpos significantes. Travesía de una etnografía dialéctica*. Buenos Aires: Biblos.

CONRAD, Peter y SCHNEIDER, Arthur. 1985. *Deviance and Medicalization. From Badness to Sickness*. Columbus, Ohio: Merrill Publishing Company.

CONRAD, Peter. 1982. "Sobre la medicalización de la normalidad y el control social". En: D. Ingleby (Comp.). *Psiquiatría crítica. La política de la salud mental*. Barcelona: Crítica. pp. 129-154.

CORREA, Sonia y PARKER, Richard. 2008. "Prefacio". En: R. Parker, R. Petchesky, P. Sember (Eds). *Políticas sobre sexualidad. Reportes desde las líneas del frente*. Sexuality Policy Watch. Perú. pp. 5-7.

CORREA, Sonia, PETCHESKY, Rosalind y PARKER Richard. 2008. *Sexuality, Health and Human Rights*. Londres y Nueva York: Routledge.

CUTULI, María Soledad. 2015. "Entre el escándalo y el trabajo digno. Etnografía de la trama social del activismo travesti en Buenos Aires." Tesis doctoral en Antropología. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

QUARESMA DA SILVA, Denis, ULLOA GUERRA, Oscar, COLAO, Magda Maria. 2010. "Gravidez na Adolescência, educação sexual e a exclusão escolar: uma questão de gênero". *Fazendo Gênero 9. Diásporas, Diversidades, Deslocamentos*. Universidade Federal de Santa Catarina. Brazil. 23 al 26 de agosto.

DARRÉ OTERO, Silvana. 2008. "Cuando el saber no tiene lugar: la difícil implementación de la educación sexual en el sistema educativo uruguayo". En: K. Araujo y M. Prieto. *Estudios sobre sexualidades en América Latina*. Ecuador, Quito: FLACSO. pp. 199-213.

DARRÉ OTERO, Silvana. 2005. *Políticas de género y discurso pedagógico. La educación sexual en el Uruguay del siglo XX*. Uruguay: Ediciones Trilce.

DAS, Veena y POOLE, Deborah. 2004. *Anthropology in the margins of the estate*. New Delhi: Oxford University Press.

DEL RÍO FORTUNA, Cynthia. 2005. "Reflexiones sobre el sentido de los derechos sexuales y reproductivos en la legislación de la Ciudad de Buenos Aires". *I Jornadas de Antropología*

Social del Centro Bonaerense. Olavarría, Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 7 al 9 de diciembre.

DEL RÍO FORTUNA, Cynthia y LAVIGNE, Luciana. 2008. "Políticas públicas, derechos y regulación de la sexualidad en la ciudad de Buenos Aires: un análisis de dos casos". *IX Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres y IV Congreso Iberoamericano de Estudios de Género. Los caminos de la libertad y la igualdad en la diversidad*. Universidad Nacional de Rosario.

DEL RÍO FORTUNA, Cynthia y LAVIGNE, Luciana. 2009. "Las sexualidades en el campo del derecho: un análisis antropológico de las políticas públicas en la ciudad de Buenos Aires, Argentina". *VIII Reunión de Antropología del Mercosur (RAM). "Diversidad y poder en América Latina"*. Universidad Nacional de San Martín. Buenos Aires, 29 de septiembre al 2 de octubre.

DEL RÍO FORTUNA, Cynthia y LAVIGNE, Luciana. 2010. "Una mirada antropológica de dos políticas públicas en sexualidad en la ciudad de Buenos Aires". *Revista Propuesta Educativa*. 33: 95-104. Buenos Aires: FLACSO.

DÍAZ DE RADA, A. 2008. "¿Qué obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares?" En: M.I. Jociles y A. Frazé (Eds.). *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Madrid: Editorial Trotta. pp. 24-48.

DÍAZ VILLA, Gabi; ORTMANN, Cecilia. 2011. "El género (femenino) en disputa. Acerca de la problematización de la afectividad de las mujeres como contenido escolar". *IV Coloquio Interdisciplinario Internacional: Educación, sexualidades y relaciones de género. Investigaciones, experiencias y relatos*. Universidad de Buenos Aires.

DÍAZ VILLA, Gabi. 2010. "Heteropedagogía. Un análisis lesbiano de cierto currículum de la educación sexual". *X Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres y V Congreso*

Iberoamericano de Estudios de Género: "Mujeres y Género: Poder y Política". Luján, 16, 17 y 18 de septiembre.

DÍAZ VILLA, Gabi; MORGADE, Graciela y ROMÁN, Cecilia. 2011. "Currículum, género y sexualidades según las Ciencias Biológicas escolares". *Revista de Educación en Biología*, 14 (2): 30-35.

DOUGLAS, Mary. 1996. *La aceptabilidad del riesgo según las ciencias sociales*. Barcelona: Paidós.

DUSCHATZKY, Silvia. s/f. "A los pibes no les importa pensar en prevenir la muerte, les importa la vida", entrevista con Silvia Duschatzky. En: *Diálogos sobre comunicación y juventud / Prevención del VIH-SIDA*.

ELIZALDE, Silvia y PÉCHIN, Juan. 2009. "El otro placard. Regulaciones institucionales en torno a la diversidad sexual juvenil". *Revista Sociedad*. 74: 26-31. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

ELIZALDE, Silvia. 2006. "El androcentrismo en los estudios de juventud: efectos ideológicos y aperturas posibles". *Última década*. 5: 91-110.

ELIZALDE, Silvia; FELITTI, Karina Y QUEIROLO, Graciela. (Coords). 2009. *Género y sexualidades en las tramas del saber. Revisiones y propuestas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

EPELE, María. 2010. *Sujetar por la herida. Una etnografía sobre drogas, pobreza y salud*. Buenos Aires: Paidós.

EPSTEIN, Debbie y JOHNSON, Richard. 2000. *Sexualidades e institución escolar*. Madrid: Ediciones Morata.

ESQUIVEL, Juan Cruz. 2010. "Los espacios de laicidad en el Estado argentino". *Congress of the Latin American Studies Association*. Toronto, Canadá, del 6 al 9 de octubre.

ESQUIVEL, Juan Cruz. 2011. "El entrevero político-religioso en torno a la educación sexual". *Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*. 1: 45-61.

FAINSOD, Paula. 2008. "Embarazos y maternidades adolescentes. Desafíos de las escuelas". En: *Cuerpos y sexualidad en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós. pp. 231-250.

FASSIN, Didier y MEMMI, Dominique. 2004. "Le gouvernement de la vie, mode d'emploi". En: *Le gouvernement des corps*. París: Editions de l'Ecole des hautes études en sciences sociales. pp. 9-33.

FASSIN, Didier. 2003. "Gobernar por los cuerpos, políticas de reconocimiento hacia los pobres y los inmigrantes en Francia". *Cuadernos de Antropología Social*. 17: 49-78. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

FAUR, Eleonor. 2007. "Fundamentos de derechos humanos para la educación integral de la sexualidad". En: *Educación sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones*. 1ª ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento, GCBA. pp. 23-32.

FAUSTO-STERLING, Anne. 1998. "Los cinco sexos". En: J. A. Nieto (Comp.). *Transexualidad, transgenerismo y cultura. Antropología, identidad y género*. Madrid: Talasa Ediciones.

FELITTI, Karina. 2008. "Natalidad, soberanía y desarrollo: las medidas restrictivas a la planificación familiar en el tercer gobierno peronista (Argentina, 1973-1976)". En: *Revista Estudios Feministas*. 16(2): 517-537.

FELITTI, Karina. 2009. *Regulación de la natalidad en la historia argentina reciente (1960 - 1987). Discursos y experiencias*. Tesis de doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

FELITTI, Karina. 2011. "Educación sexual en la Argentina: políticas, creencias y diversidad en las aulas". En: A. Marquet (Coord.). *Hegemonía y desestabilización: diez reflexiones en el campo de la cultura y la sexualidad*, México: Fundación Arco Iris, Ediciones EON. pp. 113-133.

FELITTI, Karina. 2012. *La revolución de la píldora. Sexualidad y política en los sesenta*. Buenos Aires: Edhasa.

FERNANDEZ, Josefina. 2004. *Cuerpos desobedientes. Travestismo e identidad de género*. Buenos Aires: Edhasa.

FERNÁNDEZ, Mónica. 2008. "Educación y salud reproductiva: de leyes, discursos y políticas públicas". En: G. Morgade y G. Alonso (Comps.). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós. pp. 291-308.

FERRAROTI, Franco. 2007. "Las historias de vida como método". *Convergencia*. 14(44): 15-40. Universidad Autónoma de México. México.

FIGARI, Carlos. 2009. *Eróticas de la disidencia en América Latina. Brasil, siglos XVII al XX*. Buenos Aires: CLACSO-Ciccus.

FIORETTI, Susana, TEJERO CONI, Graciela y DÍAZ, Paula. 2004. "Mujeres y varones en la formación docente. El 'Joaquín'. Un estudio de caso". Área de Estudios de la Mujer y de Género. ISP Dr. Joaquín V. González. Secretaría de Educación, Gobierno de la ciudad de Buenos Aires. Buenos Aires.

FOUCAULT, Michel. 1970. *Arqueología del saber*. México: Siglo XXI.

FOUCAULT, Michel. 1978. "La 'gouvernementalité'". Curso del *College de France*, año 1977-1978. *Seguridad, territorio y población*. 4º lección, 1 de febrero de 1978. *Aut-Aut*, 167-168, septiembre-diciembre de 1978, pp. 12-29.

FOUCAULT, Michel. 1995. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

FOUCAULT, Michel. 2002. *Historia de la Sexualidad. La voluntad de saber*. Tomo I. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

FREIDSON, Eliot. 1978. "La construcción profesional de conceptos de enfermedad". En: *La profesión médica*. Barcelona: Península.

GARCÍA SUÁREZ, Carlos Iván (Ed.). 2004. *Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos pedagógicos de género*. Colombia: Siglo del Hombre Editores.

GARCÍA, María Guadalupe. 2009. "Cuerpo y Narrativa: una aproximación etnográfica al proceso de atención de embarazo, parto y puerperio de mujeres viviendo con VIH en la ciudad de Buenos Aires". *Horizontes Antropológicos*, 32: 247-272.

GIROUX, Henry y McLAREN, Peter. 1998. *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila Editores.

GOGNA, Mónica (Coord.). 2005. *Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas*. Buenos Aires: CEDES.

GOGNA, Mónica; PECHENY, Mario; JONES, Daniel. 2010. "Enseñanza sobre género y sexualidad en universidades públicas en la Argentina". En: A. Ortiz-Ortega y M. Pecheny (Comps.). *Enseñanza universitaria sobre género y sexualidades en Argentina, Chile, China, México y Sudáfrica*. Buenos Aires: Editorial Teseo. pp. 153-191.

GRAMSCI, Antonio. 1999. *Cuadernos de la cárcel*. México: Ediciones Era.

GREGORIC, Juan J. 2011. "Activar", "gestionar", "ayudar". Obligaciones mutuas y expectativas diferenciales en una asociación de personas afectadas por el VIH-SIDA. En: M. Grimberg, M. Hernández Macedo y V. Manzano (Eds). *Antropología de tramas políticas colectivas. Estudios en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Editorial Antropofagia/Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

GREGORIO GIL, Cármen. 2006. "Contribuciones feministas a problemas epistemológicos de la disciplina antropológica: representación y relaciones de poder". *AIBR – Revista de Antropología Iberoamericana*, 1(1): 22-39.

GRIMBERG, Mabel. 2009. "Poder, políticas y vida cotidiana. Un estudio antropológico sobre protesta y resistencia social en el Área Metropolitana de Buenos Aires". *Revista de Sociología e Política*, 17(32): 195-206.

GRIMBERG, Mabel. 2003. "Estigmatización y discriminación social relacionada con el VIH en países de América Latina: sexualidad y uso de drogas en jóvenes en contextos de precarización social urbana". *Estigma y discriminación por el VIH/sida: un enfoque antropológico*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001307/130756s.pdf>

GRIMBERG, Mabel. 1995. "Sexualidad y Construcción Social del VIH-SIDA: Las representaciones médicas". *Cuadernos Médico Sociales*, 70: 37-51.

GRIMBERG, Mabel. 1997. *Demanda, negociación y salud. Antropología social de las representaciones y prácticas de trabajadores gráficos 1984-1990*. Tesis de doctorado. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

GRIMBERG, Mabel. 2002. "Iniciación sexual, prácticas sexuales y prevención al VIH/Sida en jóvenes de sectores populares: un análisis antropológico de género". *Horizontes Antropológicos*, 8 (17): 47-75.

GRIMBERG, Mabel. 2002. "Iniciación sexual, prácticas sexuales y prevención al VIH-Sida en jóvenes de sectores populares- Un análisis antropológico de género". *Revista Horizontes Antropológicos*, 17: 47-76.

GRIMBERG, Mabel. 2004. "Prácticas Sexuales y Prevención al VIH-Sida en jóvenes de sectores populares de la ciudad de Buenos Aires. Un análisis antropológico de género". *Revista de Trabajo Social y Salud*, 47: 21-44.

GROSZ, Elizabeth. 2000. "Corpos reconfigurados". *Cadernos Pagu*, 14: 45-86.

HALPERÍN, Paula y ACHA, Omar. 2000. "Prólogo: Historia de mujeres e historia de género". En: O. Acha y P. Halperin (Comps.). *Cuerpos, géneros e identidades. Estudios de historia de género en Argentina*. Buenos Aires: Ediciones del Signo. pp. 11-28.

HALPERIN, Paula. 2000. "Mi mamá me mima. Mujeres, médicas y socialistas en *Unión y Labor*". En: O. Acha y P. Halperin (Comps.). *Cuerpos, géneros e identidades. Estudios de historia de género en Argentina*. Buenos Aires: Ediciones del Signo. pp. 105-134.

HARAWAY, Donna. 1991. *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra.

HEILBORN, María Luiza. 2006. "Experiência da Sexualidade, Reprodução e Trajetórias Biográficas Juvenis". En: M. L. Heilborn et al. (Orgs.). *O aprendizado da sexualidade*. pp. 29-59.

ISACOVICH, Paula. 2016. *Lo que hacen los "jóvenes ni-ni". Una etnografía de procesos de producción de políticas, juventudes y estado en el bajo flores*. Tesis de doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

JONES, Daniel. 2009. "¿De qué hablamos cuando hablamos de sexualidad? Educación sexual en escuelas de nivel secundario antes de la Ley de Educación Sexual Integral de la Argentina". *Argumentos. Revista de crítica social*, 11:1-20.

LAHIRE, B. 2008. "Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples". En: M.I. Jociles y A. Frazé (Eds.). *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Madrid: Editorial Trotta. pp. 203-216.

LAMAS, Marta. (Comp.). 2003. [1996]. "Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género". En: *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. Miguel Ángel México: Porrúa Grupo Editorial. pp. 327-366.

LAVIGNE, Luciana. 2006. "La intersexualidad. Un abordaje de las representaciones socioculturales hegemónicas". Tesis de licenciatura. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

LAVIGNE, Luciana. 2007a. "La 'educación sexual' en la Ciudad de Buenos Aires. Interrogantes y reflexiones acerca de la construcción de una política pública en sexualidad". *II Curso de verano "Fomentando el conocimiento de las libertades laicas"*. El Colegio Mexiquense AC – Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Red Iberoamericana por las libertades laicas. Colegio de México, Programa Interdisciplinario de Estudios sobre las religiones, México.

LAVIGNE, Luciana. 2007b. "Políticas Públicas y Sexualidad. Algunas reflexiones acerca del proceso de construcción de la "educación sexual" en la Ciudad de Buenos Aires". *VII Reunião de Antropologia do MERCOSUL. Desafios Antropológicos*. Departamento de Antropología e Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

LAVIGNE, Luciana. 2008. "Una política pública en sexualidad en suspenso: recorridos para alcanzar consensos políticos para una educación sexual en la Ciudad de Buenos Aires". *IX Congreso Argentino de Antropología Social "Fronteras de la Antropología"*. Departamento de Antropología Social. Programa de Postgrado en Antropología Social. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. Posadas, Misiones.

LAVIGNE, Luciana. 2009a. "Devenires de la política pública de "educación sexual integral" desde un abordaje antropológico: un estudio de caso en la CABA". *III Coloquio Interdisciplinario Internacional Educación, sexualidades y relaciones de género. Investigaciones y experiencias. Discursos sobre la educación sexual: contrapuntos, tensiones y desafíos*. Facultad de Ciencias de la Educación – Universidad Nacional del Comahue – Cipolletti, Río Negro.

LAVIGNE, Luciana. 2009b. "La regulación biomédica de la intersexualidad: un abordaje de las representaciones socioculturales dominantes". En: M. Cabral (Comp.). *Interdicciones. Escrituras de la intersexualidad en castellano*. Córdoba: Mulabi. pp. 51-70.

LAVIGNE, Luciana. 2010a. "Dualismos que duelen. Una mirada antropológica sobre los intersex". En: S. Citro (Comp.). *Cuerpos plurales. Ensayos antropológicos de y desde los cuerpos*. Buenos Aires: Biblos. pp. 151-169.

LAVIGNE, Luciana. 2010b. "Notas sobre una modalidad de gestión de la sexualidad juvenil: la educación sexual en una escuela media de la Ciudad de Buenos Aires – Argentina". *Fazendo Gênero 9. Diásporas, Diversidades, Deslocamentos*. Universidad Federal de Santa Catarina. Brasil. 23 al 26 de agosto.

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

LE BRETON, David (Dir.). 2003. "Introducción. La vida en juego para existir". En: *Adolescencia bajo riesgo. Cuerpo a cuerpo con el mundo*. Montevideo: Ediciones Tilce.

LE BRETON, David. 2004. "Adolescent Risk-taking Behaviour". *Body & Society*, 10(1): 1-15.

LOPES LOURO, Guacira. 1999. "Pedagogias da sexualidade". En: *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Brasil: Editorial Autêntica. pp. 7-34.

LOPES LOURO, Guacira. 2008. *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Brasil: Editora Vozes.

MAFFIA, Diana (Comp.). 2003. *Sexualidades migrantes, género y transgénero*. Buenos Aires: Feminaria.

MARGULIS, Mario (Ed.). 2003. *Juventud, cultura y sexualidad. La dimensión cultural de la afectividad y la sexualidad de los jóvenes de Buenos Aires*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

MECCIA, Ernesto. 2006. *La cuestión gay: un enfoque sociológico*. Buenos Aires: Gran Aldea Editores.

MENÉNDEZ, Eduardo. 1996. *Morir de alcohol*. México: Ediciones de la Casa Chata.

MORGADE, Graciela (Coord.). 2011. *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.

MORGADE, Graciela. 2006. "Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela". *Novedades Educativas*, 184: pp. 30-34.

MORGADE, Graciela. 2009. "Hacia una pedagogía para una educación sexuada con perspectiva de género: un enfoque superador de las tradiciones medicalizantes, moralizantes y sexistas en América Latina". *Congreso de la Asociación de Estudios Latinoamericanos*. Río de Janeiro, Brasil. 11 al 14 de junio.

NARI, Marcela. 2004. *Políticas de maternidad y maternalismo político. Buenos Aires 1890-1940*. Buenos Aires: Biblos.

NEUFELD, María Rosa y THISTED, Jens Ariel. 1999. *De eso no se habla...: los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.

NIETO, José Antonio (Comp.). 1998. *Transexualidad, transgenerismo y cultura. Antropología, identidad y género*. Madrid: Talasa Ediciones.

NIETO, José Antonio (Ed.). 2003. *Antropología de la sexualidad y diversidad cultural*. Madrid: Talasa Ediciones.

NÚÑEZ, Pedro. 2011. "Protestas estudiantiles: interrelaciones entre escuela media y cultura política". *Revista Propuesta Educativa*, 35: 7-10.

OCHS, Elinor y CAPPS, Lisa. 1996. "Narrating the self". *Annual Review of Anthropology*, 25: 19-43.

ORTIZ-ORTEGA, Adriana y PECHENY, Mario (Comp.). 2010. *Enseñanza Universitaria sobre género y sexualidades en Argentina, Chile, China, México y Sudáfrica*. Buenos Aires: Teseo.

PAÍS ANDRADE, Marcela Alejandra. 2016. *Identidades culturales en y desde las fronteras. Un enfoque de género a la(s) políticas y a la(s) práctica(s) culturales juveniles*. Buenos Aires: Antropofagia.

PECHENY, Mario. 2002. "Identidades discretas". En: L. Arfuch (Comp.). *Identidades, sujetos y subjetividades: narrativas de la diferencia*. Buenos Aires: Prometeo. pp. 131-153.

PECHENY, Mario; FIGARI, Carlos; JONES, Daniel (Comps.). 2008. *Todo sexo es político. Estudios sobre sexualidades en Argentina*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

PÉCHIN, Juan. 2007. "La centralidad de la violencia y la opacidad de la discriminación en los tratamientos habituales de los conflictos escolares. Una crítica *queer*". *II Coloquio Interdisciplinario Internacional - Educación, sexualidades y relaciones de género. Investigaciones y experiencias*. 1 al 3 de agosto.

PÉCHIN, Juan. 2009a. "¿Hacia el fin de la escolaridad militarizada? El nuevo paradigma jurídico-legal y la crisis del absolutismo tutelar de la patria potestad sobre lxs jóvenes". *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, 1(1).

PÉCHIN, Juan. 2009b. "La muerte del closet". *Revista Oficios Terrestres*, 24: 65-75.

PÉCHIN, Juan. 2012. *Géneros, sexualidades y resistencias políticas a la normalización. Etnografía crítica sobre procesos identitarios en/desde la escolaridad del siglo XXI en Buenos Aires*. Tesis doctoral en Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

PETCHESKY, Rosalind. 2009. "Políticas de derechos sexuales a través de países y culturas: marcos conceptuales y campos minados". En: R. Parker, R. Petchesky, P. Sember (Eds). *Políticas sobre sexualidad. Reportes desde las líneas del frente*. Sexuality Policy Watch. Perú. pp. 9-26.

PIÑA, Carlos. 1999. "Tiempo y memoria. Sobre los artificios del relato autobiográfico". *Proposiciones*, 29: 75-79.

PLANELLA, Jordi. 2007. "Cuerpo(s) educado(s): notas para una poética del cuerpo en la escuela". En: J. Planella y P. Santacana, Anna (Coords.). *Poéticas de la humanización. Miradas de la antropología pedagógica*. Barcelona: Editorial UOC. pp. 83-128.

PUPPO, M. L. 2009. "(Re)pensar el mundo a partir de los textos". En: S. Elizalde, K. Felitti y G. Queirolo (Coords.). *Género y sexualidades en las tramas del saber. Revisiones y propuestas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal. pp. 59-96.

RABOTNIKOF, Nora. 1998. "La dicotomía público-privado". *Revista Debate Feminista*, 18:3-13.

RAPP, Rayna y ROSS, Ellen. 1981. "Sex and society: a research note from social history and anthropology". *Comparative Studies in Society and History*, 23 (1): 51-72.

RICH, Adrienne. 1999. "La heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana". En: M. Navarro y C. Stimpson (Comps.). *Sexualidad, género y roles sexuales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. pp. 159-211.

RICOEUR, Paul. 1995. "Tiempo y narración: la triple mimesis". En: *Tiempo y narración I: configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo Veintiuno Editores. pp. 113-168.

ROCKWELL, Elsie. 1995. "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela". En: *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica. pp. 13-57.

ROCKWELL, Elsie. 2009. *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

ROSEMBERG, Diego (Ed.). 2012. *El desafío de la educación sexual. Entrevistas y selección de testimonios. Cuadernos de Discusión*, 4: 5-11.

RUBIN, Gayle. 1986. *El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo*. *Revista Nueva Antropología*, 8 (30): 95-145.

RUBIN, Gayle. 1989. "Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad". En: *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina*. Madrid: Editorial Revolución. pp. 113-190.

SALESSI, Jorge. 2000. *Médicos maleantes y maricas*. Rosario: Beatriz Viterbo Editora.

SALTALAMACCHIA, H. s/f. *La juventud y sus estigmas*. <http://saltalamacchia.com.ar>

SANTOS, H. 2007. "Algunas consideraciones pedagógicas sobre la educación sexual". En: *Educación sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento, GCBA. pp. 5-22.

SCOTT, Joan. 1996. "El género una categoría útil para el análisis histórico". En: *La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG, UNAM. pp. 265-302.

SEDGWICK, Eve Kosofski. 1998. *Epistemología en el armario*. Madrid: Ediciones de la Tempestad.

SEIDMAN, Steven. 2005. "From Outsider to Citizen". En: E. Bernstein y L. Schaffner (Eds.) *Regulating Sex: The Politics of Intimacy and Identity*. New York y London: Routledge. pp. 225-245.

SHORE, Cris y WRIGHT, Susan (Ed.). 1997. *Anthropology of policy. Critical perspectives on governance and power*. London y New York: Routledge.

SHORE, Cris. 2010. "La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la 'formulación' de las políticas". *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 10: 21-49.

SILBA, Malvina. 2011. "'Te tomás un trago de más y te creés Rambo': prácticas, representaciones y sentido común sobre varones jóvenes". En: S. Elizalde (Coord.).

Jóvenes en cuestión. Configuraciones de género y sexualidad en la cultura. Buenos Aires: Biblos. pp. 229-267.

SÍVORI, Horacio Federico. 2005. *Locas, chongos y gays. Sociabilidad homosexual masculina durante la década de 1990.* Buenos Aires: Antropofagia.

TADEU DA SILVA, Tomas. 1995. *Escuela, conocimiento y currículo. Ensayo crítico.* Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

TAGLIAFERRO, Bárbara y TARDUCCI, Mónica. 2004. "Cuerpo, sexualidad y socialización. Intervenciones e investigaciones en salud y educación". *Política y Cultura*, 21: 191-200.

TARZIBACHI, Eugenia. 2005. "La Educación Sexual en el intersticio entre lo público y lo privado". *Revista Novedades Educativas*, 178: 62-65.

TOMASINI, Marina. 2011. "Jóvenes en la escuela: hacer género en las peleas". *IV Coloquio Interdisciplinario Internacional: Educación, sexualidades y relaciones de género. Investigaciones, experiencias y relatos.* Universidad de Buenos Aires.

TORRES, Germán. 2008. "Cuerpos y subjetividades anormales en el proceso de producción de la Ley de Educación Sexual Integral de la ciudad de Buenos Aires". *V Jornadas de Sociología de la UNLP. Cambios y continuidades sociales y políticas en Argentina y la región en las últimas décadas. Desafíos para el conocimiento social.* La Plata, 10, 11 y 12 de diciembre.

TORRES, Germán. 2011. "Acerca de los usos, dificultades y posibilidades de la pedagogía queer". *IV Coloquio Interdisciplinario Internacional: Educación, sexualidades y relaciones de género. Investigaciones, experiencias y relatos.* Universidad de Buenos Aires.

VANCE, Carole. 1991. *Placer y Peligro. Explorando la sexualidad femenina.* España: Editorial Revolución.

VIGARELLO, George. 2005. *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico.* Buenos Aires: Nueva Visión.

VILLA, Alejandro. 2005. "Sexualidad y reproducción en el escenario educativo: discursos y prácticas de adultos del sector educación y salud en escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires". En: A. Donini, E. Faur, A. García Rojas y A. Villa. *Sexualidad y familia. Crisis y desafíos frente al siglo XXI*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

VILLA, Alejandro. 2007. *Cuerpo, sexualidad y socialización. Intervenciones e investigaciones en salud y educación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas..

VIVEROS VIGOYA, Mara. 2006. "Políticas de sexualidad juvenil y diferencias étnico-raciales en Colombia: reflexiones a partir de un estudio de caso". *Estudos Feministas*, 14(1):336.

WAINERMAN, Catalina. 2007. "Experiencias de educación sexual en las escuelas hoy". Informe del Área de investigación. Universidad de San Andrés.

WAINERMAN, Catalina, DI VIRGILIO, Mercedes y CHAMI, Natalia. 2008. *La escuela y la educación sexual*. Buenos Aires: Ediciones Manantial/ Universidad de San Andrés..

WEDEL, Janine R., SHORE, Cris, FELDMAN, Gregory y LATHROP, Stacy. 2005. "Toward an Anthropology of Public Policy". En: *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*; 600; 30: 30-51.

WEEKS, Jeffrey. 1998. *Sexualidad*. México: Paidós.

WEISS, Martha. 2006. "Discursos y perspectivas sobre la sexualidad". *Novedades Educativas*. 184: 50-51.

WESTON, Kath. 1998. "The bubble, the burn, and the simmer". En: *Long Slow Burn. Sexuality and Social Science*. Nueva York: Routledge. pp. 1-28.

WESTON, Kath. 2003. *Las familias que elegimos. Lesbianas gays y parentesco*. España: Ediciones Bellaterra.

WILLIAMS, Raymond. 2000. *Marxismo y literatura*. Barcelona: Ediciones Península.

WOOLF, Virginia. 1980. *Un cuarto propio*. Buenos Aires: Editorial Sur.

ZELARRAYAN, Marcelo. 2009. "La educación sexual entre la subversión y los derechos. Tensiones en la implementación de la ley nacional 26150 de Educación Sexual Integral". Seminario Internacional *Fomentando el conocimiento de las libertades laicas*. Red Iberoamericana por las libertades laicas. El Colegio Mexiquense AC. Colegio de México, México.