

Colección

**Las juventudes argentinas hoy:  
tendencias, perspectivas, debates**

# Educación sexual



Juventudes, experiencias escolares,  
afectividades y activismos

**Marina Tomasini** (compiladora)

**Marina Tomasini, Natalia Gontero, Paola Nimo, Martina Kaplan,  
Lucía Ferrari, María Gabriela Morales, Keila Omar, Ramiro Mondello,  
María Esteve, Verónica Ferrucci, Candela Molina, Anahí Guiñazú**



Grupo Editor Universitario



**CLACSO**





**MARINA TOMASINI**

**COORDINADORA**

# **Educación sexual**

**Juventudes, experiencias escolares,  
afectividades y activismos**

**MARINA TOMASINI  
NATALIA GONTERO  
PAOLA NIMO  
MARTINA KAPLAN  
LUCÍA FERRARI  
MARÍA GABRIELA MORALES  
KEILA OMAR  
RAMIRO MONDELLO  
MARÍA ESTEVE  
VERÓNICA FERRUCCI  
CANDELA MOLINA  
ANAHÍ GUIÑAZÚ**



**Grupo Editor Universitario**

Tomasini, Marina

Educación sexual : juventudes, experiencias escolares, afectividades y activismos / Marina Tomasini. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Grupo Editor Universitario, 2022.

80 p. ; 21 x 15 cm.

ISBN 978-987-8308-73-9

1. Ensayo Sociológico. 2. Jóvenes. I. Título.  
CDD 305.235

1ª edición: Febrero 2022

Diseño, composición, armado: GEU

Diseño de tapa: GEU

Fotografía de tapa: Iván Brailovsky para *La tinta*

Corrección de texto: Velia Luparello y Virginia Acha

© 2022 by Grupo Editor Universitario  
San Blas 5421, C1407FUQ - C.A.B.A.

ISBN 978-987-8308-73-9

Queda hecho el depósito de ley 11.723

*No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el consentimiento previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.*

Impreso en Argentina

# Índice

<b>Agradecimientos</b> .....	7
<b>Introducción</b>	
La ESI en disputa. Activismos, relaciones intergeneracionales y vida cotidiana en la escuela .....	9
Por Marina Tomasini	
<b>Capítulo 1</b>	
Una ESI que desborda. Imaginario y narrativas estudiantiles.....	23
Por Natalia Gontero, Paola Nimo, Martina Kaplan y Lucía Ferrari	
<b>Capítulo 2</b>	
Una ESI en movimiento. Activismos entre las calles y la escuela .....	35
Por María Gabriela Morales, Keila Omar y Ramiro Mondello	
<b>Capítulo 3</b>	
Una ESI desobediente. Climas afectivos y zona de comodidad .....	51
Por María Esteve, Verónica Ferrucci, Candela Molina y Anahí Guiñazú	
<b>A modo de cierre</b> .....	67
<b>Referencias bibliográficas</b> .....	71
<b>Sobre las autoras</b> .....	79



Agradecemos al Proyecto “Democratización, modernización y redefiniciones de lo humano en Córdoba desde la recuperación democrática”, del Instituto de Humanidades (IDH-CONICET) y a la Secretaría de Ciencia y Tecnología, de la Universidad Nacional de Córdoba por el apoyo económico para la realización de este libro.



---

I D H





INTRODUCCIÓN

*La ESI en disputa  
Activismos, relaciones intergeneracionales y  
vida cotidiana en la provincia*

**Marina Tomasini**

Desde que la educación sexual se estableció como un derecho, se multiplicaron los actores involucrados y se renovaron las luchas y disputas en este campo. Se ha convertido en mucho más que una política pública, ha devenido un espacio donde pugnan modos de comprender la sexualidad, la educación, los derechos, la infancia y la adolescencia. La sanción en 2006 de la Ley N° 26.150, de Educación Sexual Integral (ESI), la definición de los lineamientos curriculares, la creación del Programa Nacional de Educación Sexual, y desde allí la producción de materiales didácticos y capacitaciones masivas en todo el país, fueron hitos relevantes para instalar la ESI en muchas escuelas argentinas. Las resistencias, heterogeneidades y desigualdades en su implementación, entre regiones e instituciones, han sido persistentes. Sin embargo, la apropiación producida desde los feminismos y los movimientos de disidencia sexual, así como por parte de una diversidad de actores, individuales y colectivos, dentro y fuera de las escuelas, la potenciaron y ampliaron los contornos de lo enseñable. Especialmente los colectivos activistas impulsaron y expandieron la perspectiva de género, derechos y diversidad de la ESI y desde los márgenes, impregnando las instituciones, fueron construyendo saberes y promoviendo otros modos de conocimiento (Pechin y Lavigne, 2021).

Algunas décadas antes de la sanción de la ley 26.150 se registraban preocupaciones motorizadas por distintos sectores acerca de cómo abordar la sexualidad en los sistemas educativos (Báez y Del Cerro, 2015) y un conjunto variado de actores reclamaba la vinculación estatal en esta materia (Faur, 2018). En muchas escuelas del país se habían

puesto en práctica acciones y programas diversos, sustentados en distintas maneras de entender la sexualidad (Wainerman y Chami, 2014). Sin embargo, desde el 2006 a esta parte se precipitaron y decantaron un conjunto de transformaciones claves en este tema, que intentaré recapitular brevemente a continuación.

La ley de ESI se inscribió en un entramado normativo que busca ampliar derechos de género, sexualidad, reproducción y familia, impulsado por los gobiernos kirchneristas desde el 2003 hasta el 2015, como la ley Nacional de Salud Sexual y Reproductiva, la de “matrimonio igualitario” y de identidad de género, entre otras. Su aprobación requirió alcanzar un consenso entre actores que defendían la obligación del Estado de garantizar la educación sexual en las escuelas y quienes bregaban por la competencia exclusiva de la familia. Este antagonismo se reactivó al momento de definir los contenidos de enseñanza, los que fueron debatidos luego de aprobada la ley, en el marco de una Comisión Intersectorial coordinada por el Ministerio de Educación.

Los dos ejes del disenso se referían a la relación entre familia y Estado y a la categoría de género (Morgade et al, 2018). El texto que articuló la adhesión mayoritaria, excepto la de representantes de sectores religiosos, fue la base para la elaboración de los Lineamientos Curriculares en el año 2008, aprobados luego por unanimidad por el Consejo Federal de Educación. Allí se reivindicaba la perspectiva de los derechos humanos para el entendimiento de la sexualidad y el conocimiento científico como fundamento de los contenidos a enseñar junto con los aspectos éticos. Todo ello en un marco atento a la igualdad de derechos entre varones y mujeres y a una lectura cultural e histórica de las relaciones de género (Torres, 2018).

Como respuesta, la iglesia católica impugnó abiertamente las definiciones de los lineamientos curriculares. Germán Torres (2018) analiza tres tópicos claves en disputa: el papel de la familia como educadora “natural” en oposición a una educación definida y direccionada por la autoridad estatal; la definición normativa de la sexualidad en un marco doctrinario que desaprueba el uso de preservativo, las relaciones sexuales prematrimoniales y las experiencias no heterosexuales; finalmente, la “perspectiva de género entendida desde la doctrina católica como una “ideología” que, en su abordaje histórico-cultural de las identidades como construcciones sociales, cuestionaría el lugar natural de varones y mujeres dispuesto por la autoridad divina” (p. 141).

En la cruzada contra la “ideología de género” se registra una alianza estratégica de la jerarquía católica con iglesias evangélicas de la región. Esta coalición construye actores con capacidad de presión en la escena pública y con fuerte incidencia en muchas escuelas argentinas. Esto se inscribe en dinámicas de “politización reactiva” (Vaggione, 2007) que tiene antecedentes en la respuesta ante la instalación formal de los estudios de género en la academia, en los años setenta del siglo pasado, y el posterior uso de esta categoría entre activistas, organizaciones internacionales y agencias de desarrollo (Deza, 2018; Theumer, 2018). Al sustentarse en una perspectiva de género, la ESI reactualizó la polémica que abroqueló a sectores conservadores<sup>1</sup> en defensa de un orden natural, ante la idea del género y la sexualidad como construcciones sociales y culturales.

En simultáneo a estas dinámicas de confrontación, el Programa Nacional de Educación Sexual -creado por la ley 26.150- avanzó con dos estrategias articuladas de incidencia en las escuelas: la producción de materiales didácticos en diversos formatos y la capacitación docente. En el año 2010 se iniciaron jornadas masivas en varias provincias del país, destinadas a docentes y directivos con el fin explícito de trabajar sobre sus saberes previos y representaciones, buscando producir una transformación de las propias prácticas (Boccardi, 2019). En dichas capacitaciones se distribuían materiales, como la Serie Cuadernos de ESI, organizados según los distintos niveles del sistema educativo, con definiciones y propuestas de trabajo para la escuela. Si bien hoy podemos hacer algunas críticas, por ejemplo, al binarismo sexual, de género y erótico que reproducen tales recursos, lo cierto es que de modo inédito el Estado planteó una disputa a las dos sedes exclusivas de enunciación acerca de la educación en sexualidad hasta entonces: las ciencias médicas y la religión (Boccardi, 2019; Boccardi y Marozzi, 2014).

En el caso de Córdoba, según la reconstrucción realizada por Guadalupe Molina (2019a), el “Programa ESI” surgió en 2009 y desde allí se desarrollaron iniciativas para difundir la educación sexual en la provincia, en articulación con el programa nacional. El perfil de quienes

---

1. En términos generales, los sectores conservadores defienden una concepción de sexualidad asociada a la reproducción, en el marco de una relación estable y heterosexual. Pueden estar basados en concepciones religiosas o seculares de la sexualidad, pero lo común es que el sexo, el género y la sexualidad existen de modo fijo y dicotómico (Jones, 2011).

conformaron los equipos de trabajo desde el Ministerio de Educación fue caracterizado por Molina como democratizador, abierto y participativo y fue formando una línea basada en preocupaciones por la salud sexual, el feminismo y la educación popular. Las convergencias con algunas organizaciones feministas – aunque no exenta de tensiones – también han sido parte de las improntas inaugurales del programa cordobés, que no fue ajeno a las presiones de sectores católicos afines al gobierno provincial.

Desde ese entonces, en nuestro medio han circulado materiales de capacitación y recursos pedagógicos, en diversos formatos, elaborados por el Programa de ESI nacional y provincial junto con aquellos realizados por el Consejo Nacional de Educación Católica de Córdoba, basados en la educación para el amor. Con el tiempo, producto del movimiento social y pedagógico por la ESI (Pechín y Lavigne, 2021), empezaron a proliferar propuestas de capacitación y recursos didácticos generados por los gremios docentes o realizados en el ámbito universitario, en organizaciones de la sociedad civil y desde el activismo feminista y LGTBQ+<sup>2</sup>. A esto se suman las diversas propuestas de jornadas, foros y talleres organizadas por estudiantes de escuelas secundarias que se nuclean o no en agrupaciones político partidarias.

En esas instancias y a través de los diversos recursos que han circulado, se fueron pluralizando los sentidos sobre sexualidad, género, cuerpo, diversidad, derechos, infancia y adolescencia. El papel de los activismos, y de algunos espacios de investigación y docencia, ha sido clave en Córdoba para que ganaran presencia de modo creciente discursos críticos de las normas binarias de sexo, cuerpo y género. No sólo han incidido discursivamente problematizando las naturalizaciones y jerarquías sexo genéricas y su reproducción en los espacios escolares; también lograron impactar a través de la formación docente y de un conjunto variado de propuestas pedagógicas, así como de la conformación de redes docentes (como Docentes por el Derechos al Aborto Legal, Seguro y Gratuito), todo lo cual amplió el horizonte de lo que puede ser abordado como parte de la educación sexual.

El tejido construido y la apropiación social de la ESI permitió sostenerla y potenciarla, pese a ciertos embates iniciados marcadamente en el año 2015 con el cambio de signo político del gobierno nacional,

---

2. Sigla que designa al colectivo de Lesbianas, Gays, Trans, Bisexuales, Intersexuales, *Queer* e identidades que no se reconozcan en el binario de hombre o mujer.

cuando se redujo significativamente el presupuesto en esta materia, se disminuyeron drásticamente las capacitaciones y se puso el foco en la reducción del embarazo no intencional en la adolescencia, volviendo a priorizar el modelo biomédico (Morgade, 2019).

## La ESI en tiempos de la marea verde violeta

El movimiento social y pedagógico por la ESI ha conmovido sentidos cristalizados y abrió nuevas preguntas político pedagógicas por las exclusiones, “las estratificaciones, las discriminaciones, las segregaciones, los etiquetamientos, las estigmatizaciones y las exotizaciones que produce el sistema educativo en la cotidianidad escolar” (Pechín y Lavigne, 2021, p. 114). La ESI hizo pedagogía feminista sin nombrarse así, dice María Pía López (2020). Las luchas feministas en las aulas y en las escuelas resuenan y se amplifican con la potencia colectiva que trae el “Ni Una Menos” desde el 2015, al que se suman jóvenes de manera multitudinaria. En el centro de esta “marea verde violeta” – expresión de la masificación de la lucha feminista- están las jóvenes adolescentes, quienes se vuelven socialmente visibles como sujeto político capaz de llenar las calles, participar en asambleas dentro y fuera de sus escuelas, debatir con periodistas, inundar las redes sociales con consignas feministas, exponer en el parlamento ante el debate por la Ley IVE o convocar a *Estudiantazos* federales.

La demanda por la ESI estuvo presente ya desde la primera marcha en junio de aquel año, cobrando mayor protagonismo en las movilizaciones realizadas durante el debate político y legislativo por la interrupción legal del embarazo en el año 2018. De todos modos, entre estudiantes de secundaria, hay una historia de reclamos y propuestas que se registraba desde algunos años antes: asambleas, sentadas, toma de escuelas, organización de talleres y charlas, centros de estudiantes que exigían educación sexual, respuestas a las pruebas del Operativo Aprender donde solicitaban la aplicación de la ley (Faur, 2018). Es posible pensar que en las demandas por la ESI comenzaron a articularse una serie de reclamos, como las críticas al sexismo o a la discriminación sexo-genérica en la escuela, las protestas para modificar los reglamentos atinentes a la vestimenta o para que se atienda la situación de estudiantes trans en lo relativo al uso de baños o a la denominación por el

nombre elegido (Nuñez y Baez, 2013; Baez, 2014; Nuñez y Litichiever, 2015). Como señala Matías Álvarez (2021):

De diversas –y no siempre congruentes– formas, la ESI condensó expectativas por desarrollar formas no punitivistas de abordaje de la violencia de género, preocupaciones en torno a la salud sexual y reproductiva, el acceso a la anticoncepción y el aborto, el reclamo por los derechos de niñxs y adolescentes y la deconstrucción de parámetros heteronormativos y binarios (p. 13).

Esta efervescencia en la participación juvenil reactivó conflictos en los vínculos escolares. La pertinaz estigmatización del feminismo –alentada por los movimientos autodenominados “pro-vida” y “Con Mis Hijos No Te Metas” - se ha expresado al interior de las escuelas en enfrentamientos entre pares o entre estudiantes y docentes. Hemos observado en nuestros trabajos (Lares y Nimo, 2019; Mondello, 2020; Tomasini, 2021) que la etiqueta “feminazi” se usa en algunos grupos como una forma de ridiculizar a quienes plantean un cuestionamiento abierto a los guiones tradicionales de género, señalándolas de este modo como personas agresivas, exaltadas o hipersensibles. Del mismo modo, los intentos de desactivar formas colectivas de participación van de la mano de los discursos neoliberales que, sustentados en la “ficción de igualdad” (Rodigou Nocetti et al., 2018), interpelan especialmente a las chicas desde retóricas de empoderamiento asociado a la promoción individual (Elizalde, 2015a). Es así que se construye a la “buena adolescente” como aquella que dirige su atención al estudio como clave del éxito futuro, buscando individualizar sus trayectorias.

Las acciones por los derechos sexuales y reproductivos, por la educación sexual con perspectiva de género, el uso del lenguaje no binario y el repudio a la violencia, en las calles y escuelas, se ha acompañado del activismo en redes. Las cuentas en redes sociales creadas por estudiantes con el nombre de sus escuelas son un fenómeno destacado. Son espacios virtuales que además de contener relatos en clave de denuncia, proponen mensajes de apoyo, contención y acompañamiento a quién sufrió algún tipo de violencia de género (Faur, 2018; Palumbo y Di Napoli, 2019).

El protagonismo joven en el “Ni Una Menos” y en las manifestaciones por el aborto legal habrían catalizado el proceso de politización del género y la sexualidad en curso desde hace varios años en nuestro país

(Vázquez et al., 2017). Silvia Elizalde (2015b) destaca el papel que han tenido en ello: el Estado, bajo la forma de políticas de acción u omisión sobre estas cuestiones; las contribuciones críticas que una parte de las ciencias sociales ha realizado en torno de estas dimensiones culturales; y el entramado normativo que, desde los 2000, invoca a jóvenes como seres sexuales, sujetos de derecho y destinatarios de políticas públicas. Todo lo cual acontece en un contexto de:

profundos cambios culturales y políticos que se vienen dando en relación con las condiciones de formulación de las identidades y prácticas de orden sexual y genérica, en las que las conquistas históricas y recientes de los feminismos y los grupos de diversidad sexual encuentran hoy ecos no sólo en varias de las leyes vigentes sino, y más importante, en la experiencia misma de mayor libertad —vívada hoy como «natural»— por parte de muchos chicos y chicas (Elizalde, 2015b, p. 142).

Además de las condiciones puntualizadas, la democratización paulatina de la escuela secundaria, desde la vuelta a la democracia en 1983, la fue convirtiendo en un ámbito de construcción política en clave generacional, donde la juventud cuestiona lo establecido y propone otros modos de relación (D'Aloisio y Bertarelli, 2012; Nuñez, 2013; Paulín y Tomasini, 2014; Hernández, 2015; Kriger y Said, 2017). En tal sentido, junto con la primera marcha masiva convocada por el colectivo “Ni Una Menos”, la ciudad de Córdoba vio reactivarse un movimiento estudiantil de toma de escuelas, por la defensa de la educación pública, laica y gratuita. Este evento parece haber tenido un rol importante como parte del entramado de politización feminista de estudiantes de secundaria en el ámbito local, ya que, en las largas charlas producidas durante la ocupación de sus colegios, empezaron a debatir aquello que el feminismo estaba colocando en la agenda pública (Tomasini, 2021).

A su vez, este conjunto de estudiantes organizado y movilizado, promovió la participación en marchas y en acciones de activismo de género en sus colegios. En el 2016 se creó la Federación de Estudiantes Secundarios (FES), con antecedente en la Coordinadora de Centros de Estudiantes Secundarios de Córdoba. Dicha organización, conformada por jóvenes de 12 a 18 años, ha tenido una presencia visible en las marchas, vigiliadas y asambleas convocadas por el Colectivo Ni Una Menos y ha impulsado el debate en temas de género y sexualidad. A partir de las medidas de aislamiento social generadas por la pandemia por



el COVID-19, la FES reorganizó sus formas de trabajo sin abandonar iniciativas, tal como lo muestra la encuesta nacional virtual que dirigió a estudiantes del país para conocer la situación de la ESI en el nuevo escenario sanitario y de restricción de contactos.

La pandemia y las medidas de distanciamiento social concomitantes han hecho que muchos debates y propuestas vinculadas con el tema llegaran a espacios distantes de los grandes centros urbanos, dada la gran cantidad de eventos y actividades virtuales que se registraron durante los años 2020 y 2021. Además, la intensificación de la virtualidad consolidó el lugar en auge de algunas comunicadoras, psicólogas, sexólogas, con fuerte presencia en Instagram o Twitter. Con enunciados sintéticos, lenguaje directo y un tono desenfadado hablan de orgasmo, masturbación, anticoncepción, consentimiento, responsabilidad afectiva, *ghosteo*, *gaslighting*, entre tantos otros temas que aparecen. Estos también son sitios donde se hace educación sexual y su impacto trasciende a quienes son seguidores de estas páginas, ya que tienen capacidad de instalar terminologías y crear imaginarios acerca de lo deseable, moldeando expectativas acerca de la vida corporal y sexo afectiva.

## **Educación sexual, relaciones intergeneracionales y vida cotidiana en la escuela**

En consonancia con lo planteado hasta este punto, en nuestra investigación hemos observado diversas formas de activismo estudiantil, así como el trabajo sostenido de incidencia que realiza un conjunto creciente de docentes en la vida diaria de sus escuelas defendiendo la perspectiva de género, derechos y diversidad para trabajar la ESI, muchas veces a riesgo de reproches, en contextos socio institucionales adversos a tales enfoques. Sin embargo, el campo de las prácticas cotidianas es heterogéneo, los abordajes son variados, los temas tratados y las metodologías usadas son diversas entre una escuela y otra o aún al interior de un mismo establecimiento.

En esas distintas formas de materialización de la educación sexual, podemos reconocer un registro dual de las relaciones intergeneracionales. Entre docentes y estudiantes pueden plantearse distancias y cuestionamientos e impugnarse recíprocamente visiones y modos de gestión de la sexualidad, de la vida sexo afectiva o del cuerpo. Aunque también

puede haber afinidad de sentido o consonancia afectiva respecto a ciertas situaciones vividas, dentro o fuera de la escuela. Estas resonancias identificatorias pueden gravitar en el tejido de alianzas para dar impulso a actividades y proyectos, así como en las conversaciones cotidianas entre estudiantes y “un profe referente” en quien se confía porque escucha y acompaña sin juzgar.

Como fue documentado en otros trabajos (Romero, 2021), en esos diálogos se puede hablar de una experiencia hasta entonces silenciada y obtener orientación respecto a cómo proceder ante situaciones de violencia, verificar fuentes de datos adquiridos en las redes, obtener lecturas sobre feminismo o recibir información sobre anticoncepción. Esos intercambios también conmueven a docentes, les llevan a buscar información y nuevas lecturas, a preguntarse por alguna cuestión impensada hasta el momento, a idear estrategias para abordar ciertos temas o eventos que irrumpen en la cotidianeidad de la escuela.

Lo señalado nos sitúa ante una dimensión clave para pensar la co-construcción de la educación sexual en las escuelas. Recuperando a Elsie Rockwell (2000), Guadalupe Molina (2019b) señala que en el encuentro intergeneracional se recrean distintos elementos culturales. Se trata del trabajo de producción de sujetos al interactuar entre sí y al trabajar con los objetos culturales en ese espacio: “lo que los sujetos hacen a partir del encuentro con la “cultura heredada” y la producción de nueva cultura, nuevos significados, nuevas prácticas” (p. 89). En esta instancia se enlazan significados y prácticas arraigadas, como el heterosexismo, el patriarcado o el racismo, con procesos contextuales más acotados, donde aquellas construcciones hegemónicas pueden ser disputadas, recreadas, actualizadas en virtud de la interacción con actores como el Estado, las religiones, los movimientos sociales o los medios de comunicación. Las condiciones de posibilidad de la educación sexual se configuran en una escuela atravesada por tensiones que se juegan en distintos planos: subjetivos, institucionales, contextuales, de entorno inmediato y remotos (Molina, 2019b).

El recorrido realizado hasta acá nos permite ver que la educación sexual no es un objeto transparente ni unívoco, sino que está en construcción y disputa constante. Es un campo de articulación de prácticas y discursos variados, cuando no antagónicos, que se acoplan de modo más o menos laxo o entran en conflicto en distintos escenarios y coyunturas. Por lo cual, desde la investigación e intervención se requiere un análisis constante de los sentidos pedagógicos-políticos que se constru-

yen: cómo se comprende la educación sexual, para qué y para quienes y qué se hace cuando se trabaja en ESI.

En este libro reconstruimos una trama de sentidos sobre actividades y experiencias escolares que les jóvenes reconocen como ESI así como los intereses y demandas que plantean en torno a este tema. Profundizamos en los posicionamientos ante los debates instalados en la agenda social sobre género y sexualidad y nos detenemos en el plano de las afectividades que moviliza la ESI. Reconocemos una representación dominante de la misma como un conjunto de contenidos a ser abordados en el marco de materias, talleres, de forma transversal o en espacios curriculares específicamente destinados a tal fin. Sin embargo, nos interesa ampliar la mirada hacia las experiencias escolares, las relaciones intergeneracionales, las emociones que circulan entre quienes interactúan en las escuelas, así como las irrupciones en la cotidianidad escolar, las afectaciones que producen y sus modos de gestión institucional, como aspectos relevantes para una analítica de la ESI. Como bien lo ha señalado Graciela Morgade (2019), la educación es sexuada, los cuerpos son sexuados y en los intercambios escolares se tramitan significados sexo-genéricos. Por esto, trascender la consideración de la ESI como una cuestión de contenidos nos impulsa a analizar los modos de construcción de vínculos y nos desafía a sostener una actitud de reflexividad y crítica respecto a las posiciones normativas sobre cómo experimentar el cuerpo y vivir la sexualidad.

Nuestras reflexiones son fruto del trabajo de campo realizado, en gran parte, sin sospechar el nuevo escenario de pandemia, distanciamiento social e intermitencias entre formas presenciales y no presenciales de dictado de clases, que se instaló en el 2020. Aún desconocemos cuáles serán las huellas sociales e institucionales de esta situación, cómo se reconfigurarán los escenarios escolares y los vínculos en la escuela post pandemia. Una frase dicha por una integrante de la FES, recabada en un proyecto de intervención territorial realizado desde nuestro equipo (Nimo y Omar, 2021), nos señala el impacto abrupto, que se condensa en una vivencia de pérdida: “Si la ESI ya estaba bastante poco con la presencialidad, estos años no estuvo, no existió. Con la virtualidad terminó de desaparecer.” Sin duda está abierto el desafío, reapropiarse de la ESI en un escenario transformado y en transformación.

## Metodología

Presentamos los resultados de la última etapa del proyecto de investigación en el cual estudiamos las experiencias de género y sexualidad en la escuela secundaria desde el año 2014. El proyecto actual se titula “Afectividad y prácticas de educación sexual. Construcción de sexualidades en escuelas secundarias” (subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba y radicado en el área Feminismos, Género y Sexualidades, del Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon).

Para la selección de contextos escolares buscamos combinar aquellos que, según informantes clave, desarrollan acciones de educación sexual esporádicas con otros que han institucionalizado la ESI como parte del proyecto pedagógico y sostienen actividades de modo sistemático. A ello sumamos la búsqueda de diferentes tipos de agrupamientos estudiantiles, de modo que entrevistamos a estudiantes que participan o no en centros de estudiantes u otras agrupaciones, como comisiones y secretarías de género y diversidad.

Nuestro material se compone de un conjunto amplio de narrativas de estudiantes de escuelas secundarias públicas y privadas de Córdoba (de la capital e interior provincial) producidas entre los años 2017 y 2020 en los siguientes espacios de diálogo: a. talleres diseñados y coordinados desde el equipo de investigación en tres colegios; b. entrevistas en pequeños grupos de estudiantes, realizadas en otros seis establecimientos escolares; asimismo, durante el año 2020, en el marco de las medidas de aislamiento social y restricción de contacto, hicimos tres entrevistas grupales a través de la plataforma *Meet*.

En los talleres propusimos un espacio de trabajo grupal para compartir lecturas y debates sobre un material gráfico producido por nuestro equipo de investigación para abordar temáticas de géneros y sexualidades con jóvenes. Se trata de una cartilla elaborada a partir de un proyecto de transferencia de resultados de investigación titulada “(Des) armar el género y la sexualidad. Herramientas para el debate y la organización juvenil”. En cada uno de los tres talleres formulamos preguntas para acercarnos a las miradas de jóvenes sobre el material producido y los abordajes institucionales de ESI: qué trabajo realizaron con la cartilla, o con otros recursos, qué opinan sobre los contenidos, con qué mo-

dalidades se trabaja en las aulas, cuáles son sus intereses en materia de educación sexual, entre otros.

Luego realizamos entrevistas en pequeños grupos de entre dos y cinco estudiantes, con el fin de relevar las percepciones acerca de las actividades escolares que reconocen como ESI y sus intereses en torno a este tema. También indagamos la relación entre algunos debates instalados en la agenda social de género y sexualidad y las diversas acciones y significaciones producidas por estudiantes y docentes en sus escuelas. Finalmente, entrevistamos a seis docentes que realizan actividades de educación sexual.

Previo a cada entrevista se informó sobre los objetivos del proyecto, metodología de investigación y destino de los datos recabados, así como el carácter voluntario de la participación. Como parte de los acuerdos de confidencialidad de personas e instituciones, en este libro no se mencionan nombres de estudiantes, docentes o escuelas.

De modo adicional, recuperamos algunas citas de entrevistas breves realizadas entre los años 2015 y 2018, en las marchas convocadas por el Colectivo “Ni Una Menos” en la Ciudad de Córdoba. Allí hicimos entrevistas breves a jóvenes que se ubicaban en los alrededores de la bandera de la Federación de Estudiantes Secundarios de Córdoba o de Centros de Estudiantes. Los ejes de indagación fueron: **i.** conocimiento y posicionamiento acerca de las consignas y reclamos propuesto por el colectivo organizador en cada movilización; **ii.** participación de los grupos: motivos para concurrir a la marcha; **iii.** temas y situaciones vinculadas con género y sexualidad objeto de preocupación en las realidades cotidianas de sus escuelas; acciones que se realizan al respecto en la institución educativa.

Para el análisis de datos recuperamos aportes de la *Grounded Theory* (Strauss y Corbin, 2002), en la búsqueda por generar categorías y proposiciones y fundamentarla en los datos. Esto se realizó mediante la comparación de procesos, eventos y contextos a partir de un proceso gradual de generación de categorías iniciales, su verificación en los datos y el refinamiento de las mismas. En este camino inductivo y recursivo, entre los datos del trabajo campo y las teorías de referencia, queremos destacar el valor inconmensurable del diálogo colectivo entre quienes integramos el equipo de investigación. Esas largas y desafiantes reuniones de trabajo, en cuyo centro estaban los relatos juveniles, dotaron de una notable complejidad al proceso analítico. Sin embargo, desde el principio se apostó por un modo de trabajo que posibilitara la

emergencia de una pluralidad de sentidos desde una mirada interdisciplinaria.

Asumiendo los usos no binarios del lenguaje, a lo largo del libro utilizamos la “e” para referirnos al estudiantado o a jóvenes en general y usamos otras marcas de género, cuando seguimos los modos de auto nominación de las personas entrevistadas. En el capítulo uno, a diferencia del resto del libro, se usa la sigla “esi” en minúscula y se ofrecen allí los fundamentos de esa decisión.



## *Una ESI que desborda Imaginaris y narrativas estudiantiles*

**Natalia Gontero, Paola Nimo, Martina Kaplan y Lucía Ferrari**

*“En las escuelas, no hay educación sexual, pero es claro que las instituciones no son neutras, sino que tienen posiciones respecto a nuestro cuerpo, a cómo tenemos que manejarnos, a nuestras elecciones”*

Estudiante de secundario

Entre las producciones teóricas de los últimos años se encuentran muchas propuestas que analizan a la esi<sup>1</sup> como objeto de disputas entre discursividades feministas, sectores conservadores y actores estatales, que reorientan los debates sobre sus contenidos y enfoques. Pechin y Lavigne (2021) plantean que se produjo un movimiento pedagógico a partir de esta pluralidad de voces que hacen de la ley “una plataforma pedagógica muy fuerte que se fue consolidando y potenciando desde el momento de su sanción (2006) e, incluso, desde las demandas y disputas previas y, también, desde las que se fueron suscitando a partir de su implementación” (p.118).

En esta pluralidad de sentidos en que se va construyendo y reconstruyendo la esi aparecen las voces de jóvenes estudiantes, que en muchas oportunidades se convirtieron en protagonistas de este entramado al asumir como bandera de lucha su implementación. Sus relatos oscilan entre el “no hay educación sexual”, “no se da” a “no es suficiente” o

---

1. La esi en minúsculas enfatiza la fuerza del movimiento feminista y de la diversidad para la formulación, sanción e implementación de la Ley Nacional 26.150 de Educación Sexual Integral (Ternavasio, 2018). Esta forma de nombrarla intenta dar cuenta de la diversidad de voces que se apropian de la ley y la política pública, da cuenta de docentes y estudiantes en las calles y en las aulas tramando procesos sociales y políticos.



“no es de calidad”, siendo entre las demandas más escuchadas que no se reduzca la sexualidad a los aspectos biológicos. Al mismo tiempo, expresan un conjunto de preocupaciones sobre temas como el código de vestimenta o uniforme escolar, el sexismo en la práctica de deportes en educación física o los discursos que circulan en relación al aborto y, ante esto, demandan una educación sexual acorde a sus experiencias, conocimientos e intereses.

Las vivencias personales, afectivas, sexuales, relacionales ponen en tensión lo que se planifica, diseña o recorta desde la escuela como contenidos y actividades de educación sexual. Las experiencias juveniles desbordan estas propuestas y pugnan por emerger cuando no son tenidas en cuenta. Desbordan si se habla de prevención de ITS solo para relaciones heterosexuales; desbordan cuando se habla de relaciones sexuales orientadas a la reproducción sin tener en cuenta el placer; desbordan porque sus expectativas, imaginarios y deseos dialogan con textos más amplios que los normativos, referenciando consumos culturales, activismos, conversaciones con pares y conflictos con familias.

En este capítulo nos proponemos recuperar las narrativas juveniles respecto a qué es la educación sexual en sus espacios y trayectorias escolares, utilizando la figura de la esi como desborde. Como plantea Brunner (1991) el discurso narrativo es una búsqueda por dar sentido a la acción humana y un recurso para construir significados, o sea, para organizar las experiencias a las que nos enfrentamos. Los relatos estudiantiles no son homogéneos ya que dialogan y tensionan distintos discursos y tienen una circulación más amplia que la territorialidad escolar. En las narraciones organizan su propia experiencia que, en muchos casos, no coincide con las normas, valores o creencias en relación al género y la sexualidad que circulan en el mundo adulto. Establecen un vínculo entre la experiencia interna y el mundo externo a través de sus propias biografías narrativas, articulándose con el universo sociocultural. Los relatos se construyen como un acto de conocimiento de la propia realidad y cómo es vivenciada, donde lo afectivo es imprescindible para su comprensión.

## Entre pañuelos, asambleas y conversaciones urgentes Algunas escenas de la vida escolar

Un grupo de chicas con los ojos vendados, portando pañuelos verdes, forman una ronda en el patio de su escuela. No pueden ver a nadie, pero sus compañeras las miran. Están haciendo una intervención, están realizando un pañuelazo. Empiezan a aplaudir y mientras algunas se suman, otras se ríen. Hacen un círculo más grande, se abrazan y el aplauso se hace más fuerte. Quieren despertar la curiosidad de sus pares para después conversar sobre los temas que les afectan. Es mayo de 2018 y en el Congreso se debate el proyecto de ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE).

La ESI adquiere formas y sentidos propios en la vida cotidiana de la escuela. Preguntas, abrazos, lágrimas, miedos, risas se filtran en el patio, traspasando el límite de los lineamientos curriculares. La sexualidad aparece en escenas que, de manera intempestiva, desbordan lo establecido. El “pañuelazo” es una *performance*, un recurso para poner en el espacio escolar aquello que creen que necesita ser visto. Como dijo una estudiante, “la idea de la intervención también es dar pie para que el debate se arme”. Esta bueno cuando el profesor da el inicio en el aula ‘¿Y a ustedes qué les pareció?’ Eso está buenísimo”. Estas jóvenes que forman parte de la Secretaría de Diversidad (como se verá en profundidad en el Capítulo 2) exploran recursos novedosos para traer las demandas del contexto a la escuela. De este modo, como afirma TernaVASIO (2018), la esi animada por cuerpos en agencia y en alianza, toma formas y sentidos que defienden los derechos conquistados o que faltan conquistar, pero también puede “llevarnos a pensar y experimentar límites de la imaginación erótica, desbordes de la imaginación pedagógica, ensayando herramientas para nombrar, documentar y conceptualizar un aparente natural destino de normalización sexual asignado a la escuela desde sus cimientos históricos” (p. 64).

Por otro lado, la esi también genera espacios que invitan hablar de las violencias patriarcales. En un pequeño colegio del centro de Córdoba, un grupo de jóvenes del Centro de Estudiantes, junto al equipo de ESI, organizaron acciones para acompañar el Paro de mujeres del 8M de 2019. El día previo al 8M, profesoras y estudiantes intervinieron un pasillo, colocando carteles con nombres de mujeres e identidades disidentes muertas en femicidios y crímenes de odio. Días después reali-

zaron la Asamblea de mujeres, lesbianas, travestis, trans y personas no binarias. En este espacio, que será analizado en el siguiente capítulo, relataron situaciones vividas de violencia, abuso y maltrato. Para algunas jóvenes, la asamblea fue un lugar de “desahogo” ante vivencias personales “reprimidas”. En sus propias palabras: “También animarnos a hablar y también me parece que eso generó un montón de cosas, aparte de desahogo de algo que lo tenés como muy guardado, muy reprimido”. Así, la experiencia de hacer públicas y colectivas las violencias implica un proceso de desnaturalización. “Creo que compartir simplemente el desahogo, también te encontrás con esto ‘che mirá, no me pasa sólo a mí sino también esto está pasando a otros’ y te hace pensar un montón y poder compartirlo, poder encontrarte”.

Las violencias de género han sido pensadas en términos de su invisibilidad social, no como “algo oculto o escondido, sino que -paradójicamente- se conforma de hechos, acontecimientos, procesos y dispositivos reproducidos en toda la extensión de la superficie social y subjetiva” (Fernández, 2009, p. 33). Para sostener este orden, las instituciones alternan estrategias de violencias represivas con violencias simbólicas. Entonces, cuando las jóvenes dan su testimonio lo hacen porque es posible hacerlo, “es posible contar, porque hay una zona pública en la que las palabras pueden ser recibidas y alojadas, donde antes que sospecha hay creencia amorosa y empática” (López en Pradeli y Correa, 2020, p. 7). Una joven relató que junto a sus compañeras dieron talleres sobre violencia de género y en esos encuentros terminaron: “re mal porque había un montón de gente llorando porque, o sea, se animaron a contar lo que estaban viviendo, por eso es que nos dimos cuenta de que funcionaba”. Su compañera agrega: “ese día en particular que trabajamos con violencia de género, salieron muchas chicas llorando principalmente”. En las narraciones las jóvenes sostienen que hablar de temas vinculados al feminismo y la esi con compañeras de diversos cursos abre puertas para que se animen a contar experiencias dolorosas:

con todo este tema surgieron varios problemas de las pibas, como que al hablar de la esi había una fila de pibas queriendo hablar sobre temas de abuso y acoso, y en la escuela no se está dando o sea como que no hay conocimiento, pero surgen todos estos problemas.

En un taller que coordinamos en otra escuela, los relatos de las jóvenes traslucen cansancio y frustración ante padres y padrastros violen-

tos. Lástima y bronca porque sus madres no pueden ver lo que ellas sí ven. Una adolescente cuenta:

mi papá grita todo el tiempo. Él nunca está en mi casa, pero cuando llega siempre hay problemas con él, siempre, y mi mamá no le dice nada, como que... le da miedo por ejemplo que empiece como a amenazar de que nos va a pegar o algo... Él te grita, te insulta todo el tiempo, y no, no enfrenta sus problemas ¿entendés?

La estudiante no puede seguir hablando del tema y comienza a llorar. Cuando las jóvenes cuentan estas violencias en la escuela, a sus compañeras, a las talleristas, rompen el silencio de su propia historia, la sacan del ámbito de lo privado y, por lo tanto, politizan la violencia. En este sentido, las historias son parte de un tejido en donde la voz privada se vuelve pública, transforma sus biografías y también al contexto.

Como se verá en el capítulo tres, gracias a un clima de confianza y a la disponibilidad de un tiempo de escucha, los testimonios salen a la luz. De acuerdo con Borzacchiello (2016), las repeticiones en los relatos de violencia tienen fuerza e impacto político porque escuchándolas se pueden rescatar y sistematizar herramientas. Las repeticiones que mapean geografías y miedos pueden constituirse en un elemento fundamental para construir protocolos o rutas de acción en las escuelas. En esta dirección, la Ley 27.234 que establece la Jornada “Educar en Igualdad” y que tiene como objetivo sensibilizar y formar sobre esta temática, puede leerse como un esfuerzo por abordar estas situaciones. De este modo, la esi se fortalece como una herramienta que contribuye a visualizar desigualdades, así como también a prevenir las violencias de género.

## **La ESI sin guiones: diálogos e interpelaciones al mundo adulto**

La Ley 26.150 inscribió un nuevo derecho en la territorialidad escolar, en un contexto histórico que avanza sobre el reconocimiento de las juventudes en el ejercicio de su ciudadanía (a través de cambios en el Código Civil y Comercial<sup>2</sup>, la sanción del Voto Joven, entre otros). Para

---

2. El artículo 26 del Código Civil y Comercial regula el concepto de “autonomía progresiva”, que habilita a jóvenes a ejercer derechos con respecto al cuidado de su salud. Norma-

Núñez y Báez (2013), ese momento se caracteriza por dos procesos: la democratización del espacio escolar y una trama legal renovada y ampliada en cuestión de derechos. Entre estas transformaciones, la esi parece haber encontrado resonancias en estudiantes que de distintas formas la incorporan a sus discursos: “hay una ley de educación sexual integral. Yo he hablado con pibes de otros coles y decían ‘falta educación sexual en las aulas’; ‘es algo como todos sabemos que no se cumple la ley de educación sexual integral y por lo que yo tuve, fue nada, en la escuela, es nada’; ‘Yo creo que, en toda la secundaria, de primero a quinto tuve una charla en segundo, muy básica, era sobre anticonceptivos, qué se yo, cosas muy simples, no era tan integral, ¿no?’”.

Comprender qué significa la esi para los estudiantes, permite reconstruir y visitar cotidianos escolares, donde determinados abordajes de cuestiones que refieren a la sexualidad les habilitan a tomar la palabra. Como describe Gabi Díaz Villa (2012) la esi es “un trabajo de escucha atenta de los/as estudiantes, en el marco del cual es posible observar la tematización de las experiencias de homosexualidad y aborto en el aula, la habilitación de espacios íntimos y el respeto por la intimidad, la necesidad de establecer un vínculo de confianza –demandas de los/as jóvenes– en acción” (p. 1). En muchas oportunidades, los estudiantes interpelan a docentes a dialogar sobre eventos que transforman los mapas de las sexualidades en el debate público. Dan cuerpo a una esi sin guiones, no planificada, pero habilitada por el entramado normativo y el contexto social. En este ejercicio fortalecen la vida democrática de las escuelas y ponen en acción los textos legislativos en los cotidianos escolares.

La agenda pública sobre sexualidades y las experiencias de estudiantes, corren los límites de lo que se puede trabajar como esi y tensionan las asimetrías generacionales. En algunas instituciones, docentes y equipos directivos participan de debates propuestos por los jóvenes. En estos intercambios parecen borrarse por un momento las distancias que estructuran las relaciones al interior de la escuela. Durante el 2018, las discusiones en torno a la legalización del aborto aparecían de forma recurrente como puerta de entrada a estos debates: “a lo mejor, iba algún profe y le preguntábamos ‘¿Profe de qué lado está usted, a favor o en contra?’ Y algunos decían ‘No, no quiero entrar en ese tema, no quiero que sepan mi opinión’. Pero a veces estaba bueno hablarlo porque po-

díamos entrar en debate y estaban buenas esas clases”. Abordar estos temas en el aula parece devolver a los estudiantes el mismo reconocimiento que expresan cuando participan de marchas, cuando escriben su opinión en redes sociales, cuando votan, cuando hablan con compañeres en el recreo, cuando participan del Centro de Estudiantes.

La ESI interpela a las generaciones jóvenes no solo como objetos de una política pública, sino como agentes que ejercen la ciudadanía al momento de dialogar y disputar su “puesta en acto”. Stephen Ball (2016) utiliza este concepto para proponer una alternativa al paradigma hegemónico que analiza a las políticas públicas de forma vertical y que busca conocer si las instituciones educativas las implementan o no. Este autor propone considerar la dimensión productiva de la territorialidad escolar, donde docentes, estudiantes, autoridades y familias “traducen” y generan sentidos propios acerca de los textos normativos formulados por los gobiernos.

Los estudiantes reconocen un cambio epocal que generó una brecha profunda en la forma de percibir, experimentar y hablar acerca de sexualidad entre generaciones. En sus relatos, señalan que hay temas que dejan de ser tabú y que se puede disfrutar de la sexualidad con mayor libertad: “se visibiliza, se difundió más y la gente se volvió más abierta de mente”; “Como antes no se aceptaban a los gays, las lesbianas y ahora sí, están en toda libertad para hacer todo lo que les gusta”; “En realidad sí que antes había, pero no se mostraban tan abiertamente como ahora, son cosas diferentes”.

En las entrevistas, muchas familias suelen ser ubicadas como portadoras de “viejas ideas” acerca de la sexualidad: “viven en su época, todavía piensan que todo es como en su época y las cosas cambiaron”; “dicen que se están deconstruyendo, pero, por dentro es como que tienen todavía eso muy fuerte”. A su vez, reconocen un problema de transmisión. Refieren a una generación adulta que no recibió información y no sabe cómo hacerlo: “y hay chicos que ni siquiera saben qué son todas estas cosas porque hay veces que en casa ni se hablan. Porque a veces con los padres les da vergüenza”; “mi papá me contaba que cuando era chico nunca supo esto de la educación sexual. Cuando quedó embarazada una de mis hermanas, dice que fue muy difícil para él explicarle todo el tema”. Sobre esta construcción polarizada de un mundo adulto conservador, que tiene dificultades para hablar de esos temas, se cuelan relatos de estudiantes que encuentran en sus madres (y en menor medida padres) alguien con quien hablar.

A diferencia del espacio familiar, la escuela se construye como alternativa que puede alojar nuevas miradas sobre la sexualidad:

no todos tienen un padre o una madre que venga y que te explique y te cuente todo eso, como que, el colegio es otro lugar en el cual podés abrirte, hablar y preguntar todas tus dudas. Creo que más en los colegios se tendría que dar (...) porque en las casas, por ejemplo, los padres son de diferentes religiones y están mucho tiempo metidos en la iglesia y como que, obvio que no van a querer hablar de esos temas.

Si bien la escuela es ubicada como más permeable a las nuevas formas de experimentar y hablar de sexualidad, no todo el profesorado es reconocido como capaz de generar espacios amigables para abordar estos temas: “hay profesores que son demasiado serios, que no te da confianza para sacar el tema. Y hay algunos que sí son más copados”; “Yo a la psicóloga por temas personales no confiaría porque han pasado cosas que te dan qué pensar, pero con la profe de biología sí”. De este modo, hay educadores con quienes pueden hablar y en quienes pueden confiar, independientemente de la disciplina que enseñen. Hay una demanda respecto a los modos de construir el diálogo, pero también el reconocimiento de un saber-hacer vinculado a la creación de espacios de confianza (como se profundizará en el capítulo 3), de circulación de la palabra y de transmisión de la información: “tienen otra conexión con los chicos, hablan más claro”; “te escuchan y encima aportan”; “te transmiten como la confianza”. Para Beatriz Greco (2009):

trabajar temas de sexualidad en la escuela remite ya no exclusivamente a los destinatarios –alumnos y alumnas-, sino a una modalidad de relación docente-alumno que, si bien no es inédita, no es generalizada, reclama condiciones específicas de formulación y despliegue. Denominamos a esa relación: confianza, diálogo, espacio entre dos diferentes y en igualdad, espacio de palabra habilitante que se abre a partir del ejercicio de una autoridad pedagógica particular (p. 56).

Frente a esto, nos preguntamos cuáles son los contratos pedagógicos que habilitan el diálogo y vuelven a la escuela una experiencia significativa. Los estudiantes tienen algo para decir y exigen del mundo adulto un acompañamiento con mayores márgenes de autonomía. Retomando los aportes de Greco (2009) es preciso construir una autoridad pedagógica particular donde “el poder se comparte”, la palabra circula y es habilitan-

te. Se hace evidente la necesidad de contar con geografías escolares que alojen nuevas preguntas y deseos. Cuando los estudiantes exigen sus derechos no solo reclaman la implementación de la ESI, sino que producen sentidos acerca de qué comprenden como tal:

pero yo creo que la ESI, desde una perspectiva feminista sí o sí tiene que ser sobre todo esto. Yo creo que una ESI que sea interactiva y que nos ayuda a transitar esto de infancias y juventud libre, por ejemplo. O sea, tiene que ser una educación sexual que nos permita elegir, de decir 'Bueno, tenes todas estas opciones hacé lo que tengas ganas'.

## ¿Cómo es la ESI que imaginan?

A partir de la sanción de la Ley se constituyeron diversos imaginarios, deseos y expectativas en torno a la ESI, que dan cuenta de fuerzas instituyentes. De este modo, emerge como un territorio de disputas en donde se ponen en juego prácticas y reinterpretaciones haciendo de la misma un devenir. El imaginario social, dice Castoriadis (Fernández, 1993), se constituye como una guía para las diversas sociedades y está conformado en parte, por los sentidos organizacionales y las normas instituidas. Sin embargo, también tiene potencial transformador, remite a una “capacidad imaginante, como invención o creación incesante social-histórica y psíquica” (Fernández, 1993, p. 74).

En este contexto, las narrativas estudiantiles que vinculamos a la esi que imaginan reconocen los límites de las propuestas de sus escuelas. Los desbordes surgen desde la mención de lo que no está, lo que quieren, lo que falta o que es insuficiente y habilitan nuevas producciones de sentidos. Una gran parte del estudiantado tienen conocimiento de la ley y la reconocen como un derecho: “desde un principio deberíamos tener educación sexual buena porque es un derecho que tenemos hace varios años y tenemos que hacerlo cumplir”, “es como que la ley está mortal y tiene un artículo al final que dice ‘hace lo que se te cante un huevo con lo anterior’. Sus voces dan cuenta de lo insuficiente de las propuestas en sus escuelas y, en muchos casos, plantean un posicionamiento activo con lo que quieren que cambie, “estamos buscando gente que pueda dar educación sexual en el colegio porque no nos dan mucha y estamos haciendo carteles para pegar en el cole también”.



Si bien hay un contexto legal y social que establece y posibilita su implementación, muchas veces, se ve limitada por la institución a la que asisten: “nosotras vamos a un colegio católico, en el cual cuando se da la educación sexual integral, la vez que se dio, una vez al año, fue muy básico, muy tocado así nomás”. Sin embargo, no es solo una cuestión de las escuelas confesionales: “para mí la educación sexual integral es muy vacía y en la escuela, en esta escuela que puede llegar a ser remil progresista, no la tenemos. O sea, yo, séptimo año, todavía no he tenido ESI”.

Estos límites van cartografiando un mapa singular y situado de la ESI desde sus experiencias que, en muchos casos, se construye a partir de demandas y reclamos. En algunos relatos aparece el deseo de abordar los cuerpos y la sexualidad incluyendo el placer y que no se reduzcan los vínculos sexo-afectivos a la heterosexualidad y la reproducción: “si vas tener una relación que no es heterosexual, cómo nos cuidamos entre las pibas, por ejemplo, ¿cómo se hace?” “A la gente que no le gusta la esi es por esa misma razón. Porque le enseña la igualdad de las cosas, que también hay personas que les gustan el mismo sexo y cosas así”. A su vez, hay estudiantes que destacan aspectos vinculares y afectivos de la sexualidad: “siempre hablamos de educación sexual, pero nunca se habla de lo importante que es el respeto porque no es solamente mi cuerpo, es el cuerpo de alguien más y es un montón de otras cosas”.

En sintonía con ello, se expresan preocupaciones en torno al escaso abordaje de la identidad de género. Consideran que es un tema que atraviesa la cotidianeidad de las relaciones en la escuela. “En mi colegio hay un pibe trans y el colegio no responde en nada. El pibe no entra al baño de varones y se ve obligado a entrar al de mujeres, no hay un baño inclusivo”. En este sentido, imaginan una esi que incluya diversas experiencias: “como proyecto de este año es plantear que se abarque de todos los temas y todos los cuerpos”. De este modo, cuando plantean sus intereses y preocupaciones, o cuando relatan lo que les pasa en espacios de esi y que no se ajusta a sus expectativas, emergen deseos y se producen nuevos sentidos.

La posibilidad de “tener voz” acerca de sus propias experiencias y el encuentro “más allá de la jerarquía” entre estudiantes y el mundo adulto son aspectos que valoran y resultan significativos. Es por esto por lo que lo deseado no solo refiere a los contenidos, sino a los modos de abordaje y propuestas que encuentran en sus instituciones:

Estudiante: En el curso vinieron a dar esta charla de métodos anticonceptivos (...) lo daba bien (...) pero hablaba con un lenguaje que no entendían mis compañeros. Pero no se animaban a decir “no, yo no entiendo” o decir “no me quedó claro” o algo así.

Tallerista: ¿podría ser entonces que una forma sería en un lenguaje que se entienda?

Estudiante: Claro, y más como...que no hable uno solo que hablemos entre todos.

Las narrativas juveniles no están exentas de tensiones en relación con la ESI que imaginan. Aun así, los relatos dan cuenta de esta como herramienta y saber para la vida. Toma fuerza la necesidad de que sea construida de manera más cercana a sus vivencias, deseos y lenguajes. Así como encuentran límites en las prácticas escolares, reconocen intersticios donde pueden emerger sus deseos, generando espacios de oportunidad para la ESI y para su propio agenciamiento. Todo ello da cuenta de transformaciones históricas y culturales tanto de la sexualidad y las relaciones de género como de las relaciones intergeneracionales.

## La ESI

### Preguntas y desafíos

A lo largo de este capítulo, la esi se hizo presente en muchos de los discursos juveniles en términos de derecho, pero también apareció en sus deseos, imaginarios e inquietudes. Con un sentido propositivo e instituyente, muchos estudiantes manifiestan la necesidad de modos más inclusivos de aprender y enseñar, donde sus experiencias sean consideradas. Recuperar sus voces es dar cuenta que en el territorio escolar se juegan narrativas de deseo.

En esta línea, la ESI se ha mostrado como un discurso poroso, donde los jóvenes pueden inscribir sus deseos, temores, anhelos y expectativas respecto de lo que esperan que suceda en la escuela, desbordando las prescripciones de la ley y las propuestas escolares. En sus desbordes, la esi desestructura saberes y normas escolares, tensiona las relaciones intergeneracionales e irrumpe en intervenciones, “pañuelazos” y debates. A partir de esto, nos preguntamos: ¿Cómo plantear una esi más horizontal que aloje deseos e inquietudes? ¿De qué manera crear vínculos entre jóvenes y adultos que puedan suspender las jerarquías sin borrar las responsabilidades? ¿Cómo construir contratos pedagógi-

cos con relaciones más simétricas donde la palabra circule y sea habilitante? ¿Qué puentes y diálogos pueden generarse entre lo instituido y aquello que les estudiantes imaginan? ¿Qué puede hacer la escuela para que las experiencias de los jóvenes sean reconocidas? Estas son algunas preguntas que recorren los capítulos siguientes.

Incluir la imaginación y el deseo de lo que quisieran respecto de su educación sexual constituye una tarea emancipadora en la que la ESI, antes que ser un manual de respuestas para la vida, puede imaginarse como una puerta siempre abierta, una pregunta sin respuestas correctas, un territorio continuamente en disputa para ser recorrido, construido y vivenciado.

## *Una ESI en movimiento: Activismos entre las calles y la escuela*

**María Gabriela Morales, Keila Omar y Ramiro Mondello**

La presencia juvenil multitudinaria manifestándose en contra de las violencias de género, el machismo y reclamando por sus derechos sexuales y (no) reproductivos en las calles y las redes sociales, constituye un fenómeno inédito en nuestro país. La primera marcha convocada por el colectivo “Ni Una Menos” en junio de 2015 impulsó una “aceleración de la Historia en la toma de conciencia acerca de las desigualdades de género y la desnaturalización de la dominación patriarcal” (Abbate, 2018, p. 148). Diferentes autoras (Bianciotti, 2020; Faur, 2018; Elizalde, 2018; Natalucci y Rey, 2018; Barros y Martínez, 2019) coinciden en señalar que aquella marcha inauguró la participación masiva de las generaciones jóvenes en el proyecto cultural y político feminista. Particularmente, la participación de las estudiantes de escuelas secundarias ganó protagonismo en Argentina en el proceso de debate parlamentario de la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo durante el 2018. En la prensa y en las redes sociales se empezó a hablar de la “revolución de las hijas” (Peker, 2019), “las hijas políticas que cambiaron la historia”, la “primavera juvenil”, la “marea verde adolescente” o del “protagonismo de las pibas”. Un sector de la juventud retomó las demandas presentes en los feminismos y movimientos de disidencia sexual imprimiéndole una marca generacional. A la vez, las referentes históricas de la lucha por la legalidad del aborto las reconocen como fuerza, impulso y renovación.

La educación sexual se convirtió en uno de los reclamos con mayor visibilización en las consignas de las marchas Ni Una Menos y aquellas convocadas alrededor de la Campaña Nacional por el Aborto Legal, Seguro y Gratuito, que hizo suyo el *slogan* “Educación Sexual para decidir, Anticonceptivos para no abortar, Aborto legal para no morir”. Como se-

ñala Catalina González del Cerro (2019), la ESI ganó mayor presencia en diversos sectores del movimiento feminista, “que comenzaron a reivindicarla con más fuerza en los últimos años, como herramienta potente contra la cultura machista, y para contrarrestar los discursos punitivistas que emergieron en la opinión pública como solución a los femicidios” (p. 69). Al mismo tiempo, la ESI es resignificada y apropiada por diferentes actores de la comunidad educativa como una herramienta, un espacio de discusión y debate en torno a los cuerpos, los vínculos, las violencias y la afectividad. Particularmente, comenzó a expandirse no sólo en los reclamos específicos sino en diferentes apropiaciones de parte de jóvenes que creaban proyectos, secretarías de género y sexualidad, realizaban asambleas en sus colegios para encontrarse, debatir en conjunto y crear acciones destinadas a producir cambios en sus contextos escolares, dando cuenta de lo que Álvarez (2021) denomina la potencia productiva de la ESI. Desde diversos espacios comprometidos con la perspectiva de género y derechos, que exceden el ámbito educativo, se fue organizando la ESI como “tecnología mediadora transformadora de la vida emocional y afectiva para garantizar una convivencia más armónica” (Lavigne y Pechin, 2021, p.114).

Frente a este avance, diferentes sectores conservadores desplegaron múltiples acciones reaccionarias anti-ESI: buscaron impedir su sanción, luego intentaron incidir en los contenidos y finalmente, apuntaron a limitar su implementación en las escuelas. Faur (2020) analiza cómo particularmente en 2018, a partir del debate por la interrupción voluntaria del embarazo, proliferaron nuevas actorías, estrategias y escenarios de acción para estos grupos, que desplegaron su activismo conservador dentro de los establecimientos educativos e incluso en las calles.

Estas disputas atravesaron los muros de las escuelas repercutiendo en las aulas y los recreos, instalándose en las conversaciones familiares y en los espacios de sociabilidad. En este escenario, registramos una diversidad de acciones sostenidas por jóvenes, alrededor de demandas y reivindicaciones sobre temas de género y sexualidad, que en los últimos años también se enunciaron en clave feminista. Esto suscitó, a la vez, desacuerdos, conflictos y distanciamientos entre pares y entre jóvenes y el mundo adulto.

La politización del género y la sexualidad, y su irrupción en las escuelas considerada en estudios recientes (González del Cerro, 2019; Romero, 2021) nos convocan a analizar los recorridos y trayectorias que

habilitó ese entramado de nociones, conceptos, contenidos, experiencias y prácticas que aglutina la educación sexual.

En este capítulo presentamos situaciones de participación estudiantil en acciones colectivas vinculadas a la ESI. Para ello, recuperamos fragmentos de entrevistas realizadas con estudiantes en diferentes años y contextos. Nos interesa analizar los movimientos experimentados en los últimos años en torno a los debates sociales y cómo fueron reconfigurando los espacios escolares generando nuevas afectaciones en la sociabilidad juvenil y en los vínculos intergeneracionales.

## **De la participación en el centro de estudiantes al activismo feminista**

En los últimos años observamos modalidades de participación política juvenil diversas y heterogéneas: manifestaciones callejeras, militancia en organizaciones partidarias, en organizaciones sociales, en espacios feministas y también activismo en redes sociales. Sin pretensiones de constituirlo como un fenómeno generalizado, en años recientes en las instituciones educativas, surgieron acciones de reclamo y cuestionamiento al sexismo y a la discriminación sexo-genérica: protestas o demandas para modificar los reglamentos sobre vestimenta (Núñez y Báez, 2013); exigencia de atención a la situación de estudiantes trans en lo relativo al uso de baños y la nominación por el nombre elegido (Báez, 2014); creación de espacios de género y diversidad (González del Cerro, 2019); organización de asambleas, debates con profesionales y pares; intervenciones artísticas en los recreos; exigencias de implementación efectiva de ESI, entre otras acciones (Núñez y Litichiever, 2015; Lares et al., 2018). Desde el 2015, registramos en Córdoba la presencia de centros y federaciones de estudiantes secundarios con sus banderas en las marchas y convocatorias públicas de la agenda feminista (Tomasini, 2020) y la organización de encuentros intercolegiales sobre educación sexual.

El Centro de Estudiantes ha sido considerado el espacio de participación privilegiado en las escuelas secundarias. Desde el año 2013 en nuestro país, la Ley N° 26.877 impulsó su constitución y la asociación juvenil. Sin embargo, algunos estudios (Núñez, 2013; 2019) relativizan el peso de estas instancias formales y señalan nuevas modalidades de

participación estudiantil. Pedro Núñez (2019) reconstruye tres figuras de ciudadanía emergentes para caracterizar las prácticas políticas de estudiantes: la ciudadanía militante; la ciudadanía instrumental y la ciudadanía activista<sup>1</sup>. Estas modalidades se reflejan en las funciones que asumen los centros de estudiantes, en estrecha relación con la historia de la escuela y los posicionamientos políticos de quienes lo conducen: mejorar la vida escolar respecto a las prestaciones edilicias, organizar jornadas recreativas y promover la sociabilidad, acompañar e intervenir en problemáticas de convivencia, mediar en conflictos entre los diferentes estamentos, articular con partidos políticos, organizaciones sociales y sindicatos, participar de diversas convocatorias públicas, entre otras.

La irrupción de los activismos de género en las escuelas puso en cuestión la agenda de muchos centros de estudiantes y también sus modos de funcionamiento. En nuestra investigación observamos los siguientes planteos: “el Centro de Estudiantes no hacía mucha actividad, no generaba debate en esos temas [aborto, violencia de género], no trabajaba con los chicos en ninguno de esos temas, no se hablaba”, “el Centro de Estudiantes lo único que hizo fue poner espejos en los baños, el resto no hicieron más nada, en cambio en [nombre de escuela] les dan más apoyo a los alumnos o cuando les pasa algo”.

Del mismo modo, impugnan las jerarquías y el sistema delegativo como modo de organización (Vommaro, 2015), sobre todo cuando se proponen construir espacios vinculados a género y diversidad. Como veremos más adelante, un grupo de jóvenes que impulsó la creación de una Secretaría de Diversidad tuvo entre sus motivos generar un espacio horizontal: “un grupo donde no haya esto de votación, de presidente, vicepresidente, esa jerarquía, nosotras queríamos hacer un grupo más personal donde la información y el aprendizaje sea de todos”.

Es así como las discusiones y debates generados por la problematización del orden de género habilitaron nuevas sensibilidades que atravesaron la vida cotidiana de la escuela. Afectan, desde los intercambios entre los jóvenes hasta la reorganización de espacios formales como

---

1. El autor define la figura de ciudadanía militante como aquella donde los jóvenes se identifican con ideales de la agrupación o el partido político donde participan. Mientras que la instrumental es caracterizada como aquella donde la participación estudiantil se enfoca en cuestiones edilicias, promoviendo mejoras en el espacio escolar. En la ciudadanía activista, se interesan por procesos políticos y se involucran activamente, aunque no militan de manera orgánica en partidos ni organizaciones.

los centros de estudiantes y los reglamentos de convivencia, e interpelan las normas culturales establecidas, al calor de las luchas por la ampliación de derechos. Les jóvenes organizan espacios específicos para abordar temáticas de su interés, en consonancia con las agendas culturales y de los movimientos feministas y de la diversidad. Algunos espacios se sostienen en el tiempo mientras que otras acciones surgen en coyunturas específicas y se orientan a necesidades puntuales como veremos a continuación<sup>2</sup>.

## 8M Asamblea en la escuela

En una escuela del centro de la ciudad de Córdoba, jóvenes que participaban del Centro de Estudiantes y docentes del Equipo ESI<sup>3</sup> organizaron un espacio de encuentro: la Asamblea de mujeres, lesbianas, travestis, trans y personas no binaries, en ocasión del Paro Internacional de Mujeres. Es importante explicitar que el 8 de marzo de 2019 se proyectó como un día de lucha, precedido por tres paros (octubre 2016, marzo 2017, marzo 2018) que dotaron de alta visibilidad a esta jornada histórica. La organización conjunta de la asamblea y las vivencias que allí tuvieron lugar configuran un evento singular, en diálogo con el clima de época, donde la situación de las mujeres y las identidades disidentes se ubicó en el centro de la escena escolar.

La asamblea se desarrolló dentro de una jornada escolar y la participación fue voluntaria. Esta modalidad contrasta con la lógica de la escuela tradicional constituida desde un paradigma adultocéntrico (Vázquez, 2013), con estructura jerárquica, atravesada por normativas rígidas, y actividades pedagógicas planificadas con carácter obligatorio. La actividad fue organizada de manera horizontal desde un lugar de paridad en el interés por abrir espacios para compartir experiencias. Esto no significó anular las asimetrías y las responsabilidades inherentes al

---

2. Las dos experiencias que presentamos aquí fueron reconstruidas previamente por Tomasini y Morales en el artículo “La marea verde violeta. Feminismo, juventudes y escuela” (2021).

3. Se trata de un proyecto institucional del que participa un grupo de docentes. Abordan la educación sexual desde una perspectiva de derechos humanos y de género con un posicionamiento feminista. El proyecto tiene más de diez años de funcionamiento y es un espacio de referencia para la comunidad escolar.



rol docente, sino promover un encuentro entre generaciones, reconociéndose en problemáticas comunes. Las estudiantes refieren y señalan como valioso que fue una construcción colectiva, no “bajada desde arriba” sino propuesta desde el Centro de Estudiantes:

no era que nos atravesara solamente al estudiantado y tampoco que lo proponía el cuerpo [docente], que haya sido gestionado desde pares y horizontal, como que eran experiencias que tal vez nos pasaban a todas y a todos en esa asamblea. Por eso había tanto respeto, tanta escucha, tanta predisposición para hablar.

A partir de esta experiencia, docentes y estudiantes escribieron una ponencia, presentada en una jornada académica sobre Derechos Humanos en la Universidad Nacional de Córdoba, a la que asistieron las autoras. Una de las jóvenes refiere: “No nos esperábamos dar una ponencia. Yo creo que tiene que ver en parte en cómo se construyó el espacio, desde un inicio, cómo se pensó, de una forma horizontal con les profes, como un ida y vuelta”.

El nombre asignado a la asamblea también fue una novedad para la tradición escolar. Nominar, hacer existir identidades disidentes en la escuela es una forma de interpelar e irrumpir en la matriz binaria, que es la norma. Habilitar de manera simbólica un espacio que desestabiliza la hetero-cis normatividad implica una función formativa en términos de una pedagogía del género (Blanco, 2019):

hay mucha discriminación, mucho prejuicio y entonces que acá, en el cole, se dé la oportunidad, incluso con pibes de primer año, por ejemplo, en la asamblea hablamos de mujeres, lesbianas, tortas, travas, trans, que ya esté eso, esa oportunidad de decir “bueno, podés elegir tu género, podés elegir tu orientación sexual, podés elegir tu familia, cómo te querés relacionar”, para mí eso es re importante. Hace falta sí o sí una perspectiva de género, una perspectiva feminista.

El eco de las discusiones sobre el sujeto político del feminismo resonó en esta escuela. Este debate cobró notoriedad en el 32° Encuentro Nacional de Mujeres de Chaco en el año 2017. A partir de allí, un amplio sector se manifestó a favor y apoyó el cambio de nombre por Encuentro Plurinacional de Mujeres, Lesbianas, Travestis, Trans y No binaries, mientras que otro segmento expresó resistencias.

La elaboración del temario de la Asamblea expresó también la presencia de las discusiones y reivindicaciones feministas en la escuela. Se definió trabajar con las consignas de la Asamblea Ni Una Menos Córdoba: aplicación de la ESI en esta escuela y en otras; violencias contra las mujeres, lesbianas, trans y no binaries; trabajo de las mujeres e invisibilización de sus tareas. En la asamblea se construyó un clima afectivo (Ferrucci et al., 2021) de respeto y confianza que, como se profundizará en el capítulo tres, habilitó no sólo el relato de experiencias de violencias vividas sino también, la expresión de emociones:

había pibas de todos los años, los profes, los no docentes que compartían experiencias de abuso, de maltrato. Como experiencias muy personales, hasta se notaba que lo estaban encarando y que dolían mucho, y que en ese espacio se sintieron... no sé, por la escucha que había, por algún otro motivo se sintieron cómodos para compartirlo a ese nivel. Con personas que ni te saludás, con alguno no te sabés bien el nombre...se sintieron ahí contenidos para poder compartirlo.

El espacio fue significado como un lugar seguro para poner en palabras vivencias dolorosas, sin que se les juzgue, se les ubique en un lugar de minoridad y se les constituya en objeto de intervención. Valoraron la posibilidad de hacer públicas las experiencias personales y en ese acto, politizarlas, con el impacto subjetivo que supone el “darse cuenta”, reconocer en las relaciones de género y sexualidad formas de desigualdad y subordinación (Lares et al., 2018). Como refería una estudiante:

y creo que eso también viene de la mano del feminismo, esto de decir “lo personal es político y lo personal es público”, también animarnos a hablar y también me parece que eso generó un montón de cosas, aparte del desahogo.

La Asamblea constituyó una experiencia que señala un clima de época, donde las reivindicaciones y demandas feministas impregnaron todos los ámbitos y fueron resignificadas de modo singular impactando en la vida cotidiana de la escuela. Esta experiencia reflejó, asimismo, los procesos institucionales en el trabajo sostenido con ESI. Trabajo político-pedagógico que posibilitó organizar y habitar espacios particulares, diferenciados de la lógica escolar tradicional, desarticulando posiciones rígidas, para estudiantes y docentes, al menos en ese espacio-tiempo compartido.

## La "Secre"

Entre 2016 y 2018<sup>4</sup> funcionó una Secretaría de Diversidad, nombrada por las estudiantes como la "Secre", en una escuela pública ubicada en el centro de la ciudad. Se trata de un espacio extracurricular que contó con el apoyo de la directora de la institución, quien cedió un aula para su funcionamiento. La "Secre" surge a partir de inquietudes de formación de un grupo de jóvenes ante la percepción de que el Centro de Estudiantes no abarcaba algunas temáticas específicas como: migración, discriminación socio económica, cuerpos, amor libre, historia del feminismo, violencia de género, mujer y territorio, homofobia, entre otras. Con el acompañamiento de una profesora, organizaron el espacio:

en realidad, era un proyecto del centro, yo estaba en la comisión de diversidad, pero hay cosas que el centro no puede dar porque no está capacitado. Entonces la busqué a la profe y ahí empezamos a hablar y un día nos agarró en un grupito y nos dijo ¿Chicas quieren armar una secretaría?

Funcionó como un espacio abierto, donde se podía participar según los intereses y la disponibilidad. La tarea se organizó con la siguiente dinámica: elegir temas para leer, investigar de manera individual para luego compartir y discutir en el grupo:

cada uno tiene su propio tema para estudiar y después hacer puesta en común, pero a la vez si vemos que hay un tema que en ese momento está sonando mucho y lo podemos debatir acá, también lo hacemos, por ejemplo, el tema del aborto o los pañuelazos, o cosas así. Mientras más podamos informarnos acá mejor.

Una de las motivaciones que expresaron para sostener las actividades de formación fue la necesidad de estudiar para construir argumentos y "defenderse" de los cuestionamientos acerca de su militancia:

---

4. Las actividades de la Secretaría se interrumpieron cuando las participantes más activas del espacio egresaron de la escuela secundaria y la profesora que las acompañaba se mudó de manera permanente a otra ciudad.

feminismo, aborto, violencia de género, “Ni Una Menos”, son todos temas que se corre mucha información falsa y nosotras, más allá de que nos interese el tema y por lo general todos tienen vivencias sobre eso en el grupo, queríamos también tener las herramientas para poder defendernos nosotras, porque nosotras siempre fuimos a las marchas y siempre fuimos criticadas por eso.

Estos relatos dan cuenta del clima social donde los debates, discusiones, tensiones e incluso agresiones se desplegaron a partir de la participación creciente de estas jóvenes en las convocatorias de los movimientos feministas. Las estudiantes buscaron activamente compartir inquietudes, cuestionar la selección de contenidos curriculares, exigir a la escuela que se actualizara y participara de los debates del momento histórico. Además, generaron espacios como la “Secre” para formarse y profundizar su activismo:

se empezó a visibilizar lo del “Ni Una Menos”, también impulsamos desde el centro hacer e ir a las marchas y hacer cosas porque antes no era tan visible lo del feminismo, pero ahora es como que empezamos a tomar conciencia de otras cosas.

Además de participar de las marchas y protestas públicas, las estudiantes desarrollaron intervenciones orientadas a visibilizar algunos temas de género en la escuela para abrir el debate. Las jóvenes afirmaban:

el año pasado, un montón de veces después de entrar al curso después de una intervención, nos decían “qué es eso que no se entendía nada”. Se reían, te tiraban re mala onda. Si no entendiste te puedo explicar, pero siempre que me preguntes bien. Y después otros te dicen que salió re lindo y el apoyo de los profes cuenta una banda.

El 17 de mayo, el Día Internacional de Lucha contra la Discriminación de Orientación Sexual e Identidad de Género, las jóvenes izaron la bandera de la diversidad. En otra ocasión, colocaron un armario en el patio, al que intervinieron con banderas y cintas de embalaje, con la intención de transmitir los mensajes: “Salí del closet” y “Respetamos las diversidades”. Con esta intervención participó la “Secre” en el 5° Congreso de Género y Sociedad, realizado en la Universidad Nacional de Córdoba en 2018.

Otras intervenciones fueron espontáneas, como aquella que fue desplegada durante una jornada especial donde se trabajaban las violencias de género. Las chicas hicieron un círculo en el patio y gritaron, finalizando en un abrazo colectivo, mientras aplaudían. Esta intervención simbolizó la unión en la lucha y transmitió fuerza a través del aplauso grupal.

El movimiento de la “marea verde-violeta” impulsó a las jóvenes, quienes se fortalecieron estudiando, formándose para sostener sus demandas en la escuela, frente a sus pares y docentes, y también en sus casas y en las calles. La “Secre” fue significada como un lugar de formación, aprendizaje, activismo, un espacio de pertenencia, de sostén y de apoyo. Una joven expresaba: “Es hermoso el grupo que se arma y es re lindo salir del colegio y hasta me gusta quedarme en la secretaría y compartir un montón de cosas, desde leer un texto o estudiar hasta tomar mate y charlar”.

La participación estudiantil en las convocatorias públicas y en la construcción de espacios singulares para abordar temáticas de ESI, habilitó nuevas experiencias colectivas y también personales. Sentirse parte de un grupo, de una lucha, reconocerse compartiendo situaciones de opresión y accionar colectivamente para transformarlas, constituyeron algunas de las vivencias significativas que refirieron las jóvenes.

## **Movimientos entre generaciones en la escuela: proximidades y distancias**

Las dos experiencias presentadas en apartados anteriores muestran algunos modos posibles de organización juvenil, habilitadas y estimuladas desde las instituciones educativas, para dar curso a inquietudes y búsquedas en torno cuestiones de género y sexualidad. Sin embargo, en escuelas menos permeables a este tipo de acciones, también emergieron cuestionamientos estudiantiles hacia escenas naturalizadas en la cotidianidad e impugnaciones de ciertas visiones adultas sobre aquellos temas. Al respecto, preguntaban a sus docentes acerca de sus posiciones en torno al aborto, la violencia machista, cuestionaban las normas de vestimenta, proponían nuevas formas de entender la anticoncepción y presionaban para incluir temáticas como las disidencias sexo-genéricas y corporales como parte de la educación sexual. De modo que

diversas situaciones en la escuela presentaron nuevos matices que generaron movimientos en los vínculos intergeneracionales: acercamientos cuando compartían visiones, rispideces y alejamientos cuando las diferencias resultaban significativas. Les estudiantes diferenciaban entre docentes que valoraban sus posiciones, estimulaban la participación y acompañaban los procesos organizativos, de quienes cuestionaban y descalificaban sus opiniones y posicionamientos. Es decir, se conjugaron diferentes experiencias de reconocimiento y confrontación en las interacciones con el mundo adulto de las instituciones.

Instalar en las aulas los debates de la agenda feminista y de las disidencias hizo tambalear las relaciones escolares, provocando reacciones de rechazo, impugnaciones y hostilidad en diferentes actores de la comunidad educativa. En algunas escuelas, estudiantes que se identificaban como feministas relataban que recibían comentarios hostiles por parte de docentes. Las subestimaban por su edad y “las tenían fichadas” por llevar el pañuelo verde. A menudo, se enfrentaron a señalamientos como “sos muy chica para ser feminista”. También vivenciaron situaciones en las que fueron interpeladas acerca de su militancia:

a mí en particular, siempre me cuestionaron con el tema de, “bueno, vos estás en una secretaría de diversidad, tenés que saber todo con respecto a la diversidad”. Y siempre tuve el cuestionamiento por los profes que son machistas “a ver vos que sabés el tema de la ESI, decime todo”.

Las discusiones estaban marcadas por diferentes prácticas adultocéntricas, como las descalificaciones que se sostenían desde la diferencia generacional. Desde estas lógicas se ratifica la subordinación de las personas jóvenes, atribuyéndoles una serie de características que les definen siempre como sujetos deficitarios de razón, de madurez y seriedad (Vásquez, 2013). Estas interacciones de confrontación o deslegitimación se combinaban con otras que tendían al reconocimiento. Así, les estudiantes identificaban a profesores que acompañaban sus inquietudes, con quienes era posible dialogar y debatir en un clima de escucha, respeto y confianza:

la profe de Filosofía abre mucho el debate, el año pasado pudimos debatir sobre el aborto y este año sobre violencia de género. Está bueno que los profes inciten a estos tipos de debates y que no salga solo de los alumnos y también traer la visión de un profesional.

Hay un montón de profes que nos apoyan y nos ayudan en un montón de cosas y eso está buenísimo.

Las dos experiencias que analizamos en apartados anteriores, la Asamblea de mujeres, lesbianas, travestis y trans y “La Secre” fueron habilitadas y estimuladas a través de los vínculos de confianza y las alianzas construidas entre estudiantes y docentes. Con distintas modalidades, las profesoras acompañaron y orientaron las inquietudes estudiantiles en espacios de construcción colectiva y formación, vinculadas a temáticas de ESI:

desde el equipo [docente] se dice mucho eso de “bueno, ¿tenés ganas de hacerlo? Bueno, vení, lo pensemos ¿Tenés ganas de trabajar esto?”, como que nunca es un “no” cerrado, siempre vamos viendo las cosas. Un grupito de chicos que querían hacer algo con la escuela junto con una profe que ahora no está, pero bueno, ella nos guió, como que nos orientó a ver qué queríamos hacer en el cole.

La multiplicidad de actividades organizadas en torno a cuestiones de género y sexualidades en la escuela profundizaron los acercamientos entre estudiantes y docentes habilitando modos de relación y comunicación que promovieron el trabajo conjunto:

el cuerpo docente y no docente del cole y el cuerpo de ESI, siempre nos apoyó bastante, siempre nos escuchó. Siempre como que querían que estemos al tanto, informados entonces como que en ese sentido hay un cuerpo presente y predisuesto.

Las experiencias de participación juvenil en torno a temáticas de ESI conmovieron las posiciones fijas en los vínculos intergeneracionales. La marca generacional como distinción adulta basada en la acumulación de experiencia, sabiduría y, por lo tanto, de poder, fue interpelada por jóvenes que construyeron proximidades con docentes que habilitaron diálogos y encuentros. Pero también, se profundizaron distancias con quienes sostuvieron posiciones rígidas fundamentadas en las jerarquías etarias y la comunicación unidireccional.

## Movimientos intrageneracionales: alianzas y tensiones

Los movimientos que tuvieron lugar en la calle y en las aulas alrededor de la ESI, el feminismo y la participación política estudiantil, conmovieron las relaciones interpersonales entre pares, especialmente entre las chicas, que empezaban a reconocerse como parte de un grupo social diferenciado. Sentirse expuestas a múltiples formas de violencias en razón del género era uno de los registros que destacaban en las narrativas juveniles: “es fuerte saber que todas sufrimos lo mismo. Todas hemos sufrido algo o hemos pasado por alguna situación de acoso, todas hemos tenido miedo de volver a casa, todas nos tenemos que avisar cuando llegamos”.

Un sentimiento común las impulsaba a encontrarse, conversar y reflexionar. La necesidad de “apoyar nuestro género” promovía acercamientos, encontrarse en las miradas, saberse cerca: “se da esto de que vos vas por la calle, te mirás con una piba y como que ya pasa algo”. La sensación de “darse cuenta”, “tomar conciencia de un montón de cosas” las motivaba a reunirse, crear y sostener espacios de debate y organización. Estas acciones, a su vez, estimulaban la participación en marchas y en convocatorias públicas:

una amiga me dijo que era la primera vez que podía hablar de estos temas conmigo y que ahí en la marcha era la primera vez que se sentía cómoda.

Nos atraviesa a todos la marcha y en este último tiempo, como estudiantes y como generación comenzamos a entender que importa que los estudiantes tomen posición acerca de que es una problemática que no es sólo los femicidios, sino la violencia cotidiana dentro del aula, el lenguaje, entre compañeros, parejas.

La posibilidad de compartir como grupo las inquietudes y vivencias personales, especialmente aquellas ligadas a las violencias, generaba múltiples sensaciones. Particularmente, dejaban de sentirse solas y pasaban a sentirse acompañadas y comprendidas por sus pares. Las emociones fluían, circulaban y las potenciaban en su capacidad de acción (Ahmed, 2015): “te sentís más fuerte, más llena de vos misma”. Aparecían términos como “ayuda”, “sostén” y “escucha” para significar a sus grupos o los caracterizaban como ámbitos donde “no se juzga”: “antes



era más difícil expresarse, antes estabas sola en el curso, eras vos con un pensamiento todo lo contrario al de treinta chicos más. Ahora no es así, si a vos te pasa algo van a saltar cinco más o veinte más”.

Una de las acciones que se replicaba fue la organización en pequeños grupos de estudiantes para participar en marchas y convocatorias públicas. Estas eran vividas como un espacio-tiempo singular, donde se movilizaban afectos mientras, a viva voz, denunciaban las injusticias:

me sentí muy bien, me gustó estar rodeada de gente que estaba apoyando la misma causa que yo.

Me emociona mucho ver a los pibes saltando, gritando, haciendo corridas, sabía canciones y se las enseñé a algunos y las cantábamos, me siento que todo me sobre explota y las marchas me ayudan a descargar toda esa bronca de los femicidios y todo lo que pasa.

Al compartir intereses y reivindicaciones por fuera de la escuela, ponían en marcha redes entre grupos, acercaban información sobre ESI y modos de organización a estudiantes de otros colegios:

podimos hacer red con otros compañeros de otras escuelas que, por ejemplo [nombre de la escuela] también tiene una secretaría de diversidad, que es de diversidad cultural. Hicimos actividades con ellos, después con una escuela privada también pudimos hacer actividades, que también nos pidió ayuda para crear su secretaría de género.

Al mismo tiempo que se producían encuentros y alianzas, las tensiones entre pares fueron visibles especialmente con el debate político-legislativo por la legalización del aborto durante 2018. En las aulas y en los recreos los estudiantes socializaban sus posturas produciéndose intercambios en diferentes tonos. En algunos casos, los debates estimulaban la elaboración de argumentos y la contraposición de visiones. En otros, se producían descalificaciones y agresiones: a mí al menos me suele pasar en mi curso, esto de ‘es una feminazi’ y cosas así que siento que a veces que te miran con esos ojos”; y también expresiones cancelatorias negándose a dar el debate: “Vos no tenés el mismo pensamiento que yo, te destruyo”. Además, daban cuenta de sensaciones que atravesaban su participación asociadas al cansancio de tramitar los cuestionamientos y tensiones cotidianas en la escuela:

yo participo y es una carga pesada en cierto modo, porque es como lidiar, es sumarse una carga también, es un trabajo duro estar acá [Secreta-

ria de Diversidad], es aguantar muchos comentarios, debatir con mucha gente. Pero sí, yo creo que es muy importante lo que hacemos o que mueve algo pero también es un trabajo duro.

Las distintas posiciones en los debates vinculados a los temas de género y sexualidad, lejos de resultar indiferentes a las estudiantes, funcionaban como clave para discriminar cuáles eran los vínculos de afinidad de aquellos que les producían incomodidad: “me afectó más socialmente. Asumí un montón de cosas, cambié un montón de amistades, cambié con la gente con la que hablaba, con la que salía, cómo me vestía, cómo tomaba las cosas, cambié eso”.

Sin embargo, las situaciones de confrontación y enfrentamiento no menguaban su participación, por el contrario, como vimos en este capítulo, las jóvenes se fortalecían en el encuentro al compartir las vivencias, las luchas y la percepción de las transformaciones a partir de sus acciones. Los cambios podían ser temporales, breves o sostenidos, aun así valoraban que había un movimiento que introducía una diferencia frente a la normalización de la vida cotidiana (Lares et al., 2018).

Distintas autoras (Olarde Rosso, 2016; Lares et al., 2018; Elizalde 2018; Seca, 2019) analizaron que, en las acciones referenciadas, las jóvenes experimentaron transformaciones profundas en las prácticas socioculturales y también en el plano subjetivo. Los espacios colectivos de participación, ya sea aquellos masivos, en las calles o los espacios grupales en las escuelas, se constituyeron en ámbitos de interpelación intersubjetiva. Es en los vínculos próximos, donde las relaciones sociales son problematizadas. Participar, debatir, compartir miradas, reconocerse y diferenciarse, permitió cuestionar las prácticas y modos de relación con sus afectos cercanos.

Aunque la organización, participación y el acercamiento a los feminismos y las luchas disidentes no sumó a todo el estudiantado, estas cuestiones no resultaron indiferentes. Asumir posicionamientos, construir argumentos y discutir las normas fueron movimientos cotidianos en las escuelas. Conflictos, confrontaciones y tensiones junto a afectos reconfortantes tiñeron las vivencias juveniles. Es significativa la visibilidad que adquirió la juventud, especialmente las jóvenes, como sujeto político protagonista de las transformaciones en marcha en un contexto que la idealiza como agentes de cambio y resistencia y, al mismo tiempo, las deslegitima, marcando su condición de minoridad y la necesidad de tutela (Tomasini, 2020).

“La ESI hizo pedagogía feminista” (López, 2019, p.19), desbordó las normas escolares. La “marea verde-violeta” juvenil inundó las escuelas y dejó sus marcas. El movimiento estudiantil generó dinamismo en la ESI, corrió sus límites, acercó inquietudes, desplazó barreras, desestabilizó rutinas y estructuras, habilitó espacios de encuentro y construcción colectiva. En esos intersticios de la vida escolar se advierte una potencia para la educación sexual. Ya no como aquello que se define desde los lineamientos del *currículum* oficial sino en ese amplio y diverso universo de gestos, expresiones, acontecimientos e intercambios. De este modo, se vuelve algo capilar en la vida de las escuelas, pero también es un campo inacabado y abierto a nivel social para que diversas voces puedan disputar sentidos. La apuesta, entonces, es dirigir la mirada hacia esos lugares donde la ESI se desborda, entre la escuela, las redes, las familias, los movimientos sociales, feministas y pedagógicos que, desde distintos lugares, la están haciendo.

## *Una ESI desobediente: climas afectivos y zonas de comodidad*

**María Esteve, Verónica Ferrucci, Candela Molina  
y Anahí Guiñazú**

*Estudiante 1: Hay, por ejemplo, padrastros... yo tengo a mi tía que tiene, es vieja -risas-, que sé yo, de repente, ella trabaja todo el día y él está todo el día echado tomando cerveza esperando a que ella llegue a cocinarle. Pero te juro, así. Llega y está él, ahí...*

*Tallerista: ¿Cómo se siente eso?*

*Estudiante 1: ¡Unas ganas de sacarlo a patadas! -risas- ¡Me da ganas de correrlo! Pero ella lo ama...*

Este registro es parte de una conversación sobre maternidades y paternidades con un grupo de jóvenes, en un taller de debate sobre la Cartilla “(Des)armar el género y las sexualidades. Herramientas para el debate y la organización juvenil”, parte de nuestro trabajo de campo. Las estudiantes cuestionaban su ámbito familiar; describiendo de manera crítica los roles de género. En ese primer intercambio, sin preverlo, se abrió una puerta para que otras jóvenes contaran situaciones vividas en sus familias, señalando su cansancio, enojo y dolor. En esa tensión intergeneracional, remarcaron que ellas tenían “los ojos abiertos” ante situaciones que consideraban injustas y dispares en los vínculos entre padres y madres, aunque entendían que no alcanzaba con señalar esas desigualdades: “te da lástima, porque es tu propia mamá o tu otro papá que hace... que capaz hacen ciertas cosas que vos no podés cambiar”. Las emociones en torno al relato se desplazaban en un terreno de complejidad y contradicciones que involucraba la impotencia de estar afectadas por no poder generar un cambio. Esas vivencias que re-orientaron

el debate, las acercaban entre sí; las experiencias eran singulares a la vez que compartidas:

Estudiante 1: Igual, de hecho, pasa en mi casa, mi papá grita todo el tiempo. Él nunca está en mi casa, pero cuando llega siempre hay problemas con él, siempre, y mi mamá no le dice nada, como que... le da miedo, por ejemplo, que empiece como a amenazar de que nos va a pegar o algo, y bueno, somos todas mujeres en mi casa y siempre lo controlamos, se hace el malo y le vamos siempre todas -risa.

Tallerista: Se van a revelar.

Estudiante 1: Sí, igual, por ejemplo, yo ahora me fui de casa porque tengo problemas con mi papá, siempre te grita, te insulta todo el tiempo y no enfrenta sus problemas. ¿Entendés? Es como que... -agacha la cabeza, y hace gestos con las manos en el aire, cubre un poco su rostro dando a entender que no quiere seguir hablando-.

Una interrupción en el diálogo, la emoción expresada en llanto. La conversación se pausó y un silencio incómodo entre talleristas y estudiantes quedó suspendido. La irrupción nos habitó en nuestro lugar de investigadoras como una afectación imprevista: no conocíamos a las estudiantes y era la primera vez que nos veían. El grupo estaba conformado por jóvenes que tampoco se conocían entre sí porque eran de diferentes cursos. Sin embargo, se construyó lo que aquí nombramos como un *clima de confianza*.

Para Cornú (1999) la confianza en las relaciones pedagógicas no nace de un acto de magia, tampoco se impone o se exige. Si bien es cotidiana, la familiaridad no alcanza para definirla. La confianza o la desconfianza no pertenecen a las personas o a sus atributos, son modalidades de las relaciones y se producen *entre* individuos. El episodio que da inicio al capítulo recupera la construcción de un clima afectivo, sostenido en la escucha comprometida y la cercanía de las jóvenes al compartir sus propias vivencias. Nos interesa ahondar en eso que sucede *entre* las personas cuando se trabajan actividades de educación sexual. Particularmente lo que acontece en y desde la dimensión afectiva de la sexualidad.

Desde nuestro trabajo de campo, intentamos reconstruir cómo se configuraron ciertas comodidades en el trabajo con ESI. Entendemos que la comodidad es un afecto que puede alojar diferentes sentidos, en este capítulo abordaremos dos de ellos. Por un lado, a partir del concepto de *zonas de comodidad* nombramos y describimos la construcción de

lugares consensuados sobre lo enseñable de la ESI. Una comodidad instituida e institucionalizada, que otorga ciertas seguridades ante posibles cuestionamientos sobre qué temas se abordan y hasta dónde está permitido hablar en cada comunidad escolar, con límites más o menos claros que se actualizan y negocian constantemente. Entre el marco normativo y las temáticas trabajadas y aceptadas con menos cuestionamientos, parece existir una delimitación del quehacer pedagógico. A la par, las conquistas feministas, el compromiso cotidiano de docentes y jóvenes, pulsan por correr los bordes de esa comodidad, más aún en contextos de persistentes disputas. La construcción de comodidades, por lo tanto, nunca es acabada y queda vigente la pregunta acerca de cuáles son sus límites.

Por otro lado, la comodidad aparece *situada*, es decir, construida en ciertos climas afectivos de confianza en las escuelas, intergeneracionalmente y entre pares. La misma habilita la circulación de la palabra y las emociones en el trabajo sobre educación sexual y amplía el abanico de lo que puede ser dicho, cuestionado y abordado. Es ahí donde parecen estar los permisos de desobedecer ese primer sentido de comodidad, vivida entre lo esperable y lo manejable del guion escolar. Entonces una pregunta posible: ¿cómo la ESI puede habilitar espacios de desobediencia de ciertos órdenes normativos instalados en torno a modelos de control afectivo?

## De la educación emocional al giro afectivo

Para Elias (1989), a partir de la modernidad, la construcción de subjetividades se basa en el control de las emociones: son las personas civilizadas quienes pueden autorregular sus expresiones, ajustar las emociones a las circunstancias y ubicarse en los distintos contextos. En el proyecto moderno y civilizatorio de la educación escolar que heredamos, y que en muchos sentidos aún persiste, encontramos la marca de la jerarquización de la racionalidad sobre las emociones y los vínculos afectivos. Configurada por relaciones raciales, de clase y género, la escuela dispone y regula las corporalidades y afectos de docentes y estudiantes que comparten durante años ese tiempo y espacio.

En los últimos años, el mundo de los afectos ha ganado protagonismo en el campo escolar, vinculado a propuestas provenientes de la

“educación emocional”, como parte del pack neoliberal y de discursos sustentados en las neurociencias, el *coaching* y las relaciones economicistas de un modelo gerencialista que individualiza las emociones y las reduce a mercancías o instrumentos de control. Brailovsky (2019) plantea que cuando las relaciones escolares son pensadas desde este enfoque se considera a las emociones como una cuestión individual, que debe ser controlada, ordenada, clasificada y entrenada. A diferencia del enfoque de la educación emocional, el giro afectivo (Domínguez y Lara, 2013) que apareció en la década de los noventa como movimiento y proyecto intelectual, revisa teórica y analíticamente, entre otras discusiones, la dicotomía entre emociones y razón<sup>1</sup>. Esta perspectiva problematiza las jerarquías culturales y morales de las emociones y cuestiona la comprensión de las mismas como estados psicológicos individuales. Ahmed (2019) pone la dimensión política en el centro de los análisis, y las entiende como prácticas culturales que se dan en las interacciones entre sujetos y se estructuran socialmente en circuitos afectivos. Las emociones son un problema cultural y no sólo psicológico; lo que sentimos es finalmente un problema social y colectivo. Tal como lo demuestra la autora, las emociones no residen ni en los sujetos ni en los objetos, sino que se construyen en sus interacciones.

Estas lecturas -de la mano de los activismos feministas y disidentes- impregnaron diferentes ámbitos del debate público y la investigación en los últimos años. Nosotras nos detenemos en la escuela como dispositivo biopolítico, cultural y pedagógico, lugar con gran importancia en la producción de afectos y sujetos que la habitan (Lopes Louro, 1997). Los espacios educativos, aún en su heterogeneidad, son eficaces en la producción disciplinaria de sujetos que se acomodan a los guiones emocionales hegemónicos (Ahmed, 2019). Para Lopes Louro (2019), la escuela reconoce y gestiona la diferencia incorporándolas en las jerarquías que produce, siempre que las actividades y propuestas no perturben el curso “normal” del *currículum*, ni cuestionen o desestabilicen las normas. Por ejemplo, se “cede” un lugar momentáneo a la agenda de género LGTTBIQ+, “una celebración”, una “efeméride”, un momento pedagógico que reimprime la huella de la diferencia como lo extraño y excéntrico. De esta manera la escuela crea identidades “marcadas”

---

1. Aunque reconocemos una tradición que los distingue, a los fines de este capítulo, usaremos indistintamente los términos “emociones” y “afectos” siguiendo los aportes de Ahmed (2018).

por sus diferencias (de clase, etnia, género y sexualidad, capacitistas, entre otras). Éstas son toleradas en un acto de tranquilizar la conciencia mediante el cual se trae al centro de atención lo marginalizado en la cotidianidad, pero desde un carácter excepcional. Luego todo queda inalterable. Entonces, ¿bajo qué condiciones la ESI puede tener potencia de transformación para las corporalidades y afectividades que habitan los márgenes escolares? La escuela siempre educó en sexualidad y emociones (Brizman, 2016), aunque el camino para explicitarlo ha sido largo. La ley de ESI fue un hito que de alguna manera cristalizó esa genealogía para comprender que incluso más allá de las normativas, reglamentos o lineamientos curriculares “Toda educación es sexual” (Morgade et al., 2011). En los procesos escolares se producen sentidos y saberes sobre sexualidad y relaciones de género y así como toda educación es sexual, también es afectiva. El carácter integral incluye esta dimensión, muchas veces desestimada o reducida a contenidos vinculados con la convivencia escolar o maneras de regular conflictos. El filósofo Eduardo Mattio (2018) se pregunta si puede ser la ESI un dispositivo de desobediencia emocional, una herramienta que habilite afectos disruptores de la normatividad que regula los guiones de género y sexualidad.

En estos años, ante las diversas traducciones de las normativas y políticas educativas de ESI en la micropolítica de las escuelas (Ball, 1987; 2002;), nos preguntamos cómo se han configurado ciertos “climas afectivos” (Ferrucci, et al. 2021) entendiendo la importancia clave de las emociones en las experiencias escolares.

### **"Eso es un espacio que te invita a hablar": los climas afectivos de confianza**

Las disputas en torno a lo enseñable de la ESI han configurado diversos lugares de enunciación y propuestas de enseñanzas. En las aulas, al momento de abordar contenidos y/o situaciones vinculadas con la educación sexual, se construyen espacios de trabajo marcados por la circulación de afectos. Nos centraremos en sus condiciones de producción porque entendemos que el afecto es constitutivo en el proceso de construcción de conocimiento. En este sentido, retomamos la noción de “climas afectivos” que se construyen en las escuelas en relación a un



entramado complejo de vínculos y al contexto que las permea (Rockwell, 2018).

Flatley (2008) habla de “atmósferas afectivas” y permite pensar cómo los afectos ocurren y se mueven en redes; vinculando objetos y personas en situaciones específicas. Asimismo, estas redes también se modifican en el tiempo y pueden plasmar tensiones y disputas en relación a las circunstancias (Le Breton, 2010). ¿Cómo se forman y se habilitan afectivamente los espacios para hablar sobre educación sexual? Las voces juveniles que citamos muestran cómo se generan ciertos “climas sociales” (Arón y Milicic, 1999) en las escuelas. Por ejemplo, la percepción de un clima más ‘progresista’ o más ‘conservador’, configura lo que puede ser dicho y cómo:

este cole en sí se pronunció a favor del aborto, pero se hizo una votación, una encuesta y [nombre del colegio] el estudiantado en sí o la mayoría, no sé si decirte a favor del aborto, pero bueno, ahí la pregunta es ¿qué pasa con esa minoría? Porque tuvimos un par de problemas con esa minoría. Una preceptora que es pro-vida nos decía: “ustedes desde el Centro de Estudiantes discriminan, nos maltratan a las personas que no están favor”.

En el año 2019, hablar sobre aborto en la escuela fue una escena común que tuvo como protagonistas a los jóvenes, en experiencias heterogéneas que daban cuenta de un clima de época de “transformaciones en relación con lo sociocultural y también en el plano subjetivo” (Tomasini y Morales, 2021). Sin embargo, como se analizó en los capítulos precedentes, las respuestas a estos cambios y debates no eran necesariamente alentadoras, apareciendo en muchas oportunidades actitudes reaccionarias, sanciones morales y posturas polarizadas que llevaron a plantear por parte de estudiantes el “hartazgo” y el “cansancio” de tratar ciertos temas. En el trabajo de campo realizado aparece un registro descriptivo de los climas, que identificamos como hacedores o potenciadores del diálogo fluido y la participación:

había muchos, muchos silencios que por ahí viste en un cole que tenés pibes de primero a sexto año es difícil por ahí tener un espacio de silencio. Pero acá no era un silencio como de desinterés, como aburrido sino que era como un silencio de mucho respeto y como de mucha atención

Les jóvenes valoran la escucha comprometida y el debate en condiciones que permiten dudar, acompañarse y no juzgarse. La “confianza” aparece como una de las emociones centrales que remarcan asociada a experiencias de mayor horizontalidad, lo cual parece favorecer una apertura profunda a temas que les interesan. Como se vio en el capítulo dos, esta dimensión de la horizontalidad se plantea con claridad en algunas escuelas, en experiencias como la Asamblea del 8M y la Secretaría de Diversidad:

yo creo que sucede cuando nos sentimos cómodos, nos sentimos seguros de que estamos y tenemos nuestro espacio y que lo que compartamos, se nos va a respetar, se nos va a acompañar, o sea, se nos va a abrazar de alguna forma. (...) Entonces me parece que eso es un espacio que te invita a hablar, a compartir y a decir lo que pensás, lo que sentís, o lo que es tu experiencia.

Greco (2009) plantea este afecto en términos políticos, instituyentes y relacionales para comprender que confiar implica un modo de mirar al otro que hace posible ciertas relaciones. En ese vínculo pedagógico, sostenido en la igualdad -sin abandonar los roles asimétricos propios de la escuela- es donde los estudiantes reconocen que la palabra circula y se da una escucha atenta. Los climas de intercambio y participación resignifican las trayectorias educativas y alojan la singularidad de las afectividades. Al contrario, los intercambios avergonzantes y la descalificación ante las dudas, pueden obturar esas posibilidades. Las modalidades escolares prescriptivas y normativas inauguran afectos que generan resistencias a hablar, compartir experiencias y exponer inquietudes. Aparecen como protagonistas el enojo, la bronca, la vergüenza y el miedo. Estas emociones están sostenidas, en muchas ocasiones, por burlas, chistes y señalamientos ofensivos. Esos climas tienden a anular la expresión de las diferencias.

Estudiante 1: Para mí pasa más por la confianza entre compañeros porque no es que apuntan con el dedo a “mirá eso, tal cosa” es como que primero entras en confianza en el curso.

Estudiante 2: Como que a veces cuando quieren preguntar algo de, algo que no les quedó claro, le dicen “¡ay cómo no vas a tener en claro eso!”

Estudiante 1: Claro o “vos qué querés preguntar si sos más virgen que no sé qué” y empiezan a juzgar así, ya empiezan todos los problemas.

Así como surgen juicios y señalamientos entre pares, muchas veces el adultocentrismo influye en la construcción de cierto tipo de climas, lo que es generalmente identificado por estudiantes como una marca en las relaciones intergeneracionales. Expresiones reiteradas, recogen un registro y unas sensaciones de ausencia, insuficiencia y repetición: “nunca vimos o hablamos de ESI” o “siempre vemos los mismos temas”, “no veo que me sirva mucho”. ¿Dónde reside aquello que permite sentir que algo de eso que pasa en la escuela, en la clase de ESI, en el debate es significativo? ¿Cómo hacer para que el contenido de ESI no se vuelva una imposición, una orden, una información lejana, o algo que le pasa a otra gente; en una disputa por el sentido correcto?

Las emociones suelen ser contradictorias y también lo son los climas. ¿Qué despiertan o generan ciertas propuestas? o ¿cómo se configuran ciertas condiciones para el aprendizaje y los modos de relación en la escuela? son preguntas que no tienen una única respuesta. No hay climas en estados puros. Sin embargo, los afectos que parecen claves a la hora de pensar un clima hacedor o potenciador, no son unívocos, conviven y se superponen con otras tonalidades afectivas, pero en las experiencias juveniles se valoran en tanto permiten una apertura al diálogo. Las dudas, aun cuando generan vergüenza pueden ser positivas. Como dijeron en un taller, al garantizar el “derecho a no saber, a dudar, a no estar segura” se construye escucha y confianza fundamental para el trabajo con educación sexual (Greco, 2009).

## Las zonas de comodidad de la ESI

Los abordajes y las prácticas en relación a la ESI conforman un conjunto heterogéneo, muchas veces antagónico y contradictorio entre sí (flores, 2013), aún en una misma escuela. Teniendo en cuenta esas realidades, profundizamos sobre dos sentidos de lo cómodo en el trabajo con la ESI. En primer lugar, como *zona de comodidad*; recuperamos la metáfora geográfica de zona no como paisaje o telón fondo, sino como las prácticas e intercambios que configuran el acontecimiento educativo. Aquí, la comodidad se produce a partir del desarrollo de temas y propuestas que no generan sobresaltos y se realiza un recorrido predecible de la clase a través de la producción de autorregulaciones afectivas. En segundo lugar, la *comodidad situada* aparece nombrada en los relatos estudiantiles cuando hablan de aquellos afectos que configuran climas

que potencian los intercambios en los vínculos entre pares e intergeneracionales. Como vimos en el apartado anterior, estos tienen base en la posibilidad de compartir aquello que les sucede y que alojan sus inquietudes.

Retomando a Ahmed (2014), pensar en la comodidad se asocia a sentimientos de bienestar, satisfacción y soltura. Para la autora, se relaciona con la seguridad y el confort vinculados al intento de habitar las categorías culturales normativas, como el género o la raza. Las mismas están presentes en la escuela, tanto en sus normativas, como en usos y costumbres, tradiciones y en los mandatos y dispositivos de orientación para que se mantengan las cosas en *su* sitio. Existe un piso común de saberes que conforman *zonas de comodidad* en el abordaje de ESI, las cuales están delimitadas principalmente por lo que puede ser enseñado a partir de los marcos normativos nacionales y jurisdiccionales, pero también a partir de las posiciones políticas y éticas de agentes educativos y de las decisiones curriculares que elaboran sobre lo prescripto. Son espacios sostenidos en supuestos de seguridad que forman parte de “guiones sociales” (Gagnon, 1973) que escenifican formatos áulicos conocidos y tradicionales. En los procesos de enseñanza se elige qué temas abordar y cuáles no; esto genera posibilidades y límites a lo enunciado, preguntado, planificado o imaginado, pero también a lo que se omite, se silencia o no se imagina (Tomasini, 2019). A su vez, el abordaje de temas relacionados con género y sexualidades puede producir sensaciones de comodidad, incomodidad, agrado o desagrado, entre otras.

A partir de algunas pistas encontradas en los relatos juveniles, reconstruimos un entramado propio de las zonas de comodidad en relación a tres grandes aspectos: los contenidos curriculares, el posicionamiento político de docentes y de la institución, y el guion áulico. En primer lugar, esa comodidad está dada por el abordaje de los temas *enseñables* de la ESI. Durante los talleres y en las entrevistas mencionaron el abordaje de temas como: “aparato reproductor”, métodos anticonceptivos y violencias de género en el noviazgo, desde una mirada heterosexista. Diversos aportes han señalado el predominio de un enfoque biologicista de la ESI (Morgade et al., 2011; Molina, 2015; Tomasini, 2019) al priorizar aspectos biomédicos sobre la dimensión sociocultural de la sexualidad. Asimismo, dentro de los contenidos mencionados, las genitalidades intersex o cuerpos trans, por ejemplo, no son tenidos en cuenta. Lo que queremos señalar es que en los abordajes habituales se

trabaja la educación sexual desde aquello leído como menos complejo, más aceptado y menos controversial. Desde la perspectiva estudiantil, además, esos saberes llegan a destiempo en relación a sus experiencias vitales e intereses, sintiendo las consecuencias de ese desfasaje en pequeños actos de la cotidianeidad escolar:

Estudiante 1: Igual es horrible que recién en cuarto año te estén enseñando todo esto [ciclo menstrual] cuando te lo podrían estar enseñando desde primaria...

Estudiante 2: Sí.

Estudiante 1: Porque cuando sos chiquito es algo para reírse, por lo menos mis compañeros se reían cuando no sé, una “ahh me duelen los ovarios” y se lo decía a las amigas porque no quería que los chicos escuchen.

Estudiante 3: Bueno, tengo compañeras que siguen escondiendo la toallita.

En segundo lugar, reconocemos algunas posiciones políticas y éticas de docentes y agentes escolares que constituyen discursos que, en general, buscan evitar posibles confrontaciones o conflictos. Cada “cultura escolar” delimita cuáles son los marcos de esa corrección (Rockwell, 2018). No sólo el cuerpo docente se mueve dentro de esos libretos, sino también les estudiantes quienes pueden resignificarlos, disputarlos o tomarlos como propios:

hablaban de que teníamos que estar todos a favor del aborto y nos decían todas cosas así que muchos no estaban de acuerdo y como que no gustó mucho esa charla y siempre quisimos abrirnos más la mente y tener más charlas, pero nunca se dio porque nunca quisieron o la escuela nunca tuvo la iniciativa básicamente y en realidad es un proyecto de ley y es una ley tener ESI y me parece súper injusto que no estemos recibiendo la educación que necesitamos en este momento.

Más allá de acordar o no con la legalización del aborto, lo que se objeta aquí es una práctica de imposición o “bajada de línea” en las escuelas que les dice cómo deben pensar. Junto con ello, la posibilidad de juzgamiento por parte del mundo adulto frente a la toma de posiciones juveniles con respecto a diversos temas apareció en varias entrevistas. Desde 2018 la masividad del debate sobre la legalización del aborto estuvo muy presente en las aulas. Los posicionamientos iban desde una clara polarización a fluctuaciones o desinterés. En muchos casos,

apareció el registro del miedo ante la mirada adulta que podía “ficharte” o “encasillarte” en una postura que implicaba consecuencias en el vínculo escolar. Ante esas posibilidades, había quienes evitaban opinar en el aula sobre temas delicados, limitándose a escuchar los debates o aportar de manera acotada.

Por último, las zonas de comodidad se apoyan en guiones áulicos consolidados y conocidos por docentes y estudiantes, en los cuales las jerarquías se mantienen a partir de preguntas y respuestas que constituyen saberes evaluables. Una forma de concentrar el saber docente implica establecer que los debates puedan darse dentro de esos marcos controlados. Ciertos ejercicios de autoridad remarcan con más fuerza las posiciones que se adoptan en estos guiones. En este sentido, no necesariamente las jerarquías se viven igual:

Estudiante 1: La misma profesora es como que, o sea, nos sacó y cambió de tema, y armaba una pelea por cualquier cosa.

Estudiante 2: Por cualquier cosa hacía...

Estudiante 1: Sí ella es como muy, muy intensa.

Estudiante 3: Y ella tiene la razón siempre

Estudiante 2: Y no sólo es con esa situación, es con todo. Todos como que le tienen miedo.

Estudiante 1: Te intimida.

La expresión de cierto énfasis docente incita a discusiones en el aula que les estudiantes no se encuentran en condiciones de sostener y la respuesta que despliegan es regular su postura por el miedo que genera aquello que señalan como “intenso”.

Al considerar el conjunto de estos elementos, sostenemos la idea de la existencia de zonas de comodidad que permiten enseñar contenidos de ESI dentro de lo esperable y lo deseable en la escuela. Allí se disponen de referencias seguras, direcciones claras, metas sólidas e inequívocas (Lopes Louro, 2019), evitando la precariedad e incertidumbre que puede traer el ingreso de la experiencia juvenil, aquello que está por fuera de los bordes de lo planificado y legitimado. En las zonas de comodidad se evitan conflictos dentro y fuera del aula, con familias y con pares, a la vez que se amoldan a los requerimientos de los lineamientos curriculares. Sin embargo, es una posición ilusoria que pretende un control que nunca es total. Existen afectos, situaciones y personas que incomodan esa ilusión, incluso reivindicando la incomodidad como

herramienta política para aportar a las transformaciones de la escuela (Tomasini y Morales, 2021):

una perspectiva de género que cuestione nuestra posición, lejos de darnos comodidad, nos incomoda cada vez más. Entendemos, en este sentido, que la incomodidad es potencia para la transformación y deconstrucción: atravesarla resulta indispensable ya que pone de manifiesto lo que debemos revisar.<sup>2</sup>

¿Cuál es la potencia pedagógica de abrirse a la incomodidad para que puedan generarse corrimientos de “lo enseñable”? ¿Cuáles son los climas que permiten líneas de fuga o desborde a los guiones escolares? En los intersticios de la vida escolar -porque nada es lineal- existen como contrapunto *zonas de posibilidad*, donde se desdibujan las fronteras establecidas y suceden intercambios significativos. Creemos que allí radican algunas posibilidades de desobedecer normativas de control y predicción de los afectos. Esos espacios de encuentro recíproco permiten acompañar lo que sucede dentro y fuera de las aulas. La desobediencia puede estar en un cuestionamiento explícito a los límites impuestos y también en la irrupción de una emoción cuando no era esperada. En los guiones áulicos no están incluidos los llantos, las necesidades de pausa para una expresión de ese tipo y la posibilidad de desobedecer ciertos regímenes afectivos está en esos pequeños momentos.

Como ya desarrollamos, desde la perspectiva neoliberal de la educación emocional, una gestión de los afectos es *exitosa* si logra, que en determinado espacio y tiempo, las expresiones se ubiquen cumpliendo lo esperable. Las posibilidades de desobedecer a estas normativas pueden llevar a incomodar a quienes las sostienen, sin embargo allí radica la potencia de ampliar las miradas y la reflexividad sobre el lugar de las escuelas en la educación sexual. Hay docentes que reconocen la incomodidad cuando abordan temas sobre los que no siempre tienen respuestas certeras o no siempre tienen “razón”. Incomodarse tiene que ver con asumir el riesgo de abrir espacios al intercambio, apasionamientos, testimonios, conflictos y afectos inesperados.

Esa desobediencia es una zona de posibilidad, construida en el vínculo pedagógico cada vez que les docentes habitan la incomodidad,

---

2. Ponencia presentada por el Equipo de Educación Sexual Integral y el Centro de Estudiantes de la Escuela en una Jornada de Derechos Humanos en Córdoba, año 2019.

pluralizan sentidos sobre la sexualidad, se abren a la posibilidad de irrupción de sus afectos en el proceso del enseñar. En las entrevistas apareció una fuerte apreciación a quienes están más cerca afectivamente:

hay profes que yo veo que no están interesados en mantener una relación con los alumnos, por ejemplo con [nombre de una docente] se re puede hablar, hay una preceptora que cuando yo estaba en primer año ella estaba en sexto y por otros medios podemos conectar un montón. Pero hay profes con las que no puedo hablar, no porque necesariamente tenga que hablar de cosas serias sino porque ella no se va a interesar por ejemplo en abrir un espacio de comunicación de “hola, como andás” si eso me parece muy óptimo (sic) entre una alumna y un profesor. Y hay algunos que no, no crean ese espacio.

Boccardi (2021), plantea que por parte de les docentes hay una valoración de la afectividad en relación con la sexualidad, pero todavía es necesario preguntarse qué sucede cuando las afectividades se salen -al menos en parte- de los guiones esperados y se vuelven desobedientes. Contenida en climas de confianza, la apertura a la incomodidad permitiría cuestionar los lugares de seguridad y comodidad en que se estancan hoy muchos abordajes de ESI.

## Desobediencias afectivas

“El trabajo de las emociones en el aula es un trabajo incómodo, que invita a estudiantes y maestras a vivir ‘en el borde’ de sus pieles” (Ahmed, 2014, p. 275). Junto con un contexto de época, la configuración de ciertos climas afectivos y la consolidación de un imaginario en el que la ESI es necesaria en las escuelas, se construyeron comodidades para habitar lo enseñable. Les jóvenes advierten y señalan esos acuerdos:

hay como un consenso que nadie te va a decir como “la violencia está bien en las relaciones”, ya nadie va a decir, aunque lo piense o después lo ejerzan, como que nadie va a decir públicamente, “sí está bien que haya violencia”.



Como decía un profesor de teatro entrevistado:

hay temas que están pegados a lo ideológico necesariamente, y en ese terreno que tiene rarísimo de definir que el aula no es política o que no se cruce ideología. Me gustaría poder romper esa neutralidad, siempre aparece como “bueno, la homofobia está mal”, pero si me meto con la hetero norma, de repente empiezan a cuestionar, se empieza a entender como un trabajo ideológico.

Las instituciones gestionan los afectos a partir de la expresión de aquello que es “apropiado” y que constituye una precondition para el reconocimiento en la escuela (flores, 2019). La ESI sigue siendo un campo de disputa (Tomasini, 2019) y entre los múltiples debates que convoca debemos sumar el que se produce en relación a las emociones. En consonancia con el planteo de Mattio: “los trayectos escolares son diseñados para garantizar un redireccionamiento hacia la vida feliz, el cumplimiento de tales metas sociales involucra la producción de cuerpos apropiados, de identidades viables y de vínculos afectivos fecundos” (Mattio, 2018, p. 2).

El lugar protagónico que toma la expresión de ciertas emociones en la escuela es un punto central en la posibilidad de ser señaladas como ubicadas/desubicadas u obedientes/desobedientes. La irrupción de un llanto en medio de un taller destinado a evaluar un material didáctico desobedece su guion afectivo. El involucramiento esperado entre docentes y estudiantes no siempre tiene límites claros, sino que son dinámicos y porosos. Explorar los posibles climas afectivos, los inesperados, donde la modalidad y las consecuencias de la confianza redefinen el espacio e intercambio pedagógico, permiten valorar el lugar de las emociones como motor. Otras narrativas afectivas pueden aparecer cuando se construye un espacio de confianza *entre* jóvenes y adultes.

La confianza es una hipótesis sobre la conducta futura (Cornú, 1999), un afecto que moviliza una idea del otre que se pone en juego, sin certezas o seguridades. Puede superponerse con otras emociones, como la vergüenza a la exposición. Generar climas de confianza no es suficiente a la hora de pensar experiencias significativas de educación sexual desde un abordaje integral de la misma. En consonancia con Lopes Louro (2019), es necesario la modestia, reflexibilidad y atención al carácter político de nuestras acciones y nuestros afectos.

Es importante destacar la proliferación de espacios y encuentros por fuera de los canales institucionales que surgen de la necesidad de una perspectiva que se corra del adultocentrismo de las escuelas. Tal como se abordó en el capítulo dos, reconocer las perspectivas de los estudiantes como válidas, con sus reivindicaciones, disputas, reclamos y agendas, contribuye a multiplicar las posibles formas de habitar la escuela secundaria. Nos encontramos en una coyuntura local y regional donde conviven la ampliación de derechos y transformaciones culturales en materia de género y sexualidad junto con la persistencia y el crecimiento de narrativas reaccionarias y neoliberales que exacerbaban el individualismo y posiciones conservadoras. No tenemos muchas certezas del tiempo que vendrá y qué nuevos afectos y modos de vincularnos se configurarán luego de la experiencia de una pandemia, la cual nos llenó de incertidumbres e incomodidades. La escuela enfrenta el desafío de re-erotizar las relaciones entre sujetos, entre sujetos y saberes, entre saberes, como recuperación de su condición abierta, fluida, inestable, variable, de lo vivo. La escuela pos-pandemia tiene el reto renovado de hacer que lo que enseña pueda ser investido afectivamente por sus estudiantes en tanto “conexión con lo vital, sensibilidad, fuerza y energía creativas” (Ferrera-Balanquet, 2015, en Yedaide, Ramallo y Porta, 2019, p. 121). No sabemos hacia dónde va la ESI, porque todo el tiempo está siendo, pero seguramente las experiencias de desobediencia afectiva sean mojones necesarios sobre los cuales volver.



## *A modo de cierre*

La ESI ha sido parte del conjunto de políticas que han modificado el horizonte de derechos sexuales y de género en la Argentina desde mediados de los años dos mil. Al calor de las demandas sociales y feministas, o siendo parte de una agenda social, se estableció como un derecho, un discurso y una práctica que hizo proliferar actores, propuestas y enfoques de trabajo. Pese a las resistencias en su implementación, y a las diferencias entre regiones e instituciones, se logró cierto consenso social sobre su necesidad y relevancia.

Más que un punto de llegada cristalizado en una ley, un programa, un conjunto de lineamientos curriculares o tradiciones de enseñanza, pensamos a la Educación Sexual Integral en constante movimiento y construcción. Nuestro foco estuvo puesto en el protagonismo de estudiantes de secundaria en el proceso de apropiación social de la ESI y este libro recuperó sus voces. Proceso que fue corriendo límites, ampliando el contenido de lo enseñable y construyendo una pluralidad de sentidos y acciones de educación sexual en distintas escuelas de Córdoba.

La educación sexual en el ámbito escolar aparece como un espacio altamente valorado y reclamado por jóvenes estudiantes cordobeses. Hacen suya la demanda de la ESI y esto implica la apertura a una diversidad de temas y enfoques, así como hacia modalidades más participativas para la construcción de conocimiento o propuestas menos rutinarias y repetitivas. Involucra, además, una consideración sobre las formas de vinculación y los climas como soporte afectivo para el trabajo en ESI.

Junto con ello, la educación sexual aparece como un fenómeno capilar en la vida de las escuelas; se trata de experiencias que escapan a los diseños curriculares y planificaciones, donde docentes y estudiantes dialogan, intercambian, interpelan, cuestionan, proyectan, proponen, se emocionan. Es también un proceso que adviene en la pugna por la definición de las normas de convivencia escolar, así como en la disputa por la agenda de temas y modos de funcionamiento de los centros de estudiantes o la construcción de relaciones en la escuela.

Esta capilaridad de la educación sexual puede pensarse como parte de un contexto donde el género y la sexualidad han devenido en asuntos de orden público. En las experiencias juveniles, la escuela es un

ámbito más donde se puede hablar y posicionarse en temas como las relaciones sexo-afectivas, la violencia, el consentimiento, la autonomía corporal, el placer, la diversidad sexual y genérica, entre otros. Es parte de un entramado de espacios donde construyen conocimiento sobre sexualidad, que incluye los consumos culturales en las redes sociales, las series, las revistas, los libros o la música.

Las narrativas estudiantiles hablan de un contexto de época donde se han transformado imaginarios, prácticas y relaciones de género y sexualidad. Registran un cambio cultural que modifica su comprensión de las relaciones sexo-genéricas; ponen el foco en el clima de mayores libertades sexuales en comparación con las personas adultas de sus entornos cercanos. Estas diferencias intergeneracionales suelen discurrir por carriles conflictivos y producir enfrentamientos, cuando cuestionan las desigualdades de género o impugnan las visiones y prácticas adultas de regulación del cuerpo y la sexualidad. Por momentos se advierte una construcción polarizada entre un mundo adulto conservador y un mundo juvenil progresista. Esa configuración de relaciones entre las generaciones conlleva una gramática afectiva específica: la “gente joven” tiene menos vergüenza para hablar de sexualidad, mientras que en las familias y en la escuela, la “gente grande” se encuentra más condicionada. Sin embargo, se cuele en los relatos juveniles la atribución de un carácter conservador a ciertas ideas de sus pares, quienes también pueden reproducir prejuicios, tabúes y mandatos tradicionales. En ese marco de sentido, la educación sexual en la escuela es vista como una cuña que puede introducir un pensamiento diferente o nuevas miradas. Sobre todo, cuando identifican la presencia de docentes referentes, capaces de escuchar y acompañar inquietudes sin prejuizar o moralizar.

Más allá de la presencia de profesores a quienes califican como distantes o poco confiables, en todas las escuelas donde hicimos trabajo de campo aparece al menos una figura docente que escucha, acompaña, promueve diálogos cercanos para los intereses y las preocupaciones de los jóvenes. Aquí, la capacidad de escucha, el respeto y la construcción de confianza, son características valoradas para la creación de experiencias significativas vinculadas con el abordaje de cuestiones de género y la sexualidad en la escuela.

Los vínculos entre docentes y estudiantes son una clave fundamental de lectura en los análisis sobre educación sexual, pero no pueden ser abstraídos de los contextos institucionales. Algunas experiencias participativas habilitaron espacios de relativa autonomía para la organización de acciones que potenciaron los procesos de organización feministas hacia dentro de las escuelas. Es el caso de la Secretaría de Diversidad y de la Asamblea de mujeres, lesbianas, travestis, trans y personas no bi-

naries que desarrollamos en uno de los capítulos. Estas contrastan con otras realidades escolares relevadas en nuestra investigación, en las que les estudiantes reclaman espacios de participación que consideran obturados. La fragmentación del sistema educativo argentino hace que en los últimos años las experiencias escolares juveniles difieran considerablemente de acuerdo con el tipo de institución, sus dinámicas y el clima escolar que se configure (Núñez, 2019). Las experiencias de ESI se expresan en una diversidad de procesos de escolarización, según la trama institucional y sus códigos, tradiciones, jerarquías y climas específicos. Al mismo tiempo, en coyunturas sociopolíticas más vastas que operan como condición de posibilidad de dicha experiencia al delimitar los repertorios culturales dentro de los cuales se constituyen los sujetos que habitan las escuelas (Romero, 2021).

En tal sentido, nuestro trabajo de campo se realizó en el contexto de eferescencia que inauguró el “Ni Una Menos” en Argentina. Las marchas y manifestaciones públicas, las consignas, los *hashtags* y las discusiones que instaló, han sido hechos significativos en la reconfiguración del campo de la educación sexual. La proliferación discursiva y los debates públicos, que irradian en los medios de comunicación masiva y en las redes sociales, impactaron en la escuela, en la familia y en las relaciones interpersonales porque se tematiza la violencia, el machismo, la heteronormatividad y los derechos sexuales y reproductivos. Todo ello repercutió en la vida cotidiana de los establecimientos escolares y en las demandas de educación sexual en particular: les estudiantes empezaron a interesarse por nuevos temas, a buscar información, exigieron que se aborden en las escuelas, interpelaron a docentes para que se pronuncien sobre temas como el aborto o denuncian el machismo escolar.

Hoy nos encontramos en una coyuntura que instala nuevos interrogantes luego de la sanción de la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (2020), cuya demanda movilizó una intensa energía militante, en las marchas, vigiliadas, asambleas, toma de espacios educativos y redes sociales. Si bien su aprobación no elimina los obstáculos para el acceso efectivo a este derecho y muchos colectivos feministas continúan su activismo en este campo, se modificó el escenario en términos de causa convocante para la participación política feminista masiva, y en particular de las juventudes.

A su vez, la irrupción de la pandemia de Covid-19, las medidas de aislamiento y distanciamiento social concomitantes, interrumpieron la presencialidad en las escuelas. Esta situación puso en el centro otras urgencias, como garantizar la escolarización a todo el estudiantado cuando aumentaron exponencialmente las desigualdades en el acceso a la educación. La vuelta a los establecimientos escolares parece implicar la necesidad de construir nuevos contratos pedagógicos y recuperar

espacios participativos, como los centros de estudiantes o los consejos de convivencia.

Como decía una profesora de secundaria en un conversatorio organizado por nuestro equipo de investigación:

es necesario escuchar, qué están pidiendo hablar, qué quieren decir, trabajar. No encontrarse durante tanto tiempo y ahora volver a convivir está siendo explosivo, nos falta “parar la pelota”. El año que pasó no se laburó [trabajó] nada de educación sexual y ahora es difícil definir qué laburar primero (Bonino, 2021).

Sin embargo, no parece ser solo una cuestión de planificación y jerarquización de contenidos. Algo mucho más profundo y vital está implicado en esto que nos pasó. Tras pérdidas, desengaños, desencuentros, desmotivaciones, parece necesario habilitar espacios “para mirarse, encontrarse, encontrarse en su deseo, hablar del deseo” (Bonino, 2021). “No hemos podido construir espacios de escucha genuina, cómo están viviendo su afectividad, qué les está pasando. Necesitamos escuchar para ver cómo alojar e ir por políticas del cuidado” (Beltrán Peirotti, 2021).

La ESI, tal como la pensamos en este libro, en movimiento, desbordando y desobedeciendo las normativas, es una pedagogía potente para estos tiempos. Sobre todo, desde el reconocimiento de esa dimensión subterránea que intentamos documentar: la esfera de las emociones y los vínculos; los modos en que nos afectamos recíprocamente y con el mundo.

## Referencias Bibliográficas

- Abbate, F. (2018). Procesos de subjetivación feminista en las movilizaciones #NiUnaMenos en Argentina. *Letras femeninas*, 43 (2), 147-158.
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. CIEG, Universidad Autónoma de México.
- Álvarez, M. (2021). Género-Sexualidad(es)-Educación: notas introductorias para armar ensamblajes. En G. Giamberardino y M. Álvarez (comps.), *Ensamblajes de género, sexualidad(es) y educación: intervenciones críticas entre el activismo y la academia* (pp. 11-25). UNICEN.
- Arón, A. M. y Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal: un programa de mejoramiento*. Editorial Andrés Bello.
- Báez, J. y Del Cerro, C. (2015). Políticas de Educación Sexual: tendencias y desafíos en el contexto latinoamericano. *Revista del IICE*, (38), 7-24.
- Báez, J. (2014, septiembre). "Hacerse notar". Lxs jóvenes, las sexualidades y los avatares escolares. En *Voces, cuerpos y derechos en disputa* [ponencia]. 3° Congreso Género y Sociedad de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Ball, S. (2016). *Su Contribución a la Investigación de las Políticas Educativas/ Entrevistado por Avelar, Marina*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas. Universidad de San Andrés y Arizona State University, 24, 4–12. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2368>
- Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica *Páginas*, 2-3 (2), 19-33. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14985>
- Ball, S. (1987). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.
- Barros, M. y Martínez, N. (2019). Populismos y Derechos Humanos en el devenir masivo de los feminismos argentinos. *Revista La aljaba. Segunda época*, Vol. XXIII, 33-57. <https://doi.org/10.19137/aljaba-2019-230102>
- Beltrán Peirotti, A. (octubre de 2021). "La ESI que queremos. A quince años de la sanción de la Ley 26.150" [conversatorio]. Equipo de investigación *Afec-*



- tividad y prácticas de educación sexual. Construcción de sexualidades en escuelas secundarias.* Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Bianciotti, C. (2019, 23 de mayo). Se va a caer: un análisis de la marea verde en Argentina como un drama social ritual [ponencia] V *Jornadas de Innovación Investigativa: Género, territorios y movimientos feministas en América Latina.* RED HILA - Red Iberoamericana de Ciencias Sociales con Enfoque de Género y Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia.
- Blanco, R. y Spataro, C. (2019). Con/contra las estrategias institucionales: percepciones de estudiantes universitarios ante iniciativas contra violencias sexistas. *Nómadas*, 51, 174 -190. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n51a10>
- Boccardi F. (2021). La formación docente en ESI. Un análisis del funcionamiento de un dispositivo de interpelación masiva. En G. Giamberardino y M. Álvarez (Comps.), *Ensamblajes de género, sexualidad (es) y educación: intervenciones críticas entre el activismo y la academia* (pp.129-146). UNICEN.
- Boccardi, F. (2019). Sexo y afectos. Acerca de la configuración del posicionamiento docente en los discursos de la Educación Sexual. En A. Boria y P. Anastasia (comps.), *Prácticas teóricas 3: el lugar de los afectos* (pp.75-88). Editorial del Centro de Estudios Avanzados.
- Boccardi, F. y Marozzi, J. (2014, septiembre 21-23). La mecánica de la interpelación. Acerca de cómo la Educación Sexual Integral interpela docentes [ponencia]. *Actas del 3° Congreso Género y Sociedad. Voces, cuerpos y derechos en disputa.* Córdoba, Argentina. <http://conferencias.unc.edu.ar/index.php/gyc/3gyc/paper/view/2615>
- Bonino, J. (2021). (octubre de 2021). “La ESI que queremos. A quince años de la sanción de la Ley 26.150” [conversatorio]. Equipo de investigación *Afectividad y prácticas de educación sexual. Construcción de sexualidades en escuelas secundarias.* Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Borzacchiello, E. (2016). Pensando en la construcción de archivos feministas en tiempos de violencia: elementos para el análisis. En N. Blázquez Graf y M. P. Castañeda Salgado (coord.), *Lecturas críticas en investigación feminista* (pp. 345-370). UNAM.
- Brailovsky, D. (2019). En defensa de los afectos. *Revista Deceducando*, 6: Sobre el discurso de las emociones en la escena escolar contemporánea. <https://deceducando.org/2019/10/09/en-defensa-de-los-afectos/>
- Britzman, D. (2016). ¿Qué es esa cosa llamada amor? Bocavulvaria Ediciones.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva.* Alianza.
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio; M. Poggi, y D. Korinfeld (comps.). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (pp. 19-26). Novedades Educativas.

- Cuello, N. (2019). Presentación: El futuro es desilusión. En S. Ahmed, *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría* (pp.11-20). Caja Negra Editora.
- D’Aloisio, F. y Bertarelli, P. (2012). Jóvenes estudiantes secundarios en defensa de sus derechos. El reclamo estudiantil en Córdoba (2010), *Novedades Educativas*, 257, 18- 24.
- Deza, S. (2018). ¿De dónde viene la ‘ideología de género’? *Fundación Mujeres x Mujeres San Miguel de Tucumán*. <http://mujeresxmujeres.org.ar/de-donde-viene-la-ideologia-de-genero>
- diaz villa, G. (2012). Una pedagogía para la ESI. *Cuadernos de Educación*, 10, 1–14.
- Eliás, N. (1989). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. FCE.
- Elizalde, S. (2018, noviembre). “La revolución de las pibas”. Apropiaciones generacionales del feminismo y construcción de genealogías de lucha y “sororidad” [ponencia]. *Actas VI Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes de Argentina*. Disponible en <http://redjuventudesargentina.com/wp-content/uploads/2019/08/GT5-VI-ReNIJA-C%C3%B3rdoba-2018.pdf>
- Elizalde, S. (2015a). *Tiempo de chicas*. Grupo Editor Universitario.
- Elizalde, S. (2015b). Estudios de juventud en el cono sur: epistemologías que persisten, desaprendizajes pendientes y compromiso intelectual. Una reflexión en clave de género. *Última Década*, 23, 129 – 145.
- Faur, E. (2020). Educación sexual integral e “ideología de género” en la Argentina. *Lasa Forum*, 51, (2), 57-61.
- Faur, E. (2019). La Catedral, el Palacio, las aulas y la calle. Disputas en torno a la educación sexual integral. *Revista Mora*, 25, 227-234.
- Fernández, A. M. (2009). *Las Lógicas sexuales: amor, política y violencias*. Nueva Visión.
- Fernández, A. M. y de Brasi, J.C. (1993). De lo imaginario social a lo imaginario grupal. En A. M. Fernández y Juan Carlos de Brasi (comps.) *Tiempo histórico y campo grupal: masas, grupos, e instituciones* (pp. 69-91). Nueva Visión.
- Ferrucci, V., Esteve, M., Morales, G. y Tomasini, M. (2021). La educación sexual te atraviesa sí o sí. Curriculum, climas afectivos y zona de confort en el trabajo con la ESI. En M. Álvarez y G. Giamberardino (comps.), *Ensamblajes de género, sexualidad (es) y educación: intervenciones críticas entre el activismo y la academia* (pp.163-179). UNICEN.
- Flatley, J. (2008). *Affective Mapping. Melancholia and the politics of modrrnism*. Harvard University Press.

- Flores, V. (2019) ¿Es la práctica pedagógica una práctica sexual? Umbral de la imaginación teórica y erótica. *Descentrada*, 3 (1). e068. *Memoria Académica*. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.9638/pr.9638.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9638/pr.9638.pdf)
- Flores, V. (2015, 13 de mayo). Poéticas de las pedagogías del Sur. Educación, emancipación e igualdad [ponencia]. XX Congreso Pedagógico UTE. C.A.B.A, Argentina.
- Flores, V. (2013). *Interrupciones: ensayos de poética activista: escritura, política, educación*. La Mondonga Dark.
- Gagnon J. y Simon, W. (1973). *Sexual conduct. The social sources of human sexuality*. Aldine Publishing Company.
- Greco, M. B. (2009). Acerca de una confianza instituyente y la palabra sobre sexualidad en la escuela. Reflexiones sobre la experiencia de educar. En A. Villa (comp.), *Sexualidad, relaciones de género y generación* (pp.51-83). Noveduc.
- Hernández, A. (2015). "No somos el futuro, somos el presente": usos de la fuerza y formas de resolución de conflictos en el espacio escolar tomado. En D. Míguez, P. Gallo y M. Tomasini (coords.), *Las dinámicas de la conflictividad escolar. Procesos y casos en la Argentina reciente* (pp. 55-84), Miño y Dávila. <https://www.fc.edu.uner.edu.ar/educacionyvinculos/wpcontent/uploads/sites/11/2019/12/5.1.-Molina.pdf>
- Jones, T. (2011). Saving rhetorical children: sexuality education discourses from conservative to post-modern, *Sex Education*, 11 (4), 369-387. <https://doi.org/10.1080/14681811.2011.595229>
- Kruger, M. y Said, S. (2017). Hacer política desde la escuela: narrativas biográficas de jóvenes en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (2), 1085-1096. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1521920122016>
- Lara, A., y Domínguez, G. (2013). El giro afectivo. *Athenea Digital*, 13(3), 101-119.
- Lares, Y. y Nimo, P. (2019). *Recuperando experiencias: Jóvenes, Género y Participación*. [Tesis de Grado, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba].
- Lares, Y., Nimo, P., Morales, G. y Tomasini, M. (2018, 14 de noviembre). Construirse como feminista en la escuela secundaria. La participación de estudiantes en acciones colectivas que abordan temas de género y sexualidad [ponencia]. *Actas VI Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes de Argentina*. Córdoba, Argentina. <http://redjuventudesargentina.com/wp-content/uploads/2019/08/GT5-VI-ReNIJA-C%C3%B3rdoba-2018.pdf>
- Lavigne, L. y Pechin, J. (2021). Cartografía crítica de la educación sexual integral como enclave institucional: transmutaciones epistémicas y resistencias

- al binarismo. En M. Álvarez y G. Giamberardino (comps.), *Ensamblajes de género, sexualidad (es) y educación: intervenciones críticas entre el activismo y la academia* (pp.163-179). UNICEN.
- Le Breton, D. (2010). *Rostros, Ensayo de antropología*. Letra Viva.
- Lopes Louro, G. (2019). Currículo, género y sexualidad. Lo “normal”, lo “diferente” y lo “excéntrico”. *Descentrada*, 3 (1). [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.9640/pr.9640.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9640/pr.9640.pdf)
- Lopes Louro, G. (1997). *Gênero, sexualidade e educação*. Vozes.
- López, M. P. (2019). *Apuntes para la militancia. Feminismos: promesas y combates*. Estructura Mental de las Estrellas.
- Manzano, V. (2017). Ella se va de casa. Las jóvenes, el género y la sexualidad. En *La era de la juventud en Argentina. Cultura, política y sexualidad desde Perón hasta Videla* (pp. 155-193). Fondo de Cultura Económica.
- Manzano, V. (2011). Cultura, política y movimiento estudiantil secundario en la Argentina de la segunda mitad del siglo XX. *Propuesta Educativa*, 35, 41-52. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041706005.pdf>
- Mattio, E. (2018, diciembre). ¿Educar para la desobediencia? La ESI como crítica de las gramáticas emocionales hegemónicas [ponencia]. *VII Coloquio Educación, sexualidades y relaciones de género: Investigaciones, experiencias y relatos*. Facultad de Cs. de la Educación, UNER, Paraná, Argentina.
- Molina, G. (2019a). Programa de Educación Sexual Integral en Córdoba: momentos iniciales. *Cuadernos de Educación*, 17, 78-87.
- Molina, G. (2019b). Educación sexual integral: recorridos y escenarios Actuales. *Educación y Vínculos*, 4, 83-94.
- Mondello, R. (2020). *La Educación sexual en un escenario de transformación socio cultural. Perspectivas de estudiantes de escuelas secundarias de Córdoba* [Tesis de Grado, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba].
- Morgade, G. (2019). La educación sexual integral como proyecto de justicia social. *Descentrada*, 3 (1). <https://doi.org/10.24215/25457284e080>
- Morgade, G., Malizia, A., González del Cerro, C., Ortmann, C., Grotz, E. y otras (2018). *Doce años de la Ley de Educación Sexual Integral. Las políticas, el movimiento pedagógico y el discurso anti ESI recargado*. Informe del Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPEd) – Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Morgade, G., Báez, J., Zattara, S. y Díaz Villa, G. (2011). Pedagogías, teorías de género y tradiciones en educación sexual. En G. Morgade (coord.), *Toda educación es sexual* (pp-23-51). La Crujía.
- Natalucci, A. y Rey, J. (2018). ¿Una nueva oleada feminista? Agendas de género, repertorios de acción y colectivos de mujeres (Argentina, 2015-2018). *Revis-*

- ta de estudios políticos y estratégicos*, 6(2); 14-34. <https://revistaepe.udem.cl/articulos/una-nueva-oleada-feminista-agendas-de-genero-repertorios-de-accion-y-colectivos-de-mujeres-argentina-2015-2018/>
- Nimo, P. y Omar, K. (2021). *Informe de Beca de Extensión*. Secretaría de Extensión Universitaria, Universidad Nacional de Córdoba.
- Núñez, P. (2019). La irrupción de la política en la escuela secundaria: nuevas figuras de ciudadanía en Argentina. *Estudios sociales*, 56, 155-177. <https://doi.org/10.14409/es.v56i1.7105>
- Núñez P. y Litichiever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar: ser joven(es) en la escuela*. Grupo editor universitario.
- Núñez, P. (2013). *La política en la escuela*. La Crujía.
- Núñez, P. y Báez, J. (2013). Jóvenes, política y sexualidades: los Reglamentos de Convivencia y la regulación de las formas de vestir en la Escuela Secundaria. *Revista del IICE*, 33, 79–91.
- Olarte Rosso, N. (2016). *Mujeres jóvenes en México y sus devenires feministas* [Tesis de Maestría en Antropología Social, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México].
- Palumbo, M. y Di Napoli, P. (2019). #NoEsNo. Gramática de los ciberescraches de las estudiantes secundarias contra la violencia de género (Ciudad Autónoma de Buenos Aires). *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, 54, 13-41. <http://revista.fhycs.unju.edu.ar/revistacuadernos/index.php/cuadernos/article/view/319/html>
- Paulín, H. y Tomasini, M. (2014). *Jóvenes y escuela. Relatos sobre una relación compleja*. Brujas.
- Peker, L. (2019). *La revolución de las hijas*. Paidós.
- Pradelli, A. y Correa, A. (2020). *Por Qué llora esa mujer. Testimonios sobre violencia machista*. <https://drive.google.com/file/d/1f-q3sRHBN1tHQba-OZU-jooHpE-yelyal/view>
- Rockwell, E. (2018). Temporalidad y cotidianidad en las culturas escolares. *Cuadernos de Antropología Social*, 47, 21-32. <https://doi.org/10.34096/cas.i47.4945>
- Rocwell, E. (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. *Interações*, 9, 11-25. <https://www.redalyc.org/pdf/354/35450902.pdf>
- Rodigou Nocetti, M., López, J., Blanes Ojea, P., Monsó, C., Aimar, V., Puche, I. y Fragueiro, B. (2019). *Entre la ficción de la igualdad y la apropiación de derechos. Narrativas de jóvenes universitarias*. Editado por Maite Rodigou Nocetti.
- Romero, G. (2021). *Protocolos, escraches y amenazas de bomba. Activismos de género en la escuela secundaria en un contexto de masificación y juve-*

- nilización de los feminismos. En G. Giamberardino y M. Álvarez (comps.) *Ensamblajes de género, sexualidad(es) y educación: intervenciones críticas entre el activismo y la academia* (pp. 181-196). UNICEN.
- Seca, M. V. (2019). "Estamos haciendo historia". Activismos juveniles por el derecho al aborto en Mendoza (Argentina). En M. Larrondo y C. Ponce Lara (Eds.) *Activismos Feministas Jóvenes. Emergencias, actrices y luchas en América Latina* (pp. 79-98). CLACSO.
- Ternavasio, F. (2018). Reimaginando la ESI en el desastre. *Educación y Vínculos*, 1 (2), 58-70.
- Theumer, E. (2018). Del género como ideología. *La Tinta*. <https://latinta.com.ar/2018/09/genero-como-ideologia>
- Tomasini, M. (2021). *Juventud y feminismo en Argentina. Movimientos y orientaciones de estudiantes de escuelas secundarias de Córdoba*. Trabajo Inédito.
- Tomasini, M. y Morales, M. G. (2021). "La marea verde violeta". Feminismo, juventudes y escuela secundaria. *Revista Izquierdas*. En prensa.
- Tomasini, M. (2020). Qué mueve a las jóvenes a participar. Activismo de género y devenires identitarios en estudiantes de escuelas secundarias. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 10 (2), 123-149. <https://doi.org/10.26864/PCS.v10.n2.6>
- Torres, G. (2018). Estado, sexualidad y género en la propuesta católica para la educación sexual. *Kimün, Revista Interdisciplinaria de Formación Docente*, 6, 134-161. <http://ppct.caicyt.gov.ar/kimun>
- Vaggione, J. M. (2007). Entre Reactivos y Disidentes: desandando las fronteras entre lo religioso y lo secular. En *Estado Laico, condición de ciudadanía para las mujeres* (pp. 67-82). Centro de Producción Editorial.
- Vásquez, J. (2013). Adultocentrismo y juventud: aproximaciones foucaulteanas. *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 15, 218-234. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/458795>
- Vázquez, M., Vommaro, P., Núñez, P. y Blanco, R. (2017). *Militancias juveniles en la Argentina democrática Trayectorias, espacios y figuras de activismo*. Imago Mundi.
- Vommaro, Pablo (2015). *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina*. Grupo Editor Universitario y CLACSO.
- Wainerman, C., & Chami, N. (2014). Sexuality and School. Possible Programmatic perspectives. *Education Policy Analysis Archives*, 22 (45), 1-18. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n45.2014>
- Yedaide, M., Ramallo, F., Porta, L. (2019). La cuirización de nuestros ambientes pedagógicos: imperfecciones, promiscuidades y urgencias. *Revista de Educación*, X (18), 115-129. [http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/3752](http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/3752)



## *Sobre las autoras<sup>1</sup>*

**María Esteve.** Licenciada en Antropología. Integrante del proyecto “Activismos de género de mujeres jóvenes. El “empoderamiento” de las chicas y la persistencia de prácticas violentas. Un mapa nacional”, dirigido por la Dra. Silvia Elizalde. Con subsidio de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica.

**Lucia Ferrari.** Estudiante del último año de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

**María Verónica Ferrucci.** Licenciada en Ciencia Política. Doctoranda en Estudios de Género. Periodista. Capacitadora en ESI.

**Natalia Raquel Gontero.** Licenciada en Comunicación Social. Magister en Sociología. Doctoranda en Estudios de Género. Profesora en la Facultad de Comunicación, UNC y en Universidad Siglo 21. Coordinadora de Hablamos de Amor Córdoba.

**Anahí Guiñazú.** Licenciada en Psicología. Psicodramatista. Docente en el Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria. Integrante del Programa en Promoción y Animación a la Lectura y a la Escritura, FFyH, UNC. Cofundadora del Grupo Sinergia Teatro espontáneo.

**Martina Kaplan.** Licenciada en Sociología. Becaria doctoral del CONICET. Integrante del proyecto “Activismos de género de mujeres jóvenes. El “empoderamiento” de las chicas y la persistencia de prácticas violentas. Un mapa nacional”, con subsidio de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. Tallerista de ESI en escuelas secundarias de Paraná, Entre Ríos.

---

1. Integrantes del proyecto de Investigación “Afectividad y prácticas de educación sexual. Construcción de sexualidades en escuelas secundarias”. Área Feminismos, Género y Sexualidades, Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, FFyH. Subsidado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba.



Colección

**Las juventudes argentinas hoy:  
tendencias, perspectivas, debates**

Director: Pablo Vommaro

En los últimos años las juventudes adquirieron un lugar fundamental en las dinámicas económicas, sociales, políticas y culturales, tanto en la Argentina como en América Latina y en el mundo. En este marco, los estudios sobre el tema han proliferado, constituyéndose como campo en permanente ampliación, aunque aún en construcción. Sin embargo, luego de algunos textos precursores en los años ochenta, no existían esfuerzos sistemáticos por realizar trabajos integrales que dieran cuenta de las diversas dimensiones en las que producen sus vidas los jóvenes argentinos. Esto es parte del desafío que asumimos desde esta colección. Abordar dimensiones diversas, aspectos diferentes, espacios distintos para avanzar en la construcción de una cartografía que aporte a la comprensión de las realidades juveniles en la Argentina con enfoque latinoamericano y perspectiva generacional. Desde su creación en 2015 la colección ha ido creciendo, desplegando nuevas temáticas, expandiendo su capilaridad geográfica e incorporando nuevos autores. Presentamos textos rigurosos y fundamentados, productos de investigaciones sólidas, pero con lenguajes amplios, accesibles, que permiten lecturas desde distintos espacios, realizadas por sujetos diversos, sobre todo por los propios jóvenes.

La Educación Sexual Integral (ESI) es parte de un conjunto de políticas que modificó el horizonte de derechos sexuales y de género en Argentina desde mediados de los años dos mil. Al calor de demandas sociales y feministas se estableció como un derecho, un discurso y una práctica que hizo proliferar actores, propuestas y enfoques de trabajo. Pese a las resistencias en su implementación, y a las desigualdades entre regiones e instituciones, se logró cierto consenso social sobre su necesidad y relevancia.

Este libro propone pensar a la ESI en constante movimiento y construcción, más que como un punto de llegada cristalizado en una ley, un programa o un conjunto de lineamientos curriculares. Con foco en el protagonismo de estudiantes de secundaria, se recuperan sus voces. Se reconstruye una trama de sentidos sobre actividades y experiencias escolares que jóvenes de Córdoba reconocen como ESI, así como los intereses y demandas que plantean en torno a este tema. A lo largo de los capítulos cobran relevancia la participación estudiantil, las relaciones intergeneracionales, las emociones que circulan entre quienes interactúan en las escuelas, así como las irrupciones en la cotidianeidad escolar, las afectaciones que producen y sus modos de gestión institucional.

ISBN 978-987-8308-73-9



**María Gabriela Morales.** Licenciada en psicología. Magister en Intervención e Investigación Psicosocial. Doctoranda en Estudios de Género y becaria doctoral del CONICET. Integrante del proyecto “Activismos de género de mujeres jóvenes. El “empoderamiento” de las chicas y la persistencia de prácticas violentas. Un mapa nacional”, dirigido por la Dra. Silvia Elizalde. Con subsidio de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. Profesora en la Facultad de Psicología, UNC.

**Candela Lihué Molina.** Licenciada y Profesora en Sociología. Maestranda en Pedagogía y becaria de SECYT-UNC. Docente en nivel secundario y superior no universitario. Integrante de un Equipo de ESI de una escuela secundaria.

**Ramiro Mondelo.** Licenciado en Psicología. Autor de la investigación “La Educación sexual en un escenario de transformación socio cultural. Perspectivas de estudiantes de escuelas secundarias de Córdoba”, que fue parte de su Trabajo Final de Grado. Universidad Nacional de Córdoba.

**Paola Carolina Nimo.** Licenciada en Psicología. Becaria de extensión por el Proyecto “Encuentros en tiempos de pandemia. Fortalecimiento de redes entre grupos de jóvenes que trabajan temas de género, sexualidad y ESI”, Universidad Nacional de Córdoba.

**Keila Omar.** Licenciada en Psicología. Becaria de extensión por el Proyecto “Encuentros en tiempos de pandemia. Fortalecimiento de redes entre grupos de jóvenes que trabajan temas de género, sexualidad y ESI”, Universidad Nacional de Córdoba.

**Marina Tomasini.** Licenciada y Doctora en Psicología. Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (IDH-CONICET). Investigadora Responsable en el proyecto “Activismos de género de mujeres jóvenes. El “empoderamiento” de las chicas y la persistencia de prácticas violentas. Un mapa nacional”, dirigido por la Dra. Silvia Elizalde. Con subsidio de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. Profesora Titular en la Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba.