



RIDAA

Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Méndez, Mariela Edith

Los discursos sociales contruidos en las prácticas educativas en educación sexual integral de la escuela secundaria rionegrina en San Carlos de Bariloche (2020-2022)



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.

Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Méndez, M. E. (2025). *Los discursos sociales contruidos en las prácticas educativas en educación sexual integral de la escuela secundaria rionegrina en San Carlos de Bariloche (2020-2022)*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/5739>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

Los discursos sociales contruidos en las prácticas educativas en Educación Sexual Integral de la escuela secundaria rionegrina en San Carlos de Bariloche (2020-2022)

TESIS DE MAESTRÍA

Mariela Edith Méndez

mendezmariela@gmail.com

Resumen

Esta investigación plantea abordar los discursos sociales que se construyen en las prácticas educativas en Educación Sexual Integral de escuelas secundarias en San Carlos de Bariloche en la provincia de Río Negro. Esto se enmarca en el estudio de fenómenos del campo educativo y social tomado como contexto; los discursos que circulan y, en ellos, los diversos tamices que constituyen a dichos discursos y pueden ser articulados como creencias, mitos y resistencias que se generan a partir de una política pública educativa, la Ley N° 26.150 (2006) y su potencial en las nuevas miradas que buscan deconstruir ciertas normas sociales que se reproducen en la escuela.

El acceso a la ESI es un derecho y su implementación debe ser garantizada ya que no es justa en todos los ámbitos. La temporalidad en la cual se analizan los datos obtenidos para este trabajo es relevante y da cuenta de las transformaciones que conlleva dialogar y reflexionar sobre derechos con perspectiva de género y diversidad. Muchos de los avances en esta materia se ven cuestionados en los distintos grados de institucionalidad y formalizan así, un imaginario social que configura nuevas miradas que cuestionan y ponen en tensión las acciones en las políticas públicas vigentes, en el ámbito legal, sociocultural y que constituyen discursos de discriminación en esta área. Sin embargo, la ESI, este eje transversal en materia educativa es fundamental para les jóvenes que transitan, en este caso la escuela secundaria, ya que tienen un rol protagónico en la construcción de distintos aprendizajes para la proyección de su vida.

Por esto se considera necesario estudiar como problema social lo que acontece en el ámbito escolar, la reproducción de esos discursos hegemónicos dentro de la heteronorma que forman parte de la construcción colectiva de subjetividades en diversxs sujetxs como estudiantes, docentes, equipos directivos, entre otrxs. Para esto, es fundamental el enfoque

comunicacional, para arribar a representaciones que se construyen en lxs diversxs actores y con *perspectiva de género y diversidad*, ya que su inclusión en las instituciones es un desafío; una mirada necesaria para las prácticas que allí se dan y lograr avanzar a sociedades más igualitarias.

En cuanto al aspecto metodológico, esta investigación es un estudio cualitativo, descriptivo. La misma se realiza en escuelas secundarias de la ciudad de San Carlos de Bariloche en diversos contextos. Sobre la técnica de recolección de los datos, se aplicó la observación participante, entrevistas y grupos focales (esta última con estudiantes). En cuanto a los instrumentos, para la entrevista se usó una guía con preguntas dirigidas y semiestructuradas a las personas entrevistadas que buscó que puedan dar un testimonio reflexivo sobre expresiones que circulan en las instituciones en torno a la ESI; para la técnica de grupo focal también se utilizó una guía para orientar los datos a relevar para profundizar la temática y, para la observación participante se utilizaron como instrumentos grabaciones, toma de notas, etc. Las principales técnicas de análisis son las del Análisis Crítico del Discurso (ACD) y la triangulación, a través de esta última se podrá estudiar un mismo fenómeno desde las distintas subjetividades y, la implementación del ACD buscará indagar a partir de las construcciones lingüísticas, representaciones semióticas sobre el objeto de estudio.

Este trabajo pretende aportar a algunos interrogantes que se esbozan a continuación ¿Cuáles son los principales mensajes que circulan en torno a la Educación Sexual Integral en las escuelas secundarias?, ¿Dónde se dan estos discursos, quiénes los dan y quiénes los reciben?, ¿Qué aprendizajes se promueven interdisciplinariamente en torno a la ESI? Además, se plantean interrogantes que guarden relación con la búsqueda de estos discursos en otros ámbitos, sociales o mediáticos para conocer si se reproducen en las instituciones educativas, entre otros.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO I	7
Estado de la cuestión: Ley de Educación Sexual Integral (N° 26.150) en Argentina, conceptos y construcciones sobre educación, géneros, discursos y subjetividades.	7
Enfoque conceptual	8
Metodología	10
Técnicas de recolección de datos	11
Técnicas de Análisis	11
Trabajo de campo	12
Estructura del estudio	14
CAPÍTULO II	16
Estado, política y educación: el caso de la Escuela Secundaria de Río Negro	16
Recorrido histórico provincial para llegar a la ESRN	18
¿Camino a la universalización?	19
Financiamiento educativo en Río Negro (2016-2018)	21
CAPÍTULO III	23
El programa de Educación Sexual Integral en la provincia de Río Negro	23
Los Proyectos Educativos Institucionales como herramientas de gestión y su vínculo con la ESI	25
CAPÍTULO IV	28
En perspectiva: las prácticas educativas y géneros	28
Género, igualdad y diferencia	30
Género, poder y hegemonía	31
El cuerpo y la escuela	32
Conceptualizaciones en relación al género y la perspectiva de género y diversidad en jornadas de ESI	33
CAPÍTULO V	41
Discursos en contexto: una perspectiva de lo que se dice en las escuelas	41
Las narrativas escolares y representaciones sociales sobre la Educación Sexual Integral	45
Macrotema: Educación Sexual Integral	46
Subtema 1 y 2 : Derechos – Derechos Sexuales y Reproductivos	50
Subtema 3, 4 y 5: biologicismo, diversidades e identidades sexuales y estereotipos ..	59
Subtema: Formación docente	66

La construcción argumentativa en detalle: los TOPOI en los discursos sociales de la ESI.....	72
La ESI en pandemia	83
Conclusiones.....	87
Anexo I.....	92
Referencias bibliográficas.....	92
Anexo II.....	95
Trabajo de campo. Desgrabaciones.....	95
Figura 1: Macrotemas y subtemas.....	150

INTRODUCCIÓN

Esta investigación plantea abordar los discursos sociales que se construyen en las prácticas educativas en Educación Sexual Integral de escuelas secundarias en San Carlos de Bariloche en la provincia de Río Negro. Esto se enmarca en el estudio de fenómenos del campo educativo y social tomado como contexto; los discursos que circulan y, en ellos, los diversos tamices que constituyen a dichos discursos y pueden ser articulados como creencias, mitos y resistencias que se generan a partir de una política pública educativa, la Ley N° 26.150 (2006) y su potencial en las nuevas miradas que buscan deconstruir ciertas normas sociales que se reproducen en la escuela.

El acceso a la ESI es un derecho y su implementación debe ser garantizada ya que no es igualitaria en todos los ámbitos. La temporalidad en la cual se analizan los datos obtenidos para este trabajo es relevante y da cuenta de las transformaciones que conlleva dialogar y reflexionar sobre derechos con perspectiva de género y diversidad. Muchos de los avances en esta materia se ven cuestionados en los distintos grados de institucionalidad y formalizan así, un imaginario social que configura nuevas miradas que cuestionan y ponen en tensión las acciones en las políticas públicas vigentes, en el ámbito legal, sociocultural y que constituyen discursos de discriminación en esta área. Sin embargo, la ESI, este eje transversal en materia educativa es fundamental para les jóvenes que transitan, en este caso la escuela secundaria, ya que tienen un rol protagónico en la construcción de distintos aprendizajes para la proyección de su vida.

Entonces, se considera necesario estudiar como problema social lo que acontece en la escuela secundaria, la reproducción de esos discursos hegemónicos dentro de la heteronorma que forman parte de la construcción colectiva de subjetividades en diversxs sujetxs como estudiantes, docentes, equipos directivos, entre otrxs. Para esto, es fundamental el enfoque comunicacional, mediante el Análisis Crítico del Discurso (ACD) para arribar a representaciones que se construyen en lxs diversxs actores y con *perspectiva de género y diversidad*, ya que su inclusión en las instituciones es un desafío; una mirada necesaria para las prácticas que allí se dan y lograr avanzar a sociedades más igualitarias y justas. A través del ACD se pretende arribar a representaciones que se construyen en lxs diversxs actores en cuanto a Educación Sexual Integral, biologicismo, formación docente, géneros, diversidades e identidades sexuales, estereotipos, derechos y derechos sexuales, etc. Los discursos que se tomarán serán los que emerjan de las prácticas

educativas tales como: jornadas de E.S.I. con estudiantes que incluyen espacios de participación estudiantil y clases, con el objetivo de diferenciar los diversos espacios de circulación de mensajes. Asimismo, de entrevistas semiestructuradas con preguntas dirigidas a distintas personas dentro de cada comunidad educativa.

Se destaca esta construcción de lo subjetivo y, específicamente, puntualizando en los discursos ya que busca promover conocimientos significativos en materia de conquista de derechos. La Educación Sexual Integral es un derecho adquirido y es importante para el campo educativo porque conlleva al acceso igualitario a ese derecho.

Entre los antecedentes se encuentra la sanción de la ley N°26.150/2006, su implementación, el recorrido histórico y su correlación en las prácticas sociales y educativas; como el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, la resolución del CFE 340/18 que pide garantizar el desarrollo de los Lineamientos Curriculares de la ESI; la Ley Provincial de Río Negro N°4.339/2008 que adhiere a la implementación de la ESI y Ley Provincial de Río Negro N°4.799/2012 que garantiza el efectivo cumplimiento de la Ley Nacional N°26.743 de Identidad de Género, entre otras normativas.

Por último, este trabajo pretende aportar a algunos interrogantes que se esbozan a continuación ¿Cuáles son los principales mensajes que circulan en torno a la Educación Sexual Integral en las escuelas secundarias?, ¿Dónde se dan estos discursos, quiénes los dan y quiénes los reciben?, ¿Qué aprendizajes se promueven interdisciplinariamente en torno a la ESI? Además, se plantean interrogantes que guarden relación con la búsqueda de estos discursos en otros ámbitos, sociales o mediáticos para conocer si se reproducen en las instituciones educativas, ¿Cuál es el origen de los discursos de resistencia, creencias y mitos? Este interrogante colaborará a pensar la construcción de sentidos y reproducciones simbólicas que se dan en la escuela. Otro interrogante que se desprende del anterior es ¿Cómo es la recepción de estos discursos de resistencia a la Educación Sexual Integral en lxs estudiantes?

CAPÍTULO I

Estado de la cuestión: Ley de Educación Sexual Integral (N° 26.150) en Argentina, conceptos y construcciones sobre educación, géneros, discursos y subjetividades.

La educación en nuestro país, se encuentra interpelada y es un reflejo de los debates sociales que se dan en un determinado momento socio-histórico. La Educación Sexual Integral no queda exenta de esto, la sanción de la ley e implementación está asociada a una coyuntura social y política que busca la ampliación de derechos. Es el resultado de un proceso de construcción colectiva para el fortalecimiento de la democracia y el acceso igualitario a educación de calidad.

Morgade (2011) señala que la *pedagogía crítica* comienza a tener en cuenta al *género* como un vector de desigualdad que se replica en la producción, distribución y consumo de los recursos materiales y simbólicos (p. 25). Tomar como punto de partida las pedagogías y teorías de género, es importante para esta investigación ya que pone en tensión concepciones que continúan formando parte de los imaginarios sociales a modo de prejuicios. Tal como formula en sus estudios la autora, refuerzan las construcciones simbólicas sobre los cuerpos de manera binaria, lo *masculino* y *femenino* o bien lo discursivo de la *heteronormatividad hegemónica* entre otros conceptos. “La crítica tendió a denunciar la desigualdad en términos de derechos políticos, civiles, sexuales y sociales que esa construcción implicaba” (Morgade, 2011: 25). Estas desigualdades permanecen en discursos del ámbito educativo; si bien la ley N°26.150 busca cuestionar la norma establecida, fomentar la apertura al diálogo sobre ciertas temáticas entre la comunidad educativa y promover buenos vínculos; tiene limitantes a partir de las subjetividades de algunxs actorxs sobre las sexualidades como por ejemplo, en lxs docentes.

En ese sentido, Kornblit et al. (2014) afirma que “Muchas de las dificultades en materia de educación sexual en las escuelas provienen de la formación de los docentes, así como de sus mitos y prejuicios sobre el tema” (p. 46). Esto resulta relevante para desarrollar uno de los objetivos, *analizar los posicionamientos sobre la ESI de lxs actorxs involucradxs*. En esa línea de investigación, su aporte sobre *creencias y opiniones* de lxs sujetxs (docentes) en torno a conceptos como *sexualidad, diversidad sexual, equidad de género* y *género* colaborará a visibilizar la construcción de sentidos y significaciones para

darle un marco teórico hacia el origen de los enunciados que circulan en las escuelas, objetivo general de este estudio.

En las últimas investigaciones, esto es algo que está presente. Talani (2019) indaga en las prácticas educativas de la formación docente rionegrina y expresa que “(...) la perspectiva de género atraviesa en la actualidad un profundo estado de crítica y revisión a nivel teórico y el embate de posturas neoconservadoras que reflejan el discurso hegemónico en el país y en la región latinoamericana” (p. 2). Para investigar sobre los discursos construidos es crucial problematizar a partir de estos tres aportes, la reproducción de discursos dominantes que traen todas las investigaciones de estado de la cuestión, la representaciones estereotipadas, los cuestionamientos a la *perspectiva de género y diversidad*; y lo *tradicional* que continúa circulando en la escuela, una institución moderna.

Enfoque conceptual

El *discurso* como concepto se vale de las teorías sociales y, definiciones como las de Foucault (1971) que son tomadas por teorías del ACD como las trabajadas por Martín Rojo (1997), entre otros autores, refiriéndose al *orden de los discursos*

“(...) en las sociedades los discursos no circulan libremente sino que pueden descubrirse condiciones que regulan su producción y circulación. El término circulación no se refiere exclusivamente a la reproducción de los discursos en medios de medios de comunicación (...) sino a ese fluir de los discursos que permiten a cualquier locutor retomar la voz de un enunciador autorizado” (p.7)

De esta manera, circulan y se legitiman ciertos enunciados que construyen representaciones simbólicas en las interacciones que forman parte de las relaciones sociales. Esas interacciones reflejan relaciones de *poder* las cuales se manifiestan en la legitimación de algunos discursos por sobre otros, que se replican en distintos ámbitos de la sociedad. La institución escolar no es ajena a esto, ya que como espacio tradicionalmente formativo, reproduce mensajes que refuerzan perspectivas desde la *hegemonía*. En ese sentido, será relevante para el ACD “el papel del discurso en la transmisión persuasiva y la legitimación de ideologías (...) (y) determinar qué papel juegan determinados discursos en el mantenimiento y refuerzo del orden social” (Martín

Rojo, 1997: 2). Por esto, es relevante articular el concepto de *hegemonía* desde la perspectiva gramsciana de la *Teoría Cultural Marxista*

“Gramsci planteó una distinción entre *dominio* y *hegemonía*. El *dominio* se expresa en formas directamente políticas y en tiempos de crisis por medio de una coerción directa o efectiva. Sin embargo, la situación más habitual es un complejo entrelazamiento de fuerzas políticas, sociales y culturales; y la “*hegemonía*”, según las diferentes interpretaciones, es esto o las fuerzas activas sociales y culturales que constituyen sus elementos necesarios” (Williams, 1980: 129).

Así, la *hegemonía*, convierte los intereses de un grupo dominante de la sociedad en los intereses del colectivo generando una *subordinación* bajo el consenso. Las prácticas discursivas imperantes surgen de hegemonías y establecen el origen de enunciados que permean en distintos ámbitos de las sociedades, como en el educativo; y, como se va a enfocar esta investigación, en la construcción de subjetividades que marcan limitaciones a la aplicación de políticas públicas como la de Educación Sexual Integral, entre otras. El enfoque conceptual vincula los conceptos de *hegemonía*, *poder* y *género*. Este último concepto, que se toma de las *teorías feministas*, es nodal para comprender los sentidos de los discursos que subyacen en las instituciones educativas en torno a la ESI, ya que permite visibilizar la construcción simbólica de la *hegemonía* a través de lo que se denomina *sentido común*, el cual es *heteronormativo* y *androcéntrico*. Como señala Scott (2011) “el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder” (p. 23).

En la definición del problema de investigación planteado, se genera un interrogante vinculado a cuáles son los discursos sociales en las prácticas educativas y si existen discursos que se inscriben como obstaculizadores y se circunscriben a una *matriz cultural* que reproduce y refuerzan *estereotipos* de un “modo de ser” y entender a las *sexualidades* desde una mirada *normativa*.

“La matriz cultural —mediante la cual se ha hecho inteligible la identidad de género— requiere que algunos tipos de “identidades” no puedan “existir”: aquellas en que el género no es consecuencia del sexo y otras en las que las prácticas del deseo no son “consecuencia” ni del sexo ni del género. En este contexto es una relación política de

vinculación instituida por las leyes culturales, las cuales establecen y regulan la forma y el significado de la sexualidad” (Butler, 2001: 50).

Esta matriz cultural es consecuencia de la construcción de hegemonía que circula en todos los ámbitos sociales y en los discursos dominantes que deben ser analizados en clave educativa para alcanzar los objetivos de este estudio.

Los objetivos planteados para este trabajo derivan de las experiencias y prácticas educativas recopiladas en diversas instituciones escolares, el **objetivo general** se basa en **comprender los discursos sociales en las prácticas educativas en torno a la Educación Sexual Integral de la escuela secundaria rionegrina en la ciudad de San Carlos de Bariloche**. De allí, derivan otros objetivos específicos como caracterizar las prácticas educativas de las 3 ESRN (Escuela Secundaria de Río Negro) seleccionadas de la ciudad de Bariloche, reconocer los discursos de la ESI en las prácticas educativas y en cada unidad de análisis (docentes, estudiantes y equipos de gestión) y, por último, explicitar y reponer las representaciones subjetivas en torno a la ESI.

Metodología

En cuanto al aspecto metodológico, esta investigación es un estudio cualitativo, descriptivo. La misma recopiló diversos testimonios de jóvenes que transitan la escuela secundaria rionegrina, particularmente de la ESRN N°97, la ESRN N°37 y la ESRN N°99 en la ciudad de San Carlos de Bariloche. Asimismo, las narrativas y discursos de docentes, y equipos de gestión directiva que se tomaron como unidades de análisis.

Cabe destacar que dichas unidades de análisis conforman el universo de las instituciones educativas que serán estudiadas. Como muestra se tomaron alrededor de 8 a 10 actores institucionales por escuela y se estimó realizar la investigación entre 2 a 3 instituciones educativas hasta llegar a una saturación teórica.

Para ejemplificar, una de las unidades de análisis serán los docentes que trabajan o hayan trabajado en una determinada escuela secundaria de la ciudad de Bariloche entre el período 2020-2022. Las variables de análisis serán las expresiones en torno al concepto de género, perspectiva de género y diversidad, biologicismo, derechos, entre otras ya mencionadas. El criterio de selección de dicha unidad es la relevancia de su voz y generación de discursos dentro del ámbito escolar pertinente a los objetivos planteados en esta investigación.

Técnicas de recolección de datos

Sobre la técnica de recolección de los datos, se aplicaron la observación participante, entrevistas y grupos focales (esta última con estudiantes). En cuanto a los instrumentos, para la entrevista se usó una guía con preguntas dirigidas a las personas entrevistadas que buscó que puedan dar un testimonio reflexivo sobre expresiones que circulan en las instituciones en torno a la ESI; para la técnica de grupo focal también se utilizó una guía para orientar los datos a relevar para profundizar la temática y, para la observación participante se utilizó como instrumento grabaciones, toma de notas, etc. Además, se tomaron en cuenta las normativas vigentes y los documentos institucionales como marco de referencia normado y los registros de jornadas institucionales como parte de los instrumentos/técnicas para recoger información.

Técnicas de Análisis

Las principales **técnicas de análisis** serán las del **Análisis Crítico del Discurso (ACD)** y la triangulación, a través de esta última se podrá estudiar un mismo fenómeno desde las distintas subjetividades y, la implementación del ACD buscará indagar a partir de las construcciones lingüísticas, representaciones semióticas sobre el objeto de estudio.

El *Análisis Crítico del Discurso* (ACD) propone “investigar de forma crítica la desigualdad social tal como viene expresada, señalada, construida, legitimada, etc., por los usos del lenguaje (es decir, en el discurso)” (Wodak, 2001: 2). Su aplicación en la investigación propuesta se fundamentará en los principios constitutivos:

“(i) el análisis crítico del discurso estudia problemas sociales; las relaciones de poder son discursivas; (ii) el discurso constituye la sociedad y la cultura; (iii) el discurso hace trabajo ideológico; (iv) el discurso es histórico; (v) la relación entre texto y sociedad está mediada; (vi) el análisis del discurso es interpretativo y explicativo; (vii) el discurso es una forma de acción social” (Pérez, 2013: 31)

La decisión de utilizar esta técnica se da ya que es relevante para analizar los discursos sociales construidos en las prácticas educativas en Educación Sexual Integral, permitirá construir categorías de análisis y aporta herramientas para interpretar y comprender los significados que surgen de situaciones comunicativas, contextualizadas y con sujetos en roles específicos.

Como se ha mencionado es relevante el abordaje de la temática en las escuelas secundarias ya que las vivencias de los estudiantes como sujetos de derechos es indispensable para tener vidas libres, sin violencias, acompañados, sin prejuicios y sobre todo que tengan garantías del acceso a una información confiable en el ámbito educativo a partir de propuestas pedagógicas que contemplen los pilares que promueve esta ley (26.150): el cuidado del cuerpo propio y el acceso a la salud; la valoración en la afectividad en las relaciones interpersonales y libres de discriminación; el respeto por la diversidad, la garantía por la igualdad de género y el ejercicio de derechos. Si bien este trabajo no se enfoca en la implementación de esta política pública, es oportuno mencionar que el análisis de los discursos colaborará a reflexionar sobre las experiencias y escenarios donde se habilita la palabra y cómo se construyen realidades a partir del lenguaje.

Trabajo de campo

El trabajo de campo comenzó durante el último año de la cursada de este tramo formativo, en la búsqueda de normativas vigentes en torno a la Educación Sexual Integral en Argentina y, particularmente, en la provincia de Río Negro. En principio, se generó un interés en la temática y en las escuelas secundarias (ESRN) donde la bibliografía y conocimiento científico generado en la temática es escaso, ya que se trata de una experiencia novedosa desde 2017 cuando se implementó esta reforma educativa. Y los materiales disponibles en repositorios bibliográficos al momento de esta búsqueda mostraban producciones académicas avocadas a la formación docente y en primaria.

Como trabajadora de la educación, transité varios espacios que impulsaban esta temática en la ciudad de San Carlos de Bariloche, desde Mesas Territoriales con agentes externos a las escuelas, formé parte de Espacios de Vida Estudiantil como referente y compartí con jóvenes de diferentes escuelas sus inquietudes en la temática. Sin dudas, hablar de la ESI en las escuelas se tornaba un desafío para la indagación sobre qué se escuchaba y dialogaba en torno a distintos temas tomando en cuenta las voces estudiantiles y también de otros agentes como equipos de gestión y docentes.

Desde un primer momento, hubo una aceptación por parte de la Supervisión Escolar Zona Andina II, quien mostró rápidamente una buena predisposición para que recorriera algunas de las instituciones en pos de realizar este trabajo de campo. Fueron presentadas las notas correspondientes presentando el tema y hubo apertura de elegir las escuelas que serían las que aportarían la información para este estudio. En ese sentido, se seleccionaron

aleatoriamente tres escuelas de la ciudad de Bariloche, una ubicada en el centro de la ciudad, otra cercana a la zona céntrica y una tercera, en la periferia de la ciudad. Un desafío que me planteaba a la hora de hacer este trabajo de campo fue transitar escuelas que habitualmente no recorría o bien que no conociera a los planteles docentes para tener información de primera mano que no esté, de alguna manera, alterada por mi participación en dichas jornadas, talleres, clases o en las entrevistas. Considero necesario marcar este punto porque si bien crucé colegas que sabían de qué trataba esta investigación, la muestra seleccionada contenía otros perfiles. Por esto, se realizaron más de 10 entrevistas en cada escuela para tener una diversidad de voces al respecto.

A partir del mes de septiembre de 2022, se tomó contacto con las escuelas para comenzar a realizar las primeras visitas que consistieron en conocer la estructura y cultura escolar, orientaciones, equipos docentes y luego, adentrarme en la propuesta educativa específica en ESI. En todas las escuelas hubo acompañamientos del equipo directivo y de docentes, los cuales iban presentando a otrxs para que formaran parte del proyecto. En este punto, cabe señalar que las entrevistas se dieron de esa manera, docentes fueron presentando a otrxs e incluso grupos estudiantiles para la realización de las entrevistas. Con las preguntas ya semi estructuradas se procedió a la realización de las mismas durante el mes de octubre y noviembre. Al igual estuve presente en jornadas, charlas y conviví algunos encuentros con docentes en las “salas de profesores”. En ese espacio estuve, 1 vez a la semana, en las 3 escuelas y durante aproximadamente 2 meses. Transité las escuelas lunes y viernes ya que el resto de los días trabaja en otra ESRN como referente del Espacio de Vida Estudiantil.

Además de las entrevistas y participación en dinámicas específicas, durante ese tiempo recopilé documentación de las escuelas vinculadas a la ESI: relatorías de otras jornadas, también me mostraron materiales producidos por estudiantes pero como no formaban parte específica del corpus solamente hago mención en este apartado, ya que las expresiones discursivas fueron tomadas de relatos escritos y orales documentados de manera formal. Muchas de las carteleros que tenían como espacios de circulación de mensajes rotaban constantemente y al momento del registro, iban cambiando. En ese sentido, se incluyó en las entrevistas una pregunta referida a esas cartelerías como espacios de circulación de mensajes.

Tenía un cuaderno de anotaciones de campo, donde registraba anotaciones previas, los roles que ocupaban cada una de las personas que me acercaba a dialogar y otros sentires

respecto a mi presencia en las escuelas. En mi opinión, considero que en las 3 escuelas tomaron como un par que esté allí, en cada una y colaboraron con el desarrollo de este estudio. En muchas ocasiones sugirieron que vaya más cantidad de días y que conociera a la totalidad del personal y estudiantes que formaban parte de esa comunidad educativa. Así, se percibió una necesidad de diálogo para hablar sobre la Educación Sexual Integral y además, fortalecer con sus voces lo que ocurre en las escuelas secundarias.

Estructura del estudio

En este capítulo I se presenta el estado de la cuestión: Ley de Educación Sexual Integral (N° 26.150) en Argentina, conceptos y construcciones sobre educación, géneros, discursos y subjetividades. Además, el enfoque conceptual y la metodología. Con un apartado específico del trabajo de campo.

En el capítulo II se revisó el anclaje institucional de la Educación Sexual Integral en Río Negro, en principio se hizo una historización de la implementación de la nueva escuela secundaria rionegrina (2017), pasando por las diversas normativas legales nacionales y provinciales que se aplican en la provincia patagónica.

En el capítulo III se postula *el programa de Educación Sexual Integral en la provincia de Río Negro* y los Proyectos Educativos Institucionales en las 3 escuelas analizadas, titulado *Los Proyectos Educativos Institucionales como herramientas de gestión y su vínculo con la ESI*.

En el capítulo IV *En perspectiva: las prácticas educativas y géneros*, las nociones de Educación Sexual Integral no solo se encuentran presentes en las normativas nacionales y provinciales, como se vio en el capítulo anterior, sino también en estas conversaciones, en encuentros, jornadas, documentos y en las representaciones sociales que iban construyendo cada una de las personas participantes en torno a la *perspectiva de género y diversidad*.

En el capítulo V *Discursos en contexto: una perspectiva de lo que se dice en las escuelas*. Este capítulo es nodal para esta investigación educativa, se trata de un Análisis Crítico del Discurso exhaustivo que plantea una dimensión teórica para desentramar las jerarquías de poder y discurso. Todos los discursos, tanto de la documentación formal, las relatorías de jornadas de ESI y las entrevistas, están contenidas en este apartado. El análisis parte de varios ejes que comienzan a identificarse en la documentación para luego

adentrarse en las entrevistas, donde se parte de un macrotema y luego subtemas para el ACD. Posteriormente, se consideró necesario para esta técnica de ACD ir en más en profundidad analizando los TOPOI en la retórica y argumentación de ejemplos específicos del lenguaje que forman parte de la construcción de las representaciones sociales.

Por último, se presentan las conclusiones de este estudio donde se retoma la pregunta inicial de investigación y las diversas aristas de análisis que resultan relevantes para abordar el objetivo principal y los objetivos específicos de este Trabajo Final Integrador.

CAPÍTULO II

Estado, política y educación: el caso de la Escuela Secundaria de Río Negro

A finales de 2016, el estado provincial de Río Negro, con la resolución N°3391/16, dejó sin efecto las estructuras curriculares y su denominación a los Centros de Educación Media diurnos (CEM) y estableció la aprobación de la nueva denominación de la escuela secundaria rionegrina ESRN y sus estructuras curriculares a partir del Ciclo Lectivo 2017. En el Anexo I (2016) se fundamenta para esta reforma que el escenario actual que caracteriza a la escuela secundaria tiene diversas complejidades y plantea como desafío pensar al nivel con una centralidad en los nuevos procesos de aprendizajes. Destaca como desafíos “Interpelar la escuela como práctica para desnaturalizar las concepciones que están arraigadas en los discursos, el dispositivo escolar, en las formas de organización de tiempos y espacios, en el modo en el que se mira a los jóvenes” (Resolución N°3391, Anexo I, 2016). Además, “Deconstruir para reconstruir acuerdos sobre el acompañamiento y sostenimiento que la escuela secundaria otorga a las trayectorias diversas en función de prevenir la repitencia y/o abandono escolar (desgranamiento)” (Resolución N°3391, Anexo I, 2016) y “Correrse de la falsa dicotomía inclusión vs. calidad que subyace al discurso de la escuela secundaria para pocos (...)” (Resolución N°3391, Anexo I, 2016).

La ESRN establece nuevas cajas curriculares multidisciplinares por áreas de conocimiento, trabajo colaborativo entre docentes (comparte más de un docente el espacio áulico), nuevos roles y funciones dentro del gobierno escolar tales como tutores por agrupamiento. Además, determina la creación del Espacio de Vida Estudiantil y se destaca el seguimiento a las trayectorias escolares de cada estudiante. En las instituciones se organiza el tiempo y espacio de forma heterogénea, buscando terminar con la mirada tradicional y homogeneizante, según lo expresado en su lineamiento general. Años anteriores, que serán detallados luego, hubo diferentes experiencias en las escuelas secundarias rionegrinas que persiguieron los mismo objetivos. Las comunidades educativas han transitado varios cambios y cuerpos docentes con trayectoria y experiencia pasaron por las distintas implementaciones de políticas públicas.

Para encontrar los orígenes de esta resolución del año 2016 no debemos dejar de lado el recorrido histórico que tuvo la educación y sus diferentes modos de concepción a través

de las distintas políticas públicas en los gobiernos de nuestro país. Iniciando desde las concepciones desarrollistas de la formación de trabajadores, pasando por el rol subsidiario del Estado en el Neoliberalismo hasta el 2006, cuando se promulgó la Ley Nacional de Educación N° 26.206 que estableció la obligatoriedad de nivel entre otras modificaciones.

Este nuevo formato educativo rionegrino se sustenta en el marco normativo nacional como se mencionó anteriormente y en el provincial, en la Ley Provincial de Educación N° F 4819 del año 2012. En el Anexo I de la Resolución N° 3391 (2016) se expresa que:

“El escenario de la LEN y las normativas del Consejo Federal de Educación (CFE) que plantea nuevas metas tendientes a su universalización y democratización y la Ley Provincial de Educación N° F 4819 del año 2012 dan inicio al camino hacia la construcción conjunta de definiciones que permitan llevar adelante acciones tendientes a delinear la escuela secundaria”. (Resolución N°3391, Anexo I, 2016)

Esta Ley provincial surge en el contexto de la aplicación de la LEN de 2006 y a través de ella, fundamenta la universalización de la educación en su artículo 33 y también, se puede ver reflejada esta búsqueda de universalización en la Resolución N° 3391 (2016) donde dice entre sus fundamentos: “Que la Ley de Educación Nacional N° 26.206 establece, entre otras, la obligatoriedad del nivel medio, para que todos los jóvenes puedan ingresar, permanecer y finalizar la educación secundaria” (Resolución N° 3391, 2016).

Se hace especial énfasis en los documentos analizados sobre la obligatoriedad de nivel y la universalización. Si bien la resolución destaca varios puntos del marco normativo nacional vigente, se puede detectar ciertas continuidades de las leyes que precedieron a la Ley Nacional de Educación. Da cuenta de esto el hecho de que la resolución que se está analizando establece un formato educativo que no se corresponde con ninguna otra jurisdicción del país. Por lo que, continúa la lógica de la Ley Federal de Educación en la cual las provincias desarrollaban modelos educativos diferentes de acuerdo a sus intereses y su capacidad de financiamiento, teniendo en cuenta que en el año 1991 con la Ley N° 24.049 se transfirieron los servicios educativos de la Nación a las provincias. Marca una continuidad con el modelo educativo neoliberal. Por otra parte, retomando el eje de la obligatoriedad del nivel, la ESRN propone superar “la fragmentación, la selectividad, la meritocracia y la perspectiva mercantilista, por lo que hará efectiva la justicia social y educativa y por ende la inclusión con una educación de calidad” (Resolución N°3391, Anexo I, 2016). Esto se condice con lo planteado por Feldfeber y Glutz (2011) en “Las

políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de “Nuevo Signo”” (p.352) cuando expresan en relación a las políticas educativas posteriores a 2003 que:

“las políticas hacia la educación secundaria se dirigen centralmente a revertir la tradición selectiva que caracterizó al nivel. El discurso oficial enfatiza la necesidad de construir una escuela secundaria capaz de motivar, incluir y retener a los jóvenes y adolescentes, otorgando especial importancia a la recuperación de quienes abandonaron la escuela”. (FELDFEBER & GLUZ, 2011:352)

La nueva escuela rionegrina deja evidenciado en su propuesta que busca revertir la situación de deserción de los y las jóvenes en el nivel medio.

Recorrido histórico provincial para llegar a la ESRN

El Anexo I (2016) hace un recorrido histórico desde la vuelta de la democracia a la actualidad de la sanción de la resolución N° 3391/16 haciendo hincapié en las distintas políticas educativas que se realizaron en la provincia de Río Negro. Particularmente, se destaca que en el año 2008 se realizó una modificación mediante la resolución N° 235/08 que tiene características similares a la actual N° 3391/16.

Previamente, en el periodo 1986 – 1995 el Diseño Curricular se divide en dos etapas: Ciclo Básico Unificado (CBU) y Ciclo Superior Modalizado (CSM) con una totalidad de 5 años de cursada con la opción de hacer un año más. Para ver que hay continuidades con la ESRN es relevante señalar que este sistema contemplaba un trabajo interdisciplinar por área de conocimiento, colaborativo entre docentes y un sistema de profesores por cargo para garantizar la identidad del docente con la escuela. Esto solo se sostuvo hasta mediados de los '90 cuando la idea de escuela tradicional volvió a las aulas, marcada por las políticas neoliberales del gobierno nacional y lo planteado por el anterior formato quedó diluido según expresa el documento. Allí, comenzó la “Contrarreforma” bajo la resolución N° 201/96, donde se estipulaba una metodología de evaluación normativa, trabajo en horas cátedra y un abordaje disciplinar.

De manera sucinta, la resolución N° 235 de 2008 crea las horas institucionales, la alternancia de clases teóricas con talleres (ambas se mantienen en la ESRN) y cargos de apoyo en la enseñanza, entre otras características educativas. Esta resolución que contemplaba la incorporación progresiva de los establecimientos educativos a una nueva

escuela secundaria rionegrina se ve interrumpida en el año 2012. El Anexo I (2016) plantea que en ese año ya se pensaba en este nuevo modelo escolar y afirma que nuevas resoluciones dentro del marco regulatorio funcionaron en simultáneo desde 2012 hasta la sanción de la Resolución de 2016. Es importante subrayar que una de esas resoluciones, la N° 138 de febrero 2013, remarca una necesidad de organizar el trabajo interdisciplinario por área como uno de los mayores desafíos. Se puede apreciar en la misma una urgencia para unificar criterios entre el Ministerio de Educación de la provincia de Río Negro con el sindicato docente UnTER (Unión de Trabajadores de la Educación Rionegrina).

En 2012, y como hito importante en este recorrido histórico se señala la Ley Provincial N° 4819 la cual proyecta criterios tomados de la LEN tales como la obligatoriedad del nivel secundario, la mirada puesta en los jóvenes como sujetos de derechos, fortalecimiento de trayectorias y particularmente, en lo que respecta a lo provincial promueve un trabajo por área de conocimiento, con cargos docentes y trabajo colaborativo.

¿Camino a la universalización?

Una de las principales metas de la ESRN es la universalización del nivel medio. Tanto en la resolución analizada, su Anexo I y Diseño Curricular se puede visualizar que a través de la implementación de esta política pública se busca ampliar el derecho a la educación. Abarcar a todas las escuelas secundarias de la provincia con un mismo marco regulatorio puede ser definido como un paso tendiente a unificar.

En la educación actual, como argumenta Flavia Terigi (2008), se plantea “la necesidad y la obligación de universalizar la escuela media promoviendo para este nivel un alcance como el que en un siglo atrás se procuró para la escuela primaria” (TERIGI, 2008:65). En concordancia con esto la resolución que implementa la ESRN indica una búsqueda para lograr la permanencia en el nivel de la totalidad de los y las estudiantes ya que en la provincia según el Ministerio de Educación y Derechos Humanos había un alto número de deserción. En 2016 el abandono ascendía a un 2.03% sobre la matrícula de 35.429 estudiantes. La nueva escuela mediante la inclusión de políticas institucionales proyectadas por esta resolución, incorpora herramientas para sostener trayectorias estudiantiles, contener la práctica docente con el foco en desarrollar estas nuevas miradas pedagógicas y retener estudiantes a través del abordaje a las particularidades de cada uno.

De esta manera, se rompe con el concepto socialmente aceptado de “la escuela para pocos” (Resolución N°3391, Anexo I, 2016). Sobre esto se hace referencia tanto en el Anexo I de la Resolución N° 3391/16 y se puede vincular con el análisis de Flavia Terigi (2008) donde expresa que:

“si muchos estudiantes no lograban transitar el nivel, ello no se analizaba como un problema del nivel, puesto que se aceptaba que la escuela media no era “para todos”. La parte más formada de la población de nuestro país, que ha llegado a serlo debido a su paso triunfante por este nivel hoy cuestionado, compartió durante mucho tiempo aquella aceptación”. (TERIGI, 2008)

En el Anexo I (2016) en el capítulo II “Estructura y organización institucional” se puede ver con claridad esto señalado por Terigi cuando sostiene que el desafío de esta nueva escuela es “problematizar aquellos sentidos y prácticas naturalizadas durante décadas” (Resolución N°3391, Anexo I, 2016).

Sin embargo, esta política pública de la provincia de Río Negro no podría por si sola lograr la universalización si se tiene en cuenta como dice Terigi (2008) el contexto político-económico de los sectores populares que condicionan este tipo de propuestas, además de los motivos escolares y pedagógicos. Esto dificulta el ingreso, permanencia y egreso. Es decir, hay que pensar esta nueva escuela en las diversas realidades en las cuales están inmersas. Para ejemplificar, si el Diseño Curricular prevé que una vez por semana los y las estudiantes tengan jornada extendida, es el Ministerio el que debe garantizar un almuerzo ya que de lo contrario la asistencia disminuye y aumentaría la deserción a esos espacios ante la imposibilidad material de que los y las jóvenes lleven su almuerzo desde la casa. En este caso, cada establecimiento debería adaptarse a los contextos más allá de lo establecido por la currícula. Cabe señalar que este es uno de los ejemplos que muestra que las condiciones materiales para una buena implementación requieren además de un impulso como política pública, los recursos necesarios para llevarla adelante.

Retomando la categoría de análisis de Terigi (2008) sobre las resistencias a los cambios, el nuevo formato escolar requiere una significativa transformación de la práctica profesional de los docentes y los trabajadores de la educación en general. Trabajo en área de conocimiento, planificación colaborativa, identificación con el proyecto educativo institucional, nuevas formas de gobierno escolar y repensar el rol docente como único portador del conocimiento dentro del aula constituye un cambio de dinámicas

institucionales. En este mismo sentido, Terigi (2008) propone que “la necesidad de cambios profundos en los formatos que asume la escuela para los adolescentes y jóvenes no autoriza a desconocer, minimizar o simplificar las dificultades que entraña la adopción de formatos novedosos” (TERIGI, 2008:68). Por ello hace especial énfasis en que la centralidad de estos nuevos formatos está en los estudiantes y genera tensión sobre la tradicional práctica docente que tenía como centralidad el saber. Estas nuevas construcciones podrían interpretarse como las más resistidas.

Reimers (2002) trae el concepto de proyecto educativo incluyente, que se puede vincular con la necesidad de universalización del nivel medio, asegurando que para lograrlo se “requiere atender a los desafíos de qué deben aprender y cuáles son las formas de garantizar el éxito académico de los estudiantes de grupos marginados” (REIMERS, 2002:15). En esta afirmación se vuelve a poner la lupa en la relación del contexto socio – económico y en la institución educativa, el rol que asume y los lineamientos de enseñanza de la escuela secundaria.

En el apartado del Anexo I (2016) de Organización Pedagógica Escolar se menciona al Proyecto Educativo Institucional como uno de los pilares para propiciar la apropiación de cambio y fortalecer la propuesta pedagógica con la mirada puesta en la micropolítica de la escuela. Estos cambios de paradigma según Reimers (2002) deben darse en un contexto de discusión democrática basado en la investigación y la práctica “este tipo de diálogo informado es necesario para que los esfuerzos educativos tengan el apoyo necesario para producir un cambio perdurable y auténtico en los espacios donde verdaderamente importa, es decir, en las escuelas” (REIMERS, 2002:16).

Financiamiento educativo en Río Negro (2016-2018)

A continuación se mostrarán las proyecciones presupuestarias de la provincia de Río Negro en materia educativa para los años 2016, 2017 y 2018. El objetivo es analizar comparativamente el financiamiento a la reforma educativa realizada a fin de implementar la ESRN.

Puntualmente, en el presupuesto 2017 se menciona de manera explícita que en el nivel secundario se promoverán nuevos formatos institucionales y pedagógicos para garantizar el ingreso y egreso de todos los y las estudiantes, con herramientas que den un seguimiento a las trayectorias escolares. En el presupuesto de 2016 en el cuadro de Detalle

de Gasto por institución y objeto del gasto se puede ver que al Ministerio de Educación y Derechos Humanos se le asigna un presupuesto de \$70.111.293 mientras que al Consejo Provincial de Educación (Organismo Descentralizado) \$8.059.846.777. En el año 2017, año de la reforma educativa, estos números ascendieron a \$94.788.944 y \$10.345.602.245 respectivamente. Esto significa un aumento de un 35,19% en lo destinado al Ministerio de Educación y un 28,35% al Consejo Provincial de Educación.

Se infiere que este aumento tuvo como objetivo financiar la instrumentación de recursos de la nueva escuela rionegrina. Para 2018, en el presupuesto se asignaron \$120.900.000 para el Ministerio de Educación y \$13.642.753.689 para el Consejo Provincial de Educación. El aumento en porcentajes fue del 27,54% para el primero y del 31,87% para el segundo respecto al año anterior.

Si se pone en tensión los datos del presupuesto del 2016-2017, con el total de gastos de la Administración Provincial en ese período, el aumento del presupuesto total fue del 43,34%. Lo que podemos rastrear en este dato es que si bien el presupuesto destinado a la educación en el año 2017 creció considerablemente estuvo por debajo del promedio del total de la Administración Provincial donde se incluyen todos los Organismos Descentralizados, Entes de Desarrollo, Administración Central y Poderes del Estado.

CAPÍTULO III

El programa de Educación Sexual Integral en la provincia de Río Negro

El Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la provincia de Río Negro presenta como parte de su gestión el ***Programa de Educación Sexual Integral***, dependiente de la Dirección General de Educación como autoridad de aplicación y cuenta con una nómina de referentes territoriales parte de un equipo técnico jurisdiccional. Entre sus líneas de acción hace referencia a:

“Continuidad, ampliación y consolidación del Equipo Jurisdiccional de ESI para el desarrollo de acciones intraministeriales, interministeriales e interseccionales que fortalezcan la implementación de la ESI en clave de Derechos Humanos y de Perspectiva de Género y el funcionamiento del Sistema de Protección Integral de Derechos de NNyA, en articulación con las Direcciones de Niveles y Modalidades. El acompañamiento territorial y formación continua para equipos docentes, directivos y supervisivos de la provincia. La formación de Referentes Escolares de ESI en escuelas de la provincia, en el marco de lo establecido en la Resolución CFE N°340/18. La producción, publicación y difusión de materiales; y el acompañamiento y orientación para garantizar la realización de las jornadas “Educar en Igualdad”, conforme a lo establecido en la Resolución CFE N°340/18” (Ministerio de Educación y DDHH de Río Negro, 2024).

Asimismo expresa que:

“En función de la normativa y en articulación con el Programa Nacional de Educación Sexual Integral dependiente del Ministerio de Educación de la Nación, la Provincia impulsa diversas acciones de formación docente permanente y propuestas pedagógicas institucionales que incluyen a la ESI como eje transversal y también como contenido específico. Asimismo, se han ido concretando proyectos educativos relacionados con la temática a partir de la vinculación con otros ministerios, organismos e instituciones provinciales” (Ministerio de Educación y DDHH de Río Negro, 2024).

Así también, sostienen que en el marco de la Ley de Educación Nacional N°26.206, la Ley de Educación Sexual Integral N°26.150 y la Ley Provincial N°4.339, la provincia de

Río Negro incluye a la Educación Sexual Integral con perspectiva de género entre los contenidos transversales asociados a nuevos derechos que establece la Ley Orgánica de Educación (N°4.819/2012).

Como se presenta en este capítulo, la Escuela Secundaria de Río Negro se creó en el año 2017 y al momento de este estudio continúa vigente su implementación. En su Diseño Curricular y en los diversos portales que presentan su política educativa hacen mención de las diversas iniciativas para el abordaje de la temática en las comunidades educativas, pero ¿Qué sucede en torno a los saberes que circulan en dichas comunidades? ¿Son puntos de partida para el abordaje que se pretende? ¿De qué manera son tenidas en cuenta las distintas voces para el diseño de propuestas que posibiliten una inserción concreta de la temática? ¿Son tomados en cuenta los discursos en las comunidades y en las prácticas institucionales para esas líneas de trabajo? Estas preguntas surgen como disparadoras para pensar la circulación de mensajes dentro de cada escuela estudiada y que sean disparadores para constituir el objetivo general de esta investigación. Comprender los discursos sociales en las prácticas educativas contribuirá a generar mayor conocimiento sobre conceptualizaciones vinculadas a la ESI. Como sostiene en el párrafo anterior citado, la provincia expresa impulsar diversas acciones de formación docente permanente y propuestas pedagógicas institucionales, resulta menester conocer qué reflexionan los y las docentes y estudiantes para hacerlos parte de esas planificaciones ya que la vida educativa construye su propia narrativa y es necesaria tomarla en cuenta para el sostenimiento de las acciones antes planteadas. En este sentido, se considera relevante marcar un punto que trae nueva información referida a que en los últimos años, posterior a esta investigación, se han avanzado en la selección de diversos perfiles denominados *referentes ESI*, que forman parte de las comunidades educativas y ocupan roles indispensables para que en las escuelas se motoricen diversas prácticas vinculadas a la ESI. Igualmente, es necesario señalar que no se cuenta con información sobre la selección de esos perfiles y las dinámicas que llevan adelante ya que al momento del trabajo de campo para esta investigación (finales 2022) recién se estaba comenzando a dialogar acerca de la necesidad de que existieran referentes ESI de manera institucional en las escuelas (y en otras partes de la provincia a capacitar a dichxs referentes no era el caso de Bariloche); por lo que en las instituciones escolares estudiadas no hubo personas que tuvieran ese rol asignado de manera formal. Este dato aporta y permite reflexionar que en las escuelas secundarias de Río Negro, se estaba pensando y se consideraba necesario

realizar un abordaje de la temática de manera situada y contemplando a los actores que allí intervienen. ¿De qué manera les referentes ESI articulan las experiencias escolares y facilitan el enlace con la Dirección General de Educación para el mejoramiento de buenas prácticas escolares en ESI? Esta pregunta puede abrir nuevas líneas de investigación.

Los Proyectos Educativos Institucionales como herramientas de gestión y su vínculo con la ESI

Retomando el eje de este estudio, se presentará a continuación cómo en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) hacen mención a la ESI. De esta manera, servirá de anclaje para los discursos que serán analizados en el siguiente apartado. Como sostiene el Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro

“Es importante destacar la importancia de abordar la ESI desde una perspectiva transversal, institucional y sistemática que esté presente en todas las acciones educativas. Luego, cada institución puede evaluar y planificar qué acciones en qué espacios de formación son pertinentes desarrollar y en qué momentos” (MIN. EDUCACIÓN Y DDHH, Orientaciones para el abordaje de la ESI - Espacio de Vida Estudiantil, 2021: 6).

A partir de esto cada institución educativa diseña el abordaje de la ESI según la propuesta de gestión institucional. Para esto se tomaron los PEI del año 2022 de las 3 escuelas analizadas que retoma las problemáticas y líneas de acción a través de los años o experiencias anteriores. Agüerrondo (2007) refiriéndose a los PEI sostiene que

“(…) un proyecto es una herramienta de gestión que permite impulsar innovaciones a través de: 1. el tratamiento integral de la institución educativa. 2. la identificación, jerarquización y priorización de los problemas institucionales. 3. un espacio para construir la utopía concreta. 4. una actitud proactiva frente a las decisiones. La participación de los actores institucionales con vistas a mejorar u optimizar los resultados de su quehacer. 5. el diseño de acciones que consideren el punto de partida con que actúa, y también la situación objetivo de futuro deseada. 6. Una cultura institucional colaborativa y que considere la evaluación como parte de la vida institucional” (p. 16)

Así, los 3 PEI buscan un escenario para desarrollar líneas de acción en base a problemáticas institucionales. En los documentos facilitados por las instituciones,

algunos tenían un mayor desarrollo con respecto al abordaje, problemática y acciones sobre la ESI. También, se referían en su discurso con mayor detalle en algunos casos y en otros, de manera generalizada; incluso, se puede ver que hay una diferenciación entre la ESI y algunos otros temas como el de convivencia por separado, pero en su detalle coinciden en algunos puntos.

La ESRN N°37 presenta en el documento un eje específico a trabajar de manera institucional el “*Fortalecimiento por medio de ESI de una formación respetuosa de la diversidad*” (ESRN 37, PEI, 2022: 34) y hace énfasis en los lineamientos normativos provinciales y nacionales, postulando además el escenario buscado que destaca ampliar el horizonte cultural de los estudiantes, el desarrollo pleno de sus subjetividades reconociendo derechos y responsabilidades, el enfoque de DDHH para la convivencia social y la integración, y prevenir todas las formas de vulneración de derechos. También, estimular la participación en talleres que la institución haya podido articular para tratar la ESI. Podría inferirse que la institución postula la articulación con otros actores para facilitar talleres de ESI, aunque especifica que las personas responsables son el cuerpo docente y expresa que realizará jornadas especiales destinadas a ESI en cada cuatrimestre (p.34-35).

Al momento de las visitas de esta escuela se encontraba en desarrollo una de dichas jornadas, se detallarán algunas anotaciones registradas en el cuaderno de campo: la jornada estaba desarrollándose en distintos agrupamientos y la participación fue en uno de los talleres llevados adelante por una docente de biología en 1er. Año (que a su vez era la tutora del curso). Luego, se sumó una docente del área de Ciencias Sociales, específicamente, de geografía. El eje a trabajar era el *consumo problemático* y se hizo una observación de todo el taller que tuvo una duración de aproximadamente 1 hora y media. En la apertura, demorada varios minutos, se hace la aclaración que la temática fue elegida por los estudiantes y la importancia de la Ley de ESI. Este tipo de prácticas educativas es habitual en las escuelas secundarias, es decir, destinar un momento específico para abordar ciertos temas y son enmarcadas, como en este caso, como la semana de la ESI. Como práctica educativa, contiene muchas similitudes con otras jornadas donde se puede observar el grado de participación activa de estudiantes, saberes previos, inquietudes y conclusiones acerca de temas que son de su interés y forman parte, en algunos casos, de su cotidiano. Detallar la dinámica de esta jornada tuvo como objetivo plantear una de las prácticas y acciones colectivas dentro de las instituciones, donde

circulan varios mensajes constitutivos de las narrativas estudiantiles. Esta jornada estaba mencionada en el PEI facilitado por el equipo de gestión de la institución.

Por su parte, la ESRN N°97 hace la siguiente mención en su PEI “ESI: Proyección a trabajar con capacitadores, preceptores, docente y espacio EVE en consonancia a la transversalidad que propone en el Diseño Curricular” (ESRN N°97, PEI, 2022: 13). En cambio la ESRN N°99 desarrolla e identifica una problemática para sus líneas de acción en su proyecto educativo indica:

“Aparecen indicadores sobre el tratamiento de la ESI que no garantizan el derecho de los estudiantes, de la inclusión de la misma en todos los aspectos, niveles, formas que debiera darse dentro de la escuela, partiendo de la falta de información de los docentes (Ley de identidad de género 26743), hasta la necesidad de las familias. La falta de apropiación de la incorporación de la ESI en algunas de las propuestas educativas, la necesidad de los estudiantes de hablar sobre ciertos temas relacionados con la ESI. Situaciones de convivencia escolar por falta de empatía con el otro” (ESRN N°99, PEI, 2022: 9).

En estas expresiones la ESRN N°99 está reconociendo a la ESI y una problemática que se recogió en otros relatos, no solo en esta escuela, sino en las otras dos también (ver capítulo II). “La ESI jerarquiza la tarea del educador porque entiende que, más allá de que la formación docente se especialice por áreas y niveles, la tarea educativa contempla el desarrollo integral de las personas y, por lo tanto, de personas integralmente sexuadas” (Cahn et al., 2020:33). De esta manera, es indispensable esa jerarquización a través de diversos instrumentos como pueden ser estos Proyectos Educativos Institucionales que visibilizan situaciones concretas para tomar acciones para el avance en la garantía de ese derecho, el acceso a la Educación Sexual Integral. Kornblit (2014) al nombrar las dimensiones centrales de la ESI, el enfoque integral, responsables y multidisciplinar de la sexualidad indica que “(...) Muchas de las dificultades en materia de educación sexual en las escuelas provienen de la formación de los docentes, así como de sus mitos y prejuicios sobre el tema” (p.46).

CAPÍTULO IV

“La escuela construye entonces la paradoja en que se hace todo lo posible por orientar a la sexualidad en el sentido hegemónico, pero al mismo tiempo prohíbe sus manifestaciones; por ello mismo, las expresiones de la sexualidad no pasan inadvertidas y forman parte de los intercambios más notorios de la vida escolar”

(Alonso y Morgade, 2008: 24).

En perspectiva: las prácticas educativas y géneros

Al momento de transitar las escuelas y observar distintas prácticas educativas y dialogar con estudiantes y docentes, se comenzaron a recopilar informaciones referidas a la perspectiva de género y diversidad; y sobre todo a la injerencia de la misma en distintas iniciativas impulsadas por cada institución escolar. Si bien, se les aclaró a cada institución y cada persona que tenía un rol como docente y/o directivo que no se trataba de indagar sobre la implementación de la ESI, ya que no era el objeto de la investigación sino abordar los discursos referidos a la misma, mayoritariamente hacían foco en mencionar todos los dispositivos vigentes en cada institución y la mirada que tenían puesta en la ESI para mostrar, de alguna manera, su aplicación. Lo que implicó una tarea sistemática de encuadrar cada entrevista y diálogo con los distintxs actores.

En este punto, se presentan algunas de esas menciones ya que marcan subjetividades sobre sus propias prácticas incluso antes de realizar las entrevistas sobre el tema. Así, en esas escuelas expresaron trabajar sobre los ejes de ESI, sexualidades y discapacidad; nociones de género y violencias; diversidad e identidades, cosmovisión mapuche para dialogar entorno a lxs géneros, interdisciplinariedad en la ESI, trabajo desde el cuerpo en áreas de artística, masculinidades, acceso a derechos, entre otras.

Las nociones de Educación Sexual Integral no solo se encuentran presentes en las normativas nacionales y provinciales, como se vio en el capítulo anterior, sino también en estas conversaciones, en encuentros, jornadas, documentos y en las representaciones que iban construyendo cada una de las personas participantes. Esto es algo importante, ya que como mencionan algunxs autores, la ESI ganó un lugar en la esfera pública en este caso en las escuelas y las distintas prácticas educativas, por lo que resulta fundamental indicar que se trata de un reconocimiento a nivel regional. Hablar de la ESI en estos

ámbitos refiere a esa presencia en la esfera pública de esta política educativa, la ESI está siendo identitaria para ciertos modos de habitar las escuelas.

“La educación sexual integral es un asunto presente en el continente. Este hecho no es menor, un siglo de luchas ha permitido este vuelco del mundo privado y doméstico a las arenas públicas. El discurso de los derechos resultó fundamental en este cambio donde la perspectiva de género ganó lugar en los debates y logró instalar la noción de sexualidad integral, extendiendo el cambio biomédico a otras dimensiones: social, histórica, política, económica, ética, psicológica, cultural” (BAEZ & DEL CERRO, 2015:20).

La escuela tiene un rol fundamental como lugar donde se dan diversas relaciones sociales que se construyen a partir dichos conceptos pero ¿Qué implica tener perspectiva de género y diversidad en las prácticas educativas? ¿Mencionar los abordajes de ESI da cuenta que existen esas perspectivas? ¿De qué manera se impulsan y construyen colectivamente?

Primero, es necesario desandar el concepto de perspectiva de género que según el Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad de nuestro país (actualmente desjerarquizado)

“La perspectiva de género es una categoría para el análisis, un par de anteojos que permiten analizar cómo operan las representaciones sociales, los prejuicios y estereotipos cuando nos relacionamos con otrxs. Al mismo tiempo, este enfoque brinda herramientas para problematizar las desigualdades y construir nuevas y mejores opciones que propongan mayores estándares de igualdad” (MMGyD, 2021: 77).

Y agrega con respecto a la perspectiva en diversidad, que es un enfoque simultáneo y complementario de la perspectiva de género:

“Cómo y desde dónde vemos la realidad no es un tema menor. Siempre nos encontramos situados en relación a lo que nos circunda, seamos o no conscientes de ese lugar. (...) Y allí es donde hacemos pie para anclar el trabajo cotidiano e incesante para revertir las desigualdades, exclusiones, discriminación y violencias a las que se encuentras expuestxs específicamente LGBTI+” (p. 82-83).

Luego, implica conocer y revisar críticamente los enfoques que existen en esas prácticas. Antes de avanzar al ACD sobre estos conceptos, será necesario articular algunas expresiones obtenidas en jornadas de ESI anteriores y también, conceptualizar categorías macro sobre género, igualdad y diferencia; género, poder y hegemonía y también el cuerpo y la escuela (categoría útiles para llegar a aproximaciones de análisis).

Género, igualdad y diferencia

A partir de distintos autores se conceptualiza al sistema sexo/género con diversas miradas, atendiendo a su devenir histórico de la construcción social y simbólica de los términos, sobre todo del *género*, para visibilizar la tensión existente entre estos conceptos. En este sentido, Lamas (1996) recorre la definición de *gender* (género en inglés) y plantea que esta categoría “llevó al reconocimiento de una variedad de formas de interpretación, simbolización y organización de las diferencias sexuales en las relaciones sociales y perfiló una crítica a la existencia de una esencia femenina” (Lamas, 1996: 327). Es decir la autora, indica que *género* representa a las construcciones sociales, culturales e históricas más allá de la división biológica hombre/mujer.

Por su parte, la diferencia sexo/género según Scott (2011) se halla en que “el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder” (p. 23). A su vez:

“Scott distingue los elementos del *género*, y señala cuatro principales: 1. Los símbolos y los mitos culturalmente disponibles que evocan representaciones múltiples. 2. Los conceptos normativos que manifiestan las interpretaciones de los significados de los símbolos. (...). 3. Las instituciones y organizaciones sociales de las relaciones de género: el sistema de parentesco, la familia, el mercado de trabajo segregado por sexos, las instituciones educativas, la política. 4. La identidad” (Lamas, 1996: 330-331).

La institución educativa como señala Scott es uno de los elementos del *género*, se puede inferir que es nodal para comprender los sentidos de los discursos que subyacen en las instituciones educativas en torno a la ESI, ya que permite visibilizar la construcción simbólica de la *hegemonía* a través de lo que se denomina *sentido común*, el cual es *heteronormativo* y *androcéntrico*. Además, de cómo se perfilan las relaciones sociales y de género allí.

Género, poder y hegemonía

En las desigualdades que coexisten entre los géneros subyacen los conceptos de *hegemonía* y *poder* a través de los cuales se perpetúa la opresión. Esta hegemonía heteronormativa y androcéntrica generó que las diferencias sexuales sean cuestionadas por la sociedad y hasta fueran patologizadas en determinados contextos. El poder concentrado en un solo género binario provocó que se vean invisibilizadas ciertas identidades de género.

La escuela moderna como espacio de socialización reproduce la matriz cultural y fomenta la construcción binaria, heterosexual de las identidades. La estructura social de poder se reproduce en todos los ámbitos y genera distintos tipos de violencias sobre los sujetos. Sobre la violencia simbólica Lamas (1996) trae a Bourdieu cuando asegura que:

“el orden social masculino está tan profundamente arraigado que no requiere justificación: se impone a sí mismo como autoevidente, y es tomado como “natural” gracias al acuerdo “casi perfecto e inmediato” que obtiene de, por un lado, estructuras sociales (...) y por otro lado, de estructuras cognitivas inscritas en los cuerpos y las mentes. Estas estructuras cognitivas se inscriben mediante el mecanismo básico y universal de la oposición binaria” (p. 345).

La violencia simbólica tal como plantea Bourdieu (2000) se vuelve imperceptible y hasta es aceptada por el oprimido de forma inconsciente. En la matriz cultural y las sociedades queda marcada la opresión masculina sobre las mujeres:

“La dominación masculina, que convierte a las mujeres en objetos simbólicos (...) tiene el efecto de colocarlas en un estado permanente de inseguridad corporal o, mejor dicho, de dependencia simbólica. Existen fundamentalmente por y para la mirada de los demás, es decir, en cuanto que *objetos* acogedores, atractivos, disponibles. Se espera de ellas que sean «femeninas», es decir, sonrientes, simpáticas, atentas, sumisas, discretas, contenidas, por no decir difuminadas. Y la supuesta “feminidad» sólo es a menudo una forma de complacencia respecto a las expectativas masculinas (...)” (Bourdieu, 2000: 86).

Esta opresión que subyuga a las mujeres en sus relaciones sociales, que incluyen una relación de poder por parte de los hombres, también se da en las identidades de género no binarias y orientaciones sexuales no heteronormadas.

El cuerpo y la escuela

“El mundo social construye el cuerpo como realidad sexuada y como depositario de principios de visión y de división sexuales” (Bourdieu, 2000: 22); el cuerpo está moldeado por las miradas hegemónicas de aquellos que tienen el poder en las relaciones sociales. Según Bourdieu (2000) el orden social funciona como una *máquina simbólica* que tiende a afirmar la dominación masculina que se sostiene en la división sexual del trabajo (p.22).

En la escuela, una máquina constructora de lo simbólico, los cuerpos están a disposición de aquellos que ostentan autoridad y poder. Mucho de la carga simbólica referida a la disposición de los cuerpos y el saber, en este caso, incluso puede ser una ronda de debate donde docentes sean quien aún detenta la información oficial, el saber específico e incluso el “correcto” haga que se torne difuso y haya límites entre las normativas escolares y las creencias en torno a lo que se trata cuando se habla de Educación Sexual Integral. Estas prácticas constituyen así, como argumenta Tadeu da Silva (2001) la “disminución de las fronteras entre, por un lado el conocimiento académico y escolar y, por otro, el conocimiento cotidiano y el conocimiento de la cultura de masas” (p.30).

Al transitar las tres instituciones escolares que forman parte de este trabajo, no solamente aparecieron en documentación o discursos las nociones sobre cuerpo sino que también se observó cómo habitan y transitan esas escuelas. En principio, cabe destacar que una de las escuelas señaló trabajar sobre el cuerpo y la diversidad, específicamente, en su proyecto educativo que será desarrollado en el siguiente apartado. Pero, también es relevante señalar que las áreas del conocimiento que explicitaron en su discurso trabajar sobre este eje fueron las de artística quienes consideraron como herramienta esta conceptualización como vehículo para el intercambio con estudiantes. Hay una diferencia aquí sobre cómo se hace esa conceptualización ya que el cuerpo es tomado como un canal de expresión y generador de lenguajes. También, aparecen conceptos que amplían esta mirada como gordofobia, estándares de belleza y la autoestima.

Sin embargo, aparecen en las documentaciones de relatos de jornadas de ESI, el cuerpo biológico abordado desde la salud y la reproducción sexual, y desde disciplinas como la física y química: infecciones de transmisión sexual, métodos anticonceptivos y con abordaje de personas externas de Centros de Salud o el Hospital Zonal de Bariloche.

Conceptualizaciones en relación al género y la perspectiva de género y diversidad en jornadas de ESI

Como aporte a este estudio, 2 escuelas facilitaron documentación de relatorías de jornadas de ESI desarrolladas años anteriores y 1 otorgó una planificación de jornada de dinámicas que llevaron adelante (entre 2021 y 2022). Se tomarán algunas referencias que permitan ver si existe y cómo se conceptualizan algunos términos mencionados anteriormente. A partir de este apartado se comenzará a mencionar a cada ESRN como A, B y C para resguardar la información otorgada.

En las relatorías de la ESRN A, aparece de una manera marcada la temática a abordar, la **violencia de género**. Allí, aparece este concepto trabajado que pretendía ser abordado para hablar de las emociones y, manifiestan, la intención de dialogar sobre el respeto hacia el otro.

“La intención de la propuesta para este nivel es abordar y trabajar el respeto entre pares, el respeto a la palabra “no”, la empatía y el autoestima. Vemos que es un nivel donde aún se están conociendo entre sí y es importante trabajar el respeto hacia el otro, conocer los límites de un chiste y un juego, y tomar conciencia de cómo se puede sentir el otro por mis acciones y mis palabras, ya sean buenas o malas”.

En este párrafo, como señalamiento, únicamente se pondrá atención en el uso de la O como masculino genérico cuando se dice “otro”. Es importante ir desarmando el lenguaje de estos documentos para que permitan ir reflexionando algunas aristas de cómo se nombra. Asimismo, se marca que en otras relatorías de esta escuela sí aparece la A como alternativa en los pronombres.

En esa primera actividad mencionada, se les pidió opinión y reflexión a jóvenes de distintos agrupamientos sobre una actuación que realizaron docentes mujeres con un preceptor varón que simulaba un maltrato hacia ellas. Entre las voces de los jóvenes el documento señala:

“- Me sentí incomoda

- Yo pensé que era una broma pero después me di cuenta que se lo decía en serio

- Yo le iba a decir por qué la trataba así”

En otro de los agrupamientos un docente sostuvo

“En esta instancia estuvieron pendientes de si el preceptor (que actuó como increpador) volvía al aula o no, y algunos varones dijeron que “lo espera a la salida de la escuela” (haciendo referencia a que “arreglará” la situación con más violencia)”

Estas palabras fueron escritas por la docente que llevó adelante la actividad en uno de los cursos, la misma señala y resalta, la respuesta que hace foco en la violencia, concepto que subyace en las respuestas obtenidas.

Otro de los conceptos que pueden observarse simplemente con estos dos relatos es el de *patriarcado*, aunque no explícitamente, hay una justificación de la violencia del varón hacia la mujer y de los jóvenes varones para “arreglar” con el preceptor después de la actitud que había actuado (que justamente es en lo que hace foco la docente). También, subyace el concepto de *masculinidad* sobre el cómo arreglar la situación.

Cabe señalar que la docente en su registro explicita que tuvo la percepción de que algunas opiniones las decían porque era “correcto” expresarlas. Esto es valorable ya que muestra un registro en su práctica educativa que da cuenta del sentido de los discursos que construyen les estudiantes.

Otras de las propuestas, al igual que la primera mencionada, buscó trabajar sobre el concepto de *violencia de género*, entre otros. El detalle a continuación:

““Papá, me van a llamar puta”. Con estas propuestas queremos visibilizar cómo el prejuicio hacia los géneros, en especial al género femenino, puede convertirse en violencia. El objetivo es brindar un espacio donde debatir y reflexionar acerca del poder de las palabras, de los juicios de valor y de las etiquetas que colocamos en la gente y cómo estas pueden reflejar distintos tipos de violencia. Por otra parte, proponemos trabajar el concepto de “amor” y como muchas veces este se tergiversa generando situaciones de control y violencia en las parejas”.

De esta relatoría se desprende el discurso de un grupo de tres estudiantes sobre el trabajo de esta temática y las expresiones de la docente para dar respuesta:

“Un grupo de tres estudiantes expresó estar cansado de que siempre se vuelva sobre lo mismo, y que para ellos no era necesario. Debido a esto, expresé que

existe una necesidad de desnaturalizar y de seguir trabajando sobre estos temas porque la violencia de género y los femicidios siguen ocurriendo”.

En contraposición a la mención de anterior, otrx docente que se encontraba trabajando la misma temática, enfocada en noviazgo violento expresó:

“Realicé una introducción al tema (Violencia en el noviazgo), indagando qué tipos de violencia conocían, a qué específicamente nos referíamos cuando hablamos de ésta clase de violencia y sus manifestaciones, aclarando algunas cuestiones en torno a cómo daríamos tratamiento de la temática y explicando en general las actividades propuestas. Repartí los textos a los diferentes grupos, se tomaron algunos minutos para la lectura mientras copié en el pizarrón las preguntas de guía para el texto. Arrancamos por el comentario de la idea general de la experiencia presentada en el texto, aclaré que era sólo un caso de los tantos que existen sobre violencia, pero que la misma no distingue edad, género, color, creencia, origen, etnia, etc. con lo cual la idea no era que se tomara como que la violencia siempre es ejercida de varones hacia mujeres”.

Por último, esta escuela realizó para el último año actividades referidas y que se pueden vincular al concepto de *techo cristal* ya que tomaron las carreras universitarias y pusieron en tensión que las mujeres pueden estudiar distintas disciplinas y que hay una brecha salarial entre hombres y mujeres. Además, marcaron la dificultad del acceso a cargos jerarquizados como así también las dificultades en áreas como Ciencia y Tecnología.

“Se abordó la violencia de género en el ámbito laboral, en cuanto a la diferencia salarial que existe hoy en mundo para un mismo rol, profesión y responsabilidad las mujeres cobran un 25% menos que los hombres. La poca posibilidad que tienen las mujeres de llegar a cargos altos, por el sólo hecho de ser mujeres. También les comenté algunas experiencias personales al respecto, de distintas empresas de ciencia y tecnología”.

La *perspectiva de género* se encuentra presente en algunos de los abordajes realizados en la ESRN A, no así la *perspectiva de diversidad* que no está evidenciada en ninguna de las relatorías. Esto no significa que no haya estado presente en el aula pero si hubo expresiones en las opiniones de les jóvenes y/o docentes estas no fueron plasmadas en el texto que recopiló la información a posterior.

Como postulan Vásquez y Lajua (2016)

“(…) la perspectiva de género se presenta en la actualidad como una herramienta indispensable de abordaje complejo e integral de las problemáticas y los vínculos sociales” (p.73).

La misma trae nuevos aportes y actualizaciones permanentes sobre la desnaturalización de las prácticas que, en este caso, se dan en las escuelas como por ejemplo: dar por hecho que ciertos vínculos son heterosexuales, el binarismo, estereotipos y roles de géneros, y debe convertirse en una revisión continua y crítica, Vásquez y Lajua (2016) expresan que en las instituciones educativas la perspectiva de género se convierte en una herramienta de análisis crítico que permite visualizar y analizar dispositivos pedagógicos de género, problematizar las realidades institucionales que sostiene el sistema de relaciones asimétricas, la desvalorización de modelos que se diferencian del mandato dominante heterosexual, patriarcal y sexista, desnaturalizar prácticas históricas y socialmente establecidas que son naturales en las interacciones sociales; y visibilizar las desigualdades sociales hacia la construcción de identidades sexuales diversas (p. 74-75).

En la ESRN B, se reflejan varias de estas conceptualizaciones de manera explícita en las dinámicas realizadas en la jornada de ESI de octubre del 2021. Allí, aparecen conceptos que tienen que ver con esa perspectiva de género y diversidad. A saber: *sistema sexo-género, estereotipos, machismo, feminismo, diversidades, biologicismo, aborto, cupo laboral travesti trans, matrimonio igualitario*. Los mismos aparecen en las planificaciones de los trabajos realizados pero también aparecen en las voces de estudiantes como por ejemplo las *orientaciones sexuales e identidades de género*.

Una de las docentes expresa en su relatoría:

“Se abrió el debate sobre diferentes conductas machistas naturalizadas.

Se distinguió el Feminismo no como contracara del machismo sino como un movimiento de inclusión de género.

Se debatió con el fin de romper lo binario entre feminismo y machismo, abriéndose hacia la inclusión de género en distintos ámbitos sociales”.

Otra de las docentes registró en su relatoría lo siguiente:

“Se explicó la diferencia entre los conceptos de sexo y género para que los estudiantes entendieran que el género es una construcción patriarcal de la diferencia entre la masculinidad y la femineidad y que esa construcción social y cultural no es estática, sino que cambia a lo largo de la historia y del contexto geográfico en el que se despliegan. Se mostraron dos videos de tres minutos cada uno, el primero sobre la femineidad hegemónica y el segundo sobre la masculinidad hegemónica. Luego se definieron, de manera relacional, los estereotipos de la femineidad y de la masculinidad. También se tocó el tema de las nuevas masculinidades”.

Por último aparecen conceptos que no fueron mencionados en los otros registros:

“Se realiza en el pizarrón una lluvia de derechos (al trabajo, la salud, educación, ESI) Dentro de ESI: ESI EN LA ESCUELA, MATRIMONIO IGUALITARIO, ID. DE GÉNERO, CUPO TRANS, ABORTO son temas que podemos incluir). Luego, las docentes pegan la impresión en el pizarrón sobre los derechos de la ESI en la escuela y enumeran todas las ideas en torno al derecho de ESI en general”.

Se puede reflexionar que estas tres menciones indican un enfoque por el cual se abordaron esas temáticas ya que quedó plasmada por escrito en las relatorías, y da cuenta de la perspectiva de género y diversidad con la cual trabajaban esas docentes (vale aclarar que si bien las otras dinámicas revisadas en las relatorías pueden dar cuenta de la perspectiva no están explicitados los enfoques en el relato directamente presentan actividades realizadas).

Asimismo, se reconocen ciertos derechos y políticas de inclusión que en la actualidad continúan siendo parte de las discusiones de las agendas, y en la mención en estas relatorías marcan una construcción de las prácticas educativas a conciencia de esas problemáticas vigentes en un contexto socio-cultural y político determinado.

La ESI como proyecto político pedagógico forma parte y constituye varias ramas de estudio, Báez (2021) refiriéndose a la educación universitaria pero que se puede traspolar al escenario del aula secundaria dice, “la inclusión de contenidos relativos a la ESI suele aparecer entonces como temario específico que se agrega sin trastocar sentidos y nudos estructurales” (p. 80). El cómo nombran esas docentes dichos conceptos con perspectiva de género y diversidad, es político. Se sitúan desde un lugar en el cual trabajar esas conceptualizaciones con jóvenes e incorporarlos también en su práctica cotidiana permite ver un desafío a los temarios habituales que reflejan estas jornadas, y dejarlo por escrito

en las relatorías también muestra cómo se interpela de manera discursiva y/o retórica usando el lenguaje, nombrando estas luchas políticas.

Por su parte, les estudiantes reflexionaron:

“No quiero que haya violencia sexual

Que se repita lo del chico que se suicidó por falsa acusación de abuso

Que se interrumpa a las personas que hablan en el curso

Violencia física, verbal y sexual porque no está bueno maltratarnos entre nosotros.

No quiero que haya violencia física

Que no puteen más

No quiero que haya violencia verbal porque eso lleva a la depresión y suicidio

No quiero que haya bullying.

Que hayan comentarios irrespetuosos y exclusión de los compañeros del curso”.

En estas voces es relevante focalizar en el registro que hacen de su entorno les jóvenes y cómo expresan discursivamente sus ideas frente a las temáticas que les preocupan. No se trata simplemente de ver cómo ingresa al aula cada concepto sino también cómo se abordan esas expresiones colectivas. Sin embargo, es importante resaltar que sólo dos relatorías toman las voces de les estudiantes para dejarlas por escrito, lo cual plantea un escenario discursivo que hegemoniza la palabra, en este caso de les adultxs referentes de la escuela y no se puede realizar un análisis en profundidad de las diversas expresiones tanto orales como escritas, no forman parte de este documento institucional.

En tanto la ESRN C, facilitó una planificación donde explicita el abordaje de la ESI en un área específica que es la de lenguajes artísticos. En su fundamentación, consideran y expresan que: “se trabaja la ESI constantemente ya que la corporalidad, el cuidado del mismo, el respeto hacia un otro vincularmente y las emociones ocupan un lugar central y estructurante de las propuestas y en el desarrollo de las clases”. Aquí, se puede ver cómo aparecen distintos ejes de la ESI en lo que dejan por escrito y además, cómo aparece un **otrx** que será tenido en cuenta para estas actividades. Además, surgen otras nociones y palabras como producciones estéticas que están vinculadas directamente a las emociones de lxs jóvenes y que comprenden otros procesos de intervención utilizando el lenguaje

por sí mismo, lo cual también destaca cómo incluirán en estas expresiones lo vivencial que incluye otros lenguajes. En su planificación destacan *reconocer en diversos lenguajes artísticos su valor comunicacional y expresivo*; a partir de esos lenguajes donde se tiene como objetivo reconocer dichas expresiones colaborará a incluir las diversas identidades que surjan de esa práctica educativa. “Desde el arte hay que ser fuga hacia otras zonas que levanten, también, los pisos de las discusiones”, esto lo dice Susy Shock refiriéndose sobre las expresiones artísticas vinculadas a las identidades de género y, se puede reflexionar que a partir de estas propuestas artísticas se busca habilitar nuevos discursos y temáticas que contemplen las miradas de jóvenes acerca de la diversidad, la convivencia y sentires.

Talani (2023) refiriéndose a prácticas educativas de Educación Sexual Integral y el arte sostiene que “la existencia de una estética escolar estuvo y está presente como un conjunto de ideas visuales, sonoras, espaciales, temporales, discursivas, que hablan de cómo percibimos y reproducimos la escuela y su singularidad institucional” (p.15). En esas experiencias e intercambios se pueden generar discursos que conlleven a representaciones sociales que circulan en las escuelas. En ese sentido, se considera relevante tener en cuenta este concepto, Talani y Copolechio (2023) teorizan

“Serge Moscovici (1975), desde la Teoría de las Representaciones Sociales, explica cómo, para comprender su realidad, los seres humanos construyen un conocimiento desde el sentido común en el intercambio social cotidiano. Sostiene que la realidad en la que nos movemos es construida por las propias personas, en la medida en que nos vamos apropiando de conocimientos de orden científico, cultural, artístico y buscamos explicar nuestro mundo, los cambios y sucesos de nuestra vida cotidiana” (p.41).

En la documentación otorgada por la escuela C queda plasmado un proyecto artístico de instalación/performance que recupera esas nociones sobre representaciones sociales ya que a partir de un interrogante trabajaron sobre las irrupciones performativas en la cotidianeidad escolar y el cuerpo, lo cual da cuenta sobre cómo mediante el arte se construyen maneras individuales y colectivas de subjetividad para conocer de qué modo ven lxs estudiantes sus diversas realidades. Si bien no está explícitamente el concepto de perspectiva de género y diversidad, se abordan conceptualizaciones que forman parte de esta mirada en pos del reconocimiento de las diversas manifestaciones de las vivencias y experiencias de cada persona.

El análisis de los documentos permite reflexionar cómo estas escuelas secundarias construyen las diversas representaciones simbólicas y sociales, de conceptos clave en la Educación Sexual Integral como la perspectiva de género y diversidad, y todo el universo que incluyen estas miradas. Es importante marcar que son pocos los registros de las voces de jóvenes estudiantes en comparación con los y las adultxs docentes que generan estos registros, si bien sabemos que la escritura y reflexión se da sobre la propia práctica pedagógica, es necesario que estén incluidas esas voces para mejorar las propuestas teniendo en cuenta el intercambio y la construcción de aprendizajes entre pares y con les docentes, que son fundamentales para analizar un proceso de enseñanza/aprendizaje.

La perspectiva de género y diversidad aparece implícita, mayoritariamente, quienes tuvieron esta mirada tuvieron un posicionamiento discursivo que marcó la relevancia de algunos asuntos referidos a las agendas de géneros públicas. No obstante, las otras dinámicas relatadas toman los tópicos, describen las propuestas por ejemplo en ejes de violencia de género, pero se percibe como algo más mecánico ese registro que reflexivo. Aquí, se hace una aclaración sobre porqué se hace foco en esto y es porque se vislumbra una misma acción en los distintos agrupamientos bajo un mismo eje. Entonces, es importante señalar que en la dimensión de la práctica pedagógica es sustancial explicitar discursivamente para futuras intervenciones educativas e ir avanzando en desafíos. Asimismo, queda expresado también en algunos discursos las estructuras personales, como en el caso de lx docente que deja en claro sobre qué perspectiva va a trabajar y lo comunica a les estudiantes, sobre la violencia de manera general y no de varones hacia mujeres.

Por último, al recuperar estas voces surgen algunas preguntas que nos introducen al siguiente capítulo, ¿Cuál es la voz institucional en estas prácticas educativas en ESI? ¿Es el conjunto de las distintas voces de docentes y estudiantes o aparece una recuperación de los sentidos que circulan por parte de quienes gestionan el Proyecto Educativo Institucional? ¿Qué dicen las juventudes sobre estos temas? ¿Les interesan otros tópicos y qué opinan sobre ellos?

CAPÍTULO V

Discursos en contexto: una perspectiva de lo que se dice en las escuelas

En este capítulo, se realizará el Análisis Crítico del Discurso (ACD) del corpus de entrevistas realizadas. Luego de revisar las distintas metodologías que existen para poder hacerlo, se considera adecuado tomar conceptualizaciones desarrolladas por Wodak y también, algunas de Fairclough y otros autores para ver la trama de cómo se construyen estos discursos y las relaciones de poder que se encuentran allí como algunas nociones que plantea Chaneón a la hora de analizar el género, poder y los discursos sociales.

Retomando el enfoque conceptual del inicio de este trabajo, el *discurso* como concepto se vale de las teorías sociales y, definiciones como las de Foucault (1971) que son tomadas por teorías del ACD como las trabajadas por Martín Rojo (1997), entre otros autores, refiriéndose al *orden de los discursos*

“(…) en las sociedades los discursos no circulan libremente sino que pueden descubrirse condiciones que regulan su producción y circulación. El término circulación no se refiere exclusivamente a la reproducción de los discursos en medios de medios de comunicación (...) sino a ese fluir de los discursos que permiten a cualquier locutor retomar la voz de un enunciador autorizado” (p.7)

De esta manera, circulan y se legitiman ciertos enunciados que construyen representaciones simbólicas en las interacciones que forman parte de las relaciones sociales. Esas interacciones reflejan relaciones de *poder* las cuales se manifiestan en la legitimación de algunos discursos por sobre otros, que se replican en distintos ámbitos de la sociedad. La institución escolar no es ajena a esto, ya que como espacio tradicionalmente formativo, reproduce mensajes que refuerzan perspectivas desde la *hegemonía*. En ese sentido, será relevante para el ACD “el papel del discurso en la transmisión persuasiva y la legitimación de ideologías (...) (y) determinar qué papel juegan determinados discursos en el mantenimiento y refuerzo del orden social” (Martín Rojo, 1997: 2). Por esto, es relevante articular el concepto de *hegemonía* desde la perspectiva gramsciana de la *Teoría Cultural Marxista*

“Gramsci planteó una distinción entre *dominio* y *hegemonía*. El *dominio* se expresa en formas directamente políticas y en tiempos de crisis por medio de una coerción directa o efectiva. Sin embargo, la situación más habitual es un complejo

entrelazamiento de fuerzas políticas, sociales y culturales; y la “hegemonía”, según las diferentes interpretaciones, es esto o las fuerzas activas sociales y culturales que constituyen sus elementos necesarios” (Williams, 1980: 129).

Asimismo, el *Análisis Crítico del Discurso* (ACD) propone

“(…) analizar, ya sean éstas opacas o transparentes, las relaciones de dominación, discriminación, poder y control, tal como se manifiestan a través del lenguaje. (...) se propone investigar de forma crítica la desigualdad social tal como viene expresada, señalada, construida, legitimada, etc., por los usos del lenguaje (es decir, en el discurso)” (Wodak, 2003: 2).

Como ya se mencionó, la escuela es un espacio donde circulan mensajes y se dan estas relaciones de poder tradicionales, aquí es importante tener en cuenta también el concepto de ideología que:

“Para el ACD, la ideología representa un importante aspecto del establecimiento y la conservación de unas relaciones desiguales de poder. La LC tiene un interés particular en las formas en que la ideología resulta mediada por el lenguaje en una gran variedad de instituciones sociales” (Wodak, 2003: 8).

Estas entrevistas semi estructuradas fueron realizadas en las tres escuelas y se consideran que es una de las fuentes principales que serán trianguladas con la documentación presentada en los capítulos anteriores y las reposiciones sobre lo observado presencialmente en las instituciones. Al tratarse de una temática que en la política educativa y que en la sociedad es puesta en debate constantemente por ciertos actores, es relevante tener un enfoque crítico que permita recuperar nociones sobre cómo definirían a la Educación Sexual Integral, qué sentidos y/o expresiones circulan en los espacios cotidianos de trabajo, si se habla habitualmente sobre la ESI o específicamente en ocasiones cuando hay que abordarlas. También, para conocer qué reflexiones existían se consultó quiénes tenían la palabra en espacios de reflexión colectiva en determinadas prácticas educativas, los espacios donde circulan mensajes (carteleros, redes sociales escolares, folletos, etc.), si consideraban que se reproducen discursos hegemónicos que surgen fuera del ámbito escolar y cuáles eran.

Estos fueron algunos de los interrogantes generales, pero además para ir enfocando y ver si existían en otros actores otras miradas que pudieran presentar discursos y

posicionamientos diversos, se consultó a equipos de gestión qué expresan los docentes sobre la ESI, cuáles son las representaciones que surgen en los docentes en torno a las sexualidades y géneros, qué se elige hablar en la institución y particularmente en las aulas, y qué consideran que queda afuera del aula e institución, qué se dialoga y qué discursos se construyen en torno a la formación docente sobre la ESI.

Para entender otras significaciones, fue nodal y una decisión importante de esta investigación, contar con las voces de las juventudes quienes ocupan un rol significativo en las prácticas educativas. Sus miradas forman parte de la construcción colectiva de las comunidades educativas y, desde su participación, integrar sus experiencias y realidades diversas tienen injerencias en acciones educativas vinculadas, a su vez, con estas políticas educativas como la ESI.

Núñez y Litichever (2015) sostienen que las experiencias juveniles actuales tienen lugar en un contexto signado por una profunda transformación de las formas de transmisión cultural en nuestras sociedades (p. 26). Asimismo, expresan que

“la diversidad de estilos juveniles, las diferencias en las trayectorias estudiantiles no hace más que resaltar la existencia de una heterogeneidad de formas de ser joven, bastante alejada de una creencia extendida sobre la existencia de una única juventud, de conductas homogéneas. Los procesos tienen repercusiones diferentes de acuerdo a la clase social, al lugar de residencia, al género, a la sexualidad, etnia y distintos clivajes de construcción de las identificaciones” (p.27).

En ese sentido, hay que destacar que a partir de los discursos y representaciones sociales, se van construyendo las diversas identidades de los jóvenes que transitan y habitan la escuela secundaria en la actualidad, involucrándose en estas temáticas que son de su interés. Hall (2003) estudia que las identidades son aquellas que afirman en qué se pueden convertir los sujetos. Las identidades tienen que ver “con las cuestiones referidas al uso de los recursos de la historia, la lengua y la cultura en el proceso de devenir y no de ser; no “quiénes somos” o “de dónde venimos” sino en qué podríamos convertirnos” (Hall, 2003: 17).

Si bien, tiene una centralidad la categoría de **juventudes** en varios estudios referidos a lo escolar, se profundizará en otras categorías mediante el ACD pero se considera conveniente traer en este inicio de capítulo un marco de cómo se construyen estos

conceptos, como el de **juventudes**, que permitirán ir desentramando esas identidades diversas:

“la categoría “joven”, al igual que otras “calificaciones” sociales (...) se encuentra en fase aguda de recomposición, lo que de ninguna manera significa que ha permanecido hasta hoy inmutable. Lo que resulta indudable es que vivimos una época de aceleración de los procesos, lo que provoca una crisis en los sistemas para pensar y nombrar el mundo” (Reguillo, 2000: 29).

Nombrar al mundo implica establecer categorías para la comprensión y análisis que en estos casos no quedan estáticas ante una sociedad de cambios constantes, y sobre todo referidas a nociones de sexualidades e identidades sexo-genéricas en las escuelas.

Tal como plantea Southwell (2020) las identidades no “son” en estado cerrado y definitivo sino que siempre “están siendo” de modo relacional, en virtud de las equivalencias y diferencias provisionales que se establezcan con otras; a partir de ello es posible hablar de “posiciones de sujeto” (p.66).

Por esto fueron consultados con las siguientes preguntas: qué significaba la ESI para ellos, si consideraban que su opinión estaba habilitada en la escuela y espacios de participación estudiantil y también, si cuando tomaban la palabra qué mensajes circulaban. A su vez, se buscó conocer en profundidad otras representaciones y aprendizajes que construyen por lo que se indagó acerca de qué aprendizajes resaltan entre los abordados en la ESI y cómo van construyendo esos conocimientos.

Mediante el ACD se buscará sistematizar discursos y analizar categorías que aborden conceptos como **biologicismo, diversidades, identidades sexuales, derechos y derechos sexuales y reproductivos, estereotipos**, entre otros. Se espera saber si aparecen, cómo se presentan estos temas por los diversos actores involucrados y también, cómo estas categorías pueden cruzarse con otros conceptos relevantes.

Como afirma Wodak (2003) el poder no deriva del lenguaje, pero el lenguaje puede utilizarse para plantear desafíos al poder, para subvertirlo, para alterar las distribuciones de poder a corto y a largo plazo. El lenguaje constituye un medio finamente articulado para las diferencias de poder existentes en las estructuras sociales jerárquicas (p.8). Para esto, en los apartados siguientes se buscará desentramar los discursos que surgieron a

partir de estos interrogantes, que tienen en cuenta a distintos sujetos y el contexto donde se circunscriben.

Las narrativas escolares y representaciones sociales sobre la Educación Sexual Integral

En el enfoque socio histórico, aparece el concepto de **contexto** ligado al método de triangulación, Pérez (2013) refiriéndose al mismo expresa que todo análisis discursivo tiene como referencia ineludible el contexto discursivo, histórico y social (p.77). Asimismo, Wodak (2003) toma en consideración cuatro planos para esto:

“El primero es descriptivo, mientras que los otros tres planos son parte de nuestras teorías sobre el contexto:

1. El contexto inmediato, lingüístico o interno al texto.
2. La relación intertextual e interdiscursiva entre las afirmaciones, los textos, las variedades discursivas y los discursos.
3. Las variables extralingüísticas sociales y sociológicas, y los marcos institucionales de un contexto de situación” específico (teorías de rango medio).
4. Los más amplios contextos sociopolítico e histórico, en los que se hallan ubicadas las prácticas discursivas y a los que también se encuentran vinculadas (“grandes” teorías)”. (p.4)

En cuanto al plano descriptivo del contexto, este trabajo hace mención y profundiza en las particularidades de cada institución escolar cuando se presenta y analiza, principalmente, el Proyecto Educativo Institucional, pero a su vez este estudio considera relevante el contexto socio político en cual se enmarcan estas prácticas discursivas, es decir el punto 4. Como se puso de relieve en la introducción, la temporalidad en la cual se analizan los datos obtenidos da cuenta de las transformaciones que conlleva dialogar y reflexionar sobre derechos con perspectiva de género y diversidad. Muchos derechos se ven cuestionados en los distintos grados de institucionalidad y formalizan así, un imaginario social que configura nuevas miradas que cuestionan y ponen en tensión las acciones en las políticas públicas vigentes, en el ámbito legal, sociocultural y que constituyen y pueden constituir discursos de discriminación en esta área. El contexto socio político ubica a la Educación Sexual Integral en un foco, un terreno donde los discursos son resignificados constantemente y que conllevan a una disputa ideológica para varios sectores, incluso hacia el interior de las escuelas. Una de las nociones que

aparecerán en las entrevistas se da en torno al concepto de **derechos**, y tal como menciona Baez y del Cerro (2015) en los programas ha calado la inclusión del discurso de los derechos en la formulación de políticas que reconfiguran las formas concretas en que esos derechos son apelados (p.4). Se señala este concepto porque formará parte de los subtemas a analizar.

Dentro de las narrativas escolares, que surgen de las entrevistas, se encuentra un tópico y/o macrotema: **Educación Sexual Integral** y varios subtemas: **derechos, derechos sexuales, biologicismo, diversidades, identidades sexuales, estereotipos, formación docente (Ver Anexo Figura 1)**. Cabe destacar que algunos subtemas se agruparán según los discursos contruïdos por las personas interlocutoras.

Macrotema: Educación Sexual Integral

La **Educación Sexual Integral** fue el t pico que estuvo presente en todos los discursos recolectados en los tres establecimientos educativos, se les pidió una definición a docentes, a equipos de gestión y a estudiantes. Lxs mismxs expresaron que:

Docente J. de la ESRN B: “Se me ocurre algo más metafórico, no sé si lo puedo definir con palabras, siento como algo que ilumina de pronto y lo veo también, veo que está trayendo luz a años de oscuridad y de mucha duda e incertidumbre, de confusión, de muchas cosas que veo en adolescentes y en las niñas, la cuestión de no saber y no sólo del mundo sino de ellos, del vínculo con los demás, de cuál es su posición en el mundo sobre sus derechos. Esto lo piden, los chicos lo necesitan y te lo piden, ¿cuándo vamos a tener ESI? es una necesidad. Es algo que realmente está iluminando y se ven los cambios”.

Docente Gr. de la ESRN A: “¿Puede ser escueta? Yo creo que, no sé si es una definición, es mi creencia de la ESI, que sí es necesaria porque hay mucha ignorancia respecto en cuanto a los adolescentes y a los adultos, también. Les sirve, en lo que he implementado, les sirve un montón, es como que no necesitan, te das cuenta, porque tienen toda la información al alcance de la mano y no saben usarla”.

En estos discursos se puede interpretar que tanto quien utiliza la metáfora de la luz, de iluminar lo que estaba oculto y el otro discurso que connota los contenidos ausentes, cuando utiliza la palabra ignorancia, dan cuenta de una vacancia que la ESI va a cubrir según sus puntos de vista. En ambos casos se construye una noción de otredad con respecto a les estudiantes que tienen una “necesidad”, según estxs docentes, en abordar la temática; en uno de los casos esta falta también se le señala a lxs adultxs.

En ese sentido, otrx de lxs docentes marca esa diferencia entre el conocer sobre estas temáticas vinculada a la cuestión generacional, es relevante mencionar la temporalidad porque la ESI aparece como algo distinto y nuevo a lo precedente e instituido.

Docente Gu. de la ESRN A: “Creo que es totalmente necesario, creo que se marca muy fuerte la falta de educación sexual integral en los adultos con respecto a la que vienen manteniendo los chicos. Se nota en la aceptación de los cuerpos, en la aceptación de los espacios, en el decir no, en el acompañar al otro frente a situaciones, o sea, trabajar la empatía. Me parece que generacionalmente se va a notar muchísimo la diferencia de ser conscientes del otro y de sus problemas y acompañarlos. Me parece que eso ahora, en los adultos que están ahora como padres, todavía se nota la falta de educación que hubo en ese sentido. Entonces para mí es, igual como lo dice la ley, es transversal a todo porque es parte de cómo somos como ciudadanos. No como contenido de si sabe, método anticonceptivo, sino como parte de cómo sos como ciudadano a la hora de que salís de acá y te presentás en la sociedad. Me parece que eso sí se nota mucho y espero que se note”.

Siguiendo a Vásquez y Lajúa (2016)

“La educación que han recibido los adultos cuando eran niños/as se orientó a ubicar la sexualidad como un tema privado, que no debía ser abordado socialmente. Este hecho ha traído importantes consecuencias en la formación de la sexualidad y en el modo de vinculación de las personas a lo largo de la historia. Tal como sostiene Morgade (2006), relegar la educación sexual al ámbito privado tiene una connotación ideológica. Bajo el lema: “de esto no se habla”, no se reconoce que toda educación es sexual. Por eso, sostenemos que la omisión también es una forma de educación” (p.73).

Relacionado a esto y que cobra relevancia en otras definiciones sobre la ESI compiladas, es la cuestión del “nombrar” y dar lugar a la sexualidad en la escuela:

Docente A. de la ESRN B: “Me parece que sobra el sexual, es más integral, habla de las relaciones humanas más que lo puramente sexual. Me parece que es la educación, yo le diría como de convivencia integral, hoy me parece. En la adolescencia se despiertan un montón de intereses sexuales, pero no necesariamente, a veces trata más de lo vincular y ahí entra todo, lo amistoso, con pares, con padres, con docentes, me la tomo más por ahí”.

Docente V. de la ESRN A: “Son distintas temáticas que no tratan únicamente sobre la salud anticonceptiva, sino temas como la empatía, el cuidado del cuerpo, en términos más generales”.

Directivo P. de la ESRN C: “Considero que obviamente que es necesaria una ley porque encuadra los cambios sociales que tienen con respecto a las personas y a sus derechos. Por un lado eso, por otro lado la ley ya está, hay que regularla y adaptarla a cada territorio escolar y sus propias necesidades. Pero para eso también se necesita,

digamos, capacitación en las personas que van a realizar ese encuadre dentro de la escuela. Definir, no te podría definir porque es amplia. Lo que sí yo le cambiaría el nombre. O sea, la educación sexual integral está acotada a la sexualidad y en verdad para mí la educación digamos es mucho más amplia con respecto a transformaciones sociales, con respecto a derechos y a maneras de ser y estar en el mundo de las personas”.

Directivo L. de la ESRN B: “Apunta a un tipo de educación amplia en el sentido de lo que tiene que ver con sexualidad pero con todo lo que tiene que ver con vínculos significativos entre los estudiantes y los adultos y que por lo tanto abarca, no sé si es una definición un montón de cuestiones que tienen que ver a apuntar a cuestiones que tienen que ver con el bullying, cuestiones que tienen que ver con la cuestión de género, cuestiones que tienen que ver con identidades, cuestiones que tienen que ver con cuidados de la salud, cuestiones que tienen que ver con la mirada entre la sociedad y las personas, y el individuo”.

Aquí, hay dos aristas de análisis, por un lado la cuestión semántica con respecto a la palabra sexual y el concepto de sexualidad como temática, donde lxs docentes plantean cambiar el nombre establecido de la ESI por uno que sea más amplio y genérico, ¿qué se puede reflexionar con esto? Morgade (2006) en uno de sus estudios señala que

“(…) la sexualidad es una de las dimensiones de la subjetivación. “Devenir sujeto” es, entre otros, construirse socialmente en un cuerpo sexuado. La sexualidad supera ampliamente la dotación biológica y fisiológica del sexo y constituye el modo particular de habitar el cuerpo sexuado en una etapa de la vida, en un momento social, en una cultura. No se trata de la “carne”, entonces, sino que se trata del “cuerpo” como producto histórico” (p. 40).

Como plantea la autora, la sexualidad va más allá de lo que quizás consideren dichos docentes cuando expresan que le cambiarían el nombre, puede interpretarse que no dejarían lo vinculado a la sexualidad y lo omitirían. Esa sexualidad, es un tipo de abordaje que plantea una mirada específica que forma parte de esta educación y pone en eje otras cuestiones que tienen que ver con la construcción de las subjetividades del sujeto, “(…) una dimensión central y constitutiva de la sexualidad: el proyecto de vida. Vivimos el cuerpo sexuado desde una representación simbólica respecto de quienes somos, y quienes queremos ser” (Morgade, 2006: 41). Si no se nombra lo sexual y la sexualidad, se corre el riesgo de no tener en cuenta cuestiones que forman parte de eso, la afectividad, la construcción de identidad, lo vincular y, además, se pierde lo que sí tiene que ver también con la mirada de los derechos sexuales y reproductivos, que también están incluidos en los contenidos de la ESI. Por lo tanto, resulta importante el cómo se nombra, qué se dice con respecto a lo que se entiende por sexualidad o lo sexual, y todo lo que abarca con un

enfoque integral. Cabe señalar que en sus discursos, igualmente, nombraron otras temáticas que forman parte de esa sexualidad, se considera relevante hacer esa mención porque no significa que no nombren esos temas pero es llamativo que, aunque forme parte de la sexualidad, no sean reconocidos como tales y podría surgir una pregunta vinculada a si es el tabú acerca de lo sexuado o simplemente una cuestión semántica de la palabra.

Por otro lado, en los discursos, aparece el concepto de lo colectivo referido a la ESI. En los testimonios de dos directivxs de distintas escuelas en los cuales afirman que la ESI *tiene que ver con la mirada entre la sociedad y las personas, y que la ley encuadra cambios sociales que tienen con respecto a las personas y a sus derechos*. Esto pone en relieve que la construcción de las subjetividades puede ser social, es decir que lxs sujetxs se construyen en relación y en interacción con otrxs. En este punto, es importante retomar la amplitud del concepto de sexualidad en la ESI ya que el mismo incluye la construcción de subjetividades no solo como individuos sino también como sujetxs sociales.

Así, también pueden entrar otras temáticas referidas a esos vínculos como los de convivencia que se recuperan en varios testimonios, pero es importante continuar resaltando la cuestión semántica y los significantes que se construyen, tal como señala una docente a la hora de destacar la jerarquía que conlleva tratar estas temáticas en la escuela y no invisibilizar ciertas cuestiones a partir de cómo se nombra.

Docente C de la ESRN A: Yo creo que la Educación Sexual Integral es un derecho, en primera instancia, que tenemos todos, todas, todes de aprender sobre nuestro cuerpo, sobre el respeto al otro, sobre todo lo que nos afecta desde niños. En todos los niveles debería estar, pero que no debe ser tomada como algo superfluo o cambiarle las palabras a, no sé... convivencia, porque una cosa es la convivencia y otra cosa es la ESI. Si bien pueden ir de la mano, a veces se desdibuja un poco porque muchos docentes o quizás los familiares, toda la comunidad educativa, no se anima todavía a hablar de hecho de lo que conlleva la ley.

Por su parte, se dialogó con varios grupos de jóvenes estudiantes y se les consultó cómo definirían a la ESI, se tomará esta muestra para el análisis y luego, se ampliará en los subtemas con otros testimonios que se consideran relevantes ya que incluirán en su discurso nuevos subtemas.

Grupo de estudiantes de la ESRN C:

“Aprender sobre temas sexuales e intimidad.

Creo que no va más a parte de lo sexual. Aprender cosas nuevas, sobre cómo cuidarse en las relaciones sexuales o tomar la pastilla para las mujeres.

También habla sobre la identidad”.

Grupo de estudiantes de la ESRN A:

“Y nosotras no tenemos mucha formación en la educación sexual porque no se suele hablar de los temas, o sea, siempre es como que se enfoca a la parte de sexo, sexualidad, capaz relaciones tóxicas y abusos.

Nunca se enfoca en identidad ni en todo lo que llega a englobar la edad. Entonces es como que la opinión que hay acá en la escuela es muy escasa.

Yo creo que es re amplio y es la educación que abarca un montón de temas que tienen que ver con el cuerpo de uno y del otro, puede ser.

No sé, yo por las clases que he tenido en la escuela, es más sobre, el cuerpo y también nos dan espacio de ESI una vez cada semana. Ahora hace poco hablábamos más como de inclusión a otras personas”.

A diferencia de los discursos de lxs adultxs referentes de su escuelas, les estudiantes definen a la ESI de acuerdo a lo que les enseñan. Hacen foco en cuestiones referidas a lo biológico tales como tomar la pastilla las mujeres, a las relaciones sexuales, el cuerpo y también, hacen mención a otros abordajes que les gustaría tener. Al mismo tiempo, esas definiciones sobre la ESI las expresan desde un lugar de falta de información y de su abordaje, utilizan términos como: no tenemos mucha información, nunca se enfoca en..., la opinión que hay en la escuela es escasa; términos que parten de lo negativo y que recuperan algunas representaciones que tienen en torno a la ESI, ponen el foco en lo que falta. Esto conforma una mirada crítica con respecto a lo que entienden por ESI y configura una manera en la cual construyen ideas sobre la misma, sus vivencias y también, una reflexión sobre la tarea educativa que tienen sus escuelas.

Subtema 1 y 2 : Derechos – Derechos Sexuales y Reproductivos

La primera noción de **derechos** que se pretende abordar, aparece en el texto de la ley 26.150, en su artículo 1 donde establece que todxs lxs educandxs tienen derecho a recibir educación sexual integral,

“ARTICULO 1º — Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos” (Ley 26.150, 2006: 1).

Antes de comenzar a analizar este subtema en las entrevistas realizadas, se considera traer ese primer artículo porque la noción de derecho que plantea la ley pone de manifiesto discursivamente que lxs sujetxs de derechos son les estudiantes, si bien habla de la obligatoriedad se centra en esa garantía de derechos que debe promover y cumplir el Estado en todas sus formas y lo deja explícito nombrándoles. Entonces, se parte de una base en la cual el derecho es nodal para comprender los sentidos y representaciones que traerán a continuación un estudiante y un docente de dos de las escuelas. Como sostiene Baez y del Cerro (2015) refiriéndose a cómo conciben a las políticas públicas, son una construcción que emerge de los debates, las negociaciones y los intercambios que acontecen en las esferas públicas (p.8). Sobre esto uno de los docentes expresa:

Docente R. de la ESRN A: “Para mí, la ley es una herramienta potente para formar nuevos ciudadanos empoderados, conscientes, informados, y fundamentalmente felices, que es algo que no se dice mucho, que no está en las leyes, pero bueno, que puedan disfrutar, que puedan ser felices. Además, que puedan tener las herramientas para poder pensar, hacer, con su cuerpo, pero no solo con su cuerpo, proyectos colectivos también, individuales y colectivos. Para mí es fundamental, además de lo que dice la ley, lo físico, lo biológico, lo psicológico, que se dé importancia, que tiene que ver también con los contenidos. Para mí es eso, es una herramienta potente de transformación social, de transformación política (...) Es una herramienta que es transformadora, y que está en construcción, en plena construcción, y creo que se va nutriendo cada vez más, incluso con los debates”.

En el discurso el docente, habla de la ley como una herramienta para diversos fines. En este concepto de herramienta se vislumbra la amplitud que tiene la implementación de una política pública en materia de derechos ya que es una iniciativa que permite la realización y el desarrollo de otras dimensiones de los proyectos de vida tanto individuales como sociales. En este testimonio, se denota un abordaje integral de la sexualidad que incluye la construcción de subjetividades en su conjunto, por ejemplo trayendo conceptos como el de *felicidad* y *transformación* que son mencionados más de una vez. Señala una plenitud con respecto a ese derecho que puede garantizar esas potencialidades de la vida de las personas que deberían acceder al mismo.

Como sucede en la mayoría de los casos, en los que se consigna un nuevo derecho, el mismo pasa por diferentes etapas de debate y estos no concluyen cuando se promulga una determinada ley. En su expresión, el docente habla de que “*está en construcción, en plena construcción*” lo cual referencia a que el derecho, como tal, no es algo estanco, sino que continúa su desarrollo, incorporando nuevas perspectivas, debatiendo otras y abordando

nuevas necesidades de los sujetos de derechos, es decir de los estudiantes. Alonso y Morgade (2008) exponen que

“(…) aún hace falta recorrer un amplio camino de experiencias que involucre a distintos actores sociales en estas problemáticas, en tanto la sola existencia de leyes de "avanzada" no garantiza el ejercicio efectivo de los derechos. Muchas veces los textos de las leyes quedan en letra muerta porque no se traducen en políticas públicas que efectivicen su aplicación, cumplimiento y seguimiento” (p. 33).

Comprender que esto puede suceder permite ver objetivamente cuáles son las potenciales y los debates de los cuales se hace mención para fortalecer este tipo de leyes y en consecuencia las políticas públicas, en distintos contextos y temporalidades.

Por su parte, un estudiante en una de las entrevistas grupales comienza su exposición sobre qué es la ESI refiriéndose a ella como un derecho:

Estudiante 1 de la ESRN B: “Yo creo que la ESI representa, tanto para nosotros, o sea, yo lo veo como estudiante, que representa como... a ver, es primordial, es un derecho, es algo súper importante. Entonces, yo creo que tener ESI y poder tener ESI de manera seria, estructurada, como se debe tener la ESI, representa como... (...) Y a ver, que nuestro derecho como estudiantes y como jóvenes de tener ESI sea respetado, para mí eso es muy importante. Porque también, por ejemplo, más que nada lo que tiene que ver con las diversidades de identidades de género y sexualidades, es también súper, súper importante. Y también lo que respecta a las educaciones emocionales, también, porque normalmente, socialmente no estamos acostumbrados a que en nuestras casas nos eduquen emocionalmente. Entonces, poder tenerlo desde ese lado en la escuela es súper importante. Y que también a nosotros nos despierten la necesidad y el querer aprender sobre eso”.

Aquí el estudiante le da una valoración subjetiva a la ESI como un derecho, se apropia de ese derecho y lo colectiviza, diciendo *nuestro derecho* como estudiantes, es inclusivo lo que reflexiona sobre el mismo. A su vez, la valoración que le da tiene que ver con la utilización de subjetivemas en el discurso (primordial, importante, muy importante y súper importante) lo cual muestra también un interés para hablar de la temática.

Cabe señalar que en su alocución el estudiante afirma sobre la ESI que “*debe ser de manera seria, estructurada, como se debe tener la ESI*”, se puede inferir que está expresando que, quizás, no esté siendo abordada de manera seria y estructurada. Sobre esto se le repreguntó, a qué se refería con estructurada, y el estudiante contó un ejemplo sobre la falta de información y la formación docente en una experiencia que había tenido en el nivel primario (esto se retomará en el subtema de formación docente).

Por último, el estudiante sostiene que “*socialmente no estamos acostumbrados a que en nuestras casas nos eduquen emocionalmente*”, en este punto el discurso del jóven es crítico a las concepciones hegemónicas sobre qué debe enseñarse a les jóvenes. De esta manera, expresa que hay una necesidad de abordar ciertas temáticas que no eran tomadas socialmente para ser tratadas en el ámbito familiar o escolar, es decir se trataba de temáticas que se aprenden sin ser enseñadas. En ese sentido, Talani y Copolechio (2023) argumentan que

“(…) quienes prefieren utilizar el término “emoción”, consideran que este es un concepto multidimensional que implica dimensiones cognitivas, sensitivas y activas; culturales y corpóreas, y también acciones y prácticas entramadas en las relaciones de poder. La idea de emoción alude a una forma de conciencia de las sensaciones propias, personales que habitan en el yo pero son fenómenos relacionales. Esta concepción implica que las emociones no están en lo individual ni en lo social, sino en sus vínculos” (p. 94).

Es significativa la relación que existe entre estos dos testimonios, se recupera la idea de derecho en vínculo a la construcción de sujetxs, los proyectos de vida y la emoción de la felicidad, como parte constitutiva de las personas y, en este caso, de les estudiantes. Son ellxs mismxs quienes sugieren en sus expresiones la importancia y necesidad de conocer sobre lo qué les pasa, su emocionalidad y concretarlo en aprendizajes, son sus maneras de habitar el mundo.

A la hora de expresarse sobre los **Derechos Sexuales y Reproductivos**, no se encontró explícitamente este concepto en los discursos pero sí varias nociones referidas a las relaciones sexuales, cuidados, intimidad, cuerpo, sexualidades, entre otras. De estas nociones, se hará foco en los aspectos en los cuales les diferentes actores profundizaron en las diversas entrevistas, como ser las relaciones sexuales y el cuidado, al referirse tanto a lo abordado en la Educación Sexual Integral, como a las expectativas de las comunidades educativas acerca de qué se debería tratar en ella.

Docente A. de la ESRN B: “Es que muchos piensan cuando voy a decir jornada de ESI, es como que van a hablar de las relaciones sexuales, de los noviecitos, de las noviecitas, o por ahí un poco más de cuestiones de género, y por ahí a ellos en algún punto a veces les cansa, entonces cuando les traés una propuesta que incluye incluso salud, no necesariamente de lo vincular, o propiamente dicha de lo vincular, es como que ahí se abren un poco más, pero a veces cuando vos les decís jornada de ESI es como que tienen en su cabeza el aparato reproductivo y las cuestiones de género, y

a veces creo que somos más nosotros los que tenemos un poco de mambo con esas cosas que ellos, a veces escuchando aprendés un poco más”.

En lo afirmado por esta docente quedan expresadas cuáles son las expectativas de la comunidad educativa respecto a la ESI y la centralidad que se le otorga a lo relacionado a las relaciones sexuales. Asimismo, hace referencia a conceptos como “*noviecitos*” y “*noviecitas*”, a la forma en que se abordan las relaciones y los vínculos entre estudiantes y a la salud como un eje que se suma al abordaje de la Educación Sexual Integral. Cabe destacar que la docente utiliza la palabra “*mambo*” para hacer referencia al tabú o prejuicios preexistentes por parte de los docentes a la hora de abordar determinadas temáticas que van más allá de los planteos de los estudiantes, afirmando que “*a veces escuchando aprendés un poco más*”.

“Así, como señalan Guasch y Osborne (2003), tras las obras de Weeks y Foucault resulta insoslayable que el sexo, al igual que la sexualidad, son relacionales, por lo cual no pueden ser escindidos del contexto histórico que les otorga significado tanto a nivel cultural como subjetivo a partir de las diversas formas de interacción social en las que los individuos participan (...) La regulación social de la sexualidad, atravesada por aspectos normativos y por las relaciones de poder, se constituye en una esfera autónoma que otorga sentido a las acciones y produce identificaciones a partir de las prácticas sexuales que son apropiadas por los sujetos, configurando sus cuerpos” (Kornblit y Sustas, 2014:25).

En ese sentido, es interesante reflexionar sobre cómo son tomadas las prácticas sexuales en este contexto y si, específicamente, toman una centralidad a la hora de jerarquizar información cuando se dialoga en las escuelas sobre la Educación Sexual Integral, muchos de los sentidos y las expresiones que son parte del sentido común y social, emergen en varias de las conversaciones cotidianas. Las prácticas sexuales están ligadas a las temáticas y expresiones de la ESI, incluso en generalidades, como aspectos constitutivos de esta educación. Es decir, en algún punto, para la comunidad educativa hablar de ESI es hablar de este tipo de vínculos, sexo-afectivos ya sea de manera directa o indirectamente.

Como sostiene una de las docentes que fue consultada sobre los temas que circulan en los distintos espacios de su escuela:

Docente M. ESRN B: “Lo que es sexual me parece que atraviesa lo que tiene que ver con la parte sexual de la identidad o de las vivencias o de compartir de todas las

cuestiones humanas, me parece que atraviesa toda la vida de la persona. Entonces, la Educación Sexual Integral, sea con el dispositivo que sea me parece que es el espacio de encuentro para trabajar, debatir, discutir aprender, enseñar, recambiar ideas, derribar mitos sobre la cuestión sexual que me parece que atraviesa todas las cuestiones de la vida”.

Aquí, queda de manifiesto en la argumentación de esta trabajadora de la educación cómo toma un protagonismo en la vida de las personas, desde lo identitario como las vivencias y no solo desde un lugar tradicional sino que lo pone en eje en la ESI como *recambio de ideas*, con nuevos debates y discusiones que comprenden nuevas significaciones que se le puede dar a *lo sexual* en el ámbito escolar más allá de las instituidas. Por esto, también señala otro aspecto del cual se habla más explícitamente y que incluso se ve en las carteleras como mensajes que circulan, el *consentimiento*. Una dimensión que debe tener un abordaje y ser nombrado como tal en estas prácticas educativas.

Docente M. ESRN B: “La temática del consentimiento como un eje importante en sí mismo o que sea universal a todos los demás ejes pero que esté explicitado y que se pueda trabajar poniendo esa palabra como primero consentimiento y pensarlo no sólo para el acto sexual explícito sino para todo, para el abrazo para el consumo de sustancias. Me parece que falta, realmente no hemos dado el espacio para hablar de consentimiento real pero no sé si nos animamos A un montón de cosas y nos lo tenemos que dar, falta un montón sobre eso”.

El consentimiento, planteado por M., explicita una de las aristas fundamentales de los **Derechos Sexuales**. Asimismo, se plantea en su dimensión histórica y social, al hacer mención a que es necesario hablar del consentimiento en diversos aspectos de la vida y en los vínculos sociales. También es importante marcar, como sucedió con discursos anteriores, que plantea una vacancia, una falta que hay que cubrir y la necesidad de abordar esta temática ya que es algo que no se está haciendo o no se está haciendo como es deseado. Sucede con su alocución, que marca de una manera prioritaria, trabajar sobre esta palabra, los sentidos que se desprende de ella tienen que ver directamente con el acceso a la información y que replantean cómo se construyen dichos vínculos en el marco de ese intercambio escolar. Asimismo, genera un sentido que tiene que ver con el animarse, M. dice *no sé si nos animamos* y eso refiere tácitamente a les adultes a la hora de mencionar y abordar el consentimiento, no solo en vínculos sexo-afectivos sino en otras experiencias.

Hay sentidos que fueron deconstruyéndose en la propia práctica educativa, como las sexualidades, cuya interpretación fue cambiando con el devenir de las experiencias en el

ámbito escolar que, si bien son colectivas, aportan a vivencias individuales, por ejemplo, de les docentes.

Docente J. ESRN C: “En un primer momento pensé que se trataba sobre todo lo que tiene que ver con la sexualidad respecto al acto sexual y a los sistemas reproductores. Después, cuando empecé a interiorizarme del tema, me di cuenta que tenía que ver con el discurso, con la palabra, con masculinidades, con un montón de cosas que hacemos diariamente y que influyen en que esto que es un mandato que viene de hace mucho se vaya reafirmando”.

Aquí, muestra como esas concepciones sobre la sexualidad no son una excepción sino que son las que se pueden encontrar en diferentes imaginarios y ámbitos sociales, dentro y fuera de la escuela. Se trata de una mirada reduccionista de la sexualidad que implica además un fortalecimiento de una idea errónea sobre lo que es la sexualidad y lo que se aborda en la ESI. La experiencia de este docente demuestra que esas significaciones no son estancas y varían en diversas prácticas y a partir de lo vivenciado, es clave este reconocimiento de la experiencia para habilitar nuevos caminos, y en este caso, representaciones.

Morgade (2006) sostiene que

“El gran desafío de la incorporación sistemática de cuestiones de sexualidad en la escuela parece ser la posibilidad de construir situaciones de confianza y respeto por las experiencias de los/as alumnos/as. Sin embargo, es aún más desafiante, y esta vez desde la perspectiva de cada docente, asumir que estos temas de alguna manera revierten en la propia subjetividad: ninguno de los temas involucrados en la educación en la sexualidad dejan de impactar en la propia experiencia subjetiva” (p.44).

Una de las experiencias relatadas por M. resalta esta cuestión de la confianza con jóvenes a la hora de hablar sobre ciertos temas que ingresan al ámbito escolar y, también, rescata que en ciertas ocasiones quienes acceden a esos espacios de intercambio son personas externas a la escuela. En la documentación analizada en el capítulo anterior, se hace mención sobre cómo los Centros de Salud o actores del sistema de salud, se suman a estas iniciativas y quedan ligadxs a ejes específicos sobre salud sexual y reproductiva ya sea para hablar de métodos anticonceptivos, principalmente, o bien salud menstrual, salud mental y/o consumo problemático.

Docente M. ESRN B: Con las chicas del San Francisco (Centro de Salud - NdR.) tuvimos un montón de charlas acá de Acuerdos Escolares de Convivencia con ellos tenían ganas de charlarlo pero esperando nuestras propuestas no habían escuchado ni tampoco conocían mucho del tema, lo que pasó fue que no calculamos quizás el tiempo o con esos grupos llevaba más tiempo llegar a una profundidad para hablar de ciertos temas y lo que pasó fue que iba cayendo gente que la mandaban si la encontraban dando vueltas en la escuela o al encuentro siguiente venía otra gente entonces se proponían temáticas pero ellos necesitaban, para el tiempo que nosotros calculamos, mucho más tiempo juntos siendo los mismos sin que se agregue nadie como para crear un grupo de confianza para profundizar. Entonces quedaron charlas más informativas y más superficiales donde vimos identidad de género y explicamos la diferencia entre sexo biológico y más o menos decían lo que opinaban pero no llegamos a un nivel de profundidad o de implicancia de parte de los chicos fue un error nuestro de cómo manejamos el espacio, no hicimos un espacio seguro y de confianza o nosotros calculamos que ellos eran más sueltos para hablar sin confianza. En algún sentido fue un error también de coordinación adulta. Las cosas que querían hablar eran métodos anticonceptivos, vínculos saludables, identidad de género, en algún momento se quiso hablar de cuestiones de género con respecto a la representación de la sexualidad como las normas de género que el hombre está más permitido que tenga sexo a través del placer y disfrute que lo busque, que experimente y que las mujeres sienten que no, las chicas sentían como que ellas no podían hacer eso porque eran tildadas de “putas”, sería tener la misma libertad sexual y las violencias que van a recibir.

Esta práctica da cuenta de cómo se construyen espacios donde intervienen varias voces, no sólo las de les jóvenes sino también la de adultxs que a su vez coordinan estos espacios. En este caso hay un reconocimiento de todo lo que se quiso abordar y que no se dio de la mejor manera a partir de dinámicas que no fueran contempladas en la previa. De este discurso se relevan varias cuestiones vinculadas al quehacer y la mirada adulta, desde la construcción de la confianza, los temas a abordar y directamente, como disponen de les jóvenes para estos espacios participativos. Tal es el caso que dice *iba cayendo gente que la mandaban si la encontraban dando vueltas en la escuela*, si bien es un reconocimiento que hace M. sobre el error institucional, no deja de ser algo que ocurre en otras instituciones donde se considera que cualquier estudiante puede participar de cualquier situación sin tener en cuenta los intereses y la confianza. Asimismo, queda de manifiesto que M. hace foco en las sexualidades de una manera no hegemónica porque en su discurso trae aquellas concepciones que son tabú, tapadas o bien que no se escuchan tan frecuentemente como el placer en las mujeres. Si se revisaran los discursos sobre estas temáticas y contabilizáramos cantidades de menciones de métodos anticonceptivos vs. placer sería evidente esta diferencia en los discursos, iría en detrimento una de otra.

Respecto al abordaje del tema del placer se destaca que M. marca una diferencia en la representación de la sexualidad al nombrar cómo el placer está ligado a los varones en las normas de género, señalando una jerarquía de poder que se reproduce en la escuela. Además, trae a cuenta las voces de las jóvenes cuando dicen que las pueden tildar como “*putas*” por sus prácticas sexuales.

Retomando que, en algunas ocasiones, temáticas de los ejes de la ESI son delegadas a agentes del sistema de salud es necesario recuperar algunos discursos sobre esto:

Docente Gr. ESRN A: “las chicas de la salita que vienen a brindarles información es sobre métodos anticonceptivos”

Docente I. ESRN C: “Yo he estado en situaciones en el aula que se cuestionan, que se tensiona un montón el sentido común, es construyendo muy hormiga una intimidad, una confianza, trayendo a gente que no necesariamente sea, no sé, la médica del centro de salud, pensar más en activismos o desde los cuerpos y que sean estas como cuestiones más transversales”.

En estas dos expresiones se ven dos aristas sobre las intervenciones externas en la aplicación de la ESI. Por un lado, se destaca el hecho de que sean profesionales de la salud que aborden temáticas de la anticoncepción y sólo de la anticoncepción, y por el otro, la posibilidad de incorporar actores externos más allá de los agentes sanitarios sino también de activismos para darle una mirada más amplia al abordaje de la ESI. *Las chicas de la salita* y la *médica* aparecen en ambos discursos como roles feminizados que abre la reflexión a aquellas actividades signadas por los roles de género, actividades vinculadas a tareas de cuidado, aquí en la salud y la escuela.

Por último, en la mirada de dos estudiantes aparece una cuestión vinculada a la sexualidad y los cuidados, relevante para comprender sentidos en torno a la diversidad sexo genérica, que además dará pie al siguiente apartado. ¿Qué sucede con la heteronormatividad en la escuela?

Estudiante 2: En varios talleres, y por lo que vi, hubo un taller donde estuvimos, que fue el de manejo de emociones. Se trataba como de un semáforo, con las profes de lengua. Los docentes se veían muy cómodos haciendo lo que hacían los estudiantes. Entonces, para ellos era una pavada. Pero ellos se veían bastante cómodos hablando sobre el manejo de esas emociones. De cómo no manejar, o sea, a mí me pasa algo, vengo de casa mal. Las otras personas no tienen por qué recibir mi odio. Solo por algo que me pasó y que podría manejarlo distinto, etc. Y también el hecho de protegerse en relaciones sexuales. Mayormente en relaciones heterosexuales. Pero bueno, también eso estaría bueno que haya más amplitud en el tema porque solamente se nota que se ven cómodos en relaciones heterosexuales cuando hay un montón de cosas. Y creo que había compañeros que no sabían que,

por ejemplo, había relaciones entre mujeres. O con genitales biológicamente femeninos, también se usaba protección. Por alguna extraña razón, no lo sabían, no se lo esperaban.

Estudiante 3: ¡Las lesbianas se cuidan!

Subtema 3, 4 y 5: biologicismo, diversidades e identidades sexuales y estereotipos

“(…) Es el estatuto del lenguaje concebido en términos de prácticas significantes, el que permite pensar la cuestión histórica del poder y así afianzar las tesis acerca del carácter constitutivo de las diferencias de género (Scott, 1988). Nos referimos a la posibilidad de fundamentar la injerencia estructurante de esas diferencias, en su articulación con las de clase, entre otras; es decir, la vinculación de necesidad que esas diferencias presentan en relación con el poder, dentro y fuera de las instituciones de Estado, tanto como en la vida cotidiana. Dicha injerencia tiene lugar en el médium de la materialidad discursiva y en la tendencia dominante a promover lazos relativamente estables y regulares (...) entre determinados dominios e identidades generizadas” (Chaneton, 2007: 45).

Es relevante comenzar este apartado analizando el concepto de *poder* desde una perspectiva histórica y su reproducción a través del lenguaje y los discursos sociales. En este extracto la autora vincula estas relaciones de poder y las caracterizaciones de género (identidades generizadas) planteando que por herencia histórica las mismas se dan con características estables por las cuales se sustenta la hegemonía de un determinado grupo. A su vez, cabe destacar que las diferencias constitutivas de género no pretenden ser interpretadas de forma aislada sino de forma interseccional con otras categorías, como la planteada por Chaneton, la clase. Esas diferencias de género serán analizadas a través del discurso en estos 3 subtemas agrupados ya que en ellos se manifiestan muchas de las reproducciones de las realidades sociales intrínsecas en las diversas esferas de lo social, como la escuela y fuera de ella. Se parte de una base en la cual, en estos discursos, emergen de manera tangible y muestran cómo se continúan evidenciando desigualdades sociales y en vínculo con las perspectivas androcéntricas y patriarcales. La necesidad de agrupar estos subtemas tiene que ver con la transversalidad que ocupan en los discursos y de enfoques que surgen de los propios testimonios; es decir, cada persona que expresó alguna referencia a estos subtemas siempre lo hizo de manera integrada, no fueron

conceptos aislados a partir de las preguntas sino que forman parte de una misma narrativa que los entrelaza.

Estudiante 2 ESRN B: Hay muchas personas, muchos profes en general, directivos y así, que por ahí no entienden mucho del tema. Y uno tampoco... Por ejemplo, yo que soy trans, yo me canso a veces de explicar. Yo no soy Wikipedia. Entonces es molesto que constantemente te pregunten por cosas que la escuela ya debería brindar.

El estudiante en este discurso se expresa de una manera crítica hacia los sentidos que aún circulan en la escuela. Puntualiza con su frase *es molesto que constantemente te pregunten por cosas que la escuela ya debería brindar*, se puede interpretar que los mensajes que circulan siguen siendo *cisheteronormativos* con una mirada de extrañamiento hacia las disidencias sexo-genéricas.

Como sostiene Scharagrodsky (2007)

“La matriz heterosexual binaria configurada a partir del significado de los opuestos (los opuestos se atraen, los opuestos se necesitan, los opuestos se complementan, etc.) atraviesa no sólo gran parte de los contenidos y narrativas del currículum explícito, sino también del currículum oculto de la escuela. (...) Comúnmente, cuando se plantean, los espacios dedicados a la enseñanza de educación sexual presentan a la heterosexualidad como la única matriz posible o como la referencia normal en relación al deseo” (p. 272-273).

La matriz heterosexual binaria a la que hace referencia el autor entra en tensión con las diferentes vivencias y estas se encuentran con discursos que tienen su base en esta matriz, y cuestionan o buscan explicarlas desde su perspectiva *cisheteronormativa*.

Estudiante 1 ESRN B: Somos adolescentes, incluso personas mayores se siguen descubriendo. También estaría bueno enseñar eso, que no está mal descubrirse, y que si vos te querés arrepentir, está bien, porque era una etapa de descubrirte a vos mismo, o a vos misma, o a vos misme, y era profundizar en vos, y si te equivocaste, está perfecto, porque somos humanos, está bien equivocarnos.

- Yo, por ejemplo, tuve una experiencia en el séptimo grado, que nuestro profesor de literatura nos dio ESI, y hablamos sobre las diversidades del género y las sexualidades en general, y una compañera me acuerdo que había expresado que ella era bisexual. Y el profesor lo primero que le dijo fue, no te apresures, es una etapa.

En estos extractos, el estudiante plantea la noción de descubrimiento, tensionando la idea del género como algo dado. Asimismo, en la segunda parte queda en evidencia cómo la matriz heterosexual binaria se expresa en los discursos escolares reproduciendo estereotipos que se fundan en una tradición cisgénero. Además, se encuentra un

estereotipo que tiene que ver con el conocimiento/saber que tiene la persona adulta con respecto al joven cuando se refiere a la etapa de la vida, que “no se apresure”, dando por hecho que tenía conocimiento que era algo que “iba a pasar” en cuestión de tiempos, relaciona a la adolescencia con inseguridades o bien con el “desconocimiento”.

Kornblit en sus estudios vinculados a las sexualidades y docentes, incluye una variable de análisis sobre diversidad sexual que (si bien está enfocada en un análisis específico de datos) puede traerse para reflexionar en torno a estos discursos.

“En este componente se incluyen todos aquellos aspectos que remiten a la aceptación o el rechazo de elecciones sexuales no signadas por la matriz heterosexual. Asimismo, se incluyen también referencias hacia las sexualidades no hegemónicas y las formas usuales de discriminación y a los estereotipos estigmatizantes en torno a la homosexualidad y el lesbianismo” (Kornblit, 2014: p.50).

La discriminación hacia las sexualidades no hegemónicas, como las denomina la autora, y hacia las identidades transgénero, son solamente algunas de las formas en que los estereotipos se dan en los discursos que circulan en las instituciones educativas. Lo que se espera acerca de cómo debe ser la representación de lo masculino y lo femenino en la perspectiva binaria biologicista está presente, no solo por parte de les adultes, sino también de parte de les estudiantes.

Estudiante 1 ESRN B: yo soy masculino, pero hay otros chicos trans que son femeninos, no tienen por qué ser masculinos, y no me imagino, yo me siento así, siendo re masculino, no me imagino cómo se deben sentir ellos.

- (...) me gustaría, por ejemplo a mí de que haya más charlas sobre esto, más que nada para los alumnos y bueno, para los profes que den el tema, si es que dan los profes bueno, esto de diversidad de género, sobre sexualidades, sobre etiquetas también de la sexualidad que no hace falta que vos te etiquetes como, yo soy gay, yo soy bi, no hace falta y eso también creo que estaría muy lindo que haya, que se hable también el hecho de que una persona trans no tiene por qué ser muy masculina o muy femenina para hacerlo no tiene, que existen muchos tipos de personas así que si alguien, por ejemplo, si vos ves que esa chica, que vos le decís chica, está pasando al baño tuyo te pasa por la cabeza también decir, por ahí no es una chica, si está pasando a mi baño y los preceptores no le dicen nada, aparte también que el baño al que uno pase no debería ser estigmatizante digamos y así, muchas cosas sobre abrirle la mente a los chicos y que por ahí si no lo comparten que lo entiendan que no te digan nada, que no te molesten porque puede parecer que no, pero una palabra afecta mucho una palabra te afecta toda la cabeza y creo que también estaría bueno eso, el cuidado de lo que decís de que para vos fue una boludez ese chica, ese chico que está entrando al baño pero para él no, para él está siendo un proceso difícil.

Resulta significativo encontrar en los discursos situaciones que remiten a lo hegemónico y es indispensable conocer no solo qué se dice sino también analizar las prácticas escolares vinculadas a esto que pueden derivar en situaciones de discriminación y violencia simbólica. Esta misma situación, aparentemente, aparece en el discurso de una de las docentes que cuenta cómo se reproducen los discursos hegemónicos dentro de la misma escuela.

Docente M. ESRN B: Sabés que me acordé ahora con respecto a los mensajes que en un baño pegaron afuera un cartel diciendo esa chica que está en tu baño quizás también es un chico lo que a mí me dio a pensar es que quizás alguien se enojó porque un chico trans o ni idea, no binario, lo que fuera entró a ese baño alguien se enojó y la respuesta fue ese cartel de los mensajes, la defensa además ante la transfobia o el transodio y eso me parece que se reproduzca en la escuela como todos esos mensajes o esto que traen a veces su voz de la casa o de círculos.

Esa matriz heterosexual es social y cultural, no solamente se tratan de discursos que se construyen a partir de vivencias únicamente en el ámbito escolar sino que, como afirma M. aparecen porque surgen de otros lugares. Tal es así que, con situaciones referidas a la disposición de los cuerpos en la escuela, aparecen otras experiencias vinculadas al uso de los baños y las personas transgéneros en otra institución escolar.

Docente R. ESRN A: Un caso por ejemplo que teníamos de un estudiante transgénero, teníamos problemas con algunos docentes para ir al baño porque no sabían a qué baño tenía que ir, ahí teníamos que discutir y profundizar un poquito sobre algunos conceptos, pero en realidad por lo general no se ha hablado mucho sobre eso.

Así, se debe considerar que tanto las nociones de biologicismo, diversidades sexo-genéricas y los estereotipos de género están imbricadas en las prácticas escolares y sus discursos, por esto se evidencian en estos relatos de docentes, tanto M. como R. dan cuenta de que puede tornarse una problemática dentro de sus escuelas la disposición del espacio y sobre todo si hay una mirada heteronormada, debe abordarse y visibilizarse ya que pueden derivar en situaciones que condicionan las acciones cotidianas de los jóvenes.

“(…) ¿Cuáles son las situaciones escolares que abusan del cuerpo, lo maltratan y lo someten? Si bien toda generalización resulta peligrosa, podemos señalar a todas aquellas prácticas escolares en donde las relaciones de poder se convierten en estados de dominación. Y ¿cuándo hay estados de dominación? Básicamente cuando no hay prácticas de libertad. Vale decir, cuando se cierra todo un campo de posibilidades sobre las acciones de los sujetos o de los grupos sociales” (Scharagrodsky, 2007: 13).

Esta afirmación del autor, nos plantea que pueden existir situaciones en las cuales no haya *prácticas de libertad* y, en estos casos, además con una mirada binaria que hace que haya “incomodidades” tanto para les jóvenes como adultxs.

Hasta ahora se presentaron diversos discursos que permiten abordar y analizar concepciones sobre biologicismo, diversidades sexo-genéricas y estereotipos, las cuales conforman cómo les estudiantes van transitando los espacios escolares, la construcción de subjetividades y también, la construcción de sus identidades diversas. Como ya se fue desandando el biologicismo reduce esa construcción de identidades y pone en compartimientos estancos ciertas cuestiones que sostienen estereotipos. Analizando el siguiente discurso se reafirma este análisis y se refuerza el argumento que estos sentidos provienen de afuera de la escuela e ingresan a la institución escolar:

Directivx P: Sí se nos ha dado de estudiantes que nos han venido a comentar que no están seguros qué les gusta, si les gustan las chicas o les gustan los chicos. Y como tener esa apertura. Y también después nosotros poder citar a la familia y sondear a ver cómo es tomado eso en la familia. De las dos situaciones que nos pasó, por suerte, la familia estaba al tanto, porque tienen diálogo, y no era un problema eso. El problema era la violencia que iban a recibir en la sociedad con respecto a eso, esa era la preocupación de la familia. Pero sí, estar atentos a eso, poder tener una apertura hacia el diálogo, porque la realidad es que yo creo que lo que pasa es que faltan referencias. O sea, referencias que siempre son heteronormativas, varón-mujer y heterosexuales. Entonces, como no hay referencia de otras cosas, no es posible que les pibes se vean reflejados en algo, son situaciones particulares y llevarlas adelante en esta sociedad que no está preparada para eso, resulta medio chocante. Resultan situaciones familiares, trayectoria de vida, biografía, un montón de situaciones.

Según las expresiones de esta persona que integra el equipo de gestión de una de las escuelas, las referencias presentes en la sociedad son siempre heterosexuales. Esta postura crítica, manifiesta una preocupación acerca de la visión que tiene la sociedad de lo no heteronormativo y afirma que *esta sociedad no está preparada para eso* y que *resulta medio chocante*. En estos discursos se reafirma el carácter cisgénero que constituye la hegemonía cultural y que de manera implícita busca disciplinar a lo que no sea de esta manera: *El problema era la violencia que iban a recibir en la sociedad con respecto a eso*.

Con respecto a las identidades disidentes, Morgade (2008) cuenta en uno de sus estudios qué sucede con otras identidades en las prácticas cotidianas escolares y menciona la “política de silenciamiento” (p.26) refiriéndose a “la

cual produce invisibilidad y ocultamiento de esta identidad. Este silencio se construye a partir de una serie de dispositivos incorporados, y por tanto naturalizados, en la vida institucional: chiste homofóbico, secreto a voces (...) (p.26). Si bien esto lo referencia a experiencias vinculadas a la identidad lésbica en docentes, en los discursos analizados aparecen mensajes relacionados a estas expresiones naturalizadas y discriminatorias en el contexto escolar, en este caso dichos de jóvenes que recepciona una docente no binarie.

Docente I. ESRN C: Yo creo que puto y gordo puto son los dos insultos que más salen todo el tiempo. Y yo ahí tengo como el plus y mi cuestión como más personal, ¿qué te pasa con los putos? ¿Puto y qué? Me doy vuelta. Pensar en las malas palabras, porque todas las malas palabras tienen que ver con o los genitales o una práctica sexual o un estereotipo de género o lo que sea. O sea, qué mala palabra no tiene que ver con la sexualidad. Y ahí ya no podemos meternos porque, para mí, yo personalmente, no lo digo en el aula. Pensar esas cosas, pensar las malas palabras pero que si no hay como un encuadre, yo voy a decir esta va a ser la actividad, hay que tener en cuenta que no sea, “vamos a hablar de estereotipos, los vínculos y los cuidados”, porque ahí no va a haber receptividad.

I. reflexiona acerca de esas expresiones que circulan habitualmente en su espacio de trabajo y en las cuales interviene como docente ya que reproduce un discurso que avala chistes homofóbicos y que encuentra necesario dialogar para que esa reproducción frene o por lo menos haya receptividad y no desde un lugar de la enseñanza cotidiana sino, se puede inferir, desde un lugar más de encuadre y de habilitar, seguramente, una interacción para charlar sobre las identidades entendiéndose que dialogará directamente sobre eso que mencionan los estudiantes y no generalizará esos temas.

Otra de las cuestiones que se pone en juego en la heteronormatividad escolar es lo que Morgade (2008) llama *pedagogización de los cuerpos*, no solo de los estudiantes, sino también la construcción de identidades en docentes.

“(...) la pedagogía que se construyó en la modernidad, y que funciona todavía como orientadora de las prácticas docentes, produjo lo que podríamos llamar la pedagogización del cuerpo, no sólo de estudiantes, sino también de maestras y docentes. Esta pedagogización tomó al cuerpo como uno de sus blancos principales. Sin embargo, no actuó sólo a partir de la represión de lo vinculado con la sexualidad, sino que su efecto más duradero tuvo que ver con la construcción de identidades, entre ellas, la identidad de la señorita maestra heterosexual” (p.27).

Y aquí resulta oportuno visibilizar una de las expresiones que sugiere docente I. con respecto a su práctica como docente y las voces de les jóvenes que repercuten en su propia identidad:

Docente I.: Una cierta comodidad con ciertos temas, como también resumiendo lo que venía pensando, ciertos temas que vienen así como enlatados o con títulos y, por ejemplo, en vez de cuestionar la heterosexualidad, hablar de diversidades. Hablar de los raros. Entonces ahí cuando estamos los raros quedamos como hiper expuestos, fetichizados y que los raros también los tenemos como potencia política pedagógica. Cuando me ves, ¿qué ves? Acá entré a esta escuela, primer año, una niña me preguntó ¿sos niño o niña? Me pareció hermoso, es una pregunta fundamental. Antes que todo, antes que los pronombres y toda esa corrección, después como cuestiones básicas de, hola, estamos hablando, te estoy diciendo que soy una persona no binaria, no me digas señorita.

Esta postura es crítica en cuanto al abordaje de las diversidades en la escuela, particularmente, la cultura escolar de cada institución promueve distintas miradas pero se considera relevante este punto que señala I. ya que, trae a diferencia de las otras instituciones, que hablar de diversidad se reduce a hablar de lo “raro” y esto lo habilita desde su disidencia. La posibilidad que propone de hablar de la heteronormatividad es un discurso disruptivo que permite otros debates a la hora de pensar las identidades que habitan la escuela. *La identidad de la señorita maestra heterosexual* que señala Morgade está presente como ideario, por lo menos en lo que menciona I. cuando expresa *te estoy diciendo que soy una persona no binaria, no me digas señorita*.

Por último, hacer énfasis en lo tradicional e instituido en la escuela sumada esta voz que trae I. permite repensar los espacios y el respeto a las identidades sexo-genéricas en el ámbito escolar y desde la Educación Sexual Integral:

Docente I. ESRN C: Me parece que es necesario como otro abordaje, dimensionarlo políticamente, dimensionar que en realidad toda la educación está haciendo todo el tiempo sexual y que no es cualquier tipo de educación sexual, que todo el tiempo la escuela está educando para la heterosexualidad, para la cissexualidad para generar ciertos cuerpos y ciertas expresiones. Decir educación sexual integral, para mí es como sacarlo de ese closet que la educación está haciendo sexual todo el tiempo.

Analizar estas expresiones que surgen del discurso de I. da un enfoque que evidencia cómo se construye en la escuela esa heteronorma que no es neutral y constituye, como históricamente lo hace la institución escolar, un “molde” para todes con limitados intersticios para la reflexión.

Subtema: Formación docente

Es relevante en este subtema, analizar los discursos referidos a la formación docente ya que se vinculan directamente a la subjetivación que construyen les adultes a la hora de pensar su práctica docente y recuperar nociones que marcan en cómo perciben y abordan a la ESI a partir de distintos significados. Estos discursos forman parte de cómo piensan, formulan sus estrategias pedagógicas y cómo interpretan a la ESI en su práctica cotidiana donde vuelcan también sus experiencias y formaciones para compartir con les estudiantes.

Como reflexionan Talani y Copolechio (2023)

“es innegable la significatividad de la emergencia de la ESI como política pública, así como los obstáculos y resistencias que aún enfrentan. El campo de la formación docente no es ajeno al contexto general en el que se entrama la ESI. Por eso, en el mismo pueden identificarse avances y también desafíos (que es imprescindible seguir enfrentando)” (p. 33).

Tal es así que uno de los grandes desafíos, que se considera a partir de los testimonios, tiene que ver con el aprendizaje constante de parte de les docentes y que se vincula con la oferta académica de cursos, capacitaciones, formación continua y también, con obstáculos como el tiempo para su realización. Asimismo, aparecen cuestiones que se pueden interpretar como resistencias, sobre ese aprendizaje en determinada etapa de su carrera docente. A continuación algunos ejemplos que traerán estas particularidades:

Directivx de la ESRN A: “Hay gente que dice, a mí no me gusta, no estoy preparada, siempre pensando de nuevo en que hay que trabajar método anticonceptivo, enfermedad de transmisión sexual. Nosotros como equipo directivo trabajamos en esto, no volvemos a explicar que no es solo eso, pero viste que así como está el docente que es innovador, que quiere conocer, que quiere aprender, que lee un poco más, también está el docente como que se niega un poco, sobre todo los que son más grandes que dicen, no quiero ni aprender más nada porque hasta acá llegué yo, aparte ya me jubilo el año que viene y no me quiero poner a estudiar nada. Después está el docente también que quiere aprender, que es innovador, que lee, que trae video, que ve que hay que hacerlo en lo cotidiano, que hay que trabajarlo en lo cotidiano”.

En esta respuesta la directora de esta escuela señala las actitudes docentes y las resistencias que puede haber a los cambios, particularmente, se observa que puede tener una incidencia en la aplicación e implementación de los contenidos de la ESI. A su vez, a este tipo de educación a algo nuevo, incluso generacional, por lo cual no podrían algunas/os docentes acercarse a esos nuevos formatos, queda expresado en la siguiente

frase *no quiero ni aprender más nada porque hasta acá llegué yo, aparte ya me jubilo el año que viene*, una de las expresiones que menciona la directora escuchar de parte de docentes. Es importante en este punto, dialogar en torno a cómo se construyen esos aprendizajes, las estrategias de equipos de gestión y, en otras esferas de toma de decisiones, cómo se incentiva, proponen y promueven formaciones que atiendan a estas problemáticas que tienen que ver con las distintas trayectorias. No se trata solo de diferencias a docentes que sean innovadores o no, sino que se profundice en el ámbito educativo en general para aplicar soluciones concretas de estas limitaciones que surgen en los distintos contextos.

Por esto, es necesario contemplar la mirada de los docentes a la hora de pensar esas formaciones y aprendizajes, tanto de manera individual como colectiva. Generar espacios de intercambios dentro de cada comunidad educativa y fortalecer y desandar estos discursos que surgen en la cotidianidad, son claves para esto.

Según Morgade y del Cerro (2022)

“Los estudios sobre la formación docente coinciden en señalar que se trata de un campo complejo. En tanto política estatal, abarca un sistema de instituciones amplio y diverso; en tanto experiencia, se despliega también en un abanico de diferentes ámbitos, que comprenden inclusive a la propia biografía escolar. La noción de “trayectoria” articula la dimensión estructural y la dimensión subjetiva de ese recorrido (Birgin, 2012); es decir, de manera simultánea, las determinaciones objetivas y lo que los sujetos “hacen con ellas” (p.17-18).

Las autoras argumentan que la formación docente está arraigada en las experiencias, como se menciona en el ejemplo específico de la trayectoria de un docente que está finalizando su trayectoria como profesional, experiencias individuales que van construyendo y acumulando durante los años, carreras ya consolidadas que pueden ser no tan permeables a los cambios.

Sobre sus trayectorias como docentes y en cuanto a la formación específica sobre Educación Sexual Integral, los docentes reflexionaron lo siguiente:

Docente C. de la ESRN A: Yo creo que es pésima la formación docente sobre la ESI. He estado buscando cursos, creo que me hice dos o tres. Busqué un montón porque la verdad que en principio no entendía nada de la ESI. Imaginate que en mi

escuela cuando yo fui a cursar, la única clase de ESI me dieron una toallita y yo ya hacía como cuatro años que menstruaba y a los chicos les dieron un forro y yo no sabía lo que era un forro. En mi formación universitaria tampoco, como docente nada de ESI, quizás un poco de Derechos Humanos pero nada que ver. Empecé a buscar cursos de ESI, en lo que hacían era como una reflexión sobre lo que vos sabías de la ESI y justamente no sabía nada de la ESI. Sí, te muestran la ley, te dan un par de textos pero no es nada que no puedas googlear en internet, bajarte la ley y leerla. Pero no se da una formación en el docente en el cual puedas decir, mirá, podría encarar una clase de esta manera o podría tener esta herramienta super valiosa, es como que lo tenemos que inventar paso a paso. Ni siquiera en los cursos del INFOD, de la provincia de Río Negro, sobre todo es una crítica y una visión constructiva de lo que uno ve de eso pero nada de una formación que nos sirva específicamente a la que estás ejerciendo. Está buenísimo como reflexión pero no como para la práctica.

Docente I. de la ESRN C: En general terminamos yendo a esas pocas instancias que hay somos los que siempre estamos en el tema, no sé, en el congreso de Fiske de UNTER. Fuimos L. y yo, la verdad que hubiese estado bueno que vayan, no sé, M., M., como compas que están, que yo veo que tienen mucha potencia y que no saben cómo hacerlo pero tienen toda la voluntad de hacerlo y para mí ya hay otro diálogo. Formación no hay para el que no tiene plata para pagarse, yo tuve la suerte de poder hacerlo pero son todos los temas que aparece, que son perspectivas y que obviamente no hay guita para nuestro sueldo, para el edificio, menos va a haber guita o presupuesto para formarnos y que lo poco que hay es todo un como si, no sé, pensando en estos cursos autogestionados que hay, esas cosas para mí me parecen una falta de respeto y un nivel de subestimar a la gente. Y es como, no sé, A: no hay que pegarle a las mujeres. B: hay que pegarle a las mujeres. C: no le pega en ninguna zona, y a mí me parece un chiste y eso te da, no sé, 0,20 puntos. ¿Viste? Como una cosa de la disponibilidad después de lo que hay me parece que es una joda. La ley Micaela, que burocraticen un montón de ciertas instancias del Estado, pero los mismos cursos de formación, los tutoriales, los autogestionados, como no sé qué onda el postítulo ese que sale, sé que muchos lo hicieron. Pero bueno, está esa cosa, ese gris entre que es obligatorio formarte y después entender las condiciones en las que estamos laburando les docentes que encima tiene que haber tiempo para seguir formándonos. Entonces es como recontra estructural, que si no hay un debate así de presupuesto de fondo para la ESI y para la educación en general, lo mismo pasa con la accesibilidad y con la interculturalidad.

Docente R. de la ESRN A: Se está de acuerdo en que falta formación, que faltan herramientas por distintas razones, porque también faltan tiempos. Nosotros estamos corriendo siempre con los tiempos, siempre hay que hacer algo, siempre estamos corriendo atrás. No hay momentos para la reflexión, para el estudio. Eso no solo pasa con la ESI, sino que pasa con las materias, pasa con las disciplinas específicas o los conocimientos disciplinares específicos. De hecho, ESI tiene esos conocimientos disciplinares específicos y es algo que todavía no podemos coordinar. Estamos de acuerdo que falta formación y me parece, falta todavía formarnos, o sea, como cursos, espacios de diálogo, personas que vengan también formadas para hacer cursos en las propias instituciones, no estaría mal.

Docente J. de la ESRN C: Llega algo de material de supervisión pero creo que más es lo que se trabaja desde lo propio por los profesores que lo que llega de arriba. O

tal vez yo no interpreto lo que llega de arriba como algo tan significativo como lo que sí se trabaja en clase a partir de cada asignatura, de lo cotidiano de cada uno. Sí hay cosas que están viniendo, ahora tengo una jornada pero creo que es más desde la institución que desde arriba.

Un aspecto crítico que surge en estos 4 testimonios profundiza en la noción de trayectoria que trae Morgade y además, en las problemáticas estructurales que fueron mencionadas. En las subjetividades de estos 4 docentes se va configurando un imaginario de las vivencias que tienen en su práctica docente. En principio, hay una coincidencia que tiene que ver con la posibilidad de acceder a formaciones docentes que sean de calidad. En los docentes C. e I. se menciona esa carencia de los cursos de formación, las dificultades económicas para acceder a ciertas formaciones y también, hay una crítica a los contenidos específicos que traen las mismas. Tal es así que se habla de cómo la cuestión de la violencia de género es tomada de manera superficial, que si bien el docente está ejemplificando y, seguramente, las preguntas y respuestas de los cursos autogestionados no implican cuestiones tan directas, es una perspectiva que genera en los docentes este tipo de formaciones, ya que considera que no están tomando en serio la temática como a las personas que realizan estos cursos, *una falta de respeto y un nivel de subestimar a la gente* (expresión de docente I.). Sumado a esto, docente C. afirma *Sí, te muestran la ley, te dan un par de textos pero no es nada que no puedas googlear en internet, bajarte la ley y leerla*. Aquí, se puede observar que ambos tienen reflexiones similares y en su discurso recuperan algo que tiene que ver con una “simplificación” de lo que es la ESI según quienes diseñan esas propuestas.

Se trata de una insuficiencia en lo formativo, de por sí ya que los docentes tengan estas construcciones subjetivas sobre la formación en ESI y plantean que lo que debería otorgar esa formación son herramientas más allá de las reflexiones teóricas, herramientas prácticas que puedan implementar a partir de diversas estrategias efectivas en el aula. Se trata de esa rigurosidad que se necesita luego para el abordaje de ciertas temáticas. Otra de las problemáticas que marca el docente R. es la cuestión de los tiempos para realizar esas capacitaciones, un obstáculo que no sólo es tomado como algo individual sino como colectivo cuando menciona la falta de espacios de reflexión en las prácticas docentes dentro del ámbito escolar: *No hay momentos para la reflexión, para el estudio y Estamos de acuerdo que falta formación y me parece, falta todavía formarnos, o sea, como cursos, espacios de diálogo, personas que vengan también formadas para hacer cursos en las propias instituciones*. En cada dinámica escolar, los tiempos van modificándose según las

necesidades y urgencias que van surgiendo, la escuela aparece como espacio donde se organizan los tiempos. Estas variables, dentro de la gramática escolar, como la cuestión de la formación docente, persisten al paso del tiempo y las diversas reformas educativas y la proyección de nuevas normativas. Para ejemplificar, cuando docente C. cuenta sobre su biografía escolar y experiencia referida a la educación sexual, está marcando ya una falencia en esa época de estos tipos de aprendizajes. Cabe señalar incluso hasta cambios de paradigmas, en esas gramáticas escolares, donde por ejemplo en ese caso dejaban al mercado ingresar a las escuelas a abordar esas temáticas y, donde el rol del docente queda relegado. En estos tiempos, tienen un rol fundamental cada docente y en formar parte de esas planificaciones y diseños en las escuelas con nuevas lógicas en las propuestas pedagógicas a partir de los intereses de los estudiantes. Es destacable en estos discursos también la expectativa que puede generar o no, esperar estrategias, insumos o políticas educativas en distintas dimensiones como menciona docente J. cuando usa el concepto *creo que más es lo que se trabaja desde lo propio por los profesores que lo que llega de arriba*.

En este punto se dimensiona la cuestión del poder institucionalizado y la forma unidireccional en la cual circulan los mensajes y en este caso también, las políticas de formación docente.

“Los lineamientos curriculares de la ESI publicados por el Consejo Federal de Educación (2008) contienen un apartado específico sobre los espacios de formación docente. Allí, se establece que, para garantizar los propósitos de la ley en el resto de los niveles educativos, es central e insoslayable “diseñar acciones sistemáticas que ofrezcan a los docentes la posibilidad de alcanzar una sólida formación integral inicial y una capacitación continua que comprenda, en primera instancia, la reflexión y problematización de sus saberes previos y representaciones sobre la sexualidad” (Morgade y del Cerro, 2022: 37-38).

Complementando la mirada de los docentes, es sustancial, traer las voces de los jóvenes estudiantes en sus discursos sobre las prácticas docentes y vinculadas a la formación:

Estudiante de la ESRN A: Yo siento como que sí se puede hablar pero como que inconscientemente siempre tratan los mismos temas, nunca van más allá y tampoco profundizan en los temas que hablan. Quizás sí hay libertad de expresión, cada uno puede expresar sus cosas pero nunca van hasta el fondo, siempre tocan un tema y bueno y listo, pasamos al otro y son siempre los mismos.

Estudiante de la ESRN A: O sea, es como que ni los profesores se forman, o sea entendiendo que cuando les dan el material tienen que estudiar más o menos la ley para agarrar y decir bueno, me formo más o menos acá, tengo el listado de las cosas que puedo dar y empiezo a desarrollar y la mayoría de los profesores no hacen eso. Hay muy pocos que lo suelen hacer y que se enfocan en decir “mira, de todo esto trata la ley, no solo de sexo”. Entonces es más amplio y tienen muchas más cosas para hablar y mejor forma de abordarlo. Preguntas, respuestas y terminamos. Siempre es lo mismo, tipo la misma dinámica.

Estudiante de la ESRN B: Un profesor que no está... que no tiene la culpa por ahí, pero lo mandaron a hacer eso y... Un profesor que no está informado correctamente, ya con la desinformación que hay de por sí, hace que eso sea aún peor.

En sus palabras, al igual que como reconocen les docentes, existe una falta de profundidad en el abordaje de las temáticas de ESI. Les estudiantes hablan de falta de especialización y desinformación, haciendo foco que también hay desinformación de los discursos preponderantes sociales que circulan. Si bien reconocen que pueden hablar libremente y hay mayores posibilidades de expresarse dentro de la escuela, plantean que son reiteradas las temáticas que aprenden, como así también las dinámicas que se realizan en el aula. En su representación de lo que perciben, esa falta de profundización se da por la falta de herramientas de los docentes, *es como que ni los profesores se forman, o sea entendiendo que cuando les dan el material tienen que estudiar más o menos la ley para agarrar y decir bueno, me formo más o menos acá, tengo el listado de las cosas que puedo dar y empiezo a desarrollar y la mayoría de los profesores no hacen eso* menciona un estudiante de la ESRN A refiriéndose específicamente a la formación especializada de los temas que aborda la ESI. Hay un reconocimiento a instancias de formaciones académicas, y un conocimiento sobre qué pueden hacer los docentes para mejorar su formación que va a tener un correlato en las escuelas. Es decir, poder tener una experiencia educativa más enriquecedora y significativa; este apartado trae experiencias que dan cuenta de manera clara las opiniones de docentes, equipos de gestión y estudiantes que reflejan debates y tensiones sobre las políticas educativas y las realidades escolares.

La construcción argumentativa en detalle: los TOPOI en los discursos sociales de la ESI

Como parte del ACD que plantea este trabajo final se fueron desentramando y mostrando cómo a través del lenguaje se construyen las representaciones sociales acerca de la ESI en estas tres escuelas de Bariloche. A partir de los discursos recuperados en distintas fuentes de datos anteriormente mencionadas: los Proyectos Educativos Institucionales, las relatorías de jornadas de ESI y las entrevistas aparecen expresiones que permiten tratar, no solo de manera individual sino también colectiva, simbologías que se construyen en los mensajes y que representan, en muchos casos, argumentaciones que constituyen miradas hegemónicas que se analizarán a continuación. Se tratarán los TOPOI en tres temas concretos que demuestran esas cuestiones que conforman discursos colectivos. Para identificarlos se realizó la estructuración de macrotemas y subtemas anteriores y se observó la ideología subyacente, la jerarquía de poder, la recurrencia y la aparición del discurso hegemónico externo a esas instituciones. De esta manera, algunos de los ejemplos son tomados de los subtemas y se añade un nuevo tópico que se considera sustancial incluirlo en este apartado para un ACD detallado ya que el lenguaje permite comprender esas construcciones de sentido, el cómo nos expresamos construye una realidad social. En este caso el lenguaje inclusivo permite desentramar y ver las relaciones de poder, las identidades y las prácticas comunicacionales en pos de una sociedad más inclusiva.

Pérez (2013) afirma que “llegar a determinar los TOPOI que funcionan como soporte de los discursos de cierto tipo de sociedad en un momento determinado puede ayudar, ciertamente, a identificar las representaciones sociales hegemónicas en el discurso dominante de esa coyuntura” (p. 78). Asimismo, explica que los TOPOI son “esas proposiciones o enunciados que se encuentran implícitos en las argumentaciones y que son necesarios para pasar de las premisas (enunciados de partida, argumentos) a la conclusión” (p. 78).

En esta investigación educativa, es interesante recuperar el concepto de ACD también que da cuenta de la importancia de analizar en profundidad, un microanálisis como plantea Rogers (2009) en el cual pondera que “El ACD se centra en el modo en que el lenguaje como herramienta cultural media en

las relaciones de poder y privilegios en las interacciones sociales, las instituciones y los cuerpos de conocimientos”.

En ese sentido, se considera que existen diversas problemáticas sociales, políticas e ideológicas en torno a las desigualdades que se vinculan a estas relaciones de poder. El **lenguaje inclusivo** una temática que socialmente y discursivamente apareció en distintos mensajes de manera pública, incluso en las escuelas de Argentina y, si bien no fue un tema recurrente en los testimonios, sí fue marcado como un tema que ingresó como discurso hegemónico a la escuela (Docentes y estudiantes hicieron mención al uso de la E). El **género** y cómo aparece mencionado en ejemplos concretos en estos análisis y que tiene un efecto directo como construcción de un imaginario que aparece en los diversos discursos recopilados. Por último, por posicionamientos ideológicos que son visibles en la concepción de **derecho e igualdad** del acceso a la ESI.

Docente J. de la ESRN B: Me acuerdo que he entrado a clases y **he preguntado si podía hablar el lenguaje inclusivo y un chico trans me dijo prefiero que no porque mis compañeros se sienten incómodos** y yo ya sé lo que soy y soy varón, así que a mí me tratás como varón a las chicas como chicas y a los varones como varones y vamos con esa, y fue como guau genial y los demás están de acuerdo y en otras clases también ante la misma pregunta es la verdad.

En este enunciado se puede identificar un primer pedido de habilitación de la palabra, lo cual implica un reconocimiento del otro/a/e y muestra una predisposición a cambiar su práctica respetando la opinión de un joven. Asimismo, respeta la identidad de esa persona cuando dice *un chico trans me dijo*, esto significa que la opinión que recibirá de esta persona es una voz autorizada desde su identidad diversa/disidente para el docente y puede inferirse también que la posición que ocupa el adulto no tiene un sesgo androcéntrico. Asimismo, aparece que el uso del lenguaje inclusivo hace sentir incómodos a otrxs estudiantes. Esto significa que no hay una aceptación de usar otros lenguajes, si bien no se aclara a qué refiere el lenguaje inclusivo, es decir si es la O la A, las palabras genéricas o la E, se puede interpretar que dado el momento de la entrevista y la coyuntura del debate por el lenguaje inclusivo trata sobre la utilización y la visibilización de identidades a través de la letra E, ampliamente descalificada por discursos sociales estigmatizantes. De hecho esta respuesta que da el docente aparece a partir de la pregunta ¿Considerás que se reproducen discursos hegemónicos que surgen fuera del ámbito escolar en esta escuela? Y la respuesta que construye directa fue a

ocuparse de esta temática, no sucedió únicamente con este docente sino con otros de los testimonios que vienen a continuación.

Docente M. de la ESRN B: En general la escuela esto de que vos entrás diciendo todes y te dicen no vos no podés hablar así, un chico de 13 años en la charla es como él decidió que vos no vas a hablar así, me parece re fuerte y me parece que es más de afuera que una propia reflexión de ellos o si, capaz que es un prejuicio mío pero no me entra que ellos con 13 años estén abiertos a hablarlo, me parece que esa negación viene de afuera.

Estas palabras implican una prohibición de la expresión, se puede pensar que la docente tiene cercenada la posibilidad de usar la E, ya que la palabra que usa como ejemplo es todes. Aquí, además aparece un concepto intrínseco vinculado a la libertad de expresión, que la docente críticamente lo señala cuando dice *un chico de 13 años decidió que vos no vas a hablar así*, es decir que otra persona toma decisiones por ella en su conducta. A su vez, queda de manifiesto que la mención de la edad, marcando la juventud de la otra persona, la sorprende y le da la pauta para pensar que es un pensamiento ajeno lo que expresa el/la joven y no propio. Queda explicitado cuando dice *me parece que es más de afuera que una propia reflexión de ellos*. Referido a esto aparece vinculada a la opinión externa, la negación: *me parece que esa negación viene de afuera*. En otros términos, usar lenguaje inclusivo, específicamente la E, es una negación que circula en otros ámbitos además de la escuela, se presenta en otros entornos.

Docente V. de la ESRN C: Por ejemplo, cuando una quiere usar el lenguaje inclusivo y enseguida, ¿por qué escribe así? Como que salta eso, y aún sabiendo por qué una escribe así. Es como que buscan ir al choque con ese tipo de escritura. Y yo creo que no viene de ellos, viene de los hogares, ¿no? Viene de afuera, no de adentro, de la persona.

En estas expresiones la docente manifiesta su deseo de usar determinado lenguaje y se ve cuestionada, puntualmente por su escritura. Es probable que utilice otras letras distintas a la A o la O, como la E o la X para incluir a las diversidades sexo-genéricas. Este tipo de uso del lenguaje da cuenta del debate que conlleva, queda demostrado cuando dice: *buscan ir al choque con ese tipo de escritura*, si bien es una actitud negativa que se aleja del debate, marca una resistencia concreta al cambio lingüístico y una connotación negativa en las otras personas, en este caso estudiantes. La docente asegura que esta manifestación negativa viene de los hogares, no de estudiantes sino de afuera a lo que puede pensar la persona, se señala que es una esfera del pensamiento ya que habla de

adentro de la persona. Este argumento se basa en que ese tipo de pensamiento no es de un adolescente por sus características y que podrían estar más abiertxs a estos debates por su juventud.

Docente C. de la ESRN A: Por lo general, en el área en que trabajo en el área artística, siempre estamos en pos de la ESI. De hecho, hubo un año que habíamos incluido, usamos un lenguaje inclusivo, pero como todavía no estaba en la Real Academia Española aceptado, fue denegado, pero también creo que depende de cada institución, y aparte las instituciones cambian con las personas. Cada equipo directivo va modificándose y cada año es diferente. Por lo general, dentro del área artística, con varias compañeras que han estado, pasado y enseguida, nos ocupamos de la ESI y buscar alternativas al discurso. A veces hay trabas pero a veces ya no tanto, creo que eso se va cambiando sobre todo es traba la situación con el lenguaje inclusivo, pero lo que es contenido de ESI, no.

En estos argumentos figura una relación de poder marcada entre un actor, la Real Academia Española que habilita el poder decir según lo que interpreta la docente y regula (según las convenciones sociales) las formas “correctas” y “debidas” de comunicarse a través de la aceptación de determinadas cuestiones lingüísticas. Este imaginario que trae la docente estuvo presente en los debates sobre el uso del lenguaje inclusivo y no sexista a nivel coyuntural y social, lo cual implica que haya permeado en la opinión pública. Incluso habla de aceptación de dicho lenguaje, *todavía no estaba aceptado* se puede pensar que cuando se acepte lo va a usar o ser autorizada para utilizarlo ya que menciona que fue *denegado* su uso por un equipo de gestión directiva de la institución escolar en la cual trabaja: *depende de cada institución, las instituciones cambian con las personas, cada equipo directivo va modificándose.* Con esas expresiones marca otro actor que ejerce una jerarquía de poder para determinar acciones para las decisiones institucionales de cómo se comunican los trabajadores de la educación de dicha escuela. Otro de los argumentos que sostiene en su discurso tiene que ver con que el lenguaje inclusivo no es un contenido de la ESI, *es traba la situación con el lenguaje inclusivo, pero lo que es contenido de ESI, no.* Aquí, lo muestra como una problemática y lo separa de los contenidos de la ESI, es una *traba* para el cambio que menciona *A veces hay trabas pero a veces ya no tanto, creo que eso se va cambiando.* Se puede deducir que la docente tiene intenciones de utilizar dicho lenguaje pero el escenario comunicativo donde lo utilizaría no la habilita para las situaciones comunicativas en esa institución, queda plasmado en el inicio de su intervención esta intención cuando afirma *hubo un año que habíamos incluido, usamos un lenguaje inclusivo.*

Estudiantes de la ESRN B (intercambio grupal): Claro, y también, por ahí, hablando de este tema de medios de comunicación, por ahí, también, por el lado de diversidades políticas que predicán, por ahí, odio contra, qué sé yo, las diversidades de género, por ejemplo, la lengua inclusiva, entre otras cosas, que se había prohibido en las escuelas o algo así, lo cual yo le discutía a mi mamá, le discutía constantemente, pero por qué está mal, y ella me decía, pero por qué lo querés obligar a todos a pensar como vos pensás, no es obligar, es respetar, es darles la diversidad y el respeto que esas personas se merecen. Es que no cuesta nada respetar la identidad. Está bien que no la compartas, es hacer lo que quieras, pero si alguien te dice, si alguien, un profesor, se refiere al curso como chiques, ¿por qué te negás? No es para reírse tampoco.

En estos enunciados se pone de manifiesto que existen discursos de odio desde distintos sectores políticos y medios de comunicación relacionados a las identidades diversas/disidentes y a sus formas de expresión. Hay un reconocimiento en las expresiones de los estudiantes que señalan: *por el lado de diversidades políticas que predicán, por ahí, odio contra, qué sé yo, las diversidades de género, por ejemplo, la lengua inclusiva*. Resulta interesante el término que utiliza de predicar ya que puede inferirse que constituye una acción que busca persuadir a otras personas, asociado muchas veces a lo masivo desde lo religioso de llevar “la palabra”. Esto en el discurso de estudiantes está asociado al odio. También aparece el concepto de prohibición: *se había prohibido en las escuelas* refiriéndose al lenguaje inclusivo, lo que indica que hubo una intencionalidad de algún sector de utilizarlo y una prohibición de otras personas de no hacerlo ni permitirlo. Forma parte de un discurso público este debate ya que estuvo en la agenda televisiva en varias oportunidades, marcando un discurso hegemónico sobre el “deber ser” en la escuela sobre todo en temáticas vinculadas a la perspectiva de género y diversidades. A su vez, marca un contrapunto con una persona adulta de su familia, la cual plantea que la utilización del lenguaje inclusivo es obligar a otras personas a pensar de determinada manera. Este discurso fue ampliamente refutado por quienes lo utilizan, incluso el estudiante que alega que no es obligar sino respetar. Un concepto claro que maneja con respecto a la necesidad que tiene desde su disidencia sexual, respetar a la identidad refiere a una cuestión positiva y lo contrapone al odio en toda su argumentación. Finalmente, habla de negación y pone en valor la libertad de expresión de sus referentes adultxs en la escuela: *si alguien, un profesor, se refiere al curso como chiques, ¿por qué te negás?* Cuestiona a sus pares que se han negado y no toman seriamente las formas de expresión.

En estos análisis de variados enunciados, hay una aparición de una intención de regular los modos en que se expresan jóvenes y docentes, por parte de distintos actores que forman parte de las relaciones de poder y tienen consecuencias específicas en las prácticas cotidianas comunicativas, como sostiene Pérez (2019)

“Si la escuela prohíbe puede generar un movimiento de resistencia y no habilitar su uso en el ámbito escolar. Hay grupos conservadores, antiderechos, que se organizan en torno a exigir que se prohíba el lenguaje inclusivo en las escuelas. Hay otras escuelas que lo habilitan. En esto se cruzan muchos conflictos. La cuestión es hasta qué punto las personas estamos dispuestas a cambiar relaciones de poder para lograr que sean menos desiguales” (párrafo 5).

En cuanto al género,

“(…) el concepto de género le da visibilidad a las desigualdades que organizan la sociedad y que son fruto de procesos históricos que perpetúan las inequidades en la casa, el trabajo, las calles y en los ámbitos de participación social. Al ser construcciones sociales, son susceptibles de ser analizadas, debatidas y, eventualmente, transformadas” (MMGyD, 2021: 27).

Docente I.: (...) Ciertos temas que vienen así como enlatados o con títulos y, por ejemplo, en vez de cuestionar la heterosexualidad, hablar de diversidades. Hablar de los raros. Entonces ahí cuando estamos los raros quedamos como hiper expuestos, fetichizados y que los raros también los tenemos como potencia política pedagógica. Cuando me ves, ¿qué ves? Acá entré a esta escuela, primer año, una niña me preguntó ¿sos niño o niña? Me pareció hermoso, es una pregunta fundamental. Antes que todo, antes que los pronombres y toda esa corrección, después como cuestiones básicas de, hola, estamos hablando, te estoy diciendo que soy una persona no binaria, no me digas señorita.

En esta enunciación, docente I. deja en claro su cuestionamiento al discurso hegemónico relacionado a la heterosexualidad, el cual propone cuestionar ya que es aceptado sin problematizar. Esta construcción social que deriva de lo que algunas personas consideran como “lo normal” y que se convierte en sentido común, lo trae para contraponerlo a cuando dice *hablar de los raros*, en este caso se refiere a raro a lo que no es cisgénero, lo que no está en los “estándares” tradicionales. Este argumento evidencia que lo normativo puede ser dominante y excluyente poniéndole límites a las identidades sexo-genéricas: *estamos los raros quedamos como hiper expuestos, fetichizados*. Asimismo, utiliza una primera persona donde se incluye y deja en claro su posición enunciativa, siendo que se

reconoce en esas identidades y desde ese lugar realiza una reflexión crítica. La expresión de *fetichizados* se puede inferir que las personas que no “encajan” dentro esa heteronorma que menciona docente I. son objeto de la curiosidad de otras personas que se distinguen, marcando una diferencia, con otras identidades. Al ser un objeto de curiosidad se produce una despersonalización que reduce la mirada a estereotipos y consideraciones que, en ocasiones, derivan en discriminación y violencias. Como menciona Butler (2018) al referirse al término *queer* fue utilizado como un estigma paralizante, como la interpelación mundana de una sexualidad patologizada (p.313). Si bien explica que en términos políticos en la actualidad tiene otras significaciones, es destacable para este análisis traer ese origen que plantea la autora para comprender estos conceptos de *raros* y *fetichizados*. Docente I. reconoce y expresa que su identidad forma parte de una *potencia política pedagógica*, aquí se interpretan los nuevos paradigmas para la enseñanza que considera como algo transformador, la palabra potencia es dinámica al igual que las diversas identidades que forma parte de las prácticas educativas. Son transformadoras para la construcción de un marco educativo más inclusivo. Otra de las críticas que aparece y que tiene que ver con el lenguaje es la utilización de los pronombres, según docente I. se trata de una corrección, lo hace en términos peyorativos para señalar que se trata de una acción discursiva simbólica y que se hace porque se tiene que hacer. Si bien no profundiza su opinión con respecto al uso de los pronombres de una manera más sistemática y estructural queda en una dimensión del “cumplir”. *Cuando me ves ¿Qué ves?* Interpela directamente al otro/a/e a comprender su vivencia personal frente a la imagen que puede construir la otra persona o deconstruir en términos de percepción e invita a reflexionar y desarmar los estereotipos y prejuicios.

Docente A. de la ESRN B: hay un grupo de estudiantes que la tienen re clara en cuestiones de género, como que tomaron la posta y tratan de acompañar a otros actores de la escuela que por ahí están en una transición y demás. Que de hecho acá lo que había pasado era que una tutora, había hablado con un chico que está en una transición y como que le había dicho no porque eso está mal y no sé qué, bueno, fue acompañado por compañeros. Obviamente hubo una intervención ahí y todo llegó a buen puerto. Pero digo, siempre cada uno de los estudiantes, tratamos como en el equipo docente, de mantener un discurso, pero bueno, nada, también los docentes son personas y tienen sus cosas. Pero bueno, podemos estar de acuerdo o no con lo que digan, pero tratamos de tener un discurso coherente y si existe una ley, y hay que respetarla y hay que acompañarla, el resto de la escuela acompaña eso. Tratamos de que no se impongan visiones personales y menos si sesgan los criterios.

Hay expresiones que nos sitúan en dos tipos de miradas con respecto al género y tiene que ver con la mirada de les jóvenes y de adultxs. Se puede interpretar por la primera afirmación que les estudiantes *la tienen re clara en cuestiones de género* es decir hay una comprensión más consciente, con un entendimiento más inclusivo y de iniciativa a generar buenas prácticas en ámbitos educativos, *tomaron la posta*, da cuenta de ese impulso y participación que refleja ese compromiso, desde su generación, para construir ámbitos más plurales. Asimismo, su mirada es puesta en valor por la docente A. que les asigna ese rol dentro de la escuela, de acompañamiento y saber desde la empatía promoviendo y habilitando sus voces en esto. A su vez, aparece la mirada adulta de una manera negativa, ya que cita un ejemplo de una docente, encargada/tutora de un agrupamiento, *acá lo que había pasado era que una tutora, había hablado con un chico que está en una transición y como que le había dicho no porque eso está mal*. El *eso está mal* lo pone en el plano de la subjetividad personal de esa docente que pone en una dicotomía del “hacer bien” y “hacer mal” una vivencia de un joven, una postura rígida y tradicional en contraposición al cambio y transformación. La relación de poder y jerarquía queda expuesta sobre las dos miradas. En la argumentación de la docente A. la mirada positiva y valorada recae sobre les jóvenes y la negativa sobre su par docente. *Si existe una ley, y hay que respetarla y hay que acompañarla, el resto de la escuela acompaña eso*. *Tratamos de que no se impongan visiones personales* en esta última expresión, se encuentran cargas valorativas positivas sobre la ESI, se usan términos como respetarla, acompañarla y que la institución hace eso, pero se puede deducir que si bien es positiva esta mirada no habla de garantía de esto, de hecho anteriormente habla de actitudes de otros adultxs que forman parte de esa institución escolar que no respetan, justamente, la identidad de jóvenes y también, habla de visiones personales, que pueden llegar a imponerse. Esto puede generar, desde miradas ideológicas diferentes, una limitación a la hora de generar un ámbito inclusivo respetuoso, no solo de la ESI sino también de la libertad de expresión de las identidades y géneros. Sin embargo, no se expresó en esta respuesta si se trata de cuestiones generalizadas en la institución.

Docente C. de la ESRN A: O sea, estás en un aula y **viene un estudiante con pollera o viene cambiando vestido o dice llamame de otra manera y vos lo tenés que respetar. No es algo que le podamos esquivar**, si vos decís, no, te voy a llamar por el **nombre del registro**, sí o sí, estás yendo al choque. Pero mucho pasa de esto de quizás cómo lo llamamos y más que nada **el respeto al otro, al respeto al estudiante**. Creo que nos pasó a un estudiante que **cambió a los dos meses y a los dos meses de vuelta, bueno, entendemos que son procesos también**, hay que

respetarlos y acompañarlos. Sobre todo en eso **apuntamos a quizás que ellos entiendan que hay distintas formas de vivir, que no hay una sola forma normativa de vivir y cada uno puede ir eligiendo** y están haciendo su camino.

A partir de estos argumentos se considera que existe una valoración positiva con respecto a las decisiones que toman les estudiantes, *cada uno puede ir eligiendo* expresa la docente y refuerza en su discurso que no es estable sino dinámico el *proceso* por el cual cada persona se constituye como sujetx. Sugiere esta argumentación una empatía a los cambios y las transformaciones al mencionar *el respeto al otro, al respeto al estudiante*, comprende además que las expresiones de género forman parte de ese proceso al referirse a la vestimenta y, pone énfasis en el nombre del registro que, en muchos casos, resulta relevante a la hora de tratar respetuosamente a jóvenes que están identificándose de otra manera. Desde su posición como enunciadora, utiliza palabras inclusivas lo cual explicita una responsabilidad que se asume, *no es algo que podamos esquivar, entendemos, apuntamos*, etc. Este discurso ilustra sobre cómo puede ser beneficioso una buena práctica escolar en el marco del respeto, con formación en perspectiva de género y diversidad, muestra una apertura a la comprensión de las expresiones de las identidades sexo-genéricas.

Estudiante 2 de la ESRN B: yo que soy trans, yo me canso a veces de explicar. Yo no soy Wikipedia. Entonces es molesto que constantemente te pregunten por cosas que la escuela ya debería brindar. Como un profesor pasa a ser profesor, le deberían dar también una guía para cómo llevar a los alumnos de distintas diversidades de género y sexualidades y en general un montón de cosas que deberían estar en los profes ya incluidas, pero bueno, si no está, estaría bueno que haya también del lado del profe para que no haya mala información.

En estas palabras se posiciona desde lo personal, en una primera persona que reconoce su identidad y se nombra como trans y expresa desde ese lugar, un cansancio de dar explicaciones a personas adultas sobre su identidad. Al utilizar las palabras, *me canso, es molesto, constantemente* demuestra que es una práctica que sucede habitualmente y que le genera una incomodidad. Esto también se puede ver en la afirmación *yo no soy Wikipedia* esta metáfora hace referencia donde se busca información asegurando que los adultos carecen de esta información y también que producen *mala información*. Asimismo, se puede deducir que le genera al estudiante una frustración que los adultos no comprendan, tengan poca información o errónea y, además, no cuenten con las herramientas que por ejemplo puede dar la formación docente. Dice: *cosas que deberían*

estar en los profes ya incluidas, esto indica una falta de una responsabilidad para tratar la temática y acompañar a les estudiantes. En este enunciado *le debería dar también una guía para cómo llevar a los alumnos de distintas diversidades de género y sexualidades*, manifiesta que no solo es responsabilidad del docente contar con las herramientas sino que existe alguna otra jerarquía, podría ser equipos supervisivos, ministeriales o instituciones académicas o lugares de toma de decisiones que acompañen a profesores en su práctica cotidiana. Entra otro actor en juego que el estudiante tiene en cuenta y responsabiliza, por esa falta de información. Por último, surge un interrogante vinculado a cómo el joven llega a formular ese enunciado, es probable que reciba mensajes de parte de los y las docentes donde se manifieste esa falta de formación (en el subtema de formación docente queda expresado que eso sucede, son mensajes que circulan dentro de las instituciones).

Por otra parte, se considera relevante a esta altura del ACD incluir algunos de los testimonios que pueden dar respuesta a pensar la noción de **derecho** en detalle. Se estima que comprender los discursos vinculados a este concepto permitirá abordar cómo desde las instituciones educativas pueden integrar a la ESI en sus prácticas pedagógicas; tanto para el respeto de las decisiones individuales y colectivas, así como también, construir este tipo de educación en red con diversxs actores que conforman a la comunidad educativa y de esta manera, buscar el cumplimiento efectivo de estos derechos. La deconstrucción de estos discursos puede contribuir a ampliar las conceptualizaciones tradicionales en el marco de ese acceso a derechos a través de la ESI. Como menciona Lagarde (2015)

“deconstruir significa desarrollar una visión crítica; implica que no podemos sumar nuevos conceptos, valores, creencias, nuevas maneras de ver la vida a las que ya tenemos, sino que es preciso tener primero una visión crítica de nuestra propia cultura y desmontarla. Deconstruir quiere decir realizar la crítica de la propia cultura, de la propia subjetividad y de la propia manera de vivir” (p 220)

Docente M. ESRN B: “Lo que es sexual me parece que atraviesa lo que tiene que ver con la parte sexual de la identidad o de las vivencias o de compartir de todas las cuestiones humanas, me parece que atraviesa toda la vida de la persona. Entonces, la Educación Sexual Integral, sea con el dispositivo que sea me parece que es el espacio de encuentro para trabajar, debatir, discutir aprender, enseñar, recambiar ideas, derribar mitos sobre la cuestión sexual que me parece que atraviesa todas las cuestiones de la vida”.

En este extracto, docente M. plantea que la ESI es el espacio para *derribar mitos sobre la cuestión sexual*, lo cual deja inferir que hay construcciones sociales que se sustentan en estos mitos y que abordan la cuestión sexual en sentido amplio, ya que previamente afirma que tiene que ver con la identidad, las vivencias y el compartir. Asimismo, hace referencia a que construye un *espacio de encuentro*; se podría pensar allí que es donde se realizan estas acciones de forma horizontal y participativa.

Docente R. de la ESRN A: Se reproducen discursos hegemónicos. (...) Cuando se habla, por ejemplo, sobre las relaciones tóxicas o afectividad, se reproducen de los propios profesores en una cuestión que capaz que va en contra de lo que tendría que dar, al menos, lo que dice la ley. Eso es un problema, también se reproducen algunas cuestiones que tienen que ver con estudiantes y familias. Pocas familias, porque en realidad la relación entre familias e institución, históricamente, no hay. De hecho, desde el siglo XIX hay estudios sobre eso, hay algunas resistencias por parte de algunos estudiantes, fundamentalmente por su carácter religioso. Entonces, cuesta un poquito **y se reproducen algunas cuestiones que tienen que ver con la ESI, el “adoctrinamiento”, algunos sentidos que tienen que ver con los mitos y con esos sentidos que se construyen en los medios de comunicación también,** que **eso fue cambiando. Yo lo que noté que fue cambiando, a nivel nacional al menos, después de la ley de la interrupción voluntaria del embarazo.**

El concepto de *hegemonía* marca una posición del enunciador respecto al tipo de discursos que circulan en la escuela. El mismo trae consigo las relaciones de poder y la construcción de sentidos compartidos que son contruidos por parte de una clase dominante. Allí se complementa con la idea de *reproducción*, ya que es a través de esta que los discursos de determinada clase permea a otras subalternas y con intereses muchas veces contrarios. Luego, el docente habla de *los propios profesores* como los canales de estos discursos y explicita en *lo que tendría que dar, al menos, lo que dice la ley* una obligatoriedad que no se cumple o por lo menos no se cumple en su totalidad.

Uno de los mensajes contruidos que manifiesta el docente R. es el de la ESI como *adoctrinamiento*, el cual se relaciona con un discurso mediático y con amplia presencia en las redes sociales como oposición a la Educación Sexual Integral, que plantea que, entre otras cosas, no deberían ser contenidos escolares, sino que deben ser del ámbito privado del hogar. El docente relaciona esto con el concepto de *mito*, lo cual demuestra su posicionamiento sobre estos discursos al igual que la docente del testimonio anterior. Hay una coincidencia en la argumentación de estxs docentes de distintas escuelas sobre la construcción de sentidos hegemónicos que forman parte de la idiosincrasia de las

escuelas. Al finalizar su alocución afirma que *eso fue cambiando, yo lo que noté que fue cambiando, a nivel nacional al menos, después de la ley de la interrupción voluntaria del embarazo*, es decir, para hablar de transformación social y cultural, expresa explícitamente el acceso a un derecho constitutivo de cambios.

Docente C. de la ESRN A: También lo religioso he notado que quizás las creencias de algunos, que obviamente son super respetadas, pero afectan a lo que se pueda expresar como que se sienten tocados o se sienten, como decirlo de alguna manera, como que van en contra de lo que ellos creen y a veces no es ir en contra de, sino cumplir con lo que dicta la ley.

En línea con lo expresado por el anterior docente, docente C. habla de *creencias de algunos*, señalando por un lado el carácter ideologizado de estos discursos y la parcialidad respecto a la representatividad, al mencionar el de *algunos*, sin embargo, menciona que sus consecuencias pueden *afectar* la expresión del resto. Aquí, nuevamente se pone en presencia la noción de hegemonía y de reproducción de discursos que poco tienen que ver con la realidad escolar, sino que llegan desde afuera para canalizarse al interior de la práctica.

Manifiesta un contrapunto entre estos discursos y lo que dice la Ley, es decir que la hegemonía no está construida a partir de los aparatos estatales, sino que surge de otros espacios (medios, religión, etc.) lo que propone ciertas contradicciones a la hora de desarrollar la tarea docente respecto a la ESI.

La ESI en pandemia

En este ACD, se consideró relevante incluir un apartado que presentara algunas experiencias de ESI en pandemia. Fue una de las preguntas realizadas durante las entrevistas y para caracterizar prácticas educativas en torno a la ESI que no fueron, físicamente, en la institución educativa sino de manera virtual, sincrónica o asincrónica que derivó en nuevos modos de expresar, construir vínculos e interacciones sociales diferentes a las habituales que construyen las escuelas. A continuación se presentarán voces de docentes, estudiantes y equipos de gestión acerca de *la ESI en pandemia*.

Directivo L. de la ESRN B: En ese momento había preocupación, la mayor preocupación era la conectividad que para eso se implementó lo de cuadernillos y de ESI se hizo alguna jornada virtual digamos me acuerdo en el primer cuatrimestre que era cuando más encerrados estábamos, en el segundo ahí se trabajó por agrupamientos y se hizo algo de ESI pero los pibes no se podían mezclar era una cosa más rígida porque era una temática para cada uno de los

agrupamientos o en la semana dos o tres temáticas trabajadas a lo largo de la semana pero donde los chicos no se podían mezclar por este problema que teníamos y en la primera fue algo virtual los que estaban conectados pudieron aprovechar los que no, no. La preocupación era esa, la conectividad, después se implementaron cuadernillos, cajas de alimentos y bolsas de comida que juntábamos también algunos cuadernillos que iban y venían se entregaban también junto con eso digamos que fue la manera de mantener la conectividad más allá de lo del ESI. La verdad que la importancia era la conectividad lo que vimos también era algunos casos que tuvo que intervenir el ETAP, que también era un problema porque no lo dejaban ir a territorio, hay familias que los chicos planteaban situaciones de violencia en sus casas o de problemas que era complicado abordar desde esta cuestión del aislamiento en el que estábamos todos.

En estas expresiones aparece el concepto de preocupación para hacer referencia a lo sucedido durante la pandemia al ser consultado sobre la ESI, señalando que se trabajó por agrupamiento de una forma más *rígida*. Se puede inferir que se considera al trabajo en ESI como un desarrollo que combine agrupamientos de una forma más fluida, y que la rigidez del trabajo virtual lo impidió. También hace mención que al ser virtual no hubo acceso para la totalidad del estudiantado ya que *los que estaban conectados pudieron aprovechar los que no, no*.

En su discurso relaciona la ESI con el abordaje de situaciones de violencia y la importancia de la intervención de diferentes actores en el territorio, pasando a estar en el centro de la escena las familias. Finalmente, utiliza *estábamos todos* para hacer referencia a la transversalidad de la situación.

Estudiante 1 de la ESRN B: (...) este tema de las emociones, yo creo que también está muy ligado a todo lo que se vio durante la pandemia. Porque, por ejemplo, durante el tiempo de pandemia, creo que en general, hubo una desconexión total del estudiante con la escuela. Y sí, si bien había propuestas y jornadas de ESI, nadie se sumó a ninguna.

Este discurso relaciona lo sucedido en Pandemia con las emociones en lo que respecta a la ESI. La *desconexión total* que expresa el joven, entre el estudiantado y la institución escolar da centralidad a la escuela como espacio de interacción donde se puede hablar e intercambiar sobre las emociones en general y al desarrollo de la Educación sexual Integral en particular.

Al igual que el directivo, hace mención a la falta de conectividad y como consecuencia, se puede inferir la necesidad del trabajo presencial para abordar ciertas temáticas

relacionadas a la ESI. Queda de manifiesto en su argumento que les estudiantes no se sumaron a las jornadas de ESI, aunque hubo propuestas.

Como consecuencia de la pandemia surgen discursos relacionados directamente con la expresión, el lenguaje y las actitudes. La docente C. y directivx S. van a marcar un punto que refleja un cambio sobre los vínculos que tienen un impacto directo en la vuelta a las aulas y la escuela.

Docente C. de la ESRN A: Yo creo que sí se habilita pero está pasando mucho que entre primer y segundo, quizás hasta tercero, los chicos no se animan a hablar. No se animan a expresar y tienen como un miedo a la expresión, que creo que viene de lo que fue la pandemia. Esta situación de soledad, de miedo al hablar pero obviamente buscamos otra forma de expresión que no sea en el aula. Quizás yo busco más que sea una forma de expresión más o hacer un poema o hacer un dibujo o hacer una ilustración, poder sacarlo de otras maneras, pero cuesta eso, cuesta que el estudiante se exprese. Quizás ya entre tercero, cuarto y quinto están más sueltos o tienen más confianza, tanto con el docente como consigo mismos, para hablar. Yo creo que están abiertos a recibir esto de la ESI, pero les cuesta mucho expresarlo.

Forma parte de pensar a la ESI contemplar el eje de la afectividad y, en ese sentido, la expresión juega un rol preponderante. En el enunciado de la docente marca un *miedo* a expresarse como consecuencia de la pandemia e indica que las situaciones de soledad fueron causa de esto. Se puede interpretar en estos argumentos la valoración positiva que puede tener la interacción de los estudiantes con otros. En pandemia esa interacción se vio trastocada y hay una búsqueda, como señala la docente, de repensar nuevos modos de expresión que incorporen otros lenguajes desde un costado artístico.

Directivx S. de la ESRN A: Fue muy difícil la pandemia, en un principio arrancamos muy enfocado pedagógicamente. Entonces, nosotras estábamos bien organizadas, porque ese año arrancamos con mi compañera. (...) De repente vino la pandemia usamos el blog para empezar a subir las tareas de los chicos, después empezamos una organización virtual que fue muy compleja, obviamente. Y después de eso, como te digo, el foco era lo pedagógico. (...) Después que nos organizamos, creo que más de mitad de año, ya seguíamos enfocados en lo pedagógico porque no poder llegar a los chicos estaba complicado. (...) Todos los días charlábamos de las cosas que nos pasaban y empezaron a surgir muchas cuestiones familiares, cuestiones económicas, cuestiones de familiares fallecidos o algún papá que llamaba T. ya le empezaba a comentar, mi hijo no va a hacer las tareas porque está muy deprimido. Entonces ahí empezamos a interactuar más con ETAP y el tema de emociones empezó a surgir de repente como un boom. No solo los chicos sino en los profes.

(...) Vimos que había muchas cuestiones emocionales para trabajar, entonces la reunión no era para hacer matemáticas, era para que ellos se conecten y pudieran

tener un pequeño espacio. De ver aunque sea la carita de sus compañeros, aunque sea de 5 o de 6 y **poder hablar de alguna u otra cosa de cómo lo están pasando, cómo están sus familias.**

Yo veo que en realidad, hasta antes de la pandemia. siento que habíamos transitado un camino en el cual íbamos para adelante pensando positivamente, en cuestiones vinculares, por ejemplo. (...) A veces ni siquiera intervenían adultos, por lo menos en esta escuela es así, sabés que ya los chicos no se peleaban habíamos hecho todo un camino así, en el cual **hay un retroceso. Todo el tiempo tenemos cuestiones de agresiones, de que se quieren pelear, que se quieren pegar porque simplemente me habló y de la forma en que me habló no me gustó.** Están todo el tiempo queriéndose pelear por todo, yo creo que justamente **son las secuelas de la pandemia.**

Este discurso deja inferir que hubo un desfasaje entre las propuestas pedagógicas y la llegada al estudiantado con dichas propuestas, esto atravesado por un contexto desfavorable que tenía como consecuencia la afectación en los estados de ánimo de los jóvenes. Habla del *boom* del tema de las emociones, indicando que era un tema que no era preponderante previamente y que afectó a los diferentes actores escolares. Esta interpretación de *boom* deviene de pensar en algo que llega y “explota”, algo repentino.

En estas cuestiones emocionales que surgieron se centraron los trabajos según lo expresado por directivx S. Asimismo, marca este momento como un quiebre al asegurar que *habíamos transitado un camino en el cual íbamos para adelante*, marcando un contrapunto con: *hay un retroceso*. Estas conceptualizaciones se centran en lo vincular y ubica como consecuencia en una relación causal las situaciones de violencia que acontecen en la escuela en la pospandemia.

Conclusiones

En esta tesis se postuló un interrogante principal ¿Cuáles son los principales mensajes que circulan en torno a la Educación Sexual Integral en las escuelas secundarias de Bariloche? específicamente en los discursos sociales en las prácticas educativas. En los distintos testimonios recopilados en las entrevistas, documentación de Proyectos Educativos Institucionales y relatoría de jornadas, sumadas las observaciones en cada escuela, se identifican y muestran que existen diversas posiciones y sentidos que se producen a partir de una política pública como la Ley N°26.150 que marca que existe una incipiente deconstrucción en ciertas prácticas que llevan adelante algunos docentes, aunque, se pueden observar en varios de los mensajes que expresan que también existen creencias, resistencias y mitos que aparecen en voces de otros docentes en las escuelas en las que trabajan y, también, aparece un rol protagónico de los jóvenes estudiantes y su mirada signada por una profunda crítica en cómo comprenden a la ESI en sus escuelas y los argumentos que presentan implican una disputa de los sentidos. Esta investigación cualitativa, mediante el ACD y, posteriormente, la triangulación de datos obtenidos de diversas fuentes, permite llegar a uno de los objetivos principales de este trabajo final comprender los discursos sociales en las prácticas educativas en torno a la ESI en dichas escuelas.

Como se expuso a lo largo del trabajo, la Educación Sexual Integral se considera un tema relevante para la construcción de sociedades más justas e igualitarias que promueven el acceso a la información y la construcción de proyectos de vidas para quienes transitan las instituciones escolares, no solo en la escuela sino también en la comunidad teniendo en cuenta las redes que se construyen en las mismas. Este trabajo trae nuevas caracterizaciones de las prácticas educativas de las ESRN en la ciudad de San Carlos de Bariloche, reconoce los discursos en cada unidad de análisis y explicita las representaciones subjetivas de la ESI.

Al momento de realización de la investigación, el material sobre la temática que había en los antecedentes se trataban de investigaciones en la formación docente en Río Negro, algunas enfocadas en otros. Se trata de un insumo novedoso que pretende ser un aporte para las agendas educativas, con una perspectiva situada y contextualizada, que puede ser valiosa para los organismos jurisdiccionales y avances en la temática. La ESI forma parte

de la identidad de estas escuelas y muestran que hay un reconocimiento de la misma, tanto al interior como en los discursos que ingresan sobre los contenidos de la misma desde el exterior, como reconocimiento en la esfera pública.

En las prácticas educativas de estas instituciones se evidenciaron matices en los discursos vinculados a la perspectiva de género, diversidad y la formación docente. Particularmente, en el análisis de los Proyectos Educativos Institucionales, aparecieron argumentos que indican la necesidad de fortalecer la ESI en el eje de diversidad, identificar como problemática la falta de información sobre las identidades de género, la Ley de Identidad de Género N° 26.743 y una falta de apropiación de la incorporación de la ESI. Al igual que en las entrevistas grupales de jóvenes, dejaron de manifiesto en sus enunciados que están cansados de explicar de manera constante sus vivencias y experiencias como jóvenes trans en la escuela.

Por su parte, también en el discurso de docentes la cuestión de la diversidad y disidencia está presente, desde la vivencia propia y también en la mirada de empatía y aceptación por parte de algunos actores que lo manifiestan. Existe un discurso que señala también miradas que fueron conceptualizadas con respecto ver de manera “diferente” esa disidencia dentro del ámbito educativo, como lo raro y fetichizado. También, el análisis e interpretación de las relatorías de las jornadas traen un aspecto fundamental en los argumentos de otros jóvenes, discursos que expresan querer trabajar con otras temáticas que no sean las “mismas de siempre”.

En ese sentido, es importante remarcar que las relatorías recuperan parcialmente la mirada de los jóvenes, principalmente, son reflexiones de las propias prácticas de los docentes, lo cual indica que es necesario contemplar este punto ya que podrían desarrollarse otros análisis si tuvieran en cuenta la perspectiva de jóvenes de una manera más general y complementaria a las propias. Aquí, se remarca también que el estudio recupera de la fuente escrita, algunas expresiones que señalan un abordaje biologicista desde áreas disciplinares específicas; no obstante, en las entrevistas hay un corrimiento a una mirada más integral en el abordaje de la sexualidad en la ESI.

Las expresiones acerca de la ESI en las escuelas sigue siendo un terreno de disputa, a partir de la propia definición de qué es la ESI puede verse esta tensión y pone el foco en

la noción de sexualidad a la hora de abordar esta temática. En muchos de estos testimonios y documentos se destaca la necesidad de un abordaje integral de la misma, con diferentes líneas de trabajo y hasta llegando a plantear la necesidad de cambiar el nombre a esta educación, quitando la palabra “sexual”. Sin embargo, en las narrativas estudiantiles se visualiza que este abordaje, si bien es fundamental para el desarrollo como sujetos, muchas veces es señalado como incompleto o sesgado, o bien desde una mirada biologicista o con repeticiones de temáticas y enfoques. Cabe destacar que pese a esto, no se encontraron discursos que expliciten una oposición al desarrollo de la Educación Sexual Integral en las escuelas.

Es fundamental tener en cuenta qué voces están presentes en las expresiones sobre la ESI, tanto en los documentos analizados como en las entrevistas. En las relatorías y en los Proyectos Educativos Institucionales la voz de lxs adultxs es la que tiene preminencia por sobre la de lxs jóvenes, algo que ya se ha mencionado pero es relevante en este punto ya que muestra una relación y jerarquía de poder, y un sentido en el que podrían circular los mensajes. En un vínculo que hace reflexionar que los discursos que mayormente circulan podrían ser de las personas adultas en estas instituciones.

En cuanto a las entrevistas presenciales, la aparición de las diversas voces se hace más evidente, más allá de quién esté hablando. Docentes cuentan qué expresan lxs estudiantes y lxs jóvenes manifiestan los sentidos que circulan entre los adultos, a veces con valoraciones positivas y otras con manifestaciones críticas respecto a los sentidos que son utilizados en las escuelas. Además, en estos enunciados aparecen otras voces que forman parte de las instituciones y retoman imaginarios de las mismas, por ejemplo: docentes hablando de opiniones de otros docentes.

En estas expresiones se hacen presentes también otras voces que vienen desde el afuera de la escuela, como es la de las familias, los medios de comunicación y la sociedad en general. En estos segmentos es donde más queda expuesta la presencia de creencias, mitos y resistencias respecto a la Educación Sexual Integral y el sentido hegemónico que se construye simbólicamente en las instituciones educativas. Si bien hubo una pregunta dirigida en ese sentido, se arribaron a respuestas semejantes en distintos actores de distintas escuelas, muchos coincidieron en que ingresan temas específicos que forman parte de los debates públicos y sesgados por la opinión generada mediáticamente.

Los discursos sociales tienen características propias que tienen que ver con las relaciones de poder que en ellos se expresan y las escuelas no están exentas. En ellos, se imponen las posturas de ciertos grupos que constituyen los discursos hegemónicos. Respecto a la ESI, se reproducen sentidos sociales que se vinculan con la heteronorma y el androcentrismo. Dichas expresiones subyacen en la forma en la que se nombran a lxs diferentes actores y temáticas, y quedan manifiestas cuando se traen discursos externos, como sucede con el lenguaje inclusivo y las diversidades sexo genéricas; en estos dos ejes se expresan sentidos relacionados a lo normativo y a la rareza los cuales son expresados tanto por docentes, directivxs y estudiantes. Respecto al lenguaje inclusivo, se expresan conceptos de prohibición y de regulación, por parte de alguna autoridad o bien en discursos externos, sin embargo también hay manifestaciones que se oponen a este. Respecto a las diversidades, los sentidos son contruidos muchas veces desde el extrañamiento, aunque también se hace presente de manera recurrente la idea de aceptación.

La perspectiva de género trae aparejada la noción de género en reiteradas oportunidades, el ACD dio cuenta cómo los distintos actores se refieren al *género* y resulta fundamental para esta investigación. La categoría de *género* marca las desigualdades que pudieran aparecer en estos discursos, desde una jerarquía de poder por ejemplo cuando se refieren al lenguaje y cómo desde las autoridades de una de las instituciones definen y deniegan ciertos modos de expresarse, la selección de temas para las jornadas en términos de que todos los agrupamientos revisen los mismos temas por igual sin atender las voces estudiantiles o situaciones específicas donde un docente define cuál va a ser la perspectiva con la cual hablará de violencia de manera general, y no de violencia de género porque no lo considera así. Son orígenes de discursos que provienen de otros ámbitos e incluso la construcción subjetiva personal que se inmiscuyen en estas prácticas educativas y conforman el universo de enunciados.

El ACD realizado da múltiples interpretaciones de los mensajes, el dinamismo del *género* se recupera en varios de los testimonios de las entrevistas y sugiere un enfoque que no es estático y, en todas las instituciones, aparece en los relatos como algo que está sucediendo y forma parte de la transformación social. La escuela como institución sostiene y

reproduce una forma de ver el *género* desde las *violencias de género* y los *noviazgos no violentos*, que si bien forman parte de los contenidos de la ESI, fue el enfoque mayoritario.

En cuanto a la Formación Docente, resulta importante traer a estas conclusiones reflexiones que forman parte de este estudio. Los argumentos generados tanto por docentes como estudiantes da cuenta que es necesario contar más espacios de formación e intercambio, tiempos y delimitan una responsabilidad de jerarquía a otros actores que no fueron nombrados pero que, tácitamente, se puede reflejar en autoridades de aplicación de esas políticas públicas. Tal es así, que esto se ve impactado directamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, recae sobre las personas que tienen interés en tratar temáticas, tiempos para realizar las capacitaciones y, en estudiantes, en sus experiencias como jóvenes involucrados con su educación.

Esto deja abierta la posibilidad de tomar esta problemática y generar más interrogantes para futuros análisis, no solamente a los discursos contruidos, sino también en la construcción de estos espacios de debate e interacción donde surgen estas miradas. Es decir, analizar prácticas estudiantiles donde se analicen espacios de participación en profundidad, donde les jóvenes construyan junto a docentes experiencias colectivas significativas en cada comunidad educativa, incluyendo también voces de las redes que sostienen estas políticas públicas educativas, ¿Qué sucede con las otras voces que interactúan con las instituciones fuera del ámbito escolar y no son las hegemónicas? ¿Hay experiencias de Educación Sexual Integral comunitarias que formen parte también de la vida estudiantil? ¿De qué manera se pueden recuperar las voces, incluso, que militan la ESI dentro de los establecimientos educativos? Ver la ESI como un hecho político en sí mismo en cada una de estas interacciones sociales y, a partir de los discursos obtenidos en este trabajo final, continuar transitando este entramado de experiencias diversas de la vida democrática.

Anexo I

Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I. (2007).** Gestión de la institución escolar y diseño de proyectos educativos: carpeta de trabajo / Inés Aguerrondo; María Teresa Lugo; Mariana Rossi - 1a ed. 1a reimp. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Báez J. (2021).** El aula de la ESI: universidad, conocimiento y educación sexual en Educación por la desobediencia sexo-genérica / Martín Gómez ... [et al.]; compilación de Pablo Ariel Scharagrodsky. - 1a ed. - Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Báez, J., & González Del Cerro, C. (2015).** Políticas de Educación Sexual: tendencias y desafíos en el contexto latinoamericano. *Revista Del IICE*, (38), 7-24.
- Bourdieu, P., (2000)** *La dominación masculina*, ed. Anagrama, Barcelona.
- Butler, J., (2001)** “Sujetos de sexo/género/deseo” en *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós, México, pp. 33-67.
- (2004) *Lenguaje, poder e identidad* (Buenos Aires. Síntesis).
 - (2006) *Deshacer el género* (Buenos Aires: Paidós).
 - (2018) *Cuerpos que importan* (Buenos Aires: Paidós).
- Cahn et al. (2020)** *ESI: EDUCACION SEXUAL INTEGRAL*. SIGLO XXI Editores Argentinian, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Chaneton J. (2007).** Género, poder y discursos sociales. EUDEBA.
- Diccionario de estudios de género y feminismos (2009).**
Compiladora Susana Beatriz Gamba con la colaboración de Tania Diz, Dora Barrancos, Eva Giberti y Diana Maffía. Segunda Edición (Buenos Aires: Biblos).
- ESRN N°37 (2022).** Proyecto Educativo Institucional.
- ESRN N°97 (2022).** Proyecto Educativo Institucional.
- ESRN N°99 (2022).** Proyecto Educativo Institucional.
- Feldfeber, M. & Gluz, N. (2011).** Las políticas educativas en Argentina: herencias de los 90, contradicciones y tendencias de nuevo signo. *Educación y Sociedad*, 32 (115).
- Hall, S. (2003).** Introducción: ¿quién necesita «identidad»? En S. Hall & P. Du Gay (Eds.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Buenos Aires: Amorrortu.
- Kornblit, A. L. & Sustas, S. E. (2014).** La sexualidad va a la escuela. Cap 2. Buenos Aires: Biblos.
- Lagarde, M. (2015).** Claves feministas para mis socias de la vida. 1ª. Edición – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Batalla de ideas.
- Lamas, M. (1996)** “Usos, dificultades y posibilidades de la categoría “género”, en *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, ed. Porrúa, México, pp. 327-366.

Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006)

Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 (2006)

Ley Orgánica de Educación (N°4.819/2012) de Río Negro.

<https://web.legisrn.gov.ar/legislativa/legislacion/ver?id=8837>

Ley Provincial N°4.339 (2008) de Río Negro.

<https://web.legisrn.gov.ar/legislativa/legislacion/ver?id=7923#:~:text=Adhiere%20a%20la%20ley%20nacional,de%20Educaci%C3%B3n%20para%20la%20Sexualidad%20.>

Martín Rojo, L. (1997). “El orden social de los discursos”. *Discurso* 21/22; pp. 1-37.

Ministerio de Educación y DDHH Río Negro (2016). Resolución N° 3391.

<https://educacion.rionegro.gov.ar/images/esrn/03991-16.pdf>.

Ministerio de Educación y DDHH Río Negro (2016). Resolución N°3391, Anexo I.

[https://educacion.rionegro.gov.ar/images/esrn/03991-16 ANEXO1.pdf](https://educacion.rionegro.gov.ar/images/esrn/03991-16_ANEXO1.pdf).

Ministerio de Educación y DDHH Río Negro (2021). Orientaciones para el abordaje de la ESI - Espacio de Vida Estudiantil.

Ministerio de Educación y DDHH Río Negro (2024). Educación Sexual Integral:

líneas de acción. Recuperado de: <https://educacion.rionegro.gov.ar/seccion/371>

Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad de la Nación (2021). Perspectiva de Género y Diversidad. Colección XYZ.1era. Edición. Editorial MinGéneros. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Morgade, G. (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. *Novedades educativas* N°184.

Morgade, G. & Alonso, G. (2008) *Cuerpos y sexualidades en las escuelas: de la "normalidad" a la disidencia*. Paidós, Buenos Aires, pp. 11-39.

Morgade, G., Baez, J., Zattara, S., & Díaz Villa, G. (2011). Pedagogías, teorías de género y tradiciones en “educación sexual”. In G. Morgade (Ed.), *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa* (pp. 23-52). Buenos Aires: La Crujía.

Morgade, G. & Del Cerro (2022). ESI en la formación docente: contra el androcentrismo académico, la pedagogía bancaria y el paradigma tutelar en *ESI y formación docente Mariposas Mirabal Experiencias en foco*. Rosario: Hopo Sapiens ediciones.

Núñez, P. & Litichever, L. (2015). Radiografías de la experiencia escolar: ser joven(es) en la escuela. CABA: GEU, Grupo Editor Universitario. Capítulo III y a modo de cierre.

Pérez, S. (2013). “Tecnologías digitales, análisis del discurso y multimodalidad: de la lingüística crítica a la semiótica social”, *Revista de Ciencias Sociales, segunda época*, año 4, N° 23, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, pp. 29-47.

Pérez, S. (2013). Teorías y análisis del discurso: carpeta de trabajo Sara Pérez y Ana Aymá – 1ª. Ed. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Pérez, S. (2019). El lenguaje es una base constitutiva de la asignación de género. Página 12 recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/230357-el-lenguaje-es-una-base-constitutiva-de-la-asignacion-de-gen>

Reguillo Cruz, R. (2000). Emergencia de culturas juveniles : estrategias del desencanto. Barcelona: Grupo Editorial Norma.

Reimers, R. (2002). Tres paradojas en América Latina para impulsar la Educación. *Revista de los Estados Iberoamericanos*.

Rogers R. (2009). Análisis crítico del discurso en la investigación educativa. Discurso y Educación: herramientas para el análisis crítico compilado por Mónica Pini – 1ª. Ed. San Martín: UNSAM.

Scharagrodsky, P. (2007) “Masculinidades valuadas y devaluadas. Tensiones, límites y posibilidades en el ámbito escolar”. *Las formas de lo escolar*. Baquero, R. Diker, G. y Frigerio, G. (comps.). Del Estante Editorial. Bs. As., 2007, pp. 263-284.

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

Scott, J. (2008) “Género e Historia Política” (Buenos Aires-México: Fondo de Cultura Económica).

Scott, J., (2011) “Género, ¿Todavía una categoría útil para el análisis? En *La Manzana de la discordia*, Vol. 6, Nº 1.

Silva, T. (2001) “Las relaciones de género y la pedagogía feminista” *Espacios de Identidad. Una introducción a las teorías del curriculum*, Octaedro, Barcelona, pp. 111-119.

Southwell M. (2020). Posiciones docentes: interpelaciones sobre la escuela y lo justo. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Talani, P. (2019) Educación sexual integral y perspectiva de género en la formación docente: una conjunción indispensable para una pedagogía crítica y feminista. Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación. ISSN 2525-2089. Vol. 4. (1-14). Recuperado de <http://revistas.uncuyo.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/article/view/2197/2100>

Talani Zuvela, P. & Copolechio M. (2023). Sexualidad, cuerpos y perspectiva de género en la formación docente: reflexiones teóricas y experiencias pedagógicas de ESI. 1ª. Edición, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Novedades Educativas (NOVEDUC).

Terigi, F. (2008). Los cambios en la escuela secundaria argentina, ¿Por qué son necesarios, por qué son difíciles? *Revista Propuesta Educativa* , 27 (17).

Vásquez E. y Lajúa C. (2016). Identidades y diversidades de género en la escuela. Desafíos en pos de la igualdad en *Género es más que una palabra* – Kaplan C. Miño y Dávila Editores, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Williams, R. (1980). Teoría cultural en Marxismo y literatura. Capítulo II. Edición Península. Barcelona.

Wodak, Ruth. (2001). “De qué trata el ACD”. En: Wodak, Ruth.y Michael Meyer. 2004. *Métodos of de Análisis Crítico del Discurso*. Barcelona: Gedisa.