

“Chicos, ahora vamos a hablar de sexualidad”
**Prácticas, discursos, regulaciones y tensiones en la
implementación de la educación sexual en escuelas
confesionales católicas de la ciudad de La Plata**

-TESIS-

MAESTRÍA EN SOCIOLOGÍA DE LA CULTURA Y EL ANÁLISIS CULTURAL
INSTITUTO DE ALTOS ESTUDIOS SOCIALES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN

TESISTA: GUILLERMO ROMERO
DIRECTOR: JUAN CRUZ ESQUIVEL
CO-DIRECTORA: SILVIA ELIZALDE

MARZO 2017

Resumen

Esta Tesis se propone comprender, desde un enfoque etnográfico, las experiencias de educación sexual en tres escuelas secundarias católicas de la ciudad de La Plata, en el marco de la implementación de una política pública como la educación sexual integral (ESI), establecida en 2006, mediante la ley 26.150, como un derecho de toda/o estudiante desde el nivel Inicial hasta el Superior de formación docente y de educación técnica no universitaria.

Con el fin de trascender el plano de los contenidos prescritos y poder advertir la complejidad de la praxis concreta, entre marzo de 2011 y diciembre de 2012 nos insertamos en las dinámicas cotidianas de las tres instituciones seleccionadas y de allí surge nuestro principal material empírico. Ese relevamiento fue complementado con el seguimiento y análisis de las acciones y los documentos específicos elaborados tanto por los Ministerios de Educación de la Nación y de la Provincia de Buenos Aires, como por la Iglesia Católica, con el fin de analizar sus apropiaciones particulares en los contextos indagados.

El trabajo despliega, por un lado, lecturas analíticas transversales respecto de los modos de vivir y concebir la sexualidad y la educación sexual en estas escuelas, lo que permite visualizar formaciones discursivas y formas de proceder hegemónicas, aunque siempre en tensión y, por otro, una relectura de los datos a partir de la especificidad de cada espacio institucional, aportando una visión en torno de los diferentes modelos pedagógicos de sexualidad que delinea la acción conjunta de los múltiples actores intervinientes en cada uno de estos colegios.

Por último, la Tesis plantea algunas hipótesis e interrogantes pasibles de ser retomados tanto en futuras indagaciones críticas, como en las prácticas de docentes y funcionarios comprometidos con la creación de ámbitos educativos emancipatorios.

Palabras claves

EDUCACIÓN SEXUAL – ESCUELAS CATÓLICAS - ETNOGRAFÍA

Índice

Palabras preliminares **(6)**

Capítulo I: Preguntas para emprender el viaje **(16)**

La ESI como punto de partida **(26)**

Iglesia y educación en Argentina: la configuración de una lógica subsidiaria **(29)**

Secularización y laicidad en la configuración de una lógica subsidiaria **(33)**

Acerca de la construcción de la sexualidad **(38)**

Configuraciones de educación sexual en las escuelas: los dispositivos pedagógicos de género **(43)**

Capítulo II: El proceso. Método, técnicas y reflexividad **(48)**

La etnografía como perspectiva de conocimiento **(48)**

De los estudios de Religión y Cultura a los dispositivos pedagógicos de género en escuelas católicas **(63)**

La construcción del “objeto” **(65)**

¿Puede el hegemónico hablar? La asunción de un enfoque feminista y de género **(68)**

Mi lugar en el campo **(77)**

¿Desde qué nosotros? **(85)**

Alcances y limitaciones **(90)**

Capítulo III: Iglesia, Estado y Sujetos: Regulaciones, disputas y tensiones **(93)**

III. A - Fuegos cruzados: entramando esfuerzos regulatorios **(93)**

A. 1) *“La ley en sí no garantiza nada, las cosas suceden porque hay capacitación, porque hay materiales, porque hay recursos”*. La ESI como política de Estado **(95)**

A. 2) Marcar la cancha, minar el campo. La Iglesia Católica frente a la educación sexual integral **(98)**

A. 3) *“Lo que no hemos encontrado es una iniciativa política para transformar esto en una política de la educación provincial”*. La Provincia de Buenos Aires frente a la ESI **(104)**

III. B - Las escuelas confesionales: tres contextos específicos de indagación (106)

B. 1) Los directores **(109)**

B. 2) Las representantes legales **(114)**

B. 3) Las/os docentes **(115)**

III. C - Los sujetos frente a las regulaciones cruzadas: la ESI en las escuelas **(119)**

C. 1) Sí, pero no. Desconocimientos, malentendidos y desacuerdos en torno a la ESI **(120)**

C.2) Respeto y temor. Posicionamientos de los actores frente a la postura eclesial **(126)**

C.3) Escamotear, respetar, dejar hacer. Estrategias frente a las regulaciones eclesiales **(130)**

C.4) Accesibilidad, usos y apropiaciones. En torno a los materiales educativos en las prácticas de educación sexual **(142)**

C.5) El lugar de los *padres* **(149)**

C.6) Y los pibes, ¿qué onda? Interés, ignorancia y prejuicios **(154)**

III. D) Los sujetos situados frente a las regulaciones. A modo de balance parcial **(162)**

Capítulo IV: Educación sexual en tres escuelas confesionales: Modelos para armar (165)

IV. A) Prácticas y discursos **(166)**

A.1) “*Eso se dirime en un ámbito muy personal*”. Secreto, vergüenza e intimidad **(166)**

A.2) ¿Alumnas/os o jóvenes? El problema de los cuerpos sexuados en las escuelas **(171)**

A.3) “*Tratá de que no sea algo tipo animalesco*”. Respeto, promiscuidad y pánico sexual **(176)**

A.4) El vínculo pedagógico, más allá y más acá de la educación sexual **(181)**

A.5) “*Hay una realidad que es que los chicos van al ataque*”. Estereotipos, mandatos y naturalización **(185)**

A.6) La educación inter-pares **(187)**

A.7) Oposición binaria y complementariedad de los sexos **(192)**

A.8) Identidades sexuales disidentes. Diferencia y pánico sexual **(197)**

IV.B) Configuraciones institucionales de educación sexual. Pedagogía y género en los colegios confesionales **(203)**

B.1) La escuela parroquial: un modelo *diferente* **(203)**

B.2) La escuela congregacional: un proyecto basado en la *prudencia* y el *respeto* **(217)**

B.3) La escuela de la UCALP: evitar los *conflictos* y respetar las decisiones *personales* **(229)**

IV. C) Prevenir y contener. Los dispositivos pedagógicos de género **(236)**

Capítulo V: Conclusiones (y nuevos interrogantes) (238)

Referencias bibliográficas (261)

Fuentes y documentos consultados **(271)**

Palabras preliminares

El propósito principal de esta Tesis es comprender las experiencias de educación sexual en tres escuelas secundarias católicas de la ciudad de La Plata, en el marco de la implementación de una política pública como la educación sexual integral (ESI), establecida en 2006, mediante la ley 26.150, como un derecho de toda/o estudiante desde el nivel Inicial hasta el Superior de formación docente y de educación técnica no universitaria.

Con el fin de trascender el plano de los contenidos prescriptos y poder advertir la complejidad de la praxis concreta, entre marzo de 2011 y diciembre de 2012 nos insertamos en las dinámicas cotidianas de las tres instituciones seleccionadas y de allí surge nuestro principal material empírico. Los colegios católicos estudiados se corresponden con los tres “tipos” existentes en la ciudad: uno parroquial –esto es, que tiene una parroquia como referencia-, uno congregacional –es decir, que depende de una congregación; en este caso, de monjas- y uno perteneciente a la Universidad Católica de La Plata (UCALP). Ese relevamiento fue complementado con el seguimiento y análisis de las acciones y los documentos elaborados por los Ministerios de Educación de la Nación y de la Provincia de Buenos Aires, con el fin de comprender mejor sus apropiaciones específicas en los contextos indagados. Por otro lado, estudiar la “aplicación” de la ESI en escuelas confesionales católicas no puede soslayar el hecho de que las autoridades de dicho credo han manifestado públicamente su “malestar” y “preocupación” por tratarse de una política que contraría sus principios formativos. En este sentido, también nos abocamos a relevar y analizar las distintas estrategias desplegadas por esta institución con el fin de incidir en las prácticas de educación sexual en las escuelas que funcionan bajo su égida, poniendo especial atención a los alcances de tales esfuerzos regulatorios en cada uno de estos colegios.

Durante el transcurso de esta investigación, fui convocado en reiteradas ocasiones, y en distintas circunstancias, a hablar sobre la implementación de la educación sexual en *las* escuelas católicas. En casi todos los casos, estaba latente en la convocatoria cierta ironía implícita asociada al supuesto de que el carácter religioso de estos colegios los volvería

especialmente hostiles para una práctica pedagógica rica, inclusiva e integral en géneros y sexualidades. Como nuestra indagación se muestra sensible a los matices, las tensiones y las divergencias, es decir, a los modos específicos en que en cada institución se procesan sus diferencias constitutivas, no pocas veces sentí cierta decepción por parte mis interlocutoras/es, quienes en algunos casos advertían que el trazado de panoramas complejos e internamente contradictorios, no se condecía con una pretendida epistemología comprometida en términos políticos. Quisiera reafirmar, entonces, que este trabajo asume como punto de partida que las escuelas católicas son contextos de actuación complejos, donde interactúan actores con trayectorias, intereses, valores y creencias disímiles en el marco de condiciones de posibilidad específicas, pero que es preciso advertir y analizar en cada caso y nunca deben presuponerse. El compromiso militante está puesto justamente en la capacidad de comprender esas tensiones, con el fin de aportar a la imaginación y a la práctica de una sociedad justa, igualitaria, placentera y profundamente respetuosa de la diversidad.

Pese a que esta Tesis no pretende ocultar los propios posicionamientos, en todo momento procuré ser considerado con mis informantes, tanto en el trato inmediato con ellas/os, como en la posterior instancia de análisis y escritura, independientemente de concordar o no con sus planteos y sus prácticas. Espero que aún en los pasajes en los que manifiesto algunas críticas puntuales, este compromiso asumido pueda mantenerse en pie, en la medida en que mi intención no es juzgar a las personas que accedieron a formar parte de mi indagación, sino comprender sus sentidos y sus lógicas de actuación, situarlas en tramas simbólicas más amplias y, en todo caso, asumir un posicionamiento dentro de ese panorama mayor.

En un sentido similar, me interesa señalar que aún cuando este trabajo señale críticas puntuales al Estado, al sistema educativo y aun a esta política educativa en particular, todo el tiempo procuré que ello no redundara en un reforzamiento de otros discursos sociales orientados a horadar la legitimidad de la educación, del Estado y de sus trabajadoras/es. En este sentido, unas semanas antes de la finalización de esta Tesis salió publicada una nota periodística en el diario Clarín¹, titulada *Sexualidad en las escuelas, una materia que cumple 10 años y se enseña poco y mal*, en la que su autora hacía un ligero repaso “crítico” de esta política, planteando fundamentalmente los

¹ http://www.clarin.com/sociedad/Sexualidad-escuelas-materia-cumple-ensena_0_1551445237.html

obstáculos que encontró en su derrotero, *a pesar* de haberse invertido “\$170 millones en la coordinación, capacitación y producción de materiales”. En momentos en los que la idea de “gasto social” asociada a las políticas de inclusión vuelve a ser una voz de orden oficial, es necesario dejar en claro desde dónde se habla. A fin de no contribuir a reforzar esas posiciones retrógradas, la crítica de lo existente requiere honestidad intelectual.

En nuestro caso, el objetivo de realizar esta Tesis estuvo vinculado a la necesidad de aportar a imaginar la potenciación de procesos de inclusión de los que la ESI forma parte, y no a horadar su legitimidad. En todo caso, el análisis crítico persigue el fin de continuar pensando qué escuela y qué Estado, para qué sociedad. Al mismo tiempo, creemos necesario despegar nuestra tarea interpretativa de quienes critican las experiencias educativas contemporáneas a partir de la contrastación con un supuesto “pasado dorado” al que habría que volver. Aún atenta a la conformación histórica de los procesos aquí analizados, nuestra apuesta es para adelante. La búsqueda de una sociedad igualitaria no implica el regreso a ningún paraíso perdido, sino el desafío de un mundo mejor por conseguir y hacia allí movilizamos nuestro trabajo.

En cuanto a su organización interna, la Tesis está estructurada en cuatro capítulos y unas conclusiones. Se trata de una estructuración interrelacionada que no escinde los “momentos” en el proceso integral de construcción de conocimiento. De allí que no pueda advertirse en este trabajo un “capítulo teórico”, uno “estrictamente metodológico”, y así sucesivamente de acuerdo a un criterio tradicional y estático. Los capítulos dialogan permanentemente entre sí, y al interior de cada uno de ellos aparecen cruces permanentes entre materiales empíricos relevados, referencias teóricas, reflexiones personales y técnicas empleadas. Al mismo tiempo, a la vez que se trata de una contribución parcial a un conjunto mayor, cada capítulo aspira a poder ser leído como una unidad de sentido en sí misma.

En el capítulo I, “Preguntas para emprender el viaje”, nos abocamos a situar nuestro tema de investigación en el contexto tanto conceptual como socio-político en el que nos interesa problematizarlo. En este sentido, este primer capítulo tiene como propósito principal plantear los interrogantes fundamentales que el trabajo intentará responder, así como entamar esas preguntas tanto en las discusiones teóricas que las dotan de

densidad, como en los procesos socio-políticos que constituyen también sus condiciones de posibilidad y su escenario de operaciones. En este marco, emprendemos el recorrido especificando la perspectiva y los intereses que guían nuestros pasos.

En el segundo capítulo, “El proceso. Método, técnicas y reflexividad”, nos proponemos un ejercicio de reflexión acerca del proceso de trabajo a partir del cual elaboramos la Tesis. Confluyen allí tanto la narración de las estrategias metodológicas desplegadas, las técnicas de relevamiento y análisis elaboradas, las dudas y los desafíos que se fueron presentando a lo largo del camino, las decisiones adoptadas en cuanto a la construcción del objeto, y las reflexiones que rodearon a la asunción de una perspectiva teórico-política como prisma desde el cual emprender el recorrido desde el trabajo de campo hasta la escritura misma de la Tesis. No es una reflexión meramente sobre la subjetividad del investigador: se trata también de pensar los condicionantes que hacen posible la investigación, los límites que la obturan y los modos en que esas “restricciones” fueron procesadas en este caso.

El capítulo III, “Iglesia, Estado y Sujetos: Regulaciones, disputas y tensiones”, centra su atención especialmente en las apropiaciones realizadas en cada una de las instituciones estudiadas respecto de los esfuerzos regulatorios desplegados tanto por los Ministerios de Educación nacional y provincial, como por parte de la Iglesia Católica. Para ello, comenzamos por reconstruir y analizar las estrategias de los actores estatales y eclesiales, para luego centrarnos con mayor profundidad en la forma en que esas prácticas con pretensiones regulatorias son entramadas –o no– en las dinámicas cotidianas de estas tres escuelas. De todos modos, el trabajo analítico presentado allí desborda ampliamente la mera constatación de una mayor o menor adecuación de las prácticas estudiadas sea al marco normativo de la ESI o al ideario valorativo católico. La tarea interpretativa desplegada pretende advertir las resonancias particulares de estas formaciones discursivas en contextos específicos, advertir sus complejas articulaciones, sus particulares anudamientos, así como sus ausencias, desconocimientos y “malentendidos”.

En el capítulo IV, “Educación sexual en tres escuelas confesionales: Modelos para armar”, nos abocamos al análisis de las prácticas y los discursos relevados en torno a la educación sexual en estos colegios. Para ello, organizamos la información en dos apartados que ofrecen lecturas que se complementan y complejizan entre sí. En primer

lugar, ofrecemos algunas lecturas analíticas transversales respecto de los modos de vivir y concebir la sexualidad y la educación sexual en estas escuelas, a partir de las principales dimensiones advertidas a través de una indagación de tipo inductiva. Posteriormente, ponemos el acento en los perfiles diferenciales que cada colegio detenta en cuanto a las prácticas educativas en torno a las sexualidades y los géneros. Esta relectura de los datos a partir de la especificidad de cada espacio institucional, permite complejizar el abordaje analítico precedente, aportando una visión en torno de los diferentes modelos pedagógicos de sexualidad que delinea la acción conjunta de los múltiples actores intervinientes en cada uno de estos colegios. En ambos momentos, además de atender a las continuidades entre las diversas experiencias educativas, ponemos el acento asimismo en las disputas, las tensiones y los disensos hallados, que conforman la pluralidad constitutiva de los marcos pedagógicos de sexualidad que experimentan las/os estudiantes de estas escuelas.

Por último, el trabajo cierra con unas conclusiones breves, que pretenden presentar en forma sintética el recorrido trazado, así como algunas dudas e interrogantes que ameritarían nuevas indagaciones capaces de ponerlos a prueba. Acorde a la perspectiva asumida, este “cierre” pretende dar cuenta de los desafíos tanto epistemológicos como socio-políticos que se nos presentan a partir de la investigación realizada. Desafíos que desbordan los alcances del análisis cultural, pero para los cuales un estudio como el que aquí presentamos creemos que constituye un valioso aporte.

Antes de adentrarnos en su lectura, quisiera señalar algunas decisiones vinculadas al proceso de escritura de la Tesis. En primer lugar, como ya se pudo apreciar en los párrafos precedentes, frente al uso extendido de las generalizaciones “en masculino”, aquí optamos por una desinencia (a/o) que incluya a los géneros gramaticales masculino y femenino cuando hacemos referencia tanto a hombres como mujeres. Si bien el “masculino genérico” es gramaticalmente correcto según la Real Academia Española y otras instituciones que pretenden regular el idioma castellano, se asienta sin dudas sobre el carácter androcéntrico que rige en esta y otras lenguas –al fin de cuentas, se trata de construcciones culturales-. La definición misma de una gramática es una operación de poder en la que se expresan –y a la vez afectan a- las relaciones de género vigentes. Ello no implica postular que la modificación de ciertos modos de nombrar erradique el

sexismo del lenguaje, pero sí creo que, en el marco de una estrategia más vasta de lucha contra el patriarcado y el sistema de opresiones sexo-genéricas, revisar las formas de empleo del lenguaje y, sobre todo, de operar con él, constituye una contribución a esa tarea urgente.

Al mismo tiempo, reconocemos que nuestra opción (a/o) podría ser acusada de ratificar el binarismo sexual, excluyendo otras identidades que exceden el par -pretendidamente “natural”- masculino/femenino. De todos modos, consideramos que la manera aquí empleada nos permite explicitar una marcación sexo-genérica para nuestros informantes, lo cual será especialmente relevante en algunos pasajes de la Tesis, en los que haremos referencias a ciertas regularidades advertidas en nuestros informantes varones o nuestras informantes mujeres. Sin perjuicio de ello, es probable que en otras producciones optemos por otro modo de “sortear” la dificultad que plantea el idioma castellano. En cualquier caso, creo que la decisión insatisfecha grafica un malestar que debe proyectarse hacia el campo más vasto de la política y de la construcción de una sociedad no sexista.

Por otro lado, quienes lean estas páginas notarán que, en líneas generales, opto por el empleo de la primera persona del plural, en la medida en que las posiciones asumidas son posiciones sociales y fueron asumidas en diálogo con muchas/os otras/os –docentes, colegas, estudiantes-, especialmente con quienes me dirigieron durante este proceso, Juan Esquivel y Silvia Elizalde. Sin embargo, hay algunas ocasiones en las que prefiero utilizar la primera persona del singular, sea para dar cuenta de algunas reflexiones personales, como en este caso, o bien cuando refiero a mi singular experiencia de campo, donde el uso del plural me resulta algo forzado. Son ejemplo de ello expresiones como “la docente *me* planteó sus dudas...” o “comencé a interesarme por estos temas cuando...”.

Como puede advertirse en estos ejemplos, hay ocasiones en las que utilizo el recurso de la cursiva para hacer énfasis en algunas palabras o fragmentos de las mismas. En el párrafo anterior, lo empleé para señalar el uso de la primera persona gramatical. La otra forma en que utilizo las cursivas es para expresiones provenientes de otras lenguas pero de uso habitual en el castellano, como en los casos de *strictu sensu*, *in situ*, *per se*.

Asimismo, utilizo las cursivas con comillas exclusivamente cuando empleo frases textuales de mis informantes. De ese modo, aún sin necesidad de aclararlo cada vez,

evito que sus testimonios se confundan con expresiones propias o con citas bibliográficas. En ese sentido, uso las comillas sin cursivas para las citas directas de las referencias bibliográficas utilizadas, así como para señalar el empleo de ciertas palabras o frases, en general expresiones de sentido común, que permiten comunicar con claridad una idea, aunque uno no concuerde con su sentido.

Aún reconociendo que, en tanto género narrativo académico, una Tesis presupone un público relativamente especializado, optamos por una redacción que aspire a la mayor sencillez posible en la exposición de las ideas, procurando al mismo tiempo no restarle densidad ni complejidad a los procesos analizados. Por otra parte, orientado en parte a quienes se hallen en situación de afrontar experiencias investigativas similares, el trabajo aspira a explicitar las dudas, los temores y las decisiones que fueron tramando el recorrido, con la esperanza de que constituyan interpelaciones precisas para quienes se encuentren en el proceso de hechura de una Tesis.

Al mismo tiempo, quienes lean este trabajo notarán cierta tendencia a circunscribir las reflexiones presentadas al material empírico relevado, lo cual obedece al reconocimiento del carácter parcial y situado de todo saber, aunque en algunos pasajes pretenda darle cierto grado de generalidad que futuras indagaciones deberán corroborar o desechar. Esta “prudencia interpretativa” es coherente con el modo de empleo aquí ejercido de las herramientas conceptuales, concebidas más como un marco de intelección que permite la formulación de ciertos interrogantes e hipótesis que pretenden captar la dinámica de lo observado, antes que como un marco teórico estable que pretenda fijar un objeto dado. Enfoque que es coherente a su vez con los propósitos mismos de la investigación: como dijera Raymond Williams (2000), las experiencias humanas no reconocen las formas fijas. Hay en esta elección una opción por pensar el carácter procesual de los movimientos sociales analizados, por tratar de no reificarlos, aún cuando en no pocas ocasiones hallamos enormes dificultades y limitaciones para hacerlo. Por ejemplo, siguiendo un criterio de economía y comunicabilidad, muchas veces empleo aquí nociones como “homosexuales”, cuando en verdad, a los fines de no esencializar a los sujetos a los que me refiero, podría decir, por ejemplo, “personas que realizan prácticas sexuales homoeróticas”. No es descabellado considerar cierta tendencia a la sustantivización como una “trampa” del propio lenguaje, “más adecuado para expresar cosas que relaciones, estados que procesos” (Bourdieu y Wacquant, 2014: 40).

Lógicamente, para llevar adelante este trabajo, fue fundamental el apoyo de numerosas personas e instituciones. Quisiera agradecer, en primer lugar, a mis directoras/es: Juan Cruz Esquivel y Silvia Elizalde. Juan fue una persona clave desde el momento mismo en que comenzaba a tener mis primeras inquietudes en torno a la investigación académica. Su intervención me iluminó un mundo prácticamente desconocido por mí al que me terminé abocando con enorme pasión. Sus conocimientos, su generosidad y su atención constante fueron imprescindibles para ir hallando temas y áreas de interés, así como para ir afrontando a lo largo de los años las dudas y los desafíos que acechaban a cada paso dado.

A Silvia la conocí mientras realizaba esta investigación. Su incorporación a la dirección de la misma fue fundamental para reorientar algunas preguntas, especificar otras, así como para repensar el trabajo de campo y el material empírico relevado. Su aporte fue central para reconstruir el ámbito teórico y político en el que me interesaba insertar mi práctica, así como para encontrar mi propia posición dentro de ese universo. Sus conocimientos específicos de la teoría feminista y de género fueron un aporte sustancial en mi proceso formativo. Por sobre todas las cosas, agradezco su sensibilidad para escucharme e interpretarme, así como para ayudarme a iniciar un proceso de profunda interrogación acerca de las propias búsquedas. Si al concluir estas páginas fui encontrando un lugar *personal* desde el cual hablar, ello se debe en gran medida a su acompañamiento.

Agradezco también a la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (FPyCS/UNLP), donde estudié y actualmente desarrollo mis tareas de docente, investigador y extensionista. Agradezco especialmente a su decana, Florencia Saintout, quien constituye una referencia muy importante en términos teóricos y políticos. Coincido con ella en que la teoría social y la práctica académica adquieren mayor sentido cuando echan raíces deliberadamente en el barro de la historia. Esta Tesis pretende honrar esa premisa.

Dentro de esta institución, son tantos los espacios y las personas a las que debo tanto, que no podría nombrarlos a todos. Pongo de relieve sólo aquellos que considero fundamentales. En primer lugar, agradezco al Instituto de Estudios Comunicacionales en Medios, Cultura y Poder “Aníbal Ford” (FPyCS/UNLP), espacio en el que fui

compartiendo mis avances, temores, dudas y ansiedades; especialmente a Rocío Quintana, Emiliano Sánchez Narvarte y Giuliana Pates por los intercambios y los trabajos compartidos. Con sede en este Instituto, realicé esta Tesis y esta Maestría con una beca otorgada por la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires, la cual fue de suma importancia para poder tener la dedicación deseada. Mi directora de beca, Nancy Díaz Larrañaga, fue otra persona imprescindible para desarrollar este estudio. Su experiencia, sus saberes y su generosa predisposición me ayudaron enormemente para ir sorteando obstáculos que a veces se me presentaban como fronteras infranqueables.

También agradezco a las /os compañeras/os del Observatorio de Jóvenes, Comunicación y Medios (FPyCS/UNLP), donde me desempeñé como investigador/extensionista durante algunos de los años que llevó este trabajo, y cuya confianza fue fundamental en mi proceso formativo. Un reconocimiento especial a Tomás Viviani, con quien desde entonces seguimos tramando cosas juntos.

Durante los años que duró este proceso, fue muy importante el intercambio que mantuve con las/os docentes de las cátedras de las que formé parte: Comunicación y Teorías cátedra I, Comunicación y Recepción y Estudios de la Sociedad y la Cultura (FPyCS/UNLP). A todas/os ellas/os les debo mucho de lo aprendido. Agradezco especialmente a mis actuales compañeras/os, Federico Rodrigo, Sol Logroño, Florencia Lloret, Rita Portaluppi y Agustín Balbarrey, con quienes nos lanzamos a la aventura de crear una propuesta pedagógica que se pretende teóricamente rigurosa y políticamente comprometida y que sirvió como andamiaje durante este proceso. En el caso de Federico, amigo y compañero con quien compartimos experiencias en todas estas cátedras, mi reconocimiento es mayor por cuanto muchos de los pasos dados se deben a su capacidad y a su confianza. Nos queda tanto en el tintero, que imagino que éste es sólo el comienzo.

Agradezco a las/os colegas del área “Sociedad, Cultura y Religión” del Centro de Estudios e Investigaciones Laborales del Conicet, con quienes compartí experiencias de investigación que resultaron fundamentales en lo relativo a los estudios de las religiones y las creencias religiosas. Un reconocimiento especial a su director, Fortunato Mallimaci, por su apertura y generosidad. Formar parte de sus proyectos fue para mí de un enorme aprendizaje.

Por fuera de los ámbitos académicos, muchas fueron las personas que hicieron mucho para que pueda seguir adelante. En primer lugar, agradezco a mi papá, José María, y a mi mamá, Mónica, por tanta confianza y compañía, casi siempre a la distancia, pero siempre tan cercanos en su total afecto. Creo que esta Tesis tiene mucho que ver con los valores y las actitudes aprendidos a partir de sus prácticas de crianza.

Mis amigas/os y mis hermanas/os, sin duda, fueron un apoyo fundamental en todo momento, a veces preguntando cómo venía, la mayoría de las veces acompañando en silencio, sabias/os intérpretes de los vaivenes –y los humores- del proceso.

A lo largo de todo este tiempo –y aún antes-, Pilar fue la persona que me bancó con amor, sabiduría, escucha, paciencia y con interrogantes precisos. No imagino este trabajo sin su presencia cálida y sensible. Sus reflexiones sobre su propia experiencia como docente fueron un insumo fundamental para mi trabajo analítico.

Por último, considero preciso poner de relieve que nuestra indagación se realizó en un contexto en el que el Estado volvió a dotar al sistema educativo de recursos materiales y simbólicos para erigirse en una pieza clave de integración e inclusión social. La ESI forma parte de una trama más vasta, que incluso excede el propio campo de la educación y de las políticas de género y sexualidad. Los despidos en diversas áreas del Ministerio de Educación de la Nación y en el propio Programa Nacional de ESI, así como el retorno de una discursividad que quita prioridad a la existencia de políticas educativas nacionales bajo el prisma de la descentralización de signo neoliberal en los primeros meses del nuevo gobierno en Argentina, ameritan nuevas indagaciones capaces de repensar algunas de las hipótesis aquí vertidas. En esta coyuntura histórico-política, decir “Ni una menos”, “Vivas y libres nos queremos” o “Los mismos derechos, con los mismos nombres”, implica defender la vigencia de una política educativa que asume el desafío de desestabilizar el -profundamente opresivo- sistema sexo-genérico vigente. En este caso, esta defensa asume la forma del análisis crítico de su aplicación en los colegios aquí estudiados, atentos a los desafíos para lograr su efectivo cumplimiento en todas las escuelas del país, estatales y privadas, confesionales y no confesionales.

Preguntas para emprender el viaje

Esta Tesis es una apuesta teórica y al mismo tiempo profundamente política. Persigue el objetivo puntual de comprender las experiencias de educación sexual en tres escuelas secundarias católicas de la ciudad de La Plata², en el marco del desarrollo de una política educativa de alcance nacional como la Educación Sexual Integral (ESI). Para ello, nos insertamos en las dinámicas cotidianas de estos colegios con el fin de conocer tanto las lógicas prácticas presentes en ellos, como el modo en que estas lógicas se ordenaban, solapaban, jerarquizaban de modos específicos en cada caso concreto. En este sentido, nos abocamos a reconstruir las trayectorias biográficas y formativas de las/os docentes y directivos encargados de su implementación en estas instituciones, analizamos sus saberes y representaciones en materia de sexualidad, así como las propias prácticas pedagógicas desplegadas. Al mismo tiempo, estudiamos las estrategias llevadas a cabo desde el Estado y la Iglesia Católica por imponer sus propios criterios en la definición de esta política pública, con el principal propósito de advertir sus apropiaciones específicas en cada una de estas escuelas. Por otra parte, prestamos especial atención a la interacción entre los distintos sujetos que habitaban estos espacios, procurando ser sensibles a los silencios, las gestualidades, las corporalidades, las sonoridades, que en ocasiones movilizaban sentidos quizá “poco articulados”, pero que ejercían presiones con orientaciones definidas o que al menos tendían a reforzar o desestabilizar las reglas y valores vigentes. En este último aspecto, como podrá apreciarse en las páginas que siguen, las/os propias/os estudiantes jugaban un rol crucial.

De un modo más general, este trabajo se propone abonar a una reflexión en torno a los procesos de regulación de las sexualidades en las sociedades contemporáneas, interrogarse acerca de la importancia de las creencias y las instituciones religiosas en la definición de pautas culturales, pensar críticamente los vínculos actuales entre Estados e

² Como dijimos en las “Palabras preliminares”, los colegios seleccionados se corresponden con los tres tipos de instituciones educativas católicas que funcionan en la ciudad: una parroquial, una congregacional y una perteneciente a la Universidad Católica de La Plata (UCALP).

Iglesias, advertir los desafíos, límites y potencialidades que encuentran las políticas que pretenden transformar las profundas desigualdades de nuestras sociedades, así como comprender el rol del sistema educativo en la articulación de estas problemáticas que lo atraviesan. Como cualquiera puede apreciar, son inquietudes epistemológicas tanto como políticas, que aquí intentaremos afrontar a partir del material empírico que nuestra investigación provee.

Para hacerlo, este estudio adopta un enfoque etnográfico, centrado fundamentalmente en el estudio de las experiencias educativas desarrolladas, sin por ello hacer opción por una comprensión *micro* de los procesos esbozados en el párrafo precedente. El objetivo es vincular las prácticas analizadas con algunas dinámicas socio-políticas más generales, en cuyos márgenes adquieren sentido. La premisa fundamental, de todos modos, es que tales marcos no prescriben las prácticas cotidianas de los actores situados con los que interactuamos en nuestra indagación. En el “ámbito local” siempre existen desvíos, excesos, reinterpretaciones, negociaciones peculiares que es preciso atender a fin de comprender los procesos sociales más amplios. En cierto sentido, podría decirse que ésta es una Tesis sobre esas tensiones. Partimos de una premisa fundamental de los estudios culturales –perspectiva en la que nos situamos-: “importa lo que es en situaciones particulares”, como dijera Stuart Hall (citado en Grossberg, 2009: 18).

Ello no nos lleva a suponer que estos procesos locales sean un ejemplo a pequeña escala del mundo que habitan, pero el mundo en el que habitan les provee los materiales con los cuales se arman las tramas de sentido particulares de la cotidianidad escolar que merecen ser estudiadas. Y a partir de comprender esas urdimbres de significaciones, y de comprenderlas de modo situado, esto es, en los contextos específicos en los que se traman, es posible plantear algunos interrogantes más generales con resonancias tanto epistemológicas como sociopolíticas más abarcativas. De todas formas, optamos aquí por cierta prudencia interpretativa, destacando la especificidad de los procesos estudiados. Parafraseando a Clifford Geertz (1987), en lugar de generalizar a partir de casos particulares, preferimos hacerlo dentro de éstos. Justamente en la medida en que esta Tesis provee “carnadura empírica” a las preguntas que se formula, consideramos que ofrece numerosos interrogantes e hipótesis pasibles de ser retomados en futuros abordajes.

Para analizar las experiencias de educación sexual en las escuelas confesionales seleccionadas, nos basamos tanto en las prácticas observadas como en los testimonios recogidos en ellas, puesto que en ambos niveles puede advertirse la organización, jerarquización y clasificación de los conceptos e imágenes que se emplean para dar sentido a las cosas, procesos que comportan ideología³ y están dotados de intereses particulares. No se trata de postular la voluntad racional detrás de cada acto subjetivo, sino de enfatizar en la dimensión simbólica de toda práctica social. Al seleccionar unos contenidos, al emplear unas estrategias didácticas, al habilitar determinadas voces, al premiar ciertos tratos entre las/os estudiantes, al emplear determinado lenguaje, al callar, al rechazar, al reprender, en fin, en la variada y compleja acción cotidiana las/os educadoras/es toman parte –unas veces de manera intencional y otras tantas no- en la economía simbólica de la institución escolar e incluso de la sociedad en su conjunto.

Ahora bien, las prácticas de los sujetos no flotan de manera casual por el universo de lo social ni guiadas por el libre albedrío, sino que están delimitadas por estructuraciones sociosimbólicas que les plantean límites y presiones específicas (Williams, 2000). Las “prácticas de representación” (Hall, 2010) que aquí analizamos están delimitadas por pautas culturales que establecen los márgenes –siempre inestables- de lo pensable, decible y actuable en cada momento histórico. Para decirlo con Alejandro Grimson, se trata de configuraciones culturales que son el resultado de luchas de poder específicas por la definición de los sentidos sociales legítimos (2011). Disputas que señalan que todo conjunto social existe como articulación contingente de diferencias y no en tanto homogeneidad dada de antemano (Laclau y Mouffe, 1987). En este sentido, este trabajo atiende tanto a aquello que se presenta como legítimo, al punto de concebirse como “natural”, como a los sentidos que divergen y -a veces- disputan con los parámetros instituidos, procurando siempre trascender el mero reconocimiento de las diferencias y enfatizando, de modo complementario, en el modo en que éstas se articulan *en situación*. Nos preguntamos, entonces, cuáles son las condiciones que posibilitan su emergencia, cuáles son sus posibilidades de circulación al interior de la institución, cuál es el orden jerárquico que adquieren en relación con otras prácticas que se despliegan en el mismo contexto educativo. En suma, procuramos no quedarnos en la identificación de los diferentes *posicionamientos* existentes, sino en la comprensión de las desiguales

3 A lo largo de toda la Tesis usaremos este concepto en un sentido amplio, no ligado exclusivamente a los “intereses de clase” como en algunas tradiciones del marxismo.

posiciones de poder desde las que éstos se asumen. De ahí que el estudio de las experiencias de educación sexual escolares constituya una tarea tanto epistemológica como política de primer orden.

Sin embargo, el sentido nunca es una transparencia. Su carácter in-esencial le otorga opacidad y por ello requiere de un trabajo interpretativo orientado, en los términos de Clifford Geertz, a volver inteligible aquello que “a primera vista” –en la *superficie*- nos resulta enigmático (1987). Tarea dotada de una “imprecisión necesaria e inevitable” (Hall, 2010: 460), pero sustentada en la idea de que los sentidos sociales fluyen por determinados cauces que es posible comprender. Se trata de postular los límites de un campo de actuación sin por ello pensar su interior como un todo homogéneo e indiscriminado, sino más bien plural, desigual y belicoso, así como jerarquizado de modos específicos. En las escuelas que visitamos entre abril de 2011 y diciembre de 2012 pueden observarse discursividades sociales más o menos articuladas que presentan cierta regularidad, a la vez que es posible advertir la gravitación del contexto institucional para organizarlas de modos peculiares, habilitando posibilidades y obturando otras. Asimismo, la “experiencia práctica” (Williams, 2000) de los sujetos que habitaban diariamente estos colegios horadaba de manera permanente la solidez de esos márgenes de actuación.

No basta, como decíamos, con conocer los posicionamientos de las/os docentes y directivos respecto de los diversos tópicos que abarca la educación sexual, sino que es preciso al mismo tiempo situar sus prácticas en los contextos específicos en los que tienen lugar. Estas complejidades las ilustra Daniel⁴ (Construcción de ciudadanía, parroquial⁵) al señalar que si él diera educación sexual desde su perspectiva se estaría “*auto-despidiendo*”, dado que sus posicionamientos resultaban antagónicos respecto de los del arzobispado platense. En efecto, él trabajaba desde posiciones muy distintas en una escuela privada pero no confesional y en el colegio parroquial donde lo conocimos, en el que directamente evitaba abordar temas que a su entender le traerían problemas. En tal sentido, el contexto institucional no es meramente el “telón de fondo” sobre el

4 Tal como fuera convenido con ellas/os, preferimos no utilizar los nombres verdaderos de nuestras/os informantes, a fin de resguardar su anonimato y preservarlas/os de posibles inconvenientes laborales. Optamos por asignarles de todos modos un nombre ficcional con el objetivo de favorecer el fluir de la narración.

5 A lo largo de toda la Tesis utilizaremos el criterio de consignar entre paréntesis la materia y el colegio al que pertenece cada informante, a menos que se especifique en el mismo párrafo, entendiendo que el lugar desde el que se enuncia posee una enorme gravitación sobre la propia enunciación.

que suceden las cosas, sino la condición de posibilidad para que esas cosas -y no otras- ocurran.

De todos modos, estos procesos desbordan el plano de lo deliberado y lo intencional, abarcando otras dimensiones que hacen estallar la representación clásica del “sujeto”, concebido como agente autónomo y estable, dotado plenamente de conciencia y que sería fuente independiente y auténtica de la acción y el sentido (Hall, 2010; Foucault, 2011). Los sujetos asumen diferentes posicionamientos en el marco de condiciones de posibilidad particulares, condiciones que lo atraviesan, lo preexisten y lo exceden. Al mismo tiempo, esas estructuras se anudan de manera específica en cada situación, a la vez que son parte de lo que se pone en disputa, de lo que se arriesga, por lo que siempre es preciso anclar los procesos a estudiar. La praxis concreta conlleva siempre un “plus” de sentido que tiende a ir modificando “silenciosamente” las reglas de juego.

Para evitar una conceptualización que, focalizando especialmente las formaciones discursivas que constriñen las formas de inteligibilidad y de actuación termine diluyendo la capacidad de *agencia* del sujeto, seguimos el señalamiento de Sherry Ortner quien, retomando a su vez a Raymond Williams, afirma que todo proceso cultural se aprehende como sistema, con sus rasgos dominantes definidos, lo cual es poderosamente eficaz para su reproducción pero no alcanza para impedir que en toda formación cultural haya contracorrientes, que es preciso identificar y caracterizar en cada caso (2005: 45). En las experiencias concretas de los sujetos, se producen excesos de sentido, inflexiones inesperadas, así como nuevas articulaciones pasibles de desestabilizar el orden constituido. Allí radicó, justamente, uno de los desafíos de este trabajo, especialmente en lo concerniente a docentes y directivos de las escuelas confesionales estudiadas, ya que éstos no eran meros reproductores de los lineamientos curriculares promovidos por el Estado ni de los preceptos ético-morales pregonados por la Iglesia. Ello es así, en principio, porque toda subjetividad es “existencialmente compleja” (Ortner, 2005), las estructuraciones de sentido en que se constituye todo sujeto son necesariamente diversas y parcialmente contradictorias (Hall, 2010). En esta clave, lo que intentaremos hacer en estas páginas es caracterizar los diferentes marcos de interpelación ideológica en materia de géneros y sexualidades en cuyo seno se desarrollaron las experiencias educativas de las/os estudiantes, docentes y directivos de estas tres escuelas, atentos al mismo tiempo a los desplazamientos, los desvíos y las

fugas (De Certeau, 1990) presentes en la praxis concreta respecto de los parámetros que pretendían regularla y fijarla.

Como anticipamos al comienzo de este trabajo, un elemento central para pensar estas prácticas es la existencia misma de la ESI, una política educativa sancionada por la ley N° 26.150, que establece a la educación sexual como un derecho de toda/o estudiante desde el nivel inicial hasta el Superior de Formación Técnica y Docente no universitario. En la medida en que la Iglesia Católica⁶ se ha manifestado en contra de los propósitos de esta política, nos preguntamos: ¿qué ocurre con la implementación de una norma cuyos fundamentos contrarían los preceptos valorativos de algunas de las instituciones que deben aplicarla? ¿Qué relaciones se tejen entre actores estatales y eclesiales para la implementación -o no- de esta política? ¿Cuáles son los márgenes de autonomía de las escuelas privadas de carácter confesional respecto de los contenidos que prescriben tanto el Estado como la Iglesia? ¿Cómo se lleva a la práctica el derecho de los y las estudiantes a recibir una educación sexual integral en el medio de estas disputas? ¿Qué papeles cumplen las/os docentes en estos procesos, desde qué perspectivas despliegan sus prácticas, cuál es su grado de conocimiento y aceptación de las normas que pretenden regular sus prácticas? ¿Qué otros actores y discursos ejercen presiones específicas sobre estos procesos? ¿Cómo reaccionan las/os estudiantes frente a tales interpelaciones, de qué manera reproducen o fracturan los sentidos tradicionales asociados a los géneros y las sexualidades? Tales son algunas de las principales preguntas que guiaron nuestra indagación y que intentaremos responder a lo largo de la Tesis.

Como suele ocurrir, durante el transcurso de la investigación fuimos conociendo, retomando y apoyándonos en distintos trabajos que ayudaron a tramar nuestras propias preguntas. Un texto fundamental en este sentido fue *Cuestión de educación (sexual). Pujas y negociaciones político-religiosas en la Argentina democrática* (2013a), de Juan Esquivel, quien reconstruye el proceso de sanción de la ley de ESI, enmarca los debates que se suscitaron desde su aprobación, analiza los materiales elaborados tanto por el Programa Nacional de ESI como por la Iglesia Católica, así como las leyes específicas de educación sexual sancionadas por las distintas provincias. De esta indagación se desprenden algunos interrogantes que fueron centrales en la definición de nuestro

⁶ Sin desconocer la diversidad de perfiles identitarios que la componen, con este término nos referiremos aquí a su jerarquía institucional y a sus posicionamientos oficiales.

objeto: por un lado, la pregunta por los complejos procesos de implementación de esta política pública, especialmente en escuelas privadas de confesión católica. Por otro lado, la inquietud por una territorialización más específica de nuestras preguntas, esto es, darles un anclaje provincial, en la medida en que no sólo el sistema educativo argentino está descentralizado, sino que en cada Provincia existen configuraciones societales específicas tanto en relación al vínculo entre Estado e Iglesias, como en lo concerniente a las regulaciones de los derechos sexuales y reproductivos, por nombrar sólo algunos de los ejes cruciales que aborda esta Tesis. En este sentido, como podrá advertirse en el desarrollo de este trabajo, en nuestra indagación mostramos que si bien en el Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires hubo siempre algunos funcionarios predispuestos a implementar la ESI, las presiones ejercidas por diferentes actores, entre los que se destaca la Iglesia Católica, hicieron que las escuelas privadas queden prácticamente exentas de la regulación estatal en relación a la aplicación de esta política pública y ello puede constatarse en las tres escuelas estudiadas.

Al anclar el estudio de esta política educativa en un territorio específico, emergen diferentes elementos difíciles de dimensionar en su magnitud desde un enfoque general o solamente centrado en la normatividad y las disputas planteadas en el espacio público. Además de estos aspectos, es preciso tener en cuenta la compleja trama muchas veces “silenciosa” que se va gestando al margen de lo que señalan legislaciones, documentos y testimonios públicos. En este sentido, constituyeron valiosos aportes para nuestra investigación los trabajos previos que indagaron desde diferentes ángulos en torno a las experiencias de educación sexual en el marco de la ESI (Jones, 2010; Morgade, 2011; Lavigne, 2011; Báez, 2012; Fuentes, 2012; Pechin, 2013; Kornblit y Sustas, 2014). Estos trabajos advirtieron varios de los elementos que también emergieron en nuestra práctica investigativa, si bien con características singulares que especificaremos más adelante: el carácter hegemónico de un enfoque pedagógico “preventivo”, que concibe a las/os jóvenes como depositarios de estrategias de carácter eugenésico, la presencia entre docentes y directivos de un “temor a los padres” al momento de abordar el tema, así como un “hiato de sentidos” entre el enfoque de la ESI y las apropiaciones que de ella realizan los profesionales encargados de su implementación.

De todos modos, asumimos que la existencia de la ESI modificó los posicionamientos sobre la educación sexual en las escuelas. Aun reconociendo la distancia entre lo prescripto y lo “vivido”, Jéssica Báez (2012) ha indagado acerca de la transformación de

las instituciones educativas a partir de la existencia de un entramado normativo que habilita saberes, sentires y experiencias que difieren con los parámetros de sexualidad tradicionales⁷. Su investigación, entonces, no se enmarca exclusivamente en la implementación de la ESI, sino que pretende comprender los anclajes en las prácticas escolares de esa nueva trama jurídico-legal de la que la ESI forma parte. En efecto, en nuestra propia indagación advertimos que muchas veces los actores institucionales no distinguen entre una y otra política, sino que refieren de manera difusa al universo de medidas, políticas y leyes que dan cuenta y/o impulso a la transformación de los modelos sexo-genéricos.

La investigación de Sebastián Fuentes (2012) es uno de los escasos antecedentes que hallamos en relación al análisis de las prácticas de educación sexual en escuelas católicas, lo que habilita especialmente lecturas comparativas con nuestro propio trabajo. En este caso, por lo demás, el autor realizó su estudio en un colegio congregacional ubicado en el Conurbano Bonaerense, por lo que su cercanía geográfica refuerza la voluntad de establecer paralelismos con nuestra indagación. Al igual que otras/os autoras/es que trabajaron con un enfoque etnográfico, Fuentes resalta las posiciones divergentes que pueden hallarse en las instituciones educativas respecto de esta temática, tensionando así la voluntad de hallar una única perspectiva en ellas. Acaso su principal aporte consista en desanudar una idea potente que supone que las escuelas católicas son *per se* contrarias a una política como la ESI. Su indagación complejiza ese supuesto, visibilizando otras posiciones institucionales, que difieren abiertamente con la jerarquía eclesial.

Por otro lado, los trabajos de Graciela Morgade (2001; 2011), Guacira Lopes Louro (2007) y Marina Tomasini (2011; 2013) fueron especialmente iluminadores para complejizar la mirada sobre el abordaje de las sexualidades en los contextos escolares. Más allá de los contenidos y las estrategias didácticas que siguen las/os educadoras/es, estas autoras fueron fundamentales para centrar la atención sobre otros elementos igualmente relevantes a los fines de esta indagación: las prácticas y disposiciones

7 Como veremos en el desarrollo del trabajo, a diferencia de lo hallado por Báez en las escuelas públicas pertenecientes a la Ciudad de Buenos Aires, en las instituciones en las que nosotros hicimos la investigación, las leyes sancionadas no habilitaron la posibilidad de que los docentes manifiesten abiertamente identidades de género y deseos sexuales disidentes. Ello no implica que las leyes no hayan afectado a estas instituciones, pero tal vez el carácter confesional de estas escuelas constituya un filtro potente para visibilizar algunas cuestiones, la diversidad sexual entre ellas. De allí la importancia del conocimiento situado y del trabajo dialógico con las indagaciones que vienen realizando otros/as colegas.

corporales, la exploraciones de los propios deseos a partir de la asunción de ciertas posturas, gestos y vestimentas, la utilización diferencial del espacio y la palabra por parte de varones y mujeres, la ansiedad, inseguridad y/o temor que despierta en las/os adultas/os el hecho de poner en juego sus propias emociones, creencias y saberes, entre otros aspectos que iremos incorporando a lo largo del recorrido y sin los cuales no hubiésemos podido comprender de modo complejo los contextos institucionales en los que las/os estudiantes de estos tres colegios experimentaban la educación sexual escolar.

Los trabajos recién mencionados son una pequeña muestra de los múltiples antecedentes que nutren esta Tesis. Más adelante serán retomados a fin de ponerlos en diálogo con nuestro propio análisis. Interesa señalar aquí simplemente los aportes específicos de este trabajo. En primer lugar, y a pesar de su creciente importancia en el sistema educativo argentino, percibimos que son escasas las investigaciones que tomen a las instituciones educativas privadas y en especial a las confesionales como unidad de análisis (Wainerman, Di Virgilio y Chami, 2008; Perazza y Suárez, 2011; Fuentes, 2012). De acuerdo a los datos oficiales del Ministerio de Educación de la Nación, la población educativa del área de gestión privada representa a un 37% de las/os alumnas/os del país, alcanzando la cifra de 3.339.042 estudiantes, sobre un total de 12.358.248⁸. Pese a su presencia extendida a lo largo del territorio nacional, hay ahí una zona aún poco explorada. Por lo demás, los pocos casos en los que hallamos una indagación de este tipo no existe una pregunta fuerte acerca de los procesos regulatorios “cruzados” entre Estado e Iglesia Católica –en cuanto a la potestad de definir lineamientos curriculares, la distribución de materiales, el desarrollo de capacitaciones docentes- que, como veremos, resulta crucial en el desenvolvimiento de las prácticas áulicas⁹. Área que interesa estudiar especialmente en lo concerniente a políticas educativas que contrarían el ideario valorativo de la jerarquía eclesial, como es el caso de la ESI. ¿Qué grado de autonomía poseen estas escuelas respecto de las prescripciones jurídico-normativas? ¿Cuál es el vínculo de los procesos formativos que allí se dan con los derechos adquiridos por las/os ciudadanas/os en el plano formal? Aun reconociendo que en las escuelas católicas coexisten docentes y directivos con trayectorias disímiles, lo cierto es

8 Datos correspondientes al año 2014. Elaborados por la Dirección Nacional de Información y Estadística de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Nación.

9 Tal vez el trabajo de Roxana Perazza y Gerardo Suárez, *Mapas y recorridos de la educación de gestión privada en la Argentina* (2011) resulte el antecedente más significativo en este sentido.

que, al menos en los colegios a los que circunscribimos nuestro análisis, había un predominio de sujetos con biografías muy vinculadas a grupos religiosos. Ahora bien, ¿qué implica esa religiosidad en términos ideológicos? O, para plantear el interrogante en términos más precisos y acotados a nuestro estudio, ¿qué articulaciones es posible establecer entre las creencias religiosas y las prácticas y representaciones sobre sexualidad de los sujetos?

Al mismo tiempo, y en otra escala de problemas, en la medida en que en esta Tesis nos preguntamos acerca de las regulaciones de los procesos educativos en instituciones escolares confesionales, nuestro trabajo aporta material empírico novedoso a los estudios sobre los vínculos entre Estado e Iglesias en Argentina. ¿Cuál fue el rol de los grupos religiosos, y en particular de la Iglesia Católica, en la elaboración, discusión y sanción de la ley de ESI? ¿Qué lugar les asignaron los diferentes agentes estatales con incumbencia en la instrumentación de esta política? ¿Es posible identificar diferentes niveles de acuerdos y de belicosidad en el plano nacional y en el provincial? ¿De qué nos hablan estas variaciones? Sin desconocer los trabajos desarrollados en los últimos años desde la sociología de la religión (Gimenez Beliveau, 2006; Mallimaci, 2006, 2008, 2013; Esquivel, 2009, 2013a), lo cierto es que los estudios sobre la relación entre Estado e Iglesias en nuestro país aún carecen de suficientes indagaciones *in situ*, que provean material empírico con el cual nutrir las discusiones teóricas y los análisis de algunas regulaciones formales y normativas.

Si bien hallamos otros trabajos que privilegian el enfoque etnográfico para analizar el modo en que se entraman las regulaciones formales en las dinámicas escolares, nuestra indagación complementa esa estrategia con el seguimiento del derrotero que sigue esta política pública, esto es, no se circunscribe exclusivamente a las escuelas, sino que comprende la reconstrucción del contexto de elaboración y sanción de la ESI, el análisis de sus contenidos, las estrategias de los funcionarios del Ministerio de Educación de la Nación para implementarla, las articulaciones que tejidos entre éstos y los funcionarios de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, el rol ejercido por estos últimos en la implementación de esta política, la participación de diferentes actores sociales en todo este proceso, con especial atención al papel jugado tanto por agentes religiosos como por aquellos que representan al movimiento feminista y por la diversidad sexual. Sin por ello pensar que este entramado complejo determina las prácticas escolares, esta Tesis atiende al modo en que esta trama es apropiada en

contextos institucionales específicos. Desarrollar el trabajo de campo en tres escuelas confesionales, con regulaciones particulares en la medida en que tomamos un colegio parroquial, uno perteneciente a una congregación de monjas y uno perteneciente a la Universidad Católica de La Plata (UCALP), nos permitió hacer una lectura comparativa de estos procesos, algo que es infrecuente en los antecedentes relevados.

En este primer capítulo nos abocaremos a situar las preguntas que orientan nuestro trabajo en su contexto tanto teórico como socio-histórico y político específico, a fin de darles mayor densidad, comprender sus alcances, y vincularlas a los trabajos previos realizados por otros/as autores/as con los que dialoga nuestro propio estudio. Debido a que es el nudo desde el que desandamos el camino, comenzamos por hacer algunas precisiones respecto de las transformaciones normativas que enmarcan las prácticas de educación sexual analizadas.

La ESI como punto de partida

El 4 de octubre de 2006 la Cámara de Senadores de la República Argentina sancionó la ley de ESI, erigiendo a la educación sexual en un derecho de “los educandos” y, por lo tanto, volviéndola obligatoria para la totalidad de las instituciones educativas del país desde el nivel inicial hasta el Superior de Formación Docente y Técnica no universitaria. La norma finalmente aprobada casi por unanimidad –sólo un diputado, Roberto Lix Klett, y una senadora, Liliana Negre de Alonso, votaron en contra¹⁰-, fue el desenlace de décadas de disputas entre diversos actores que pugnaban por definir su orientación.

En efecto, la ESI puede ser considerada un eslabón más en la serie de ampliación de los derechos sexuales y reproductivos –DD SS y RR- a partir del retorno de la democracia al país en 1983. En esa trama pueden ubicarse la ley de Divorcio –de 1987-, la incorporación a la Constitución Nacional -en 1994- de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer –CEDAW, por sus

¹⁰ En Argentina el Parlamento se divide en dos cámaras legislativas, una de diputados y otra de senadores.

siglas en inglés-, cuyo Protocolo Facultativo, que admite la posibilidad de que mujeres litiguen ante tribunales internacionales en caso de que sus derechos sean vulnerados dentro del ámbito nacional, fue ratificado por ley en el año 2006, la ley de Salud Sexual y Procreación Responsable –en 2002-, la ley de Matrimonio Igualitario -2010- y la ley de Identidad de Género -2012-, por nombrar sólo algunas¹¹. Hitos normativos que conforman una trama que habilita nuevas voces y prácticas dentro y fuera de las instituciones educativas.

Ello no implica reducir los DD SS y RR al ámbito legal. Cada una de estas leyes es el resultado parcial de luchas sociales y políticas que exceden el campo del Derecho y se proyectan hacia todos los ámbitos de la vida social. En este sentido, preferimos pensar los DD SS y RR como una perspectiva ético-política que desafía el ordenamiento sexual heteronormativo, patriarcal y procreacionista y no como una serie preestablecida de iniciativas que buscan ser reconocidas por ley (Vaggione, 2012). Lo que implica enfatizar la relevancia que tienen otros niveles de lo social, además del normativo, para el ejercicio cotidiano de tales derechos. En esta clave, la educación sexual es considerada un eje central.

El fin de la última dictadura cívico-militar en Argentina -1976/1983-, dio lugar a la manifestación de múltiples demandas que habían sido invisibilizadas o acalladas durante el terrorismo de Estado, entre otras, las de las organizaciones feministas y por la diversidad sexual. El modo en que lograron reacomodarse en la nueva conformación del juego democrático, sumado a un reordenamiento a escala global del sistema capitalista bajo el signo neoliberal¹², les permitió a estos grupos instalar –no sin dificultades– reclamos específicos, muchos de ellos de larga data, pero que por primera vez empezaban a alcanzar niveles de audibilidad socialmente relevantes. Ello no implica desconocer ni minimizar las luchas y logros que los precedieron, sino enfatizar el acrecentamiento de estas disputas en las últimas décadas.

Si bien se trata de problemáticas complejas, en las que interceden múltiples factores y actores sociales, un análisis de los debates que suscitó la sanción de cada una de las

¹¹ Para conocer el estado de la legislación sobre Salud Sexual y Reproductiva en Argentina actualizado al año 2008, puede consultarse Pecheny y Petracci (2010). Asimismo, el trabajo de Brown (2008) explora específicamente los derechos sexuales *no* reproductivos.

¹² El “derecho a la diversidad” adquiere centralidad en este período al tiempo que se debilitan las posibilidades de movilizar demandas en términos de derechos económico-sociales universales (Briones, 2005; Grimson, 2011). Volveremos más adelante sobre la relación entre diferencia y desigualdad.

leyes mencionadas, nos permite identificar a la Iglesia Católica como principal antagonista de los grupos que pugnan por el ejercicio de DD SS y RR en nuestro país. Oposición que se plasmó en diversas acciones, desde pronunciamientos públicos hasta la participación en los debates parlamentarios, la organización de masivas movilizaciones y la amenaza más o menos solapada a los legisladores encargados de elaborar y sancionar las normativas. Se trata de acciones que “escenificaron” las posiciones eclesiales frente a los temas en discusión y visibilizaron el rol preponderante que ostenta este actor en la vida social. Al mismo tiempo, la sanción de leyes que contrarían su ideario valorativo hizo visible que este protagonismo no le otorga omnipotencia.

Menos conocidas públicamente son sus estrategias para incidir en la gestión cotidiana de las políticas públicas, justamente donde su eficacia es mayor. Seguir el derrotero de la ESI en las escuelas confesionales seleccionadas tiene también como propósito contribuir a la comprensión de este profuso juego de interlocuciones eclesial-estatales.

Esto último nos advierte sobre la inconveniencia de reducir la acción eclesial en torno a estos temas a sus estrategias para definir las normativas que pretenden regular el flujo social. Asimismo, nos impide pensar al Estado como instancia ajena a la voluntad y participación eclesial. En este trabajo nos preguntamos, en consecuencia, por sus complejas imbricaciones. A fin de complejizar la mirada, resulta imprescindible abandonar cierta tendencia a pensar *el* estado, *la* Iglesia y *las* escuelas como entidades unívocas y estáticas. Más bien se trata de ámbitos un tanto difusos en cuyos marcos siempre complejos y “sobredeterminados” se expresan perfiles, identidades y trayectorias variadas y en constante pugna que van dibujando trazos sociales en interacción más o menos conflictiva con otros órdenes.

El ámbito educativo es precisamente uno de los enclaves estratégicos para pensar estas porosidades e interpenetraciones, puesto que la presencia eclesial en las aulas argentinas proviene de los albores mismos del Estado-Nación. En ese largo proceso histórico, se fue configurando un principio de “subsidiariedad” que es preciso comprender a fin de no reproducir de manera apriorística conceptos eurocentrados que no se condicen con la realidad que pretendemos analizar.

Iglesia y educación en Argentina: la configuración de una lógica subsidiaria

Atraviesa a este trabajo una pregunta densa, aunque en general soslayada, en torno a las potestades de la educación privada y en particular la educación confesional en la Argentina. ¿Cuáles son los márgenes de autonomía que deben admitirse? ¿Cómo debe ser su regulación? ¿Qué sucede con aquellas escuelas cuyos proyectos institucionales entran en tensión con algunas políticas y leyes que se erigen como derechos de todas/os las/os estudiantes del país?

Comencemos recordando que, a diferencia de lo ocurrido en otros países, en Argentina el poder estatal no surgió desplazando a un poder religioso firmemente constituido. Por el contrario, actores políticos y religiosos fueron consolidando sus aparatos institucionales en forma paralela, a veces en tensión y en muchas otras ocasiones articulándose estratégicamente. Sin por ello negar los choques y vaivenes de esta relación, con el tiempo fue consolidándose una lógica de “subsidiariedad” (Esquivel, 2013a) en función de la mutua conveniencia para lograr arraigarse en un territorio donde persistían –a pesar del genocidio iniciado siglos atrás- otros modos de organización social, así como otras prácticas y creencias religiosas. La Iglesia Católica contribuyó a partir de su trabajo evangelizador a construir el “sentimiento de nacionalidad” que precisaba la República naciente, beneficiándose a su vez de la tutela estatal frente a otras alternativas de espiritualidad¹³ (Mallimaci, 1988).

No tardaría muchos años en erigirse con fuerza de sentido común un discurso del poder que asociaba argentinidad y catolicidad, que enlazaba el credo católico a la identidad nacional (Mallimaci, 1988). Como afirma Esquivel, “el catolicismo fue reconocido en su condición de fuerza moral integradora y requerido para cohesionar culturalmente a una nación en formación” (2013a: 8). Ya la Constitución de 1853 otorgaba al credo católico un lugar preponderante en la joven Argentina al establecer en su artículo 2º el

¹³ Diversos aspectos normativos dan cuenta de un trato preferente al catolicismo en nuestro país en la actualidad. Ello se advierte, por ejemplo, en el sostenimiento del culto católico por parte del Estado garantizado por la Constitución Nacional. Asimismo, el Código Civil establece a este grupo religioso como entidad de carácter público, mientras el resto de las confesiones lo son de carácter privado. Por otro lado, la Secretaría de Culto de la Nación posee un registro en el que deben inscribirse todos los grupos religiosos no católicos.

sostenimiento del culto por parte del Estado, si bien al mismo tiempo en el artículo 14 garantizaba el respeto por la libertad religiosa de los individuos.

En efecto, la apelación a sus dogmas ha funcionado históricamente como un factor legitimador aun de las “esferas seculares”, algo que es sencillo de advertir, por ejemplo, en los discursos políticos, tanto en los de carácter proselitista como en los de asunción e incluso los de gestión pública. Es por ello que, a los fines de ir delineando con mayor precisión nuestro objeto, conviene plantear de entrada que Política y Religión no remiten en nuestro país a circuitos enteramente diferenciados ni necesariamente en conflicto. De ahí que en este trabajo nos preguntemos sobre todo por sus interlocuciones.

Por otro lado, es preciso advertir que la Iglesia Católica nunca se circunscribió a los asuntos “morales” de la nación argentina como pretendería cierta versión de la teoría de la secularización que analizaremos con mayor detalle más adelante. Desde el período colonial ha habido actores religiosos con responsabilidades institucionales que excedían lo “meramente religioso”, extendiéndose a cuestiones educativas y de asistencia social, entre otras. Ya en las primeras décadas del siglo XX la Iglesia Católica poseía absoluta relevancia en el sistema educativo nacional, consolidando un entramado institucional que comenzaba ya a constituirse en su principal estrategia pastoral y de percepción de fondos públicos¹⁴.

A partir de la Ley Federal de Educación sancionada en el año 1993, el sistema educativo nacional en su totalidad pasó a ser considerado de carácter “público”, independientemente que se trate de escuelas “de gestión estatal” o “de gestión privada”, distinguiéndose a su vez estas últimas entre “confesionales” y “no confesionales”. En tal sentido, vale preguntarse: ¿qué significa calificar a las escuelas privadas como *públicas*? Desde un punto de vista formal, como bien señala Gustavo Gamallo (2015), esta modificación –anteriormente la distinción era entre colegios “públicos” y “privados”- podría interpretarse como un reforzamiento de la autoridad estatal sobre la totalidad del sistema educativo, teniendo la plena responsabilidad de definir y hacer cumplir estructura y contenidos curriculares; criterios de permanencia, promoción y evaluación

¹⁴ Una interesante reconstrucción histórica de la presencia católica en el sistema educativo argentino puede hallarse en Torres (2014).

de los alumnos; titulación de quienes están autorizados para enseñar; validez de las credenciales emitidas; entre otros aspectos.

Creemos que este planteo, sin embargo, requiere una complejización a partir de trascender el plano de las regulaciones formales e insertarnos en las dinámicas de funcionamiento cotidiano de las instituciones educativas y de las negociaciones “silenciosas” entre actores estatales y religiosos. Allí radica, en efecto, uno de los principales aportes de nuestra indagación. ¿Posee el Estado, efectivamente, la capacidad y la voluntad para hacer cumplir en estos colegios una política pública que ha sido duramente rechazada por las más altas autoridades religiosas católicas? Si bien podría realizarse un interrogante semejante respecto de las escuelas “de gestión estatal” o de las privadas no confesionales, lo cierto es que la pregunta adquiere especial densidad en el marco de un arzobispado cuyo titular, Héctor Aguer, ha sido uno de los más enfáticos oponentes a esta política.

De todos modos, tal interrogante trasciende los límites de esta jurisdicción, en la medida en que la Iglesia Católica cuenta en la actualidad con miles de colegios en todo el país y, en la Provincia de Buenos Aires, ámbito de nuestra indagación, sus escuelas constituyen alrededor de un tercio del sub-sistema educativo privado (Rivas, 2010), que reúne a unos 5577 establecimientos¹⁵.

De todas maneras, habría que advertir de entrada que los colegios católicos no son mera correa de transmisión de los preceptos detentados por las cúpulas eclesiales, sino que en ellos se visibilizan tensiones, contradicciones, disputas y pluralidades, presentes también tanto en los diversos ámbitos de la Iglesia Católica, como en las demás escuelas, si bien su adscripción institucional implica ciertas regulaciones específicas, que analizamos en detalle en este trabajo. Pero los colegios católicos constituyen contextos en los que se expresan múltiples realidades. Nuestra indagación ilustra que algunas/os docentes ven a estas instituciones solamente como una “opción laboral”, y no como un ámbito de militancia o de propagación de algún ideario específico. De igual modo, otras investigaciones (Perazza y Suárez, 2011) señalan que las familias que eligen estas escuelas lo hacen siguiendo una lógica de diferenciación o de acceso a un supuesto estatus, por la idea de una mayor “contención” o de un “clima escolar” menos

¹⁵ El dato corresponde al relevamiento realizado en el año 2014 por el Ministerio de Educación de la Nación.

violento que el que suponen existe en los colegios públicos estatales y/o por la combinación entre la continuidad de las clases –característica del subsistema educativo privado- y una cuota relativamente baja –situación que suele darse especialmente en escuelas católicas y que sucede en los tres casos aquí analizados-.

En cualquier caso, la existencia de una lógica subsidiaria otorga especial protagonismo a la Iglesia Católica en la implementación de una política educativa como la ESI y es ese un aspecto que no debemos perder de vista, al menos como hipótesis de trabajo inicial. Se trata de una lógica de interlocución estatal-eclesial que excede a cada caso concreto, aunque en cada caso se “actualiza” de una manera peculiar que es preciso describir y analizar en sus especificidades. Por ello mismo, a fin de poner en contexto nuestro objeto de indagación, lo que hacemos es no sólo historizar las configuraciones de interlocución entre Estado e Iglesia Católica en Argentina, sino también espacializar a un nivel más reducido tales dinámicas, puesto que si el Estado-Nación da el marco de configuración general para estas prácticas, es preciso advertir asimismo que en cada Provincia existen apropiaciones particulares que dialogan con ese “imaginario nacional”. En el plano educativo, por lo demás, la descentralización del sistema desde el nivel Inicial hasta el nivel Terciario en las distintas jurisdicciones provinciales nos mueve a enfatizar aún más la “provincialización” de nuestras preguntas de investigación.

Atender a las configuraciones nacionales y provinciales de “laicidad”, esto es, de negociación de roles y ámbitos de incumbencia entre Estados e Iglesias, nos permite desnaturalizar las lógicas de las tramas culturales en las que nos hallamos insertos. Se trata de un proceso de extrañamiento necesario para comprender la peculiaridad de nuestra trama significativa. Al mismo tiempo, al localizarla e historizarla desde nuestro país, evitamos repetir lógicas de reproducción de las ideas como si éstas fueran universales. En el caso del concepto de laicidad, como veremos más adelante, existe cierta tendencia a su utilización en un sentido universalista y normativo que en verdad obedece a una interpretación de la configuración específica que se dio en Francia. En el apartado siguiente pretendemos desmontar dicho concepto a fin de utilizarlo aquí despojado de esa impronta, que asocia *laicidad* a *separación* entre Estados e Iglesias y que tiende a establecer una jerarquización entre las distintas experiencias históricas a partir de su cercanía o alejamiento de ese modelo.

Secularización y laicidad en la configuración de una lógica subsidiaria

Tal como advertimos, a fin de que el concepto de laicidad nos resulte fértil para abonar a nuestra indagación, fue preciso despojarlo de los resabios de su “impronta francesa”, que consiste en establecer el modo particular en que se configuró históricamente el vínculo entre Estado e Iglesias en Francia como horizonte civilizatorio para toda la humanidad. Así, la mayor o menor adecuación a dicho modelo operaría como un prisma jerarquizador, estableciendo una distinción entre países *más* y *menos* laicos. Descentrar la mirada de esa modalidad peculiar nos permite abrir la visión hacia los múltiples modos en que pueden ir configurándose en distintos tiempos y espacios los vínculos entre Estados e Iglesias, no en tanto momentos o estadios dentro de un patrón de desarrollo preestablecido y universal, sino en sus especificidades socio-históricas.

El historiador Jean Beaubertot es uno de los representantes de la visión universalista, normativa y franco-centrada que estamos criticando. Para él, el laicismo es un “invento francés”, que “otros países lo han adoptado en mayor o menor medida” (en línea). A su entender, su hito fundante es la Revolución Francesa y la posterior auto-afirmación del Estado francés frente a un poder religioso católico previamente constituido. En ese marco, plantea Baubertot,

“la ley de separación de las Iglesias y el Estado estableció las disposiciones fundamentales del laicismo francés: libertad de conciencia y de culto, libre organización de las Iglesias; no reconocimiento e igualdad jurídica de éstas; libre manifestación de las convicciones religiosas en el ámbito público. A ello se añade el carácter laico de las instituciones, y sobre todo de la escuela, y la libertad de enseñanza” (en línea)¹⁶.

¹⁶ De todas maneras, estos principios normativos tuvieron enormes dificultades para volverse efectivos en la práctica y aún persisten diversos ejes de tensión, como en lo que atañe a los alcances del laicismo en la educación privada, así como en el rol en muchos casos persecutorios que cumplen algunos agentes estatales respecto de la manifestación de valores religiosos en el espacio público. Recientemente la prohibición de dos agentes policiales hacia una mujer musulmana a bañarse en el mar con un traje – burkini- acorde a sus creencias religiosas despertó una polémica al respecto. No se trata de un “caso”

Así concebida, la laicidad *a la francesa* daría la medida justa a partir de la cual establecer una escala decreciente en función de la mayor o menor adecuación a esa configuración peculiar, perspectiva fuertemente influenciada por el iluminismo, que se apoya sobre un patrón de desarrollo único. La socióloga canadiense, Micheline Milot, fue una de las autoras que puso en tensión este enfoque, a partir del análisis de las relaciones entre Estados e Iglesias en distintas partes del mundo y distintos momentos históricos, lo que permitió visibilizar la existencia de diferentes modelos de laicidad.

Al proponerse “sacar la representación de la laicidad de las ataduras históricas e ideológicas que la unen todavía a Francia” (Milot, 2009: 8), esta autora comenzó por indagar acerca de su génesis etimológica, la que “nos envía a dos perspectivas diferentes, a dos tipos de oposición” (p.10). Una, proveniente del latín, refiere a quienes no han recibido “órdenes religiosos”. En este sentido, el laico se diferenciaría del clérigo. Es la forma en que la Iglesia Católica se refiere al término en la actualidad. Su otra raíz etimológica, la que tendrá mayor incidencia en la forma en que reaparece con fuerza el término a partir del siglo XIX, proviene del griego, y significa “pueblo”. En efecto, dice Milot, “la laicidad evoca una realidad política según la cual el Estado no recibe ya su legitimidad de una Iglesia o de una confesión religiosa, sino de la soberanía del pueblo” (2009: 11). En consonancia con esta definición, el sociólogo mexicano Roberto Blancarte define a la laicidad como “un régimen social de convivencia, cuyas instituciones políticas están legitimadas principalmente por la soberanía popular y (ya) no por elementos religiosos” (Blancarte, 2011: 27).

Atentos, por un lado, a estas discusiones en el campo de la sociología de la religión y, por otro, a la configuración histórica de los vínculos entre Estado e Iglesias - fundamentalmente la católica- en nuestro país, Fortunato Mallimaci y Juan Esquivel proponen un nuevo modelo, que denominan *laicidad subsidiaria*, y que se corresponde con aquellos países donde el catolicismo ha contribuido a la conformación y consolidación del Estado-Nación, y donde luego el devenir de la vida democrática ha ido ajustándose al carácter plural de la sociedad. En palabras de Esquivel:

“Se trata de un Estado que al mismo tiempo que impulsa nuevos derechos [...] reproduce una lógica de *subsidiariedad* en la implementación de políticas públicas

aislado, sino que se enmarca en una práctica de hostilidad permanente por parte de actores sociales y estatales, principalmente hacia las mujeres que profesan dicho credo en ese país.

y en la interpelación al ciudadano a través de la intermediación de actores colectivos, entre ellos, los religiosos” (2013a: 18, resaltado del autor).

A los fines de nuestra indagación, más que para procurar el encasillamiento de los procesos analizados, referimos a estos “modelos” de laicidad para descentrar el análisis de la impronta francesa y atender a las particularidades de cada caso sin pensar el grado de adecuación a un modelo de desarrollo pretendidamente universal, esto es, estudiar los vínculos entre Estados e Iglesias en Argentina desde sus propias configuraciones históricas y no en función de un “horizonte civilizatorio” a alcanzar. Lo que nos interesa señalar, como punto de partida, es el protagonismo de los actores e instituciones religiosos en las sociedades contemporáneas, lo cual nos aleja de ciertas teorías de la secularización que pretendían postular la pérdida progresiva de gravitación de las religiones en la vida moderna (Carozzi y Frigerio, 1994; Frigerio 1994). Lo que se advierte, en todo caso, son procesos complejos de renegociación permanente de márgenes de incumbencia en sociedades en las que se multiplican las diferencias y las desigualdades.

Cierto sentido común que tiende a pensar el concepto de secularización como un proceso necesario de desaparición progresiva de las creencias religiosas o bien de confinamiento de éstas al ámbito privado de las personas y concernientes sólo a los asuntos del “más allá”, podría ser visto desde este punto de vista simplemente como un mito de raigambre iluminista que se aproxima más a una expresión de deseo que a la descripción de los procesos sociales realmente existentes. El *Atlas de las creencias religiosas en la Argentina* (Mallimaci, 2013), que tiene entre sus mayores aportes ofrecer los principales datos cuantitativos con que se cuenta en el país respecto de las prácticas y las creencias religiosas de sus ciudadanos, ilustra los elevados y complejos índices de religiosidad vigentes. En primer lugar, resulta sugerente que, en el marco de este estudio, 9 de cada 10 personas afirmaron creer en Dios. Asimismo, aun entre quienes no se definieron como pertenecientes a credo alguno, que en el marco de este trabajo representan al 11,3% de los encuestados, es posible advertir numerosos elementos de religiosidad¹⁷. Así también, amplios sectores sociales mostraron su

¹⁷ Los sujetos aquí agrupados, a quienes Esquivel denomina “indiferentes religiosos”, son a su vez subdivididos en *ateos* –quienes no creen en deidad alguna-, *agnósticos* –no niegan la existencia de deidades pero no hallan razones para admitir su existencia- y *creyentes sin religión* –creen de diversas

tendencia a articular en la práctica actitudes religiosas provenientes de diversas tradiciones, esto es, que quienes se definen a sí mismos como “católicos” pueden acudir a celebraciones religiosas de otros credos o invocar en sus rezos deidades “no admitidas” por la jerarquía eclesiástica. Es decir, que el proceso de creciente “desinstitucionalización”, o bien de cierta “autonomía” de los sujetos respecto de las prescripciones institucionales, ya planteado con anterioridad por numerosos trabajos, no parece dar muestras de un debilitamiento en los grados de religiosidad de las personas; por el contrario, en algunos casos parecería existir un proceso de “sobre-religiosidad” que desborda las fronteras formales establecidas.

Sin adentrarnos en un análisis pormenorizado de los mismos, estos datos deberían permitirnos al menos avanzar en la indagación despojados del supuesto que asocia Modernidad con disminución progresiva de las creencias religiosas. Nos resulta preferible pensar los modos en que lo religioso se readapta en la vida moderna, pensar la religiosidad y las religiones desde las transformaciones sociales, desde las dinámicas de la historia sin un prisma normativo y jerarquizante. En tal sentido, opera en esta Tesis como telón de fondo la pregunta por la reconfiguración de lo religioso en la Argentina contemporánea, o más precisamente, cómo articulan los sujetos sociales en un tiempo y espacio determinados, por ejemplo en las escuelas confesionales de la ciudad de La Plata, sus creencias religiosas con otros idearios valorativos y de saber. ¿Cuáles son las tensiones que genera en docentes y directivos de las escuelas confesionales analizadas la implementación de una ley que se opone a los dogmas católicos y eventualmente aun a sus propias convicciones y creencias?

Si postulamos, entonces, que lo religioso se readapta de modos variados a la vida moderna, la misma idea de Modernidad, pensada como proyecto unívoco y universal debe ser puesta en discusión. En ese sentido, preferimos más bien la idea de “múltiples modernidades” desarrollada por autores como Casanova (2007) y Mallimaci (2008). La religión, en consecuencia, no debe pensarse como algo externo a la Modernidad: antes bien, es preciso advertir que ésta produce experiencias y subjetividades religiosas particulares (Hervieu-Lèger, 2008; Martínez, 2011). Del mismo modo, no podemos pensar las creencias católicas como algo escindido de los procesos educativos. En sus prácticas pedagógicas, los docentes apelan a sus valores, saberes y experiencias, entre

maneras en lo sobrenatural sin identificarse con alguna religión-. Estos últimos constituyen el sub-grupo más numeroso, llegando al 64,6% de este segmento (Esquivel, 2013b).

los que se cuentan los religiosos. Es preciso, por tanto, desplegar una mirada sensible a estas complejidades y no partir de conceptos cerrados, definidos *a priori*.

En este sentido, como veremos en el desarrollo de este trabajo, muchas veces las políticas educativas encuentran un límite en el ideario valorativo de quienes deben implementarlas. Es probable que las luchas sectoriales ante el Estado por el reconocimiento de algunos derechos alcancen logros formales que distan mucho de las posibilidades de que los sujetos encargados de su implementación puedan o quieran hacerlas efectivas. Es claro que se trata de dos procesos distintos –o al menos distinguibles en términos analíticos- pero que es preciso pensar en su interrelación. Así, secularización y laicidad nos habilitan dos vías de entrada a una problemática compleja. En ambos casos, por la vía de los sujetos y sus universos valorativos, o por la vía de las lógicas de interacción entre Estado e Iglesias, nos hallamos en Argentina con la configuración de una lógica donde lo religioso se entrama en la moral subjetiva desde la que se actúa -también en el ejercicio de la función pública-, así como está presente en las instituciones y las políticas públicas.

A nuestro entender, a fin de volverlas categorías útiles, laicidad y secularización deben ser abordadas desde una visión descriptiva, particularista y comparativa. Por lo demás, romper con los falsos universalismos y las propuestas del “deber ser” no implica falta de compromiso por parte del analista. Por el contrario, el analista debe poder tomar posición, y lo hará efectivamente en mejores condiciones, si reconoce la trama histórica que constituye el problema frente al cual se enfrenta. Pero su posicionamiento crítico, a nuestro entender, no debe estar guiado por un horizonte de laicidad a alcanzar, sino por la constitución de una sociedad justa, igualitaria y respetuosa de los Derechos Humanos. Y no hay modelo de laicidad que garantice *per se* ese propósito (Milot, 2009). Si la laicidad se define a partir de los vínculos de pujas y consensos entre Estados e Iglesias, ello nos habla de su carácter procesual, abierto y contingente.

Asimismo, un análisis de este tipo debería poder trascender la regulación normativa y adentrarse en otros aspectos, como los “hábitus” (Bourdieu, 1991) de las/os funcionarias/os estatales y los representantes políticos encargadas/os del diseño y/o la implementación de las políticas públicas, las “representaciones” (Hall, 2010) de las/os ciudadanas/os que legitiman o ponen en tensión esos “modos de hacer”, así como las experiencias concretas de implementación de políticas públicas en diversas áreas.

Asimismo, resulta una tarea pendiente profundizar en estudios comparativos entre diversas configuraciones de interlocución entre Estados e Iglesias al interior de nuestro país. La evidencia con la que contamos¹⁸ nos permite postular la existencia de lo que podríamos llamar *formaciones provinciales de laicidad*. En cualquier caso, consideramos que indagaciones como la nuestra proveen carnadura empírica capaz de suscitar nuevas preguntas y desestabilizar ciertos supuestos. Estamos convencidos de que un enfoque contextualista como el que aquí preferimos seguir contribuye en mayor proporción a comprender los desafíos específicos de una configuración histórica particular y a desarrollar una imaginación crítica capaz de transformar esos procesos socio-políticos.

Como puede advertirse, la religión constituye, al menos en nuestro país, un principio fundante de lo social. Resulta interesante observar en el caso de la ESI su articulación específica con otro proceso de largo alcance, que ha ido desenganchándose en su devenir histórico de las ataduras de lo religioso, articulándose a otras lógicas y procesos sociales. Nos referimos a las configuraciones específicas de sexualidad, que problematizaremos a continuación.

Acerca de la construcción de la sexualidad

La sexualidad, como cualquier otro fenómeno del orden social, es una configuración histórica e intersubjetiva (Weeks, 1998; Foucault, 2011). Ello implica al mismo tiempo que no responde a ninguna *esencia*, sino más bien a la trama significativa que le da sentido y en el marco de la cual existe, y que esos sentidos sociales no existen en forma caótica o aleatoria, sino organizados relacionamente de modos peculiares. Es en esta clave que puede hablarse de “sistemas de sexo-género”, que delimitan en cada tiempo y espacio aquello que es posible pensar, decir y actuar respecto del sexo. Gayle Rubin (1986) es una de las autoras que ha utilizado este concepto y que nos resulta

¹⁸ Nos referimos especialmente al proyecto de investigación “Religión, sexualidades, educación y asistencia social. Alcances e influencias de las religiones en las 24 jurisdicciones de la Argentina Contemporánea”, dirigido por Fortunato Mallimaci y financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. Los resultados del estudio aún no están difundidos.

especialmente potente para nuestra propia indagación. De acuerdo a ella, “un ‘sistema de sexo-género’ es el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas” (p.97).

Antes de avanzar en las preguntas específicas que nos interesa plantear a partir de aquí en el marco de nuestro trabajo, interesa señalar un inconveniente fundamental de esta conceptualización –ya señalado por numerosas/os autoras/es-: la distinción tajante que establece la autora entre el componente biológico –el sexo- y el cultural –el género-. En rigor, partimos de asumir que la materialidad del cuerpo es inescindible de los sentidos que se le atribuyen. Es en esta clave que decimos que el cuerpo es una construcción social (Foucault, 2002), o bien que el sexo mismo es un dispositivo histórico (Weeks, 1998).

Teniendo en cuenta estas precisiones, retomamos el concepto de “sistema de sexo-género” para dar cuenta de una estructuración compleja y de largo alcance que organiza y administra las energías libidinales y las relaciones afectivas, emocionales y eróticas entre las personas. Es decir, que los múltiples y variados discursos sobre hombres y mujeres no circulan separadamente unos de otros, sino que se vinculan, se relacionan, se solapan en su existencia material en la vasta red de instituciones y prácticas intersubjetivas que conforman lo social.

Ahora bien, en la medida en que lo social está desnivelado y jerarquizado, existe una puja constante por el establecimiento de los parámetros de lo normal, lo bello, lo deseable –y sus contrarios-, lucha que subvierte los límites establecidos por cualquier ordenamiento dado. Ello implica que existen configuraciones, pero éstas son inestables, sus límites son siempre difusos y están amenazados por otros sentidos sociales que se orientan en pos de otros ordenamientos posibles. Con todo, pensar en una configuración sexo/genérica nos permite plantear la idea de cierta sistematicidad –imposible, en un sentido total- que estructura –y a la vez es desbordada de manera incesante por- las sexualidades y los géneros al interior de un conjunto social.

Así concebido, el género es una construcción de inestabilidad inherente o, en términos de Judith Butler, se trata de una complejidad cuya totalidad se pospone en forma permanente (2007), pero en todo tiempo y lugar existen parámetros que regulan lo normal, lo deseable, lo aceptable. En el contexto en el que realizamos nuestra

indagación, por lo demás, esto es especialmente relevante, puesto que las/os jóvenes que habitan las escuelas se hallan en un proceso al que las regulaciones societales delimitan como “de pasaje” de la adolescencia a la juventud y en el que se espera su definición – estable- de cuestiones identitarias y de personalidad –lo que a la vez comprende y excede al género-¹⁹.

En cualquier caso, interesa señalar aquí que es esta configuración histórica la que hace emerger unas opciones de sexualidad para poner en forma y en economía a la dispersión libidinal que desborda los cuerpos. Es en este sentido que decimos que el sexo –o bien la sexualidad- es una construcción social. Allí residirá, como veremos, un aspecto saliente de la disputa que la Iglesia Católica mantiene con “la ideología de género”. Desde la perspectiva eclesial a que hacemos referencia, el sexo es un dato biológico y la sexualidad un conjunto de disposiciones que le son asociadas por mandato divino (CEA, 2007).

Allí radica asimismo un “equivoco” no siempre bien dilucidado en los debates en torno a la educación sexual. Desde una perspectiva de género se plantea el carácter histórico-cultural de la sexualidad, en tanto que desde una mirada eclesial se la concibe como algo dado que es preciso respetar en pos del “equilibrio social”, planteando además que constituye una “aberración” afirmar que cada uno construye su identidad sexual (CEA, 2007). En las conversaciones con las/os docentes, este “equivoco” apareció en forma recurrente: quienes asumían una posición de “corrección política” planteaban que tanto la orientación sexual como la identidad de género son “*elecciones individuales*” que “*hay que respetar*” y quienes adscribían a un enfoque más biologicista consideraban que la sexualidad está biológicamente determinada y que las personas no la eligen o, en todo caso, como señalaba Gabriela (Biología, parroquial), “*eligen mostrarse como son, no ser lo que son*”.

En verdad, además de tender a solapar o confundir la orientación sexual con la identidad de género, el planteo desplaza el debate de la sexualidad como dispositivo social dinámico, hacia la sexualidad como identidad sexual “libremente” escogida por cada

¹⁹ Como veremos mejor más adelante, esta tensión entre identidades que se van haciendo al andar y prácticas institucionales que tienden a fijar de una vez y para siempre modos de ser y actuar, se expresa de diferentes formas en las prácticas y los testimonios relevados, como el de un directivo que nos manifestaba su malestar porque algunas estudiantes “*se muestran*” muchas veces “*de modos que no son*”. Por ejemplo, en las fotos subidas al Facebook que algunas/os profesoras/es le mostraron en distintos momentos, y en las que él advierte que “*chicas que son recatadas*” asumen posturas “*que tienen connotación sexual*”.

sujeto. Afirmar el carácter no natural o no meramente biológico del sexo, no implica asumir que cada quien elige su práctica y su deseo sexual libremente. Por el contrario, poner el énfasis en la existencia de un sistema sexo-genérico implica asumir que la construcción de la identidad de género y la orientación del deseo sexual están fuertemente condicionadas. Como veremos al adentrarnos en el análisis de la ESI, tampoco allí se recurre a esta idea de elaboración individual de los deseos, las prácticas y las identidades. Por el contrario, el énfasis está puesto del lado de las múltiples y complejas regulaciones de los sujetos, de los estereotipos de género, de los modelos sociales de sexualidad.

En la medida en que en las sociedades estratificadas por géneros se asigna un rol subordinado a la mujer respecto del hombre, aquí empleamos en distintos momentos el término de “patriarcado” para especificar el sistema de sexo-género existente, sin por ello desconocer que para algunas autoras se trata de optar por uno u otro concepto²⁰. Esta distinción genera desigualdad por cuanto hay una valoración diferencial que beneficia los roles masculinos, que suelen vincularse con los liderazgos sociales. Esos patrones de género se constituyen como mutuamente excluyentes e interdependientes, lo que genera -además de la subordinación femenina- la hetero-normatividad, al volver ilegítima e indeseable cualquier otra relación sexual que la de hombre-mujer. A ello se refiere la Iglesia, por ejemplo, cuando habla de la “complementariedad de los sexos” (CEA, 2007). Además de la heterosexualidad obligatoria, el sistema sexo-genérico vigente constriñe asimismo la sexualidad masculina heterosexual, al establecer unos determinados límites para su expresión. En este sentido, nos interesará preguntarnos respecto del rol que juegan estas tres escuelas en la reproducción o la puesta en crisis de este ordenamiento. ¿Es posible advertir roles diferentes para hombres y mujeres en estas instituciones? ¿Qué profesoras/es se hallan habilitados para abordar la educación sexual? ¿Existe una “división sexual” del trabajo docente? ¿Quiénes ejercen los cargos ejecutivos y quiénes los administrativos? ¿Se prescriben “formas de ser y estar” preferentes para varones y mujeres? ¿Se advierten prácticas que tensionan los modelos sexo-genéricos dominantes en estas escuelas?

²⁰ Por caso, para Rubin la noción de patriarcado no distingue “entre la capacidad y la necesidad humana de crear un mundo sexual, y los modos empíricamente opresivos en que se han organizado los mundos sexuales” (1986: 105). En cambio, considera que *sistema de sexo-género*, “es un término neutro que se refiere a ese campo e indica que en él la opresión no es inevitable, sino que es producto de las relaciones sociales específicas que lo organizan” (1986: 105). Con todo, aquí empleamos el concepto de “patriarcado” para especificar la formación social androcéntrica vigente.

Estos interrogantes resultan especialmente potentes para indagar en torno a las relaciones de género en tanto relaciones de poder. De todas formas, como lo advirtiera Butler hace más de dos décadas, es preciso no reponer por esta vía la existencia de un orden sexual binario en el que el par hombre/mujer hace referencia a dos identidades sexuales totalmente iguales a sí mismas y absolutamente excluyentes entre sí. En palabras de Butler: “la hipótesis de un sistema binario de géneros sostiene de manera implícita la idea de una relación mimética entre género y sexo, en el cual el género refleja al sexo” (2007: 54). Tal clasificación, entonces, requiere de una correspondencia total entre sexo –entendido en términos biológicos- y género –concebido como identidad-, lo que presupone la heterosexualidad como naturaleza de los seres humanos. Una opción anti-esencialista radical como la que aquí proponemos debe partir de tensionar tal supuesto. En todo caso, conviene pensar que la heterosexualidad inherente a ese esquema binario funciona más como mandato social que como naturaleza humana.

La relación entre sexo y género debe pensarse de un modo complejo, dinámico e inacabado. Las diversas formas de ser hombres y mujeres, los diferentes y desiguales mandatos que recaen sobre los sujetos de acuerdo a su compleja articulación con otros diacríticos de clase, raza, religión, entre otros, impiden pensar el problema de un modo tan esquemático y simplificado y en tal sentido es que retomamos su crítica a algunos aportes precedentes del feminismo.

Con todo, nos interesa retomar el planteo de Rubin para enfatizar la existencia de potentes configuraciones sexo-genéricas que organizan -¡y producen!- las diferencias, aunque nunca totalmente. Inscriptos en una perspectiva constructivista radical, consideramos que es inevitable la existencia de configuraciones de sentido en torno a la sexualidad humana y que son tales configuraciones las que establecen las posiciones diferenciales o identitarias que las nutren. La identidad requiere de la diferencia para ser. Las relaciones diferenciales –o el juego dinámico de identidades y diferencias- sólo existe al interior de alguna configuración, por más contingente e inestable que ésta sea. En este sentido, todo sistema sexo-genérico produce sus diferencias. Toda configuración cultural, a la vez que constriñe a sus elementos, los vuelve productivos. La discusión que interesa plantear aquí es si necesariamente las diferencias deben ser procesadas como desigualdades. La pregunta por la *diferencia* debe siempre ser siempre acompañada de una pregunta acerca de la *igualdad*.

En cualquier caso, como decíamos, se trata sólo de un punto de partida que deberemos complejizar para mostrar el carácter dinámico de tales estructuraciones siempre sobredeterminadas por la variabilidad infinita de lo social. Como veremos, incluso al interior de un mismo conjunto social existen anclajes institucionales particulares, que difieren entre sí. En cada una de las escuelas en las que trabajamos será preciso reconstruir el marco contextual de diferencias y desigualdades promovido. En la medida en que partimos de entender que todo conjunto social construye un sistema de sexo-género, el desafío pasa por apostar a la creación de configuraciones de sexualidad no opresivas. Apuesta que requiere del conflicto, ya que sólo a través de la lucha es posible pensar en la creación de nuevos parámetros sexuales, más equitativos y respetuosos de las diferencias.

La ESI es un capítulo de dicha disputa. Como plantea Jéssica Báez, la ESI establece “un tipo de prescripción amplia y abierta, y queda en manos de otros actores la determinación curricular” (2010: 45). Los Ministerios provinciales, la Iglesia Católica, las/os directivas/os y las/os docentes de las escuelas y, desde luego, las/os estudiantes, juegan un rol preponderante en este proceso. Lo que se produce en cada una de estas instancias no es meramente la desigual apropiación de una política educativa, sino la articulación compleja de contenidos prescriptos, valoraciones ético-religiosas, tradiciones institucionales y profesionales, saberes previos, entre otros elementos que configuran unos determinados “dispositivos pedagógicos de género”.

Configuraciones de educación sexual en las escuelas: los dispositivos pedagógicos de género

Resulta evidente que la educación sexual, como la educación en general, no se reduce al ámbito escolar. Múltiples prácticas y discursos sociales regulan las formas posibles de ser hombre y mujer en tiempos y espacios determinados. La escuela es no obstante la institución con mayor legitimidad social para hacerse cargo de los procesos educativos formales en las sociedades occidentales (Ezpeleta y Rockwell, 1983; Morgade, 2011). Sin embargo, existen fuertes disputas en cuanto a cuál debiera ser su rol respecto de la

educación sexual en particular. Diversas posturas señalan que, al tratarse a su entender de asuntos íntimos, éstos debieran tramitarse al interior de cada familia, pudiendo acaso la escuela cumplir un rol subsidiario, limitándose a unos pocos aspectos de salud pública considerados de primer orden. Por el contrario, la ESI la erigió en un derecho de las/os alumnas/os que las instituciones educativas deben garantizar y con ello reflató la discusión en torno a la función de la escuela en la temática.

En cualquier caso, interesa remarcar que la educación sexual en las escuelas no surge con la ESI. En primer lugar, porque toda educación, en tanto configura sentidos en torno a los sexos, es sexual (Morgade, 2011), aún cuando se trate de saberes puestos en juego en los procesos educativos sin estar prescriptos en los programas, lo que se conoce como “currículum oculto”, es decir, aquellos valores, ideas y prácticas que las instituciones y los sujetos activan en forma no intencional pero que tienen de todos modos un carácter formativo. Por otro lado, existen numerosos antecedentes históricos de prácticas sistemáticas de educación sexual y con distintos perfiles (Felitti, 2009).

¿Por qué, entonces, la ESI genera tantas tensiones y debates? En primer lugar, podría decirse, porque vuelve pública, en tanto política de Estado, una problemática que pretendía ser ocultada por algunos sectores o al menos recluida a ámbitos de “intimidad” ajenos a la tutela estatal. En segundo lugar, porque la vuelve obligatoria para la totalidad de las escuelas, quitándoles la potestad de que éstas decidan si desean o no brindarla. Asimismo, creemos que el punto nodal lo constituye el hecho de que la ESI define orientaciones programáticas para ser implementadas en las aulas que tensionan los parámetros sexuales hegemónicos. La ESI discontinúa mandatos sexuales proferidos por otras agencias sociales como los medios de comunicación, las familias, la publicidad, las iglesias.

Resulta interesante interrogarse entonces sobre las transformaciones políticas y culturales que vuelven socialmente aceptable la implementación –al menos parcial en sus propósitos básicos- de una política educativa de estas características. En este sentido, podríamos apuntar la legitimidad creciente de ciertas demandas y reivindicaciones de los movimientos de mujeres y por la diversidad sexual, una mayor aceptación de los embarazos y las relaciones sexuales escindidos del matrimonio, una readequación de la escuela a las “necesidades” de las/os adolescentes en función de una disminución en su capacidad de interpelación y, fundamentalmente, la irrupción en las

últimas décadas de ciertas “cuestiones sanitarias” como problemas públicos de primer orden, en especial los embarazos no deseados y las enfermedades que se transmiten por vía sexual, lo que seguramente contribuye a que las prácticas de educación sexual con mayor aceptación sean aquellas orientadas sobre todo a la prevención de las posibles “consecuencias” de las relaciones sexuales.

Excede a los fines de este trabajo una discusión que sin embargo lo sobrevuela respecto de la capacidad formativa de las escuelas en las sociedades contemporáneas. Sobre el ocaso del siglo XX y los albores del nuevo siglo proliferaron trabajos que señalaron la pérdida de legitimidad de las instituciones en general y de las educativas en particular (Duschatzky y Corea, 2002; Lewkowicz y Corea, 2004). La escuela fue conceptualizada como un “galpón” en el que se pasa el tiempo sin que ello implique marcas duraderas en los cuerpos y las subjetividades (Lewkowicz y Corea, 2004).

Al mismo tiempo, otros trabajos señalaron que la escuela seguía siendo un espacio de referencia para los jóvenes “y a la vez un espacio de ‘performance’ de su sexualidad” (Morgade, 2001: 29). Por otro lado, como plantea Rita Segato (2006), la ley posee una autoridad simbólica que es preciso no perder de vista a la hora de pensar estrategias de transformación social. La existencia de la ESI constituye un paraguas cuando no una herramienta que legitima prácticas y discursos que de otro modo dificultosamente lograrían expresarse en los ámbitos educativos. Su inclusión en las currículas puede ser una contribución a democratizar la discusión en torno a los parámetros que normativizan la sexualidad. Por lo demás, esta política se enmarca en un proceso político en el que el Estado volvió a disputar espacios en los que había disminuido su incumbencia y poder, aunque será preciso analizar su capacidad de incidencia para revertir matrices de pensamiento muy instaladas, así como futuras indagaciones deberán actualizar estos interrogantes a partir de un cambio de Gobierno a partir de diciembre de 2015, que implicó asimismo un importante viraje en cuanto a la concepción respecto del rol del Estado y el sistema educativo.

Ahora bien, tal como quedó planteado, la existencia de educación sexual dentro de los programas curriculares no garantiza la presencia de una perspectiva de género. Como lo han señalado trabajos anteriores, en las escuelas coexisten diferentes enfoques entre los que predomina una visión biologicista, centrada en los aspectos vinculados a la reproducción y a la prevención de enfermedades de transmisión sexual.

En efecto, como propone Felitti (2009), la misma ESI ancló en un principio su postura en este enfoque para legitimarse. Sin embargo, es claro que esta política impulsa un cambio de paradigma: incorpora los estereotipos y la violencia de género, los abusos sexuales, la accesibilidad a recursos, los patrones diferenciales de socialización, entre otros tópicos que complementan la formación con carácter “preventivo”.

Como decíamos previamente, cada escuela articula estos elementos de modos peculiares y es lo que vuelve relevante anclar allí nuestro análisis. Empleamos aquí el concepto de “dispositivos pedagógicos de género” para dar cuenta de los marcos de interpelación en cuyo seno los sujetos son compelidos a asumir distintos posicionamientos respecto de los géneros y las sexualidades. Estos “dispositivos” están constituidos a partir de formaciones discursivas que exceden ampliamente las instituciones educativas, pero que adquieren allí ordenamientos particulares. Nos preguntamos, entonces, por las condiciones concretas en las que los/as estudiantes de estos colegios son convocados a manifestarse sobre la sexualidad. De todos modos, y aunque el foco de atención no esté puesto allí, nuestra investigación se mostró sensible a los modos en que las/os adolescentes negocian, tensionan y subvierten los parámetros establecidos, siempre en el marco de las condiciones específicas de las tres instituciones relevadas.

Desde luego, en la medida en que la escuela interactúa con el mundo que la rodea, las tramas de sentido que allí se producen pueden contribuir a redefinir pautas culturales más generales, aunque ello no pueda preverse a partir de nuestra indagación. En todo caso, lo que sí puede desprenderse de nuestro análisis es si estas escuelas contribuyen al fortalecimiento de los patrones de género dominantes o a su transformación. La hipótesis de partida es que la existencia de la ESI potencia este segundo perfil, aunque lo que intentaremos mostrar aquí es el grado de pregnancia de esta política y su articulación con otras formaciones discursivas en la cotidianidad de los colegios católicos estudiados.

En consecuencia, la noción de dispositivos pedagógicos de género, que toma a Foucault como principal referencia, tiene la virtud de apartarse de una concepción simplista que reduzca los procesos de socialización a mera reproducción de los patrones culturales hegemónicos, al mismo tiempo que enfatiza en la potencia de las articulaciones institucionales específicas de los sentidos sociales.

Por otro lado, Estado e Iglesia Católica no son los únicos actores que intervienen en la disputa por la regulación de la sexualidad, por lo que este trabajo pretende reflexionar también sobre esos otros agentes que entran en juego en la definición de las pautas sexuales legítimas. Centrar la mirada en tres escuelas confesionales católicas nos aporta valiosos elementos para pensar el modo en que se entrecruzan en un espacio y tiempo determinados estos procesos complejos de regulaciones dinámicas que pugnan por establecer los parámetros de normalidad. Asimismo, focalizarnos en la praxis concreta que se desarrolla en estas escuelas nos permite advertir la “tensión frecuente entre la interpretación admitida y la experiencia práctica” (Williams, 2000: 153).

Como podrán advertir quienes lean estas páginas, las problematizaciones presentadas en este apartado inicial no pretenden clasificar o definir dichos problemas de una vez y para siempre. Se trata, claro está, de una elección tanto de las herramientas conceptuales escogidas para formular las preguntas que orientan este trabajo, como de los modos de emplearlas en el trabajo interpretativo. En la medida en que aquí hacemos referencia a estructuraciones dinámicas, es importante partir de ciertos interrogantes que orienten la investigación y el análisis y no de certezas que obturen captar la lógica de las transformaciones sociales. En este sentido, antes que un “marco teórico” *strictu sensu*, los conceptos aquí empleados para presentar los problemas que abordaremos en la Tesis, así como los que vayamos incorporando en el desarrollo de la misma, constituyen en conjunto más bien un “marco de pensamiento”. El desafío propuesto consiste menos en fijar el objeto que se pretende estudiar, que en captar los ejes centrales de su proceso de transformación.

En el capítulo siguiente intentaremos detenernos especialmente en la estrategia metodológica general seguida con el objeto de responder a los interrogantes aquí planteados, procurando ofrecer una reflexión sobre el proceso investigativo realizado, con el fin de contribuir tanto a una mejor comprensión de nuestra indagación específica, como a futuros trabajos que se enfrenten con desafíos epistemológicos similares.

El proceso. Método, técnicas y reflexividad

El objetivo primordial de este apartado es compartir un ejercicio de reflexividad en torno al proceso de trabajo a partir del cual elaboré esta Tesis. En ese sentido, confluyen en este capítulo la narración de las estrategias metodológicas desplegadas, las técnicas de relevamiento y análisis elaboradas, las dudas y los desafíos que se fueron presentando a lo largo del camino, las decisiones adoptadas en cuanto a la construcción del objeto, la asunción de una perspectiva teórico-política como prisma desde el cual emprender el recorrido desde el trabajo de campo hasta la escritura de la Tesis. Aun cuando persiguiendo un fin de comunicabilidad, los pasos dados a lo largo de este camino aparecen muchas veces como un encadenamiento ordenado y secuencial, en los hechos todo sucedió de un modo más intrincado. La práctica se caracterizó mucho más por la yuxtaposición de lecturas teóricas, conocimiento del campo, reflexiones y decisiones metodológicas. Con frecuencia fueron las incertezas suscitadas a partir de mi presencia en las escuelas las que me empujaron a renovar las búsquedas teóricas o a repensar las estrategias metodológicas. Esas “dudas” terminaron siendo cruciales en el proceso de construcción de conocimiento. Muchas veces, fue aquello que en principio se me presentaba como un obstáculo para realizar mi tarea lo que terminó constituyendo la punta del ovillo para hilvanar alguna hipótesis que luego terminó resultando se suma relevancia. Por lo tanto, el ordenamiento de los diferentes ejes que me interesa compartir aquí deben ser vistos simplemente como un esfuerzo por volver inteligible lo que en mi experiencia de investigación se dio de un modo más confuso y por momentos –al menos para mí- caótico.

La etnografía como perspectiva de conocimiento

La mañana que me acerqué a conversar con Carlos²¹ (Director, parroquial) corroboré la importancia de realizar los encuentros con mis informantes en sus propios terrenos de actuación; en este caso, en la escuela que él dirigía. Había barajado la posibilidad de llamarlo por teléfono y proponerle encontrarnos fuera de su horario y de su ámbito de trabajo. Era mi “ingreso al campo” y no terminaba de convencerme cuál de las dos opciones era conveniente: pensaba que ir a la escuela me aportaría impresiones y elementos imposibles de observar fuera de ella, pero seguramente condicionaba lo que el director pudiera decirme. A su vez, por fuera del ámbito de trabajo, y generando un clima de confianza, tal vez me era posible lograr que hable con más naturalidad y desenvoltura. La misma duda tenía respecto de mis futuros entrevistados. ¿Era preferible conversar con ellos en su ámbito de trabajo cotidiano o, por el contrario, la mejor opción era encontrarme con ellos en algún otro momento y lugar? Esa mañana, al ir a la escuela sin una cita previa, comprendí la riqueza que me aportaba la presencia sistemática en el terreno que pretendía estudiar. Si bien desde el principio tuve consciencia del aporte que podía proporcionarme una “aproximación etnográfica” a mi objeto, creo que fue recién entonces que sentí de un modo más vívido la importancia de tal enfoque para mi investigación.

En la medida en que mi estudio pretendía centrarse en tres escuelas, pero a la vez “seguir el curso” de una política educativa como la ESI, inicialmente consideré la necesidad de combinar herramientas y estrategias metodológicas. Así, la etnografía habría de servirme para *recolectar* información en las escuelas, el análisis de contenido me permitiría el examen crítico de los contenidos curriculares y demás documentos relevados en el marco de la investigación, las entrevistas semi-estructuradas me serían de utilidad para el intercambio con funcionarios públicos y eventualmente con docentes y directivos. En verdad, creo que el problema era que estaba pensando la etnografía como *técnica* metodológica y no como estrategia de conocimiento general. Aunque desde luego hay herramientas que le están mucho más asociadas que otras, coincido con Elsie Rockwell (2009) en pensar la etnografía como un enfoque y no como un conjunto de herramientas. Se trata menos de una cuestión de técnicas que de una perspectiva de estudio.

²¹ Recuerdo que todos los nombres utilizados son de “fantasía”, a fin de resguardar el anonimato de mis informantes y preservarlas/os de posibles sanciones o represalias.

Ahora bien, ¿qué implica asumir un enfoque etnográfico? Un primer elemento que podemos aportar en esta dirección es el carácter inductivo de nuestra indagación, esto es, que se propuso ir conceptualizando a partir de los datos que se fueron construyendo “en el terreno”, a partir del cruce entre las preguntas y saberes propios con los que partimos y la “conversación” (Geertz, 1987) con los sujetos con los que interactué en estas escuelas. Como dice Rockwell: “la tarea principal es aproximarse a los lenguajes y conocimientos locales, lo cual implica tener una disposición receptiva y una sensibilidad hacia las distintas formas de interpretar los sucesos y las palabras” (2009: 184).

En este sentido, no partimos desde un vacío epistemológico, sino que las preguntas que orientaron nuestra indagación emergieron en una interlocución conceptual específica. Fuimos a las escuelas a buscar algunas cosas muy puntuales: qué decisiones implicaba en cada una de ellas el abordaje de la educación sexual, qué docentes y profesiones eran las/os habilitadas/os para llevarla adelante, bajo qué perspectivas se la implementaba, qué tensiones podían advertirse en las diferentes configuraciones institucionales, cómo se vinculaban estos “procesos locales” con los esfuerzos regulatorios de instituciones sociales más abarcativas como los Ministerios de Educación y la Iglesia Católica²², entre otras. El aspecto saliente es que aunque teníamos algunas hipótesis previas respecto de lo que hallaríamos en cada institución, el trabajo *in situ* y cierta “apertura” característica de este enfoque nos permitieron aprehender procesos inesperados a priori, así como incorporar nuevos elementos y nuevas preguntas, que a su vez fueron el motor de permanentes revisiones bibliográficas. Veámoslo con un ejemplo de nuestra experiencia de investigación.

Previo al ingreso al campo, uno de los ejes pensados para analizar las prácticas de educación sexual, fue el modo en que se tematizaba la diversidad sexual en estas escuelas. Nos preguntábamos: ¿se enfatiza en la existencia de sexualidades “naturales”? ¿Y en patrones de conducta “normales” y “anormales”? ¿Qué explicaciones se dan para interpretar la existencia de una multiplicidad de identidades sexuales? ¿Cómo es el trato hacia docentes y estudiantes homosexuales? Progresivamente fuimos advirtiendo que en verdad estas instituciones podían ser contextos hostiles para la visibilización de ciertas

²² Como hemos aclarado, nos referimos con este término a su jerarquía institucional, reconociendo que dentro del catolicismo existen diversos idearios valorativos. En efecto, este trabajo pretende contribuir a dar cuenta de esa complejidad.

prácticas y deseos y que nuestra indagación debía hacer hincapié antes que nada en las opciones que presentan ciertos marcos de interpelación, es decir, bajo qué condiciones es admisible que ciertas personas asuman públicamente su identidad sexual cuando ésta difiere de la hegemónica e incluso en qué circunstancias es posible la mera discusión respecto de la diversidad sexual. Lo que veíamos es que el abordaje de la sexualidad en las aulas podía no abarcar algunos tópicos que nosotros *a priori* considerábamos “básicos”, es decir, como punto de partida de nuestra investigación. Ello nos movió a revisar algunas/os autoras/es que han trabajado sobre la importancia de los contextos educativos para la aparición de ciertos temas (Morgade, 2009; Villa, 2009; Báez, 2012). En ese sentido, resulta especialmente sugerente el trabajo de Jéssica Báez, que narra la experiencia de una docente de escuela media que pudo hacer pública su condición de lesbiana a partir de la incorporación institucional de ciertos debates sociales que se estaban desarrollando con motivo de la sanción de la ley de Matrimonio Igualitario²³. Sin la aparición de esa discusión en el seno de la institución, asumir ciertas identidades sexuales se volvía casi impensable. Muchas veces el heterosexismo se expresa a partir de dar por supuesta la heterosexualidad de todos los miembros de la comunidad educativa antes que por una explícita discursividad homofóbica. Para conocer los sentidos asociados a las identidades sexuales no hegemónicas en las escuelas, no bastaba con indagar directamente en los posicionamientos de los diversos actores respecto de ello, sino que también se hacía necesario pensar qué implica que se trate de un tema que sólo amerita abordarse cuando aparece algún “caso”. Es lo que sucedió en la escuela parroquial, donde un año antes de que iniciemos nuestra investigación egresó un estudiante que manifestaba “abiertamente” su identidad homosexual y varias/os docentes me comentaron que hicieron un trabajo de “aceptación” con sus compañeros. Lo mismo ocurrió cuando se debatió sobre el Matrimonio Igualitario. Se trata de situaciones en las que estas instituciones se vieron compelidas a incorporar un tema que de otro modo no parece comportar interés pedagógico. Lo sugerente es que a pesar de que la diversidad sexual no entre en las currículas escolares, los docentes no duden en afirmar que todas/os sus alumnas/os son heterosexuales.

Señalar la relativa apertura metodológica, entonces, no implica postular la llegada al campo sin algunas nociones que guiaron la tarea, sino que la práctica de la está en el

²³ Se trata de la ley 26.618 que en julio de 2010 modificó algunos artículos del Código Civil, habilitando el matrimonio “con independencia de que los contrayentes sean del mismo o de diferente sexo” (Art 2°).

terreno se vio permanentemente nutrida por discusiones conceptuales e incluso fue insumo para repensar las categorías teóricas y emprender nuevas búsquedas bibliográficas, habida cuenta de que en ocasiones, como en el ejemplo recién mencionado, las herramientas construidas previamente se quedaban “cortas” para la cabal comprensión de lo que estábamos observando. En este sentido, a lo largo de este proceso hubo una dialéctica permanente e incesante entre el trabajo de campo y el marco teórico que le sirvió de andamiaje, en la medida en que con ellos buscamos conocer los “sentidos nativos” (Geertz, 1987). En palabras de Ramiro Segura, la etnografía “entendida ya no como técnica, sino como método de investigación, experiencia y género narrativo” busca expresar a partir de los propios interrogantes del analista “la lógica práctica del otro” (2015: 27).

Con todo, es claro que uno de los desafíos de un trabajo de estas características consiste en procurar desprenderse de aquellos prejuicios a partir de los cuales nos relacionamos con nuestro “objeto analítico”, o al menos volver conscientes tales preconociones, reflexionar sobre ellas y tratar de “mantenerlas a raya”. En este caso, yo partía de una cierta valoración previa de las escuelas confesionales a las que acudiría. Mi impresión - un tanto general y vaga pero siempre presente- era que las escuelas pertenecientes a la UCALP eran las más fuertemente reguladas por el arzobispado y que ello implicaba una mayor cercanía respecto de sus preceptos valorativos, absolutamente contrarios a mis propias convicciones. En esa “escala” *a priori*, la escuela congregacional debía situarse en el otro extremo, puesto que las congregaciones son independientes de la regulación eclesial local, dependen en forma directa del Vaticano, y ello puede implicar mayores libertades respecto de las estrategias de regulación del arzobispado platense. Sin embargo, el asunto es más complejo, puesto que la determinación curricular es el resultado de múltiples pujas y regulaciones, y la persona que dirige una institución tiene amplias potestades para imprimirle su propia impronta, que a su vez es percibida, valorada y apropiada de modos disímiles por las/os diferentes docentes y alumnas/os. En el caso de la escuela congregacional seleccionada, Danilo, su director, que ha trabajado también en otros colegios católicos de la ciudad –tanto parroquiales como de la UCALP-, hacía un esfuerzo por situar su práctica dentro de las líneas directrices del arzobispado local, en tanto que en la escuela parroquial, a la inversa, pudimos observar un mayor desvío respecto de esos lineamientos. Lo importante, entonces, no es negar tales preconociones que efectivamente existen, sino permitirse ver “más allá de ellas”.

Esas prenociones son un dato que hay que tomar, pero es preciso ponerlas a prueba, complejizarlas e incluso, llegado el caso, ser capaces de abandonarlas o reformularlas. La praxis de los sujetos siempre comporta un exceso respecto de las conceptualizaciones realizadas de antemano.

Los pre-conceptos en base a los cuales armamos preguntas que orientan nuestra indagación provienen en parte de prejuicios, de nociones de sentido común, pero también de la lectura de otros trabajos y de cierta información proporcionada por informantes previo al acceso al campo. Siguiendo con el ejemplo compartido en el párrafo precedente, no creo que porque mi indagación no corrobore las prenociones respecto de los posicionamientos institucionales según el tipo de escuela confesional de que se trate –aquella gradación de cercanía-alejamiento de los postulados arzobispales según se trate de un colegio de la UCALP, uno parroquial o uno congregacional-, ello implique necesariamente que haya que refutar esas ideas previas. En todo caso, se trata de ver de qué modos complejos ciertas lógicas de regulación institucional generales son aprehendidas en cada uno de estos casos por unos sujetos particulares, con unas determinadas trayectorias, ideologías y saberes.

En cualquier caso, para llegar a este punto, fue preciso un profundo proceso de extrañamiento capaz de hacer emerger esas prenociones. Proceso especialmente arduo en el caso de estudios situados en escuelas, por cuanto la propia trayectoria escolar hace que numerosos elementos se nos aparezcan como naturales, impidiéndonos ver en algunos casos el carácter ideológico de estructuraciones complejas y de largo alcance que determinan ciertos formatos propios del dispositivo escolar. A diferencia de otros ámbitos, al ingresar a una institución educativa, lo primero que uno percibe es un aire de familiaridad, en este caso apenas interrumpido por la presencia de “marcas” religiosas, algo inusual en mi paso por instituciones escolares, en las que, al tratarse de escuelas de gestión estatal, estas marcas ocupaban un lugar secundario y solían estar circunscriptas a espacios de acceso restringido, como la Dirección y la Sala de Profesores, acaso como signos que reflejaban convicciones personales antes que institucionales.

En este sentido, extrañarse de los mecanismos presentes en el formato escolar es acaso el primer gran desafío de una investigación que pretenda ir más allá de los contenidos pedagógicos prescritos. Es evidente que el largo tránsito por las instituciones

educativas nos moldea de tal forma que aún muchos años después sepamos movernos en su interior. Ese “saber”, que en parte facilita la tarea, puede ser no obstante un obstáculo que nos impida ver la dimensión histórica e interesada, esto es, ideológica, de aquello que se nos presenta como natural (Rockwell, 1997). En mi caso, en buena medida hubo un cierto desfasaje entre mi presencia en cada institución y el proceso de extrañamiento experimentado. En ocasiones, fue el hecho de verme exigido a reflexionar sobre ciertos tópicos lo que me hizo observar elementos que en el terreno no habían llamado mi atención: la disposición de las aulas, la ubicación de las carteleras en los pasillos, lo relativamente “poco accesible” de la oficina del director. En ocasiones, fue incluso leyendo otros trabajos que me formulé la pregunta: ¿cómo se da este proceso en las escuelas que analizo? Hubo un permanente “ida y vuelta” entre el trabajo de campo, la lectura de textos académicos y las reflexiones sobre los procesos observados en las escuelas. Los trabajos de Lopes Louro (2007) Bález (2010, 2012) Lavigne (2011) y Tomasini (2011, 2013) fueron especialmente importantes en este sentido.

Como dijera previamente, si bien mi indagación tenía como eje los procesos educativos desarrollados en tres escuelas confesionales, la estrategia metodológica contempló asimismo entrevistas semi-estructuradas con funcionarios de los Ministerios de Educación de la Nación y de la Provincia de Buenos Aires, así como el análisis de los materiales elaborados tanto por estos ámbitos gubernamentales como por la Conferencia Episcopal Argentina (CEA). Inicialmente las entrevistas estaban contempladas también como la principal herramienta para conocer las representaciones sobre sexualidad y los testimonios acerca de las prácticas de educación sexual de docentes y directivos de las escuelas seleccionadas, aunque durante mi estadía en estas instituciones fueron adquiriendo mayor relevancia otras estrategias, como las charlas informales y menos estructuradas y las observaciones de diversas situaciones que me aportaron datos valiosos, difíciles de obtener mediante la “situación de entrevista”.

De todas maneras, la entrevista semi-estructurada fue una herramienta fundamental de esta investigación. Para llevarlas a cabo, elaboré una guía de pautas que me permitiera aprovechar cada instancia y que favoreciera el trabajo comparativo, aún cuando en todos los casos traté de “dejarme llevar” por el diálogo establecido con mis informantes.

Esta guía estuvo conformada por diversos ejes, algunos considerados de orden prioritario y otros secundarios, que podían no abordarse en todas las entrevistas. Estos

últimos podían ayudar a comprender mejor o contextualizar algunos datos y tal vez podían ir volviéndose relevantes con el correr del trabajo de campo. Algunos de ellos fueron dejados de lado tras las primeras entrevistas, por considerarlos irrelevantes o que forzaban las charlas que con mayor naturalidad fluían hacia otros tópicos. Es lo que ocurrió, por ejemplo, con las preguntas que indagaban sobre los posicionamientos políticos de docentes y directivos. Mi intención era advertir si en la relación que establecían con la ESI incidía, por ejemplo, su valoración respecto del gobierno nacional que la impulsó, o bien si existía cierta correspondencia entre perspectivas ideológicas de izquierdas y determinados enfoques respecto de géneros y sexualidades. No es que ahora considere que ese cruce de variables carezca de relevancia –al volver a ponerlo aquí, vuelve a despertar mi interés–, sólo que las charlas que efectivamente mantuve no me llevaban con facilidad hacia ese terreno y, al notar que forzaba demasiado con el fin de indagar en ello, decidí dejar de insistir con esos ejes y permitir su emergencia sólo si el relato de mi informante tomaba ese rumbo –y, en efecto, hay casos en los que ello sucedió–. Asimismo, a medida que avancé en el trabajo de campo fueron incorporándose nuevas dimensiones no tenidas en cuenta inicialmente. Con todo, a grandes rasgos la guía de pautas que sirvió como orientadora en todas las entrevistas mantuvo cierta regularidad y de hecho fue de gran utilidad tanto para aprovechar los encuentros con los docentes –especialmente relevante en los casos en los que se me hizo difícil que accedieran a ser entrevistados–, como para el análisis comparativo.

El “protocolo” de entrevistas utilizado tuvo por objeto principal conocer las percepciones y saberes de docentes y directivos respecto de la sexualidad, así como indagar en sus prácticas de educación sexual. Asimismo, presté especial relevancia, por un lado, a sus conocimientos y valoraciones respecto de los principios curriculares de la ESI, así como de otras políticas impulsadas desde el Estado y, por otro lado, a los posicionamientos y estrategias pedagógicas promovidas desde la Iglesia Católica. A los fines de contar con otra información que pudiera ser relevante para interpretar los datos obtenidos, indagué en otros rasgos biográficos, como trayectorias escolares, creencias religiosas, vínculos actuales y pasados con las instituciones eclesiales. La relevancia de cada uno de estos ejes varió en cada caso, en función de la persona entrevistada: mientras algunas de ellas carecían prácticamente de cualquier vinculación con la Iglesia y con cualquier religión, otras dieron cuenta de una trayectoria formativa fuertemente relacionada a instituciones y grupos religiosos. En no pocos casos, las conversaciones

nos fueron llevando a indagar sobre la composición familiar de nuestras/os informantes, en algunos casos deteniéndonos en algunas figuras –una madre, un tío, un hermano mayor- tal vez más de lo que hubiera imaginado inicialmente. Sobre todo en las últimas entrevistas fui dejando que el intercambio me vaya llevando hacia esos terrenos “menos controlados”, pero que en el desarrollo de la investigación se fueron revelando como claves para lograr que los sujetos con los que conversaba se expresaran ante un (casi) desconocido sobre temas que muchas veces invocan el pudor, la vergüenza, cuando no directamente repugnancia (Nussbaum, 2006).

Poco a poco, a medida que fui avanzando en el trabajo, descubrí que la guía de pautas me era útil sólo como un disparador muy general, pero que me restringía a tópicos pre-establecidos por mí y que tal vez no era la mejor manera de conseguir la “apertura” que requería de mis informantes. Notaba que aún cuando procuraba no seguir el protocolo al “pie de la letra”, ni hacer preguntas que parecieran muy articuladas, las respuestas sí lo eran en gran medida. De a poco fui procurando que los intercambios se parecieran más a una charla que a una entrevista *strictu sensu*, y en ese proceso advertí un cambio cualitativo en las respuestas, como si en las primeras entrevistas las respuestas surgieran de un “catálogo” de contestaciones socialmente aceptables para esas preguntas. Por ejemplo, al indagar respecto de la homosexualidad, emergían casi instantáneamente expresiones como que se trata de una “elección”, que “*hay que respetar*”, que “*no es una enfermedad*”, que “*son personas normales*”, que “*tienen derecho a vivir plenamente y en igualdad de condiciones*” con las demás personas. La regularidad de las respuestas llamó mi atención desde un primer momento, sobre todo porque sobre otros tópicos encontraba importantes disidencias entre las/os entrevistadas/os. Perfiles ideológicos muy distintos confluían en este punto, aunque ya vislumbraba matices que señalaban los senderos por los que avanzar. Fue a partir de conversaciones menos pautadas que logré que algunas/os docentes llegaran al tema con respuestas que salían de ese corset prefabricado que parecía infranqueable. Fue así que la misma persona que decía “*respetar plenamente*” y no tener “*ningún tipo de problemas*” con la existencia y la manifestación de diferentes deseos sexuales, llegó a reconocermé que le daba “*asco*” que dos hombres se besaran en público y que a su entender esas personas debían “*respetar*” la cultura en la que viven. Esta reformulación de la estrategia me ofreció un panorama más complejo, rico en matices y sutilezas, menos articulado y más interesante para el análisis.

Por otro lado, como mencioné previamente, los datos construidos a partir de intercambios más o menos pautados con docentes y directivos, fueron complementados con observaciones *in situ*. También en este caso creé un protocolo que me permitiera focalizar sobre algunos ejes considerados prioritarios y también aquí fui realizando algunos ajustes a partir de la experiencia de trabajo de campo. Aunque la consulta a este protocolo previo a cada visita me servía para estar más atento a ciertas cuestiones consideradas de interés, lo cierto es que en cada caso procuré no forzar situaciones que no sucedieran de un modo más natural. Más bien, esta herramienta terminó sirviéndome al momento de tomar las notas con posterioridad a cada acceso a las instituciones.

Los ejes trazados hasta aquí fueron útiles no sólo para organizar la información sino también como facilitadores en la difícil tarea de reconstrucción de aquello que había observado. Al principio, luego de completar la información acerca de la mayor cantidad posible de los tópicos preestablecidos, me dedicaba a seguir anotando todo aquello que no “entrara” en ninguno de ellos. Pese a que no lo había elaborado con ese fin, en algún momento del proceso comprendí que este protocolo de relevamiento me era más útil para esta tarea de reconstrucción de lo observado que para el momento de la observación misma, por lo cual fui completándolo con otros ejes considerados relevantes, como las sensaciones y sentimientos experimentados por mí durante mi estadía en las escuelas, lo que sin dudas constituía un dato de relevancia no tenido en cuenta inicialmente. A partir de esta tarea de reconstrucción sistemática de lo observado y experimentado en el trabajo de campo, fui elaborando un “diario de campo” que hizo más sencillo posteriormente el trabajo analítico, a la vez que me permitió complejizar el abordaje.

Una de las principales virtudes de esta práctica reflexiva fue el hecho de volver consciente mi inserción “carnal” en un territorio con unas economías libidinales y unas regulaciones corporales específicas. De pronto se me volvió evidente que yo también portaba un cuerpo cargado de “diferencias” y que éstas eran fundamentales en los intercambios con mis informantes. Así descubrí que mi experiencia de campo era una experiencia sexuada, y que en esa experiencia se producían los saberes que debía ser capaz de articular a través del lenguaje y de poner en discurso. Esta línea reflexiva me permitió interpretar cansancios, temores e incomodidades experimentadas durante mi indagación, cuyos sentidos fue preciso recuperar a fin de comprender los contextos institucionales estudiados.

Durante los dos años que duró la indagación en las escuelas, también me di a la tarea de recolectar distintos materiales que pudieran servirme para responder a mis preguntas de investigación, como consignas de trabajos prácticos y de exámenes, libros de texto utilizados por los docentes, los “idearios” de cada institución, entre otros. Además de estos materiales, recolectados en las escuelas, también recopilé otros de gran relevancia, como aquellos producidos por el Programa de ESI y por la CEA –aquellos referidos a educación sexual-, como así también los que elaboró el Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Para sistematizar un conjunto tan amplio y diverso de materiales, elaboré también un protocolo de análisis. Como muchos de estos documentos eran extensos y contenían información diversa, tomé la decisión de centrarme en algunos de sus aspectos, seleccionados en función de las preguntas de investigación que orientaban mi trabajo. Siguiendo la conceptualización de Manuel Area Moreira (1994), me concentré especialmente en los aspectos “ideológicos” de los materiales recolectados. En sus palabras, este tipo de análisis tiene por finalidad

“detectar y hacer explícitos los valores, imágenes, ideas que en torno a ciertos temas o problemas sociales como los roles masculino y femenino, las profesiones, los colectivos minoritarios y marginados, los derechos humanos, etc. subyacen en las páginas de un material textual” (Area Moreira, 1994: 7).

Sucintamente, el protocolo de análisis estuvo orientado a reconocer los contenidos culturales seleccionados y el modo en que se presentan, los ejes que organizan la educación sexual, las definiciones de sexualidad y de género, la existencia o no de una perspectiva de género –entendida como una reflexión crítica sobre las prácticas y los discursos presentes en la sociedad que naturalizan las desigualdades por razones de género-. ¿Hay en estos materiales algunas nociones sobre los roles esperados para hombres y mujeres? ¿Qué ideas de lo femenino y lo masculino contienen? Asimismo, indagamos en el modelo pedagógico presente en estos materiales, esto es, sus propósitos fundamentales y principios curriculares, así como el rol que prescriben para alumnos y docentes. ¿Contemplan otros actores de la “comunidad educativa”, como directivos, preceptores, profesionales de los equipos de orientación escolar, no docentes, familias?

En cualquier caso, aun cuando este protocolo nos permitió sistematizar la vasta información recabada, nuestro énfasis estuvo puesto en los usos de los materiales por parte de docentes y directivos. De todos modos, a fin de comprender las operaciones de selección ideológica efectuada por los educadores fue fundamental conocer los documentos a los que hacían referencia. El conocimiento de los materiales elaborados por el Programa de ESI fue asimismo relevante para indagar respecto del grado de conocimiento de los mismos al interior de las escuelas. Cuando encontrábamos algún/una docente que evidenciaba haber tenido contacto con ellos, nos interesamos por averiguar las vías de acceso a esos materiales, ya que los directores de las tres escuelas en las que hicimos nuestro estudio negaban haberlos recibido. A fin de comprender parte del complejo proceso de negociaciones, pujas y acuerdos, en las entrevistas mantenidas con los directivos así como con los funcionarios nacionales y provinciales hicimos especial hincapié en el proceso de distribución de los materiales. ¿Cómo está prevista la circulación de estos documentos? ¿Quiénes son los encargados de que llegue a estas escuelas? ¿A qué escuelas llega? ¿Dónde se interrumpe el proceso de distribución? Seguir este cauce me llevó a descubrir que en Provincia de Buenos Aires los materiales elaborados por el Programa Nacional de ESI llegan a la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, área que regula el funcionamiento de los Equipos de Orientación Escolar (EOE) de las escuelas de gestión estatal y que no posee incumbencia alguna sobre los colegios confesionales, que de este modo quedan al margen de la más mínima regulación formal respecto del cumplimiento de una política que se presenta como “obligatoria” para todas las instituciones educativas, en la medida en que constituye un derecho de todo educando²⁴.

Lo antedicho pone de manifiesto, entonces, que si bien mi unidad de indagación prioritaria estuvo constituida por las tres escuelas confesionales que mencioné con anterioridad, lo cierto es que como mi interés estaba basado en el proceso de implementación de la educación sexual en el marco de una política como la ESI, complementé el relevamiento tanto con entrevistas a funcionarios nacionales y provinciales encargados de ello, como a un miembro del Consejo de Educación Católica de la Provincia de Buenos Aires, que me brindó un panorama sobre el funcionamiento y organización de las escuelas católicas en este distrito. También procuré entrevistar a

²⁴ Ley 26.150, Artículo 1º: “Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal”.

altos funcionarios de la Junta de Regulación de Escuelas Católicas (JUREC) de la ciudad, encargados directos de la administración y el control de los servicios educativos de dicho credo en esta jurisdicción. Sin embargo, pese a varios intentos y al uso de diversas estrategias de acercamiento, no logré más que breves conversaciones sin mayor profundidad. Negativa que desde luego constituye un dato de relevancia a tener en cuenta, aunque hubiera sido interesante lograr insertarme también en ese dispositivo de regulación.

En total, como puede verse en el Cuadro 1, entrevisté en estas escuelas a un total de 13 personas entre directivos y docentes, de donde surge el grueso de la información tomada en cuenta para esta Tesis.

Cuadro 1. Entrevistas realizadas a docentes y directivos de los colegios seleccionados distribuidas por cargos de los entrevistados y las escuelas a las que pertenecen

		ESCUELAS		
		PARROQUIAL	CONGREGACIONAL	UCALP
C A R G O S	DIRECTOR	X	X	X
	BIOLOGÍA 1º	X	X	X
	SALUD Y ADOLESCENCIA	X	X	X
	FORMACIÓN RELIGIOSA		X	
	CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA 1º	X		
	CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA 2º	X		
	CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA 3º	X		
TOTAL		6	4	3

Fuente: Elaboración propia.

En tanto constituyen la máxima autoridad pedagógica, en las tres escuelas entrevisté en reiteradas ocasiones a los directores. Ellos son quienes reciben los materiales, las notificaciones y los documentos que se envía a los colegios, y son los encargados de que éstos lleguen a las/os profesoras/es. Al mismo tiempo, durante el propio proceso de investigación descubrí que su rol es asimismo fundamental en la distribución de roles temático-pedagógicos al interior de las escuelas que dirigen, y eso se advierte de modo muy palpable en el caso de la educación sexual. Así, en los tres colegios me encontré con directores que habían tenido conversaciones con las/os docentes a las/os que habían designado tal tarea, tanto para habilitarlas/os a abordar el tema en sus clases como para intentar delimitar los márgenes dentro de los cuales se esperaba que se diera su abordaje, lo cual varía en cada caso, a la vez que tales prescripciones nunca logran encorsetar totalmente la praxis concreta.

La selección de las/os docentes a entrevistar estuvo guiada por esas entrevistas previas con los directores, procurando advertir inicialmente qué personas, profesiones y materias eran consideradas pertinentes en cada escuela para hacerse cargo de la educación sexual, al mismo tiempo que en el análisis de los testimonios y de la praxis concreta de tales docentes era posible encontrar un plus de sentidos que permite desbordar y desestabilizar esas prescripciones. Este “recorte” dentro del universo de posibles entrevistadas/os dejó afuera las prácticas de numerosas/os profesoras/es que seguramente podrían haber aportado un material empírico inestimable para los objetivos de esta Tesis, pero nos permitió centrarnos en aquellas/os con la potestad y el mandato institucional para abordar el tema, brindándonos la posibilidad de realizar un trabajo comparativo más sistemático respecto de las lógicas de interpelación pedagógica en materia de géneros y sexualidades en las distintas escuelas estudiadas.

Las entrevistas y observaciones en las escuelas fueron realizadas entre abril de 2011 y diciembre de 2012. Durante esos meses, visité semanalmente los colegios, con una frecuencia variable –entre una y tres veces por semana- en función de los horarios de las/os docentes con las/os que quería encontrarme y de las actividades y los tiempos de cada institución. Con frecuencia me sucedió que la persona con la que había pautado un encuentro no podía dedicarme la más mínima atención o bien me “hacía esperar” hasta desocuparse. Aunque algunas veces en el momento no lo comprendí de ese modo, de

esos ratos reiterados de “espera” surgieron datos cruciales que luego supe aprovechar para la instancia de la escritura. Por ello, a medida que fui avanzando en el proceso traté de provocar estos momentos: llegaba antes de lo previsto y el hecho de haber pautado previamente una cita me permitía “deambular” con mayor libertad por el edificio y registrar múltiples situaciones, sin tener que dar explicaciones, o bien pudiendo ofrecer una respuesta legítima: “estoy esperando a fulano”.

A fin de lograr un vínculo de confianza con directivos y docentes, realicé mi indagación de a un colegio por vez. El primer año me aboqué a la escuela parroquial y a la congregacional. Al año siguiente complementé la indagación con la escuela de la UCALP, así como otras dos entrevistas, realizadas a miembros del Equipo Técnico del Programa de ESI del Ministerio de Educación de la Nación, más una entrevista con una de las principales funcionarias encargadas de la implementación de la ESI en la Provincia de Buenos Aires y una larga conversación con un alto funcionario de la Comisión de Educación Católica (CEC). Los testimonios de esos 17 informantes, relevados como señalé entre abril de 2011 y diciembre de 2014, así como los documentos estatales y eclesiales relevados hasta diciembre de 2015, constituyen el referente empírico fundamental para esta Tesis.

Asimismo, durante estos años complementé esta indagación con información contextual y de “segunda mano”, fundamentalmente surgida de un relevamiento asistemático de notas difundidas a través de los medios de comunicación, de donde fui extrayendo datos sobre el Programa de ESI, fui siguiendo algunos debates públicos tanto en torno a esta política como a algunas intervenciones pedagógicas que fueron consideradas “polémicas” y que suscitaron discusiones acerca de la educación sexual en las escuelas. Asimismo, la consulta a informantes claves, conocedores de los colegios católicos en la ciudad de La Plata, me brindó herramientas para repensar el abordaje de mi problema de investigación. Todo ello está presente también en este trabajo.

De los estudios de Religión y Cultura a los dispositivos pedagógicos de género en escuelas católicas

Mi acercamiento al tema comienza a partir de una investigación previa, realizada en el marco de mi Tesina de Grado (2009) para obtener el título de Licenciado en Comunicación Social en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata. En aquel momento mi intención había sido conocer las razones por las que personas de diversos sectores sociales se acercaban a participar en un grupo religioso pentecostal de reciente aparición en el país y analizar qué encontraban allí para estar dispuestos a afrontar cambios profundos en sus prácticas cotidianas. ¿Cómo se relacionaban tales cambios actitudinales con sus creencias religiosas y sus matrices culturales? ¿Implicaban una ruptura o más bien una continuidad, sólo que ahora modelada a partir de un discurso religioso que exigía algunas variantes en los comportamientos de la vida cotidiana?

Entre otras cuestiones, que exceden a este trabajo, con esa indagación pude constatar la persistencia de una matriz religiosa y cultural católica que seguía operando en las prácticas y representaciones más variadas de las personas que habían decidido “convertirse” a otra religión. Lo relevante era pensar que esta matriz gravitaba sobre asuntos que excedían los “estrictamente religioso”, comprendiendo las formas de relacionarse entre hombres y mujeres, los roles sociales asignados a cada género, convicciones sobre cómo debiera ser el vínculo entre Estado e Iglesias, entre otros. A partir de entonces comenzó a tomar cada vez más fuerza en mí el interrogante sobre la gravitación de lo religioso y las instituciones religiosas en las concepciones de las personas sobre los asuntos no considerados socialmente como “religiosos”. ¿Cómo se relacionan las creencias y valores de las instituciones religiosas con las representaciones que las personas tienen sobre la vida y la muerte, sobre el trabajo y la educación, sobre la familia y el Estado?

Al mismo tiempo, la existencia en nuestro país de numerosas escuelas confesionales que sin embargo no suelen ser objeto de indagaciones académicas, fue el hecho que desencadenó la elección de ese universo como puerta de entrada a las preocupaciones que venía sosteniendo. Por lo demás, en el caso de la Iglesia Católica, su sistema educativo constituye una de las principales vías de percepción de fondos por parte del

Estado, así como de interpelación a vastos sectores de la población, por lo que su estudio se vuelve de suma relevancia para comprender la presencia de este credo y de su institución en el país.

En estas escuelas interactúan personas con diversos grados de cercanía a los dogmas religiosos católicos, llegando incluso a contemplar a miembros de otros credos y personas sin religión alguna. Esto, lejos de ser considerado un obstáculo, se volvía un aspecto interesante para pensar el vínculo entre los preceptos religiosos católicos y otros sistemas de creencias y valores. Por otra parte, y sin por ello considerar que se trata del único ni del principal espacio social formativo, al ser la escuela un dispositivo cuya función prioritaria es la educación de las personas, resultaba un ámbito sugerente para reflexionar en torno al entrecruzamiento de estrategias para incidir en la configuración de las subjetividades: allí colisionan voluntades estatales, eclesiales, familiares, entre otras, entendiendo que a su vez cada una de ellas encierran universos complejos que no pueden considerarse de modo unívoco.

Como vemos, de una preocupación más general en torno a los vínculos entre religión y cultura, pasé a la delimitación del sistema educativo católico como universo específico de indagación para observar las pujas –y los acuerdos- por la orientación de ciertos procesos socio-simbólicos. A ello hay que agregar un interés vinculado a la coyuntura política, pero relacionado a procesos estructurales que considero importante indagar. Desde hace varias décadas los asuntos vinculados a familia, género y sexualidad suscitan en nuestro país grandes enfrentamientos entre el Estado y algunos grupos sociales con demandas en ese plano, por un lado, y la Iglesia Católica y sectores vinculados a ella –así como a otros grupos religiosos-, reacios a aceptar cambios normativos que vayan en contra de sus dogmas, por otro. Estas tensiones fueron en aumento a medida que con la consolidación democrática fueron ganando cada vez más terreno iniciativas tendientes a garantizar y promover los derechos sexuales y reproductivos de la sociedad, produciéndose una escalada a partir del acceso al poder político de Néstor Kirchner en el año 2003.

La ley de ESI, aprobada en el año 2006, se erigió en un nuevo capítulo de esta disputa. Con la particularidad de que en este caso la propia Iglesia Católica, a través de sus escuelas, se constituye en unidad de aplicación de una política pública que contraría su ideario valorativo y a la que se opone de manera terminante, por lo que se vuelve una

puerta de entrada inestimable para pensar la complejidad de un entramado con densidad histórica. Estudiar la implementación de la ESI en las escuelas confesionales católicas, entonces, cobra al mismo tiempo un peso específico en función de una coyuntura política e histórica, pero al mismo tiempo permite indagar en torno a las disputas entre Estados e Iglesias, en especial la Católica, por la definición de los parámetros sexuales legítimos. Centrarme en la implementación de esta política, por otro lado, posibilita pensar los vínculos entre éstos y otros actores a partir de las lógicas de interacción cotidiana, más allá de los enfrentamientos públicos. El desafío es comprender las negociaciones, los acuerdos, los consensos que se tejen por detrás de la escena de conflicto donde las posturas parecen muchas veces irreconciliables.

Una vez decidido a abordar la implementación de la ESI en las escuelas de confesión católica, se abrió ante mí un amplio escenario de posibles recortes, todos de gran interés y relevancia, aunque remitían a temas específicos y suscitaban estrategias metodológicas diferentes. En el apartado que sigue intento describir y reflexionar en torno al proceso a partir del cual fui estrechando cada vez más mi universo de indagación en función de las preguntas que guiaron mi investigación y de la asunción de una perspectiva teórico-política.

La construcción del “objeto”

Parafraseando a Geertz, podemos decir que no se trataba de estudiar *las* escuelas católicas, sino *en* dichas escuelas (1987). Lo primero que hubo que despejar, por tanto, fue cierta pretensión de analizar el “universo de escuelas católicas”. No sólo por la imposibilidad práctica de hacerlo, sino además porque estos colegios constituyeron nuestro contexto de indagación y no nuestro objeto analítico. Desde luego, ello no implica afirmar que el terreno en el que se realiza el estudio sea tan sólo el “telón de fondo” sobre el que operamos, sino algo completamente de otro orden: el objeto analítico no precede a la investigación, sino que es construido a partir de las preguntas que ésta pretende responder. El interrogante es en torno a qué estudiar en estos colegios puntuales. Es desde allí, desde las experiencias concretas y situadas que se indagaron a

partir de preguntas específicas, desde donde nuestro trabajo se conecta con los problemas tanto sociales como epistemológicos que abordó.

La pregunta inicial a responder era, entonces, ¿qué mirar en estas escuelas? Estudiar las prácticas de educación sexual en tres colegios confesionales no parecía ser un recorte suficiente. ¿Cómo hacer para dar cuenta de un espectro tan amplio, como el comprendido en “las prácticas de educación sexual”? ¿Qué focalizaciones y alcances implicaba ese gran paraguas? ¿Lo que sucede en las aulas, en los pasillos, en las oficinas administrativas, en los baños? Si coincidimos en que las experiencias escolares se producen en todos estos espacios, el recorte debía establecerse de otro modo. En todo caso, el interrogante rector sería: ¿qué de lo que sucede en estos espacios ingresa a nuestros registros?

En este sentido, la estrategia etnográfica posee una ventaja: permite ir tomando decisiones situacionalmente, en función de ir captando los elementos que pueden ser útiles para responder a las preguntas de investigación planteadas. Así, elementos no tenidos en cuenta inicialmente, como las lógicas vinculares, el manejo de los cuerpos y la sonoridad de los intercambios verbales se constituyeron en aspectos de gran relevancia.

De todas formas, justamente en la medida en que toda práctica tiene una dimensión sexual, circunscribir mi “objeto” resultaba un importante desafío.

Un primer movimiento en ese sentido fue la decisión de poner el acento en docentes y directivos: saberes y concepciones sobre el género y la sexualidad de las personas encargadas de la formación de las/os estudiantes, conocimientos y valoraciones sobre la ESI, su formación en la temática, sus opiniones sobre las posturas eclesiales, sus apropiaciones específicas de los esfuerzos de los actores estatales y eclesiales que pugnaban por imponer sus visiones en las aulas, la gravitación en sus prácticas de otros agentes y discursos sociales, entre otras.

Ahora bien, en la medida en que partía del supuesto de que la Iglesia Católica es una institución que se caracteriza por su diversidad y de que tal característica es aún mayor en sus escuelas, donde conviven incluso personas que no se identifican con tal credo, resultaba interesante tomar más de un caso para analizar, a fin de poder aprehender parte de esa complejidad y, en la comparación, advertir simultáneamente las

especificidades de cada proceso. De ahí surgió el interés por estudiar escuelas que respondieran a los tres tipos de instituciones educativas católicas que funcionan en la ciudad: parroquiales, congregacionales y pertenecientes a la Universidad Católica de La Plata (UCALP).

Analizar un número amplio de escuelas podía ser interesante a los fines de establecer una cierta tipología más exhaustiva con los perfiles existentes en torno a la sexualidad y la educación sexual, así como para lograr mayores generalizaciones respecto a las posiciones y las prácticas dominantes en las escuelas católicas. Sin embargo, opté por un número más reducido de instituciones debido a que mi indagación no se circunscribía a obtener testimonios de docentes y directivos sobre una serie preestablecida de tópicos, sino que pretendía rastrear exhaustivamente la lógica práctica de estos actores, así como observar el modo en que se entramaban en contextos institucionales específicos. Por ello consideré que lo óptimo sería delimitar mi indagación a un colegio de cada “tipo”: uno parroquial, uno congregacional y uno perteneciente a la UCALP.

Asimismo, se tornó un asunto de suma relevancia definir qué tomar como unidad de indagación dentro de cada institución. En la medida en que toda práctica humana comporta una dimensión sexual, todo lo que sucediera en cada una de estas escuelas podía ser pasible de análisis en esta clave. Si quería mantener el número de instituciones, el universo de docentes y prácticas volvía a presentarse inabordable en un período de tiempo razonable. Fue preciso, entonces, volver a establecer un recorte: en ese sentido, consideré que una buena posibilidad podía consistir en centrarme en los principales directivos de cada escuela y en los docentes que tenían el mandato institucional de impartir educación sexual. De ese modo, trabajaría con un número de personas variable, de acuerdo a cada caso, pero establecido con una misma lógica, lo que favorecería el trabajo comparativo y permitiría ganar en sistematicidad. Por otro lado, complementar estas entrevistas con observaciones en las clases, en los recreos, en los pasillos, en las salas de profesores, me posibilitaría captar otros elementos, que excedieran lo dicho y aún lo intencional: el lenguaje de las carteleras, la diferencia de trato con alumnas y alumnos y con profesoras y profesores, comentarios dichos al pasar sobre los temas más variados, materiales diversos que circularan por la institución, entre otros. Mi preocupación central era que la necesidad del “recorte” no atentara contra la posibilidad de captar la complejidad de los procesos que pretendía estudiar. Tal como

señalaron –y mostraron- otras autoras (Morgade, 2001, 2011; Lopes Louro, 2007; Tomasini, 2011, 2013, 2015), en las escuelas las interpelaciones pedagógicas no se reducen a los contenidos curriculares, sino que se van tramando a partir de las múltiples prácticas que expresan visiones, creencias y supuestos, muchas veces sin que se repare en ellos. Las formas de disponer los bancos, la separación por “sexo” para las clases de educación física, las expectativas diferenciales para varones y mujeres de acuerdo a las distintas áreas temáticas, la división sexual del trabajo docente, contribuyen a generar modelos, gustos y hábitos que se van naturalizando.

Como en el Nivel Secundario los programas de algunas materias ya comprendían diversos ejes contemplados en la ESI con anterioridad a su sanción, centrarme en dicho Nivel me garantizaba contar con docentes en todas las escuelas encargados/as de su puesta en práctica, algo que en el Nivel Primario podía ser más variable, lo que sin dudas puede ir transformándose con el paso del tiempo, a medida que la ESI vaya logrando un mayor anclaje en las dinámicas docentes. Por lo demás, primó la presunción de que cuanto más avanzada fuera la edad de las/os estudiantes, más sencillo me sería realizar observaciones de clases y de diversas actividades que los/as involucrara. Al mismo tiempo, el Nivel Secundario abarca el período que mayores ansiedades activa en las personas adultas en relación con el conocimiento y las prácticas de sexualidad, lo que volvía a este recorte especialmente sugerente para estudiar la trama compleja en la que esta política pretende insertarse.

Ahora bien, más allá del recorte temático, interesa señalar aquí la perspectiva teórica asumida, puesto que no es el estudio de la educación sexual lo que nos lleva a la asunción de un enfoque feminista y de género. El tema no prescribe a la perspectiva. Como veremos mejor en el apartado siguiente, no es la decisión de estudiar la implementación de la educación sexual lo que me compromete con tal enfoque: se trata de una decisión epistemológico-política, reforzada y complejizada en el proceso mismo de investigación. Posicionamiento complejo y cargado de sentidos para un varón heterosexual, que requiere algunas reflexiones que lo precisen.

¿Puede el hegemónico hablar? La asunción de un enfoque feminista y de género

El título del apartado parafrasea de modo evidente el artículo de la filósofa y feminista india, Gayatri Spivak, “¿Puede el subalterno hablar?” (1983). En dicho trabajo, la discusión se centra en torno al problema de la autonomía y el agenciamiento del sujeto, en particular del sujeto subalterno y más específicamente de la mujer subalterna. Al mismo tiempo, se trata de una pregunta por la representación de dicho sujeto por parte de intelectuales y académicos. El interrogante de esta autora es si “puede realmente hablar el individuo subalterno” (p.15).

La alusión al trabajo de Spivak no es meramente un juego de palabras. Se trata de asumir el desafío propuesto por la autora de “que se debe señalar el propio posicionamiento del sujeto que investiga” (1983: 30). Pues bien, ¿qué implica este posicionamiento en mi caso? ¿De dónde emerge mi compromiso con estas cuestiones, de una voluntad dadivosa trasmutada en la idea de que la “misión” del intelectual consiste en representar las minorías sufrientes de la sociedad, o bien de la certeza de mi incumbencia en las problemáticas que aquí analizo, desde mi lugar de varón y heterosexual?

El interrogante adquiere densidad en el marco de cierta hegemonía de lo políticamente correcto en las teorías sociales –proceso que, como nos recuerda Hall (1994), excede el propio campo científico–, lo que vuelve imperioso aclarar el propio punto de vista. En esta clave, es preciso una primera toma de posición: como plantea Gayle Rubin (1986), autora a la que ya hemos hecho referencia en el capítulo anterior, el sistema sexo-genérico constriñe las sexualidades de todos los miembros de la sociedad, no sólo de mujeres y homosexuales. En sus palabras:

“la división de los sexos tiene el efecto de reprimir algunas de las características de personalidad de prácticamente todos, hombres y mujeres. El mismo sistema social que oprime a las mujeres en sus relaciones de intercambio, oprime a todos en su insistencia en una división rígida de la personalidad” (1986: 115).

Y agrega: “los sistemas de parentesco no sólo alientan la heterosexualidad en detrimento de la homosexualidad. En primer lugar, pueden exigir formas específicas de heterosexualidad” (Rubin, 1986: 115). Una primera cuestión, entonces, un tanto básica pero no por ello poco relevante: puesto que no hay un afuera del sistema de sexo-género, los “asuntos de género” no conciernen sólo a homosexuales, mujeres y demás posiciones subalternizadas en el ordenamiento sexual.

Dicho lo cual es preciso realizar empero un nuevo movimiento, porque si bien es cierto que el sistema de sexo-género organiza –construyendo- la totalidad de los cuerpos en función de criterios específicos, también lo es que tal ordenamiento implica desniveles y jerarquías en su interior. Hay identidades sexuales más deseables que otras y hay algunas consideradas abyectas. Es en ese sentido que cobra relevancia el interrogante respecto de la legitimidad –y acaso la legalidad- de un varón heterosexual universitario para referirse a estos temas, en el marco de un ordenamiento sexual patriarcal y heteronormativo.

En efecto, sucesivas veces a lo largo de mi proceso de investigación y formación me encontré con la pregunta -¿y acaso el cuestionamiento solapado?- respecto de mi pertinencia para hablar sobre estos temas. Ejemplo de ello fue mi intercambio con una docente a quien consulté por considerarla una referencia en los “estudios de género” y que me sugirió circunscribir mi indagación al estudio de las “masculinidades” en las escuelas. Sin decírmelo de manera explícita, dejó entrever con diversos comentarios que sólo así mi estudio obtendría legitimidad, o que el análisis de aspectos que involucren a mujeres u otros colectivos de género sólo puede ser realizado por quienes comparten dicha “particularidad”.

Ante este escenario es que considero preciso reafirmar mi postura contra todo esencialismo –el biológico en primer lugar- y plantear –no hay nada nuevo en esto, pero no es un debate saldado y es bueno aclarar el propio punto de vista- que el feminismo no es “cosa de mujeres”, sino una perspectiva epistemológica y política que denuncia las desigualdades entre hombres y mujeres y pretende modificarlas. Otro tanto podría decirse respecto de asumir una perspectiva de género que cuestione la heteronormatividad.

En este proyecto teórico-político, repensar las categorías y los modos de realizar el análisis cultural resulta un requisito insoslayable por cuanto la ciencia, en tanto creación

humana, contiene numerosos elementos androcéntricos y heteronormativos, que requieren de un trabajo exhaustivo de reflexividad para detectarse y combatirse. Así concebido, el feminismo no sería una disciplina más, encargada del estudio de la mujer, sino un enfoque conceptual y epistémico que orienta las prácticas académicas, políticas y cotidianas (Barrancos, 1993).

Asumo esta posición a sabiendas de que ha sido duramente criticada por diversas autoras y militantes feministas. Uno de los lugares donde puede hallarse condensada una posición contraria a mi postura es en el ensayo de Marilyn Strathern, denominado “Una relación extraña: el caso del feminismo y la antropología” (1993), donde la autora niega la posibilidad de que las ciencias sociales puedan asumir un enfoque feminista radical, por cuanto éstas son reproductoras del patriarcado en el marco del cual surgieron. Por lo demás, una perspectiva feminista sólo podría ser enarbolada por mujeres, en la medida en que la opresión sexual que éstas padecen es incognoscible para los hombres. Hay en este planteo, asimismo, una idea que me interesa retomar, y es que para la autora la práctica feminista implica necesariamente un compromiso ético con el otro²⁵. La cuestión es que a mi entender dicho compromiso surge de un posicionamiento del analista y no de los genitales con que éste haya nacido ni de la adscripción genérica siempre precaria entre la “elección” y la prescripción de cada sujeto. Mario Pecheny plantea que este tipo de señalamientos no es infrecuente dentro del campo de estudios de las sexualidades, debido en parte a cierto apasionamiento personal que suele guiar la labor investigativa:

“Un presupuesto raramente cuestionado en este campo supone que la legitimidad de una voz no proviene de su buena fe, la solidez de sus informaciones, o la rectitud de sus principios, sino de la identificación –en la mayor medida y detalle posibles– con los sujetos que son ‘objeto de investigación’” (2008: 11).

Y en tal sentido, se pregunta: “¿sólo las mujeres pueden estudiar a las mujeres?, ¿sólo las personas no heterosexuales pueden estudiar a las personas no heterosexuales?” (2008: 10/11).

25 Se refiere a los sujetos con los que interactuamos en el proceso de construcción de conocimiento.

Para avanzar en este punto, desandemos los argumentos de Strathern. El concepto clave que funciona como inhibidor de la posibilidad de que hombres adopten una perspectiva feminista –y que, así entendido, desde nuestro punto de vista la niega- es el de experiencia. Según esta autora, la experiencia de las mujeres tendría algo de inescrutable para el investigador varón, incapaz de comprender y mucho menos de representar esa experiencia sin transformarla en función de sus propios intereses de sujeto hegemónico del ordenamiento sexual. Sigamos el planteo con las palabras de la autora: “La experiencia de las mujeres debe ser ubicada en oposición a la *ideología de los hombres*, incluyendo la que se construye en la academia, que se apropia de la imagen y del discurso *en favor del patriarcado*” (Strathern, 1993: 64; cursivas mías). Y prosigue:

“Íntimamente ligada a lo personal, la experiencia no puede sino responder a lo que son las *condiciones reales*, aunque su significado aparezca en la conciencia individual. La experiencia se transforma en el instrumento del saber que *no puede ser apropiado por Otros*. Sólo puede ser compartido por *personas similares*” (Strathern, 1993: 64; cursivas mías).

Por “personas similares” debe entenderse, en este texto, del mismo sexo. Como vemos, en última instancia es una condición biológica o una identidad fija y estable la que permite u obtura el acceso a la experiencia ajena. No se trata, empero, de un biologicismo banal ni de un mero esencialismo militante. Repongamos, pues, densidad al planteo: es la experiencia común de opresión sexual y genérica en el marco de un sistema patriarcal lo que posibilitaría la identificación entre mujeres, vedada a los hombres por su condición de sujetos hegemónicos que no experimentarán jamás esa opresión particular.

Nada hay de banal, como vemos, en este posicionamiento. En efecto, si lo retomo en este punto es porque lo considero un trabajo cargado de potencia. Llevada al extremo, de todos modos, pienso que esta postura socava toda posibilidad de conocimiento humano, puesto que, como dice Pecheny, “la relación de identidad absoluta no existe empíricamente” (2008: 11). Si al clivaje sexual le agregamos -como desde nuestra perspectiva es preciso hacerlo, pues todo sujeto está atravesado por múltiples interpelaciones discursivas y no existe una determinación de última instancia que

organice la totalidad social-, el de género, el de raza, el de clase, de parentesco y así podríamos seguir, la singularidad de cada experiencia se volvería inaprensible para toda otredad, puesto que nadie es solamente mujer u homosexual o trans, o en otras palabras, ningún sujeto es totalizado por una sola posición social. Cada sujeto empírico se halla rebalsado por un exceso de sentidos en pugna, que buscan fijarlo a una u otra formación discursiva (Foucault, 2002) o régimen representacional (Hall, 2010). Por lo demás, como plantea Pecheny,

“no hay distancia humana tan infranqueable como para que un sujeto no pueda hablar de otros sujetos. Es decir, no hace falta, necesariamente, ser obrero para hablar de los obreros, ser mujer para hablar de las mujeres, tener una orientación sexual o una identidad de género determinadas para hablar de quienes tienen una orientación sexual o una identidad de género determinadas” (2008: 11).

Por otro lado, hay en la idea de “las condiciones reales” de las que habla Strathern, un problema conceptual inaceptable para una perspectiva radicalmente anti-esencialista como la que aquí proponemos. En pocas palabras: lo que podamos comprender como realidad está –cuanto menos- mediado por los discursos sociales. No hay, desde nuestro punto de vista, primero unas condiciones reales de existencia y luego un proceso de significación de las mismas. Habida cuenta de algunas discusiones que se suscitaron a partir de lo que se ha conocido como el “giro lingüístico”, aclaremos que plantear que no existe una experiencia al margen de los sentidos sociales no implica afirmar que la experiencia es *solamente* una construcción discursiva, sino que no se trata de una cuestión autoevidente, que las formaciones discursivas traman las experiencias sociales y los modos de interpretarlas subjetivamente (Elizalde, 2008). Ello no reduce la experiencia a mero “efecto” del discurso, a la manera en que puede ocurrir con cierto pos-estructuralismo, pero tampoco la escinde de las complejas tramas discursivas que los sujetos han ido creando a lo largo del tiempo y que se articulan de modos peculiares en cada contexto.

Si no aceptamos la distinción tajante que propone Strathern entre pensamiento y realidad, entonces no sería el hombre-varón como “realidad biológica” el enemigo del feminismo, sino más bien aquellas “posiciones de sujeto” articuladas por una discursividad que reafirme –abierta o subrepticamente- la subordinación femenina.

Posiciones que pueden ser ejercidas –y lo son en efecto- tanto por hombres como por mujeres, por lo que el hecho de que las narraciones sean realizadas por mujeres o bien que los relatos contengan voces de mujeres –tantas veces excluidas en los estudios sociales- “no da ‘carta de fidelidad’, no brinda necesariamente un mejor lugar para el diálogo intersubjetivo” (Pecheny, 2008: 11). En todo caso, lo relevante será –para decirlo con Strathern- el posicionamiento del analista y el compromiso ético con las personas que constituyen nuestro “objeto”²⁶, la afinidad política con los grupos subalternos con los que nos sentimos parte de –o pretendemos confluir en- un mismo proyecto social y la rigurosidad teórica y empírica con que llevamos adelante nuestra tarea. Por lo demás, un estudio feminista habla siempre de relaciones de poder: la situación de las mujeres sólo es significativa en relación a la de los hombres y otras adscripciones genéricas posibles –y viceversa-, por lo que tampoco aceptamos la asociación entre feminismo y “estudios de mujeres”, que suele estar ligada a estos posicionamientos. La idea de que, como tradicionalmente los estudios sociales sólo repararon en la voz de los varones, lo que este enfoque debe hacer es equiparar esa desigualdad histórica incorporando testimonios de mujeres, nos parece una frontal restricción de un movimiento político-epistemológico verdaderamente potente y transformador en la medida en que no pierda de vista su premisa relacional. Hablar de género implica hablar de *relaciones de poder*.

Esta discusión no es ajena a la tradición crítica de la teoría feminista. En *Debates sobre la experiencia. Un recorrido por la teoría y la praxis feminista* (2008), Silvia Elizalde repasa el vínculo complejo del concepto de experiencia en el propio campo. La autora plantea que

“más allá de los intentos por superar el esquematismo de los planteos iniciales sigue siendo aún altamente conflictivo, para cualquier política feminista, sostener la pretensión de dar por sentado una cierta *unidad esencial* de la condición de género que daría cuenta de los diversos modos en que las mujeres experimentan sus vidas, se relacionan con los/as otros/as culturales, e interactúan con sus condiciones materiales, simbólicas e institucionales de existencia. Esto supondría

26 Uso adrede el término para expresar que, aun cuando es cierto que las ciencias sociales estudian *sujetos*, y ello implica un compromiso ético que es preciso asumir, éstos son necesariamente objetualizados como “problema” de investigación. Incluso, desde luego, en los casos en los que se evita nombrarlos de este modo, puesto que, como dijera Hall, no basta con cambiar el lenguaje para modificar la concepción de un fenómeno (2015). Lo verdaderamente relevante es la relación y el compromiso con quienes interactuamos en nuestras prácticas investigativas.

partir, justamente, de un esencialismo ontológico de las identidades –pero también de la problemática división entre público y privado, entre otras persistentes dicotomías genéricas y sexuales- que sostendría una noción abstracta de ‘experiencia de las mujeres’ como antagónica a la ‘experiencia de los hombres’, concebida esta última como una construcción transhistórica, saturada de poder y organizada exclusivamente a partir de prácticas sexistas y concepciones androcéntricas” (2008: 3; cursivas de la autora).

El cuestionamiento al planteo de Strathern no niega la importancia que éste pudo haber tenido en términos políticos, en la medida en que interpela al movimiento de mujeres a asumir un rol protagónico en la construcción del conocimiento social en general y en particular respecto de su propia situación de subordinación²⁷. Pero incluso en términos estrictamente políticos, un feminismo que deje afuera a los hombres, un feminismo, en fin, que se defina a partir de un reduccionismo –me refiero a la supuesta objetividad de la “experiencia femenina” como situación inescrutable-, no se revela sugerente para quienes nos sentimos interpelados por esa tradición de lucha y de conocimiento.

Por otra parte, la propia teoría feminista ha desarrollado un prolífico campo reflexivo sobre estos tópicos epistemológicos, metodológicos y políticos, dando espacio y argumentos a un debate intenso sobre la especificidad de una perspectiva epistémica feminista que, sin abandonar el propósito político de la producción de conocimiento emancipatorio para las mujeres y otros colectivos de género subalternizados, procure permear las discusiones asentadas sobre la legitimidad/legalidad del vínculo sujeto conocedor/sujeto conocido, o sobre la pretendida inconmensurabilidad del conocimiento científico *versus* el conocimiento militante, con argumentos rigurosos en torno de los modos de conocer y de transformar el horizonte cognoscible de las ciencias sociales (Bartra, 1998; Delfino, 2009).

Dejé de lado hasta aquí el potente cuestionamiento de Butler (2007) respecto de la “mujer” como sujeto del feminismo y su consecuente aceptación acrítica del par binario masculino/femenino que sostiene el ordenamiento sexual heteronormativo al erigir

27 Véase, a modo de ejemplo, la siguiente frase: “El descubrimiento constante de que las mujeres son el Otro en los relatos masculinos les hace recordar a las mujeres que deben ver a los hombres como el Otro en relación con ellas mismas” (Strathern, 1987: 64).

como válidos únicamente dos –y sólo dos- sexos, que a su vez se corresponden con dos géneros (Elizalde, 2012). Rígido esquema que por lo demás excluye lo que no entra dentro de ese filtro de inteligibilidad –todo aquello que nombramos genéricamente como la “diversidad sexual” y muy ostensiblemente las identidades trans e intersexuales-. La rigidización del ordenamiento sexo/genérico subordina y estigmatiza a todas aquellas manifestaciones vitales que no se adecúan a su mandato “correspondiente”. En vistas a construir un proyecto emancipatorio, es clara la conveniencia de una alianza capaz de articular las diversas demandas, trascendiendo la “barrera” de la diferente genitalidad.

En este sentido, el feminismo en el que me inscribo es aquel que “crea” sus propios intereses, es decir, que no supone que éstos le vienen dados ni por un dato biológico ni por una experiencia pretendidamente objetiva, puesto que si no creemos en la existencia de fundamentos últimos que sostengan el ordenamiento social tampoco podemos aceptar la idea de un sujeto fijo del feminismo. Las posiciones se asumen en la disputa por la subversión y el mantenimiento del sistema sexo-genérico vigente. Posiciones que no tienen correspondencia lineal con los componentes biológicos de los cuerpos, aunque estos cuerpos estén compelidos a dar y recibir diferentes y desiguales descargas de poder de acuerdo, en parte, a la interpretación individual y social de sus componentes orgánicos.

Es este juego dinámico el que define los términos en que habrá de interpretarse la experiencia cotidiana de cada sujeto y no unas “condiciones reales de existencia” que sólo pueden concebirse afirmando una imposible literalidad de lo social, caracterizado más bien por un exceso de sentidos en pugna. En los términos de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, “es este juego el que hace posible la articulación hegemónica” (1987: 164), es decir, la posibilidad de enhebrar diferentes demandas en un proyecto común.

De todos modos, no está de más volver a resaltar que ello no implica postular que cada quien puede asumir la posición de sujeto que desee con independencia de su condición biológica ni su enclave socio-cultural de género. En verdad, estoy pensando en un sujeto sujetado a unas estructuras de sentido, pero que es capaz de construir su trayectoria vital reconfigurando su inserción en esa malla significativa en interacción con otros/as, aún con muy asimétricas condiciones y recursos. La apuesta por un “proyecto común” no niega las diferencias constitutivas entre hombres y mujeres, en la medida en que tales

figuras son posiciones sociales desigualmente cargadas de valor. Esa valoración diferencial no es ajena a la propia práctica investigativa; al contrario, como señalé unos párrafos más arriba, se trata de una carga que me acompañó en cada paso dado dentro de las instituciones educativas y en cada conversación mantenida. En esas charlas percibí que yo no era el único que interpretaba a mis interlocutores, sino que ellos también me clasificaban de diferentes modos y que el vínculo construido estaba afectado por esa carga interpretativa –no siempre ni todo el tiempo consciente-. Por esa razón se volvió imperioso para mí reflexionar sobre esos vínculos y distinciones en juego, puesto que era mi principal vía de acceso al imaginario a partir del cual estas personas desarrollaban sus clases de educación sexual.

Mi lugar en el campo

Analizar la implementación de la educación sexual en escuelas confesionales no dejaba de ser un desafío que me llevó a pensar diversas estrategias para el ingreso a las mismas. La primera tarea en este sentido consistió en “trazar un mapa” de las escuelas católicas en la ciudad. Para ello busqué información por diversos medios, pero resultó fundamental la entrevista que mantuve con un informante clave que trabajó varios años dentro de la Iglesia y puntualmente en varias de sus escuelas.

Este mapeo me brindó un panorama general, que a grandes rasgos me permitió organizar el universo de las escuelas confesionales que funcionan en la ciudad de La Plata, con sus distintos perfiles y estilos institucionales. Fue este reconocimiento previo el que me motivó a incorporar a mi estudio a alguna de las tres escuelas pertenecientes a la UCALP, así como me convenció que para poder desarrollar del mejor modo posible mi tarea debía buscar allegados a estas instituciones que me “recomendaran”. De otro modo, aseguraba mi informante, en un tema tan conflictivo como éste resultaba difícil que me dejaran hacer mi trabajo. En efecto, si bien esta estrategia de acceso al campo no es infrecuente en las ciencias sociales, posteriormente pude comprobar el efecto positivo que estas recomendaciones de “pares” tuvo para el desenvolvimiento de la

investigación. Ir “de parte de” se convirtió en un compromiso de aceptación de mi presencia en cada escuela.

La primera escuela a la que accedí fue una parroquial, cuyo director me recomendó para que ingresara a una escuela congregacional dirigida por alguien que se desempeñaba como docente en la parroquial, quien a su vez me vinculó con una escuela de la UCALP donde en ese momento trabajaba un ex compañero suyo en otro colegio confesional. La información previa con la que contaba acerca del universo de escuelas católicas fue fundamental para poder decidir dentro de las opciones que cada uno de ellos me brindaba de acuerdo a sus vínculos. Lo más dificultoso resultaba ingresar a una de las tres instituciones pertenecientes a la UCALP en la ciudad, por ser tan acotado el abanico de posibilidades y por tratarse, según diversos testimonios, de las más reacias a una indagación como la que me proponía. Sin embargo, y aunque no exento de numerosas dificultades que más adelante serán objeto de análisis, también allí pude hacer mi trabajo.

En las tres escuelas mi experiencia fue diferente: el lugar y la confianza asignados, los vínculos construidos, las posibilidades de desenvolvimiento variaron en cada caso. Es en esos contextos disímiles que se dio el proceso de investigación a partir del cual construí mis datos, por lo que resulta fundamental reflexionar sobre ello. El empleo de la primera persona pone en escena -quisiera que no en primer plano- mi subjetividad en el proceso de construcción de conocimiento, pero no alcanza a reponer mi presencia más “carnal”²⁸ en dicho proceso. Y es necesario hacerlo porque en la interacción con las personas con las que me vinculé en el marco del trabajo de campo se produjeron buena parte de los saberes, sensaciones y percepciones que orientan las reflexiones que aquí muchas veces se presentan con un grado de abstracción quizá necesario para su diálogo con otras, pero que me interesa no escindir de este proceso intersubjetivo.

Aun con los mismos protocolos de observación y de entrevistas para las tres escuelas, por varios motivos mi inserción y desenvolvimiento en cada una fue diferente. Un primer elemento a tener en cuenta aquí es el “contacto” a partir del cual accedí a cada institución. La persona que sirve como puente abre pero al mismo tiempo obtura posibilidades, lo que no implica que determine todo cuanto vaya a suceder pero sí que

28 Estoy parafraseando a Lóïc Wacquant, quien propuso “poner al investigador en escena como un ser carnal y sufriente” (2012: 158).

delimita un cierto margen de acción –desde luego amplio y siempre pasible de ser transformado-. Luego el desafío es ir percibiendo qué sentidos se asocian a la propia figura al haber sido recomendado por esa persona y, en el caso de que ello implique un perjuicio para el óptimo desenvolvimiento de la investigación, ser capaz de modificarlos –aún reconociendo que en ningún caso uno es quien controla la totalidad de cuanto sucede-.

En mi caso, accedí a la escuela parroquial a través de Antonio, un ex sacerdote con una trayectoria reconocida dentro de la corriente teológica tercermundista, lo que implicó que las puertas estuvieran siempre abiertas por parte del director, identificado con esa perspectiva religiosa. Esa referencia resultó útil incluso para la relación con algunas/os docentes y preceptoras/es de la institución, pero en cambio rápidamente comprendí que era intrascendente o bien podía ser contraproducente frente a otros. Mi lugar de “conocido de Antonio” me ubicó en un rol de *compañero* para quienes lo concebían como un referente, aun cuando nunca tuve que –o accedí a- pronunciarme respecto de ideas políticas o religiosas. Ser generosos conmigo fue una manera de “confraternizar” con él.

Frente a las/os demás docentes, por otra parte, yo era –además de un conocido de Antonio- un universitario haciendo un estudio sobre educación sexual, lo que en absoluto supuso un lugar de mayor neutralidad, sino también dotado de sentidos: se me atribuían ideas progresistas y en algunos casos saberes de “especialista”, llegando incluso una docente a pensar que me hallaba haciendo un diagnóstico previo a la intervención en el aula. Algo que descubrí con sorpresa cuando luego de algunas charlas me inquirió respecto de la fecha en que por fin daría *mis* clases. ¿Qué había pasado? Traté de recordar cómo había explicado a aquella docente en qué consistía mi trabajo. ¿Por qué ello no había bastado? ¿Mi procedencia universitaria era el motivo de tal “confusión”? Desde luego, la posición de autoridad en que varias/os docentes me ubicaron estaba sustentado en parte por el “saber experto” que suponían que poseía por venir de la Universidad y estar estudiando el tema. Pero con el transcurso del trabajo de campo advertí que había *algo más*. Por un lado, *algo* vinculado al tema sobre el que estaba indagando y, por otro, a la “situación de entrevista” misma.

Respecto de lo primero, y tal como se señala más adelante en la Tesis, muchas/os de las/os docentes que entrevisté consideraban que la educación sexual requiere de

especialistas, que no cualquier persona está en condiciones de asumir la tarea, y ello constituye todo un dato interesante para el análisis. La reiterada alusión a la “falta de capacitación” propia al referirse a la ESI ilustra esta percepción. En nuestra indagación, no hallamos otros temas en los que las/os formadoras/es se consideraran tan carentes de herramientas como en esta temática. Se trata de un tema “*difícil*”, “*controversial*”, en el que “*hay que ir con pie de plomo*”, según las valoraciones que me fueron ofreciendo mis informantes.

Esta “confusión” me evidenció de modo cabal que en el trabajo de investigación nuestras/os informantes también nos clasifican, nos interpretan, y ello condiciona el vínculo que establecemos con ellos y a partir del cual construimos nuestros datos. En mi estancia de exploración esto no era, para mí, una cuestión menor. Ante la consulta de cuándo pensaba dar *mi* clase, debí volver a explicar los alcances de mi trabajo, que mi intención era conocer diferentes prácticas docentes con el fin de analizar el modo en que se estaba implementando la educación sexual en las escuelas, que iba a resguardar la identidad de las personas entrevistadas así como de las instituciones y que yo no era “experto” en el tema ni pretendía juzgar el desempeño de cada docente. Con el devenir de la investigación me fui dando cuenta hasta qué punto era relevante “recordar” el sentido de mi presencia en las escuelas, dado que la mayor parte de mis informantes me ubicaban en un lugar asimétrico respecto de ellos, un lugar de poder dado por la asunción del rol de quien se acerca a preguntar, a investigar y a “evaluar” el desempeño docente. En efecto, aunque mantuviéramos charlas distendidas, yo era muy probablemente el único que iba posteriormente a narrarlas. En este sentido, fue muy importante que mis encuentros se parecieran lo menos posible a entrevistas *strictu sensu*. Me resultó mucho más fructífero alcanzar una tonalidad de charla informal, casi de intercambio, y en algunos casos incluso abandonar el grabador de voz: si bien con todas/os las/os entrevistadas/os tuve conversaciones grabadas, con algunas/os de ellas/os reiteré las charlas sin grabador o dejando alguna parte del encuentro sin grabar, debido a que notaba cierta tendencia en mis interlocutores a estructurar demasiado las respuestas ante la presencia del grabador y su capacidad de registrar “literalmente” lo dicho, recurriendo a lugares comunes que no me permitían ahondar en los sentidos puestos en juego.

Sin pensar que esta estrategia haya dejado saldada la cuestión –lo que en verdad considero improbable que pueda suceder, puesto que la práctica de la investigación de

campo es una formación social compleja y de largo alcance, que se reactualiza en cada caso sin que sus límites y modulaciones dependan de modo absoluto de las personas involucradas-, creo que al menos me permitió ser más prudente en mis pasos y estar más atento no sólo a lo que decían y hacían mis informantes respecto de los temas sobre los que quería indagar, sino también sobre todas aquellas *señas* que me permitieran advertir el modo en que yo mismo era construido por ellas/os, puesto que el lugar asignado a mi figura era condicionante clave y al mismo tiempo expresión del proceso de construcción de conocimiento.

Haber llegado a estas reflexiones en pleno proceso de trabajo me permitió reorientar mi práctica a la vez que me llevó a “leer” retrospectivamente las charlas mantenidas con las/os docentes y directivos con quienes ya había tenido mis entrevistas. El feminismo y los “estudios de la subalternidad” han sido especialmente agudos en desplegar una mirada cuestionadora de la *situación de entrevista*, que, para decirlo del modo más llano posible, ubica siempre desigualmente a quien pregunta y a quien responde. Elizalde, en un texto inspirador para ahondar en estas reflexiones, afirma que

“la proliferación de las metodologías cualitativas en el amplio campo de las ciencias sociales ha supuesto, en algunos casos, un uso reduccionista de la entrevista, convertida en estrategia de incitación compulsiva a dar testimonio. Las objeciones formuladas por cierta zona del feminismo y de los estudios de la subalternidad apuntan justamente a la versión más esquemática de esta técnica, cuestionada por el carácter ‘colonizador’ de su objetivo” (2008: 14).

Hay en la situación de entrevista una carga de poder que desalienta la horizontalidad buscada en mi práctica investigativa. La “confusión” a la que hago referencia ilustra el lugar de autoridad asignado a mi rol de investigador que aparentemente tendría por función juzgar las prácticas de docentes no tan preparados para la tarea que realizaban. Es en ese sentido que el tono de la conversación, del diálogo, del intercambio de ideas resultó muchas veces más útil que la “situación de entrevista”, prefigurada de un modo más formal y asimétrico. Lo cual no implica desacreditar la entrevista cualitativa como herramienta fundamental en el proceso de construcción de conocimiento, sino que, al menos en mi caso, fue importante ser consciente de los límites que dicho “formato” me planteaba y, por lo tanto, decidí complementarla con otras formas de intercambio con

mis informantes para poder llegar a algunos datos relevantes para las inquietudes de esta Tesis. Por lo demás, ese vínculo dialógico menos jerarquizado, generó en reiteradas ocasiones que las personas con las que interactué se desplazaran del lugar de tener que “defender” lo que estaban haciendo en las aulas y ello resultó muy significativo para el trabajo que estaba realizando. Varias veces advertí incluso que la conversación habilitaba reflexiones sobre ciertos tópicos que podían terminar siendo una contribución a la labor docente. “*La primera vez que se me ocurrió fue cuando me lo preguntaste vos el otro día*”, “*ahora que me pongo a pensar tengo un material piola para laburar ese tema*” fueron algunas de las frases que tal vez avizoren nuevos abordajes pedagógicos y que dan cuenta de cierta relajación en los intercambios, por demás infrecuentes en las primeras entrevistas. En este sentido es que, aun reconociendo la “carga de poder” que pesa sobre la práctica investigativa, Elizalde plantea el lugar de la entrevista y el registro etnográfico como un “campo de lucha” donde puede habilitarse un proceso de deconstrucción de los sentidos sociales hegemónicos (2004).

Advertir ya en la primera escuela este inter-juego complejo de clasificaciones cruzadas con mis informantes me permitió estar más atento al modo en que era clasificado en cada caso. Por ejemplo, cuando el director de este colegio me brindó su mediación para acceder a la escuela congregacional, traté de advertir las implicancias de ese ofrecimiento, que desde luego acepté. Ambos directores se conocen desde hace muchos años por haber participado en grupos católicos durante la juventud, sin que ello implique que sean amigos o personas íntimas, pero puede decirse que hay entre ellos un respeto mutuo, así como un reconocimiento de sus diferentes “perfiles” para conducir estas escuelas. Por otro lado, Danilo, el director del colegio congregacional, en ese momento daba clases en la escuela parroquial dirigida por Carlos, de modo que la intercesión de éste último me garantizaba el acceso a la segunda institución en la que realizaría mi trabajo de campo.

Ese conocimiento y respeto recíproco fue suficiente para garantizar mi ingreso al nuevo colegio, pero al mismo tiempo implicaba una carga de sentidos que rápidamente advertiría. Con el sólo hecho de saber que venía “de parte de Carlos”, el director de la escuela congregacional me ubicó en un lugar crítico respecto de las jerarquías eclesiales, que él rápidamente me comentó que “*respetaba mucho*”, a pesar de advertirme que no acordaba en diversos aspectos. Para evitar que él tuviera que “justificarse” todo el tiempo ante mí, lo que a mi entender limitaba el alcance de

nuestras conversaciones, consideré necesario despegarme de la figura de Carlos y cuando supe que Danilo había estudiado en la misma Facultad que yo, recomenzamos el diálogo por ese otro lado.

Rápidamente noté que también la proveniencia de ese ámbito y mi conocimiento y cercanía a algunas personas y no a otras volvía a ubicarme en un lugar que lo ponía a la defensiva. El trabajo para ganarme su confianza y por dejar en claro que no estaba allí para juzgar las opiniones individuales, sino para hacer un análisis más general del modo en que se implementa la educación sexual en estas escuelas, fue lento, pero lo cierto es que Danilo no puso trabas a mi desenvolvimiento dentro de la institución. Por el contrario, habló con los diversos docentes que quise entrevistar para que pudiera hacerlo sin problemas. Incluso no presentó objeciones cuando la docente de Salud y Adolescencia me invitó a presenciar una de sus clases. Tal vez una diferencia fundamental con el primer caso es que mi tránsito por esta institución fue mucho más pautado de antemano: desde que llegaba debía aguardar a que Danilo me recibiera, luego él buscaba a la docente que quisiera entrevistar, y cuando terminaba un preceptor me acompañaba a la puerta. Nunca tuve la libertad y el tiempo para moverme a gusto, lo que me generó una sensación de estar siempre “custodiado”. Fue mi presencia recurrente en la institución la que me permitió ir ganando en confianza y lograr que esos roles se fueran “relajando”, pero la observación de ciertas dinámicas cotidianas fue una tarea ardua, fruto de un esfuerzo persistente y no algo dado con la (casi) naturalidad como fue en el caso de la escuela parroquial.

Danilo fue quien me “recomendó” para que pudiera acceder a la escuela de la UCALP. Esta era la puerta más difícil de franquear por cuanto su perfil suele ser muy conservador, en particular en materia de sexualidad, y las personas que trabajan allí suelen pertenecer a circuitos de “sociabilidad católica” que distan mucho de mis propios circuitos de sociabilidad. Ingresar por mi cuenta a estudiar las experiencias de educación sexual allí fue considerado desde el principio –en caso que efectivamente pudiera hacerlo- como poco redituable en términos cualitativos. Casi podría decirse que la estrategia general de acercamiento a las instituciones a partir de “contactos de confianza” estuvo basada fundamentalmente en poder acceder a esta escuela.

Danilo había sido preceptor en otra de las escuelas pertenecientes a la UCALP, pero para el momento en que me encontraba haciendo el trabajo de campo ya habían dejado

de trabajar las personas con las que él tenía más confianza por lo que percibí que no era buena decisión dirigirme allí de parte suya. En cambio, un ex compañero en dicha escuela con el que aún mantenía un buen vínculo, estaba trabajando en otra institución de la UCALP y luego de varias charlas en las que yo volvía a sacar el tema, Danilo se ofreció a ponerme en contacto con él. Percibí también que para Danilo garantizarme el acceso a otra escuela fue pensado como un modo de alejarme de la suya. Al no haber encontrado canales más directos al director de la escuela, me decidí a avanzar en esta dirección.

Tal como me habían advertido diversos informantes a los que consulté antes y durante mi trabajo de campo en las primeras dos escuelas, allí el trato fue más frío y distante. No se me permitió circular por la institución, ni siquiera acompañado, cierto que tampoco hubo una prohibición expresa, sino más bien un conjunto de comentarios, gestos y actitudes que me delimitaron un mínimo espacio de acción y permanencia: el primer patio, algo así como una pequeña galería que sirve como sala de espera para quienes desean hablar con el director y por donde docentes y alumnas/os sólo están de paso hacia las aulas y el patio principal; la dirección, adonde fui recibido las veces que no lo era directamente en el primer patio; y la sala de profesores, adonde mantuve mis entrevistas con las docentes.

Haber llegado a la institución a través de Danilo fue suficiente para generar en Ángel, el director, el compromiso de recibirme y dejarme realizar el trabajo, pero no para hacerlo “bajar la guardia”: si en la escuela congregacional me había sentido custodiado, acá la sensación era de sospecha permanente. A pesar de la promesa del anonimato y de procurar no hacer preguntas que pudieran ser interpretadas como una búsqueda de aquello que se hace mal o que dista de los programas oficiales, al menos de parte del director se mantuvo a lo largo de toda mi estadía un especial cuidado por no decir(me) nada que pudiera ser objeto de denuncia o sanción. De algún modo, entiendo que el trato incordial –si no directamente hostil- fue una manera de apresurar mi salida de la escuela sin tener que echarme, opción acaso descartada por cierto respeto hacia Danilo. Mi regreso persistente, semana a semana, creo que lo terminó de convencer de que no me iría de allí si no obtenía una cierta cantidad de información, por lo que finalmente accedió a que realizara unas entrevistas que venían siendo postergadas sistemáticamente, luego de las cuales ambos entendimos que mi estadía allí debía darse por concluida.

¿Desde qué nosotros?

Lo antedicho no resuelve una tensión de fondo, presente -aunque muchas veces soslayada- en toda narración académica. ¿Desde qué nosotros se habla? ¿Desde qué nosotros hablo yo en este caso? No me refiero sólo al plural que se emplea usualmente – como a veces aquí- en los trabajos científicos. Me refiero más bien a la necesidad de resituar el ejercicio de reflexividad precedente pero en un sentido contextual más amplio, puesto que la reflexividad en términos individuales, como plantea Wacquant, “se queda corta en la tarea de identificar los filtros clave que alteran la percepción sociológica” (Wacquant, 2014: 67). No basta, entonces, con reflexionar en torno a mi trabajo de campo, sino que es preciso también reconocer las posiciones estructurales que delimitan mi hacer académico, lo que sin dudas comprende lo dicho en el apartado anterior pero al mismo tiempo lo trasciende, abarca otros elementos.

Por mucho que golpee al ego del “homo academicus”, también su obrar está delimitado por ciertas posiciones sociales que le están reservadas. En tal sentido, un gran peligro acecha cada página de este trabajo: la tentación de plantear la propia figura en términos de “corrección política” e incluso de erigirme en representante o defensor de las “minorías sexuales” o colectivos subalternizados –mujeres y hombres no heterosexuales, en primer término-. Se trata de una posición que no es infrecuente, por su carácter atractivo, como lo mostró Spivak (1983) en el trabajo antes mencionado, en referencia al rol asumido por el sujeto varón imperialista frente a la mujer hindú en tanto objeto de protección. Es una afirmación que nos mantiene alerta frente a tal tentación paternalista y, desde luego, patriarcal. En el abordaje de los problemas que aquí exploramos es una posición en la que caen numerosos autores, y que puede verse por ejemplo cuando bajo el pretendido argumento del respeto por los derechos de las mujeres, se promueve un conjunto de prácticas y dispositivos eugenésicos que se instalan más como mandato regulatorio que como posibilidad emancipadora y que se presenta sin embargo con pretensión de neutralidad, invisibilizando la operatoria de un

poder que actúa bajo principios biopolíticos que muchas veces son su principal -aunque solapado- fundamento²⁹.

La internacionalización del “derecho a la diversidad cultural” parecería hablarnos tanto de las luchas emancipatorias de los grupos oprimidos, como de cierta reformulación de las lógicas del poder global. Si durante años la diversidad fue considerada una amenaza frente a los principios civilizatorios “comunes”, ahora se trata de visibilizar la diferencia, de hacerla emerger e incluso de producirla y administrarla. Es lo que explica la aparente paradoja de que haya sido durante la *etapa neoliberal* cuando más “avances” hubo en el reconocimiento de las diferencias culturales. De ahí que pueda postularse que este proceso forma parte de las lógicas de la “gubernamentalidad neoliberal” imperante a escala global (Foucault, 2007; Briones, 2008³⁰).

Lo que decimos, entonces, es que se trata de condicionantes estructurales que operan a través de la práctica académica y no de la voluntad de diversos intelectuales de servir como correa de transmisión de un poder de estas características. En nuestro caso en particular, esta reflexión debe movernos a pensar, en primer lugar, las condiciones que hicieron posible la sanción de la ley de ESI en este momento histórico. Por mucho que enfatizamos en el trabajo militante de diversos sectores que lograron imponer sus demandas históricas, así como en un contexto político permeable a esas demandas, es preciso advertir al mismo tiempo que esta política tiene como marco más general un clima epocal que excede los marcos de nuestro país y que ha tomado a la diversidad como bien administrable. En esta clave, las políticas orientadas a “legalizar” la diversidad sexual deben ser vistas en relación con aquellas otras que buscan la emergencia pública de las diferencias étnicas, religiosas y raciales. Cada una de ellas posee historias específicas y articulaciones nacionales y regionales particulares, pero todas comparten el contexto epocal que Andrés Restrepo denominó “diversopolítica”³¹.

29 Siguiendo a Foucault, nos referimos a un tipo de poder que toma a su cargo los cuerpos –y las almas– con el fin de volverlos productivos hasta un nivel molecular. Se trata de la inversión de la máxima del poder soberano de “hacer morir o dejar vivir”. Bajo el régimen biopolítico, dice Foucault, la máxima que impera es la de “hacer vivir o dejar morir”, el poder toma a su cargo al ser viviente -tanto en términos individuales como colectivos, en tanto individuo o como población- y lo exprime con una pretensión regulatoria incesante, aunque nunca totalmente efectiva (Foucault, 2007; 2011).

30 Nos valemos de la utilización de este concepto por parte de Claudia Briones, quien a su vez lo retoma de un texto de Collin Gordon que no hemos consultado: “Governmental rationality” (1991) en Burchell, G et al eds *The Foucault effect. Studies in governmentality*, The University of Chicago Press, Chicago.

31 Notas tomadas durante el Tercer Seminario Internacional “Cultura política y políticas culturales”, dictado por Alejandro Grimson, Víctor Vich, Eduardo Nivón, Eduardo Restrepo, Ángel Quintero, Karina

Se trata de una voluntad de poder que consiste en hacer emerger la diferencia, reificarla y volverla productiva respecto de los intereses de un mercado que va adquiriendo nuevos pliegues y nichos de consumo para públicos híper-específicos, de los que se extrae, en el mismo movimiento, una ganancia y unos saberes respecto de sus prácticas y sus anhelos.

Ello no implica negar la importancia de una política como la ESI, sino tratar de hacer emerger sus condiciones de posibilidad así como los discursos y las prácticas que la regulan en las escuelas que estudio, algo que desde luego excede a las voluntades y las capacidades de un gobierno. Y hacerlas emerger sobre todo para ser conscientes de que estamos insertos también nosotros en esas tramas de sentido que nos configuran. Lo cual debe advertirnos antes que nada ante aquello que se nos presenta con un aura de neutralidad, de verdad científica pre-ideológica. En nuestro caso, es lo que ocurre con la perspectiva biomédica, que atraviesa a todos los sujetos sin reparo en sus diferencias respecto de otros tópicos. En verdad, no existe el grado cero de la significación, los meros hechos que luego se recubren de sentidos (Tonkonoff, 2014). Podríamos agregar, parafraseando a Louis Althusser, no hay lugar más ideológico que aquel que se nos presenta como verdad incuestionable (1988).

Por lo demás, este movimiento reflexivo debe aproximarnos a pensar cómo se intersectan los procesos que aquí estudiamos -vinculados a los géneros y las sexualidades-, con otros procesos sociales que los atraviesan. Como han señalado diversos autores (Briones, 2008; Hall, 2010; Grimson, 2011), este “multiculturalismo neoliberal” se ha caracterizado por dar con cultura lo que quita con economía, esto es, que la ampliación del reconocimiento formal de ciertas demandas sectoriales se dio al mismo tiempo que se redujeron los derechos económico-sociales universales. Proceso que visibiliza la importancia de pensar el *reconocimiento* al mismo tiempo que la *distribución* (Fraser, 1997). En nuestro caso, ¿qué prácticas habilitan las experiencias de educación sexual analizadas? ¿Conciben a las/os estudiantes como sujetos de derechos? ¿Permiten identificar y combatir las desigualdades sexo-genéricas existentes? ¿Brindan herramientas para el ejercicio cotidiano de los derechos sexuales y reproductivos? ¿Posibilitan visibilizar y criticar la desigual distribución de recursos materiales y

Bidaseca y José Nun, realizado en la Ciudad de Buenos Aires del 6 al 10 de agosto de 2012, en el marco de la Red EPC-OEI/CLACSO.

simbólicos entre hombres y mujeres, así como entre quienes profesan identidades sexuales hegemónicas y subalternas?

Estas reflexiones nos plantean un interrogante más general respecto de los modos en que funciona el poder en las sociedades contemporáneas, puesto que en las escuelas en las que realizamos la indagación hallamos una presencia dominante de la perspectiva biomédica –que analizaremos en detalle–, pese a no coincidir plenamente con las posiciones estatales y eclesiales que en apariencia dominan la disputa en torno a la regulación de la educación sexual. El interrogante, desde luego, debe alcanzarnos: ¿hasta qué punto estos principios, que orientaban en muchos aspectos las prácticas de mis entrevistadas/os, no guiaban también mis pasos?

En América Latina, por lo demás, la pregunta por los condicionantes que afectan nuestro proceder intelectual debe abarcar lo que Aníbal Quijano (2000) ha denominado la “colonialidad del saber y del poder”, puesto que el lugar subordinado que posee nuestra región en el ordenamiento geopolítico a escala global abarca también al campo del conocimiento, donde la episteme hegemónica, aquella que modula la interlocución académica a nivel mundial, es fundamentalmente eurocéntrica o, en otras palabras, colonial. No se trata “meramente” de una cuestión epistemológica, sino profundamente política: el presupuesto de esta perspectiva es que la colonialidad del saber sirve a la reproducción de la colonialidad del poder. En ese sentido, asumir una perspectiva decolonial implica, por ejemplo, estudiar los vínculos entre Estados e Iglesias sin tomar el “modelo francés” como horizonte a alcanzar. Al pensar las configuraciones específicas de laicidad al interior de Argentina y América Latina, entonces, estamos estableciendo otro horizonte político. Nos interesa ver de qué manera nuestro estudio puede contribuir a mejorar los procesos democráticos de nuestra región.

Otro tanto puede decirse en cuanto a la ESI. Como indiqué, interesa pensar qué la hizo posible, acaso necesaria, incluso “obligatoria”. ¿A qué se debe el consenso alcanzado al momento de su votación si, como vemos en nuestra indagación, tal consenso no habita las prácticas de educación sexual existentes? Por ello consideramos interesante pensar en un poder que se ejerce haciendo emerger las diferencias –sexuales y de género, entre otras– con el fin de administrarlas y volverlas productivas, aunque en su devenir encuentre diversos cauces por los cuales “colarse”: la prevención de enfermedades de transmisión sexual y de embarazos no deseados, así como la lucha contra las violencias

y desigualdades por razones de género pueden constituirse en discursos legitimadores de prácticas ancladas en paradigmas que no buscan la equidad, sino el congelamiento de las diferencias a fin de controlarlas y administrarlas.

De allí que resulte útil una reflexión en esta clave, aunque la reflexividad, desde luego, no modifica las condiciones de producción ni garantiza ecuanimidad. En el mejor de los casos busca volver inteligibles tales condiciones, procurando interrumpir un proceder mecánico y acrítico en la medida en que se parte del supuesto de que tal proceder tiende a reproducir al menos parcialmente los discursos hegemónicos. En tal sentido, es especialmente relevante la pregunta por el significado de “hacer ciencia” en un país con un sistema de ciencia y técnica históricamente precario, con bajos recursos y ausencia de proyectos a largo plazo³².

De este modo, se vuelve un verdadero desafío para los agentes del sistema científico nacional no constituirse en meros reproductores de teorías elaboradas en los principales centros de producción de conocimiento. A pesar de estas dificultades, creemos posible trazar algunos ejes que potencien la práctica académica en los países “periféricos”: el primero de los cuales debe ser sin duda el reconocimiento de tal posición subalternizada –posición que no obedece sólo a problemas internos de cada país, sino a la ubicación de éste en el ordenamiento hegemónico a escala mundial-, pero también la negación del carácter universal de las teorías elaboradas en las academias centrales –todo saber es situado-, así como la certeza de la necesidad de crear herramientas conceptuales acordes a los objetos y problemas que se pretende abordar.

En este sentido, el “nosotros” de esta narración surge del posicionamiento teórico-político asumido: se trata de una voluntad de ligar la producción de conocimiento propia con los procesos de lucha por la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. En el caso que analizo, ello implica en primer lugar realizar un aporte para fortalecer la implementación de la ESI en la medida en que ésta constituye una política de promoción de derechos en clave de género, es decir, tendiente a la eliminación de las desigualdades por razones sexo-genéricas. Asimismo, esta indagación se propone aportar a la redefinición de los vínculos entre Estados e Iglesias, con el fin de contribuir

32 Los recortes presupuestarios, la sub-ejecución de las partidas aprobadas, la reducción del número de ingresos al Conicet, los cambios en los criterios y las modalidades de distribución de becas de investigación, entre otras transformaciones sustanciales en las políticas científicas a partir de la asunción de un nuevo gobierno en diciembre de 2015, son una muestra cabal, aunque no exclusiva, de ello.

a ampliar los procesos de democratización y emancipación de nuestras sociedades. Ahora bien, como dijimos, la reflexividad en torno a aquello que encubre el “nosotros” debe movernos también a asumir el desafío de operar analíticamente pretendiendo visibilizar nuestras “cegueras epocales”, es decir, no naturalizar la existencia de la ESI, sino problematizarla procurando comprender por qué pudo ser sancionada en este momento histórico, qué intereses la atraviesan, la hacen posible y acaso la vuelvan necesaria. Ello implica no partir del supuesto de que en la ESI está la libertad, aunque uno concuerde con muchos de sus postulados prescriptos. Por ello, para complejizar la mirada, nada mejor que centrar el eje en el complejo proceso de implementación de esta política.

Alcances y limitaciones

Antes de pasar al siguiente capítulo, interesa delimitar los alcances y limitaciones de esta indagación. En primer lugar, como dije previamente, se trata de un estudio que pretende analizar discursos sobre sexualidad y prácticas de educación sexual³³ de directivos y docentes a partir de una indagación etnográfica en tres escuelas confesionales católicas de la ciudad de La Plata. Asimismo, este examen se vio complementado con el estudio de los fundamentos curriculares de la ESI, así como con entrevistas a los funcionarios públicos encargados de su implementación. Por otro lado, analizamos también los posicionamientos y estrategias eclesiales tendientes a incidir en el perfil ideológico de esta política, al menos en las escuelas de confesión católica.

En la medida en que la escuela no es simplemente el lugar en el que se “vuelcan” los contenidos prescriptos, sino que se trata de ámbitos específicos de disputas, acuerdos y disensos, en este trabajo hicimos énfasis en el estudio de sus dinámicas cotidianas, focalizando en el “hiato” de sentidos entre el carácter programático de la ESI y las

33 Desde nuestra perspectiva, la distinción entre prácticas y discursos resulta redundante o inadecuada, en la medida en que no existen prácticas no discursivas. Si por momentos sigo esa distinción clásica en la escritura, es sólo a los fines de clarificar una idea, pero siempre, como plantean Laclau y Mouffe, “como diferenciaciones internas a la producción social de sentidos, que se estructura bajo la forma de totalidades discursivas” (1987: 145).

concepciones y saberes de quienes en definitiva constituyen sus agentes últimos de implementación.

En esa indagación observamos ciertas regularidades que nos permiten reconstruir diferentes formaciones discursivas, las cuales no se correspondían exactamente con alguna institución en particular, sino que en cada una de ellas hallamos una diversidad de concepciones que se entrelazaban de modos específicos. En este sentido, esta Tesis pretende dar cuenta tanto de los consensos como de las disputas presentes en las escuelas. Atentos a cómo se tramaban esos componentes en cada caso, pretendemos visibilizar la existencia de diferentes “dispositivos pedagógicos de género”, en tanto marcos institucionales de interpelación en los cuales las/os jóvenes experimentaban sus experiencias escolares de educación sexual. Nuestra indagación analiza los contextos escolares en los que se producían los aprendizajes de las/os estudiantes, aunque desde luego no prescribe cuáles eran concretamente esos aprendizajes.

Por otro lado, frente a indagaciones como la de Wainerman, Di Virgilio y Chami (2008), que establecen una tipología con los diferentes perfiles de educación sexual de cada una de las instituciones estudiadas, hacer esta lectura relacional entre las diferentes discursividades halladas en cada escuela, tiene la ventaja de permitirnos comprender la compleja trama en la cual las/os estudiantes se forman: ¿qué contenidos integran esa experiencia? ¿De qué modos diversos se los emplea? ¿Qué márgenes se establecen para la emergencia de identidades sexuales y de género que desafíen el ordenamiento sexogenérico hegemónico –androcéntrico, homofóbico, procreacionista-? Reconstruir ese entramado tiene la virtud de hacer emerger también los silencios, los malestares, los vacíos, las ausencias, todo aquello que se dice en voz baja e incluso lo inconcebible en un contexto determinado. A saber, mientras en la escuela parroquial varios testimonios discuten con el “feminismo”, en el colegio de la UCALP ese término ni siquiera forma parte del vocabulario institucional. Pensemos también en la docente de Construcción de Ciudadanía que trabajó ciertas temáticas en el aula, como aborto o ley de identidad de género, pero no permitió que lo conversado en ese ámbito fuera puesto luego en los afiches que las/os estudiantes pegaron en las carteleras ubicadas en los pasillos del colegio. Estamos diciendo que, pese a compartir ciertos criterios regulatorios, cada colegio instituye un marco de interlocución específico que define en buena medida los temas, los términos y las modalidades del diálogo escolar. Es por ello que un docente de Construcción de Ciudadanía que en una escuela no confesional abordaba el tema de la

sexualidad desde una perspectiva de género, en el colegio parroquial donde lo entrevistamos ni siquiera se atrevía a hacer mención al tema, por temor a ser expulsado.

Asimismo, una lectura transversal de los datos nos permitirá visualizar la existencia de ciertos discursos hegemónicos que trascienden las fronteras de cada escuela. Acaso sea este el momento de la Tesis donde hallamos los mayores desafíos de índole conceptual. Acorde a la perspectiva etnográfica asumida, optamos por articular las discusiones conceptuales, aun cuando adquieren un alto nivel de abstracción, con el material empírico recolectado, y en todo caso dejar planteados algunos interrogantes que requerirían de nuevas indagaciones tanto empíricas como bibliográficas.

Del mismo modo que advertimos que hacer énfasis en las dinámicas escolares no implica la adopción de una perspectiva “micro”, resulta pertinente aclarar que el estudio sincrónico al interior de las escuelas, que permite analizar los “dispositivos de género” en cuyo marco se producen los procesos formativos, no debe hacernos perder de vista el carácter dinámico de estos “dibujos”, esto es, su densidad histórica. De ahí que enfocemos en la idea de *procesos*, y de que al mismo tiempo que resaltamos los perfiles dominantes hagamos hincapié asimismo en las posiciones divergentes que socavan su legitimidad en forma incesante. Para reponer este enfoque –deudor de lo que Rockwell denomina antropología histórica (2009)-, indagamos en las trayectorias de docentes y directivos y no sólo en sus prácticas actuales, pero también ligamos estos procesos educativos con los vaivenes de las políticas educativas en nuestro país, con los vínculos dinámicos entre los Ministerios de Educación Nacional y Provinciales, y con las configuraciones históricas de laicidad que se fueron forjando en nuestro país y que inciden en el lugar que hoy tienen las escuelas confesionales en el sistema educativo. De nuevo, creemos que la apuesta por el trabajo de corte etnográfico no debe conllevar una pérdida de vista de las formaciones sociales y los contextos más amplios en los que se desenvuelven los procesos estudiados. En los siguientes capítulos, en los que nos abocaremos al análisis de estos procesos, trataremos de estar a la altura de este desafío.

Iglesia, Estado y Sujetos: regulaciones, disputas y tensiones

Las prácticas de educación sexual escolar implican complejos procesos de estructuración que dificultan su abordaje analítico e imponen desafíos al investigador. Sin embargo, en el marco de una política educativa de enormes resonancias como la Educación Sexual Integral (ESI), es posible identificar unas disputas específicas entre diferentes actores, especialmente estatales y religiosos, en pos de regular su implementación y definir su orientación ideológica. En este capítulo nos proponemos reconstruir algunas de las principales estrategias de regulación desplegadas tanto por el Estado como por la Iglesia Católica respecto de la educación sexual, haciendo especial énfasis en el modo en que esos esfuerzos regulatorios son apropiados y negociados en cada contexto escolar.

Para ello, en un primer momento, nos abocaremos al análisis de diversas publicaciones, documentos, legislaciones, testimonios de funcionarios estatales y eclesiales y demás informantes claves consultados para este trabajo. Posteriormente, nos detendremos a pensar las articulaciones específicas que adquieren estas prácticas y discursos en las dinámicas escolares en las que indagamos.

III. A) Fuegos cruzados: entramando esfuerzos regulatorios

Como ha sido dicho con anterioridad (Lavigne, 2011; Báez, 2012; Esquivel, 2013a; Romero, 2015), la sanción de la ley 26.150 no hizo más que iniciar un complejo y dinámico proceso de disputas cruzadas entre diversos actores que pugnan por incidir en su implementación. Funcionarios estatales, políticos, militantes feministas y por la diversidad sexual, editoriales escolares, grupos religiosos, sindicatos docentes, investigadoras/es y trabajadoras/es de la educación, son algunos de los actores que, con

diversos grados de compromiso y de poder de incidencia, toman parte activa en esta contienda difusa y multi-direccionada.

Focalizar la mirada en el proceso de implementación no supone desmerecer la existencia misma de la ley, ya que es ésta la que establece un nuevo “piso” sobre el que se sostienen los debates y disputas posteriores. Es esta norma la que establece a la ESI como un derecho de toda/o estudiante y la que especifica algunos criterios básicos, como el descentramiento de la sexualidad de sus aspectos biológicos y reproductivos y la necesidad de pensar propuestas pedagógicas transversales con perspectiva de género. Esos principios configuran una escena de intercambios particulares, jerarquizando a los interlocutores de unos modos determinados y habilitando voces que en otras interlocuciones carecen de lugar o cuyas demandas resultan inaudibles. La ley 26.150 es el punto nodal que reorganiza el debate, aunque no lo determina ni prescribe sus resultados.

Ahora bien, la ley ejerce esa presión debido a la existencia de una voluntad política de hacerla cumplir, al menos durante nuestro período de indagación³⁴, lo que implicó un conjunto variado y sostenido de acciones que fueron desplegándose, a veces en oposición, a veces en diálogo, a veces en reemplazo de otras estrategias. El motor principal de ese impulso es el propio Programa Nacional de ESI, creado a partir de la aprobación de la ley. Desde luego, las preocupaciones por parte del Estado por la educación sexual en las escuelas no nacen en octubre de 2006, sino que provienen desde la constitución misma de un sistema educativo público. En la regulación de la sexualidad se cifran aspectos claves de todo Estado moderno (Foucault, 2007), como el control de la natalidad, la planificación familiar y la prevención de enfermedades. La ESI, sin embargo, implica un salto y una transformación en esa voluntad.

En el marco de un sistema educativo descentralizado, interesa prestar atención asimismo al rol desempeñado por el Ministerio de Educación bonaerense, puesto que se trata del órgano que posee la potestad de regular las escuelas de dicha jurisdicción. Por otro lado, al centrar nuestro análisis en las prácticas de educación sexual en colegios de confesión

³⁴ Nuestro relevamiento en las escuelas se realizó entre 2011 y 2012, incorporando luego algunos datos y estableciendo algunas consultas puntuales hasta el año 2015. Los despidos en diversas áreas del Ministerio de Educación de la Nación y en el propio Programa Nacional de ESI, así como el retorno de una discursividad que quita prioridad a la existencia de políticas educativas nacionales bajo el prisma de la descentralización de signo neoliberal en los primeros meses del nuevo gobierno en Argentina, ameritan nuevas indagaciones capaces de repensar algunas de las hipótesis aquí vertidas.

católica, veremos también los esfuerzos realizados por la Iglesia Católica con el fin de incidir en tales prácticas.

Comencemos reconstruyendo brevemente algunas de las acciones impulsadas desde el Estado nacional, que en definitiva son las que desestabilizan un cierto estado de cosas y obligan a los demás actores intervinientes a asumir posiciones frente a esas iniciativas.

III.A.1) “La ley en sí no garantiza nada, las cosas suceden porque hay capacitación, porque hay materiales, porque hay recursos”. La ESI como política de Estado

La aprobación casi unánime de la ley de ESI –recordemos que sólo un diputado y una senadora votaron en contra- estuvo antecedida por intensas discusiones tanto en las cámaras legislativas como en otros ámbitos de debate público. Los acuerdos alcanzados entre los legisladores no debieran hacernos perder de vista las dificultades halladas para conseguir consensos sociales amplios en torno a su orientación ideológica, tal como nos lo resaltaron algunos informantes a los que consultamos para este trabajo. Una lectura atenta de las discusiones de esos días, tanto en el recinto (Lavigne, 2011) como en los medios de comunicación (Iosa et al, 2011) permite visualizar mucho más la diversidad de posiciones en pugna que la emergencia nítida de una posición de consenso. Ello tal vez explique en parte el carácter relativamente abierto e indeterminado de la ley finalmente aprobada, así como la inclusión de algunos apartados que parecen limitar su potencia transformadora³⁵.

En cualquier caso, como decíamos en el apartado precedente, es la existencia de esta norma la que habilita el rico proceso de negociaciones y tensiones en torno a la implementación de una educación sexual que supere, expanda y/o contraríe modelos sexuales, familiares y de género tradicionales, la que establece a la ESI como un

³⁵ Hacemos referencia especialmente al Artículo 5° de la ley, que establece que “cada comunidad educativa incluirá en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros”. Aunque su interpretación es aún objeto de discusión, lo cierto es que diversos actores que tuvieron participación en el armado de la ley nos han reconocido en el marco de esta indagación que se trata de una concesión hecha a los grupos religiosos con el fin de lograr los consensos necesarios para que la norma sea aprobada con un fuerte respaldo legislativo.

derecho de las/os estudiantes, y la que define a la educación sexual integral como aquella “que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos” (Art. 1º), trascendiendo los enfoques médicos y biologicistas que predominaron históricamente en las prácticas docentes. La existencia de la ley, en suma, eleva el piso de la discusión, la pone en otro lugar, reorganiza las posiciones en pugna.

Al mismo tiempo, debido justamente a su enfoque transformador, desde un principio existió la convicción entre sus impulsores de que no bastaba con su sanción y que era preciso realizar una serie sostenida de iniciativas a fin de asegurar su cumplimiento. Por ello la norma establece la creación del Programa Nacional de ESI en la órbita del Ministerio de Educación de la Nación, que será a partir de entonces la principal instancia promotora de su implementación. Desde este ámbito, luego de meses de trabajo y de discusión con diversos actores sociales, religiosos, académicos, políticos, sindicales, entre otros, emergen los *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral*, aprobados por la totalidad de los Ministros de Educación del país el 17 de abril de 2008.

Si en el caso del texto de la ley destacáramos su carácter relativamente abierto e indeterminado, en los “*Lineamientos*” encontramos principios curriculares mucho más específicos, que comienzan a darle una dirección inequívoca a esta política. En primer lugar, se destaca la centralidad asignada al respeto por los Derechos Humanos, ligado específicamente a una valoración positiva de la diversidad sexual y a la capacidad de expresar libremente las diferentes “emociones” y “sentimientos” en relación a la sexualidad, así como enfatiza en la necesidad de promover la igualdad de derechos entre hombres y mujeres. Por otro lado, el documento hace foco en la promoción de la salud sexual y reproductiva, cobrando en este eje gran relevancia el “cuidado del cuerpo”, especialmente en lo referido a enfermedades de transmisión sexual y embarazos no deseados. En todos los casos, el texto aprobado da gran relevancia a que la ESI debe proporcionar las herramientas no sólo para el reconocimiento de derechos, sino también para su exigibilidad.

Además de los Derechos Humanos, su otra gran fuente de fundamentación es el “saber científico”. En este sentido, insta a visibilizar los discursos sociales que regulan la sexualidad en base a prejuicios y estereotipos, tanto respecto de la “masculinidad” como de la “femineidad”. En esta misma línea, se plantea que la sexualidad es algo diferente a

genitalidad y a reproducción, esferas a las que suele remitírsele. La apelación al “saber científico” opera así como limitante de las posibles adaptaciones en los diversos contextos institucionales.

El documento plantea que estos principios curriculares pueden ser abordados en una materia específica o ser transversales a las distintas asignaturas, de acuerdo a los criterios de cada institución. De todos modos, una de sus propuestas centrales consiste en que este enfoque permee la totalidad de las instituciones educativas. Para ello, ofrece los fundamentos a partir de los cuales la ESI podría ser abordada desde las diversas áreas del conocimiento y no sólo desde las ciencias naturales, ámbito al que se ha reducido la educación sexual tradicionalmente. En este sentido, el texto plantea que es deseable articular la dimensión biológica de la sexualidad con otras, como la política, la social, la psicológica, la ética.

Como puede advertirse, los “*Lineamientos*” constituyen un paso sustancial en el desarrollo progresivo de un enfoque de derechos con perspectiva de género. El hecho de que haya sido refrendado por la totalidad de los Ministros de Educación del país, le asignó a este documento un importante nivel de respaldo político, que habilitó al Programa de ESI a desplegar una batería de estrategias tendientes a impulsar sus principios curriculares. Se realizaron, así, grandes jornadas de discusión y presentación de materiales, capacitaciones masivas, jornadas institucionales más reducidas y focalizadas, capacitaciones virtuales a través de la plataforma EDUCAR S.E³⁶, se editó la revista *Educación Sexual Integral. Para charlar en familia*, folletos breves –trípticos-, distribuidos en grandes cantidades, algunos también dirigidos a las familias –“Educación sexual Integral es nuestra responsabilidad”-, otros a docentes –“Educación sexual Integral es nuestra tarea”-, otros a estudiantes–“Educación sexual Integral es tu derecho”-. Asimismo, se repartieron láminas didácticas con propuestas para abordar algunos temas en distintos niveles del sistema educativo –Inicial, Primaria y Secundaria-. Así también, se produjeron y enviaron a las escuelas diversos “pósters”, con el fin de ir creando contextos institucionales receptivos para el anclaje de esta política.

Estos materiales fueron complementados con otros, difundidos a través de algunos medios de comunicación. Entre ellos, una serie de cortos audiovisuales producidos para

36 Para un análisis detallado de las capacitaciones realizadas a través de la plataforma virtual, puede consultarse Kornblit et al (2011).

el canal *Encuentro*, así como dos series televisivas de 16 programas, una realizada para *Encuentro* y la otra para *Paka paka*.

Por otra parte, desde el Programa de ESI se elaboraron materiales didácticos con propuestas curriculares para la implementación de la ESI en diferentes niveles –Inicial, Primaria, Secundaria- y áreas curriculares –Ciencias sociales, Ciencias Naturales, Lengua y Literatura, Educación Física, Formación Ética y Ciudadana-Derecho, Educación Artística- comprendidos en la *Serie Cuadernos de ESI*. En este marco, para el nivel secundario se elaboraron dos cuadernos específicos, publicados en los años 2010 y 2012 respectivamente. Que el primero de estos textos haya sido el que dio inicio a la *Serie Cuadernos de ESI*, así como el hecho de que para el resto de los niveles educativos, hasta el momento de presentación de esta Tesis, se elaboró un solo cuaderno, muestra un especial interés por parte del Programa en esta etapa de la formación escolar, que es aquella que estamos indagando aquí.

Estas iniciativas, tendientes a mejorar las condiciones de implementación de la ESI, no actúan en soledad, sino que se articulan con demandas y acciones sostenidas desde diversos ámbitos sociales, políticos, estatales, entre otros. De todos modos, la necesidad de “sensibilizar” a la población para potenciar esta política da cuenta de su carácter transformador y en algunos aspectos contra-hegemónico³⁷. En efecto, estas iniciativas provocaron asimismo resistencias y respuestas por parte de otros sectores, entre los que se destaca la acción enfática y sostenida de la Iglesia Católica, que procuró responder a cada uno de estos pasos dados por el Programa de ESI con otro similar, pero en sentido contrario.

III.A.2) Marcar la cancha, minar el campo. La Iglesia Católica frente a la educación sexual integral

La preocupación eclesial por la educación sexual no surge en estos años, sino que posee una larga historia, que antecede a la creación misma del Estado argentino. De todos

³⁷ Aún cuando en las últimas décadas se hayan ido resquebrajando algunos modelos sexuales y familiares, es claro que existe una configuración sexo-genérica (patriarcal y heteronormativa) que persiste en su eficacia a la hora de jerarquizar las diferentes prácticas, identidades y deseos sexuales.

modos, es la existencia de una política estatal que contraría sus principios normativos la que mueve a la Iglesia a desplegar un abanico de respuestas tendientes a rebatir sus fundamentos y promover los suyos propios. Entre las contestaciones efectuadas desde esta perspectiva pueden advertirse diversos matices y estrategias: hay réplicas que explicitan contra quiénes se discute y otras que no, hay algunas que asumen un tono confrontativo y otras que optan por uno más cordial. En las escuelas confesionales en las que realizamos nuestro trabajo de campo, sin embargo, todas las acciones eclesiales son vistas como respuestas polémicas frente a las iniciativas estatales. Como nos planteaba Danilo³⁸, director de la escuela congregacional, “*últimamente [la Iglesia] está más a la defensiva. Sale tal cosa, mandamos esto. Sale tal otra, mandamos lo otro*”.

De todos modos, en diversas ocasiones las iniciativas eclesiales antecedieron a las estatales. Luego de la aprobación de la ley de ESI, cuando el Programa recién comenzaba a conformarse, la Iglesia elaboró un documento propio denominado *Educación para el amor. Plan general y cartillas*, que se editó en forma de libro en enero de 2007³⁹. El trabajo se propone “dar orientaciones básicas a los temas vinculados con la afectividad y la sexualidad” (CEA, 2007: 5). Aunque no se lo plantee de modo explícito, como veremos, se trata de un documento que pretende actualizar y clarificar los fundamentos del “Magisterio de la Iglesia” en materia de sexualidad, con vistas a ser implementado especialmente en las escuelas de confesión católica. Los contenidos se presentan en forma ordenada y sistemática para su enseñanza desde el nivel inicial hasta la secundaria. Su lenguaje coloquial no requiere de saberes específicos o técnicos para su comprensión. Se trata, pues, de pautas que pretenden guiar las conductas de las personas cristianas –sobre todo de quienes trabajan en sus instituciones educativas–.

Allí se entiende al cuerpo como “espíritu encarnado” (CEA, 2007: 9) y la “sexualidad como valor de toda persona creada, varón y mujer, a imagen de Dios” (p.10). Aunque existe una ponderación de la determinación biológica de la sexualidad, el texto afirma que

38 Recordemos que los nombres son de *fantasía* con el fin de resguardar la identidad de nuestras/os informantes.

39 Resulta relevante consignar que durante nuestro trabajo de campo hallamos en uno de los colegios una versión preliminar de este libro, que fue enviado a las escuelas católicas platenses desde el arzobispado local, lo que da muestras de la especial importancia asignada al tema por parte de su titular, Héctor Aguer, aún comparándolo con los demás obispos miembros de la Conferencia Episcopal Argentina. Por las similitudes entre ambos textos –que en varios pasajes son idénticos–, es claro que se trata de una versión preliminar de *Educación para el amor*.

“sexualidad y genitalidad son conceptos integrados, mucho más amplio el primero, si bien en la realidad cultural cotidiana a veces se toman por sinónimos. La sexualidad impregna el ser humano, la genitalidad hace referencia sólo a una parcialidad de esa realidad. Se es varón o mujer siempre, en cada acto de nuestra vida” (CEA, 2007:12).

En este sentido, como puede advertirse, la Iglesia también habla de integralidad y de trascender el plano de lo físico y lo biológico al abordar la sexualidad en la escuela, sólo que lo integra con lo espiritual-trascendente, mucho más que con las dimensiones socio-culturales a las que refiere la ESI.

Si bien en este documento la discusión con la ESI no es explícita, hay diversas menciones a “posturas actuales” o “algunos sectores” que establecen una referencia polémica clara con sus postulados. En uno de sus pasajes plantea: “algunas posturas actuales hablan erróneamente de ‘perspectiva de género’, como construcción cultural; de ahí que sea importante la claridad de integración entre sexualidad y genitalidad” (CEA, 2007:12; comillas en el original). Como se ve, la distinción entre ambos conceptos no implica que no haya entre ellos una determinación absoluta. Desde esta perspectiva la identidad sexual es el “desarrollo de la personalidad” de acuerdo a la creación divina, varón o mujer, “como dos formas de ser en la vida” (p.62). Y agrega: “La mayoría de las células son sexuales (...) el varón es macho todo él y la mujer hembra toda ella” (p.68/69). Desde esta perspectiva, la identidad es algo dado, que debe ser alcanzada en su total plenitud, “de ahí la necesidad de realizar una intervención educativa que abarque el ámbito familiar y escolar” (p.62), ya que “el desarrollo de la sexualidad es un camino, una integración de la identidad, una tarea de construcción del yo total” (p.62).

Resulta interesante, a su vez, observar el modo en que se conciben las relaciones de pareja: “Se entiende por pareja humana la que está constituida por un varón y una mujer, es decir, pareja humana heterosexual” (CEA, 2007:72). Sus afirmaciones, como vemos, parecen seguir el fin de no dejar márgenes de duda que avalen prácticas que se desvíen de estos postulados.

Por otro lado, el texto deja en claro que la educación sexual es un derecho y un deber de “los padres” –además de que este concepto no contempla las múltiples composiciones familiares existentes, recordemos que la ley de ESI la estableció como derecho de las/os alumnas/os-. Según la Iglesia, la escuela debe cumplir un rol subsidiario en dicha enseñanza, sin contrariar jamás el ideario de “los padres”.

Resulta interesante observar que si bien se trata de dar a conocer los valores de la moral cristiana, éstos son fundamentados a lo largo de todo el texto a partir de diversos trabajos “científicos” que les dan sustento, acorde con una estrategia de adaptación de su discurso al orden social contemporáneo, que el sociólogo Juan Marco Vaggione nombra como “secularismo estratégico”⁴⁰ (2009).

El tono polémico de algunos de estos trabajos no debe interpretarse como una confrontación lisa y llana con las iniciativas estatales. La Iglesia nunca dejó de participar en todos los procesos en los que pudo en el marco de esta política pública, aunque luego siempre se haya reservado la potestad de criticarla por el rumbo seguido. Es así que luego de participar del proceso de debate y elaboración de los *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral*, fue el único actor interviniente que votó en disidencia, se encargó de difundir públicamente sus críticas y pugnó por evitar su aprobación.

Como nos lo señalaron en las escuelas en las que hicimos nuestra indagación, cada trabajador/a de estas instituciones debe leer los distintos documentos y comunicados episcopales y luego firmar dejando constancia de que se encuentra notificado de su contenido.

De todos modos, no todos los documentos elaborados por la Iglesia explicitan su carácter de réplica a los materiales de la ESI. En algunos casos, la Iglesia va replicando los materiales y las acciones desplegadas desde el Estado siguiendo una lógica de “espejo invertido”: se retoman estilos, tópicos, los públicos a los que se dirigen y hasta el diseño, pero se les cambia el sentido ideológico. Es lo que sucede, por ejemplo, con la revista *Educación Integral de la Sexualidad*, réplica de la revista elaborada desde el

40 Vaggione ha utilizado el concepto para referirse a una práctica recurrente de la Iglesia Católica en años recientes, que consiste en intervenir en el espacio público presentando sus idearios a través de actores y argumentos “científicos” y no religiosos. Por ejemplo, frente a la discusión en torno a la interrupción voluntaria del embarazo, se tienden a movilizar los saberes médicos que afirman la constitución de la persona desde el momento de la gestación antes que el discurso –anclado en el acervo de creencias religiosas- que plantea que la creación es voluntad divina y que sólo Dios puede dar y quitar una vida.

Programa de ESI, denominada *Educación Sexual Integral*. En este caso, la estrategia parece consistir en generar incluso cierta confusión entre ambos materiales. Ello puede advertirse en la semejanza de los títulos, en la utilización de la sigla EIS, en lugar de ESI, así como en otros recursos gráficos y retóricos empleados. Mientras la bajada del nombre de la publicación estatal es “*Para charlar en familia*”, la que elaboró la Iglesia dice “*Orientaciones para padres*”. Mientras la primera tiene en tapa a un niño abrazando a una mujer embarazada –interpretamos que su madre-, la segunda tiene una ilustración que refuerza un modelo de familia tradicional: pareja heterosexual con tres hijos, dos varones y una nena sentados en un sofá. La sensación de “espejo invertido” que generan ambas publicaciones se observa incluso al nivel del diseño de las revistas y la presentación de la información.

Estos son sólo algunos de los documentos y estrategias que ilustran la disputa entre estos actores por la definición de los criterios desde los cuales se enseña la educación sexual en las escuelas. Como se ve, valiéndose de su posición de grupo religioso predominante y de actor social con extendida presencia en el sistema educativo así como en diversos ámbitos públicos, desde un principio la Iglesia procura “marcar la cancha” –establecer las coordenadas de actuación- o “minar el campo” –dificultar el desarrollo de una política con la que no concuerda-.

Vistos en conjunto, se observa con claridad el diálogo polémico que estos materiales entablan con los que elaboró el Programa de ESI. A fin de graficar estas tensiones, el cuadro que presentamos a continuación ilustra la disputa de sentidos en torno a algunos significantes empleados por ambos actores.

Cuadro 2. Significantes en disputa entre el Programa de Educación Sexual Integral y la Iglesia Católica

SIGNIFICANTES EN DISPUTA	ESI	IGLESIA CATÓLICA
INTEGRALIDAD	MULTIDIMENSIONAL Excede el plano de lo biológico y contempla múltiples dimensiones – erotismo, placer, juego, reproducción- y condicionantes – sociales, culturales, políticos, religiosos- que atraviesan la sexualidad	ESPIRITUALIDAD Excede el plano de lo biológico-reproductivo, integrándolo a una dimensión “espiritual trascendente”
SEXUALIDAD	CONSTRUCCIÓN CULTURAL	DON DIVINO
DERECHO	DE LAS/OS ESTUDIANTES En consonancia con el cambio de paradigma en la legislación vigente en torno a infancias y juventudes, la ley 26.150 define a la ESI como un derecho de “de los educandos” (Art. 1°)	DE “LOS PADRES” Haciendo mención a la <i>patria potestad</i> , la Iglesia resalta el derecho de las familias –siguiendo el criterio de familia nuclear heterosexual- de educar a sus hijas/os de acuerdo a sus convicciones
ESCUELA/ESTADO	PRIORITARIO Tiene la obligación de garantizar el ejercicio del derecho de “los educandos” a recibir educación sexual integral.	SUBSIDIARIO La escuela debe complementar la enseñanza recibida en los hogares, sin contrariarla en su orientación ideológica

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de los documentos y materiales confeccionados por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral y la Conferencia Episcopal Argentina.

De todos modos, como hemos dicho en varias oportunidades a lo largo de este trabajo, no hay que extender los preceptos ético-religiosos de un dogma al conjunto de quienes se referencian de alguna manera con el mismo, ni mucho menos a quienes pueblan sus instituciones educativas. Los sujetos expresan importantes márgenes de autonomía respecto de las instituciones religiosas, que en muchos casos les brindan marcos de identificación generales. Los resultados de un estudio realizado a nivel nacional

(Mallimaci, 2013), muestran que este “cuentapropismo religioso” es especialmente activo en temáticas vinculadas a género y sexualidad, áreas en las que los “creyentes” parecen guiarse por otros marcos referenciales, sin que ello explique una disminución de su religiosidad. Por lo demás, como ya hemos anticipado también, los colegios católicos son ámbitos en los que confluyen una diversidad de actores, algunos de los cuales ni siquiera se auto-identifican con ese grupo religioso.

Por otro lado, y atendiendo al carácter descentralizado del sistema educativo en el país, es preciso incorporar acá una lectura acerca del rol jugado por el Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, que es el órgano encargado de la regulación de las escuelas en esta jurisdicción. Es por ello que en el siguiente apartado ofrecemos algunos datos que nos permitirán complejizar aún más la trama de regulaciones múltiples que atraviesan las instituciones educativas estudiadas.

III.A.3) “Lo que no hemos encontrado es una iniciativa política para transformar esto en una política de la educación provincial”. La Provincia de Buenos Aires frente a la ESI

Desde el Programa Nacional de ESI consideran a la Provincia de Buenos Aires como un distrito que, con sus oscilaciones, ha mostrado un nivel intermedio de compromiso con esta política en comparación con las demás provincias del país. Un miembro de dicho equipo, al que consultamos para este trabajo, nos decía que, mientras “*hemos tenido provincias en las que no hemos podido trabajar*”, en este caso “*nunca recibimos obstáculos*”. Sin embargo, al mismo tiempo, nos remarcaba: “*Lo que no hemos encontrado es una iniciativa política para transformar esto en una política de la educación provincial*”.

A esta carencia de una voluntad política clara respecto de la ESI en territorio bonaerense, se le sumaron los permanentes recambios en los funcionarios encargados de realizar este trabajo, profundizados a su vez por modificaciones en las modalidades establecidas para hacerlo. Cuando comenzamos nuestra indagación, en el año 2011,

había tres referentes para el programa de ESI en la Provincia, uno para el nivel Inicial, otro para el Primario y otro para el Secundario⁴¹. En ese momento, los vínculos entre los funcionarios estatales nacionales y provinciales variaban de acuerdo a quién estuviera al frente de cada una de esas instancias. Es por ello que no debe pensarse la figura del Estado en términos globales, como una instancia que reproduce unas lógicas sin cesar. La acción estatal toma unos cauces determinados en función de las decisiones de unos funcionarios puntuales en el marco de una dinámica política y social siempre cambiante y multi-condicionada.

Posteriormente, hacia fines de 2012, hubo un cambio en la relación entre los ministerios y se decidió que fuera la Dirección de Pedagogía comunitaria y psicología social la encargada de articular con el Programa de ESI. El cambio fue interpretado como algo positivo desde Nación, debido a que el hecho de articular con una sola persona en lugar de con tres permitió “*una interlocución más directa*”, como nos decía uno de nuestros informantes. Por otro lado, esta persona mostró desde el principio una mayor predisposición y, en efecto, ya había trabajado previamente para el Programa de ESI, en las capacitaciones virtuales en el año 2010, de modo que había un vínculo y un conocimiento personal anterior con varios funcionarios –incluyendo a la coordinadora del programa, Mirta Marina–.

La misma referente de Provincia admitió en una charla que mantuvimos que era necesario mejorar la articulación con Nación, pero desde instancias políticas más altas⁴². Ahora bien, lo cierto es que más allá de la articulación con el Programa de ESI, desde la Dirección de pedagogía social y psicología comunitaria también se impulsaron iniciativas propias para el abordaje de la educación sexual en las escuelas, y en una perspectiva similar. En general, se trata de materiales que complementan los de la ESI y que tienen una llegada mayor a las escuelas. No es improbable que sean estas iniciativas complementarias las que hagan que los docentes de este distrito sepan de la ESI y no tanto lo que se produce a nivel nacional.

41 La ley estableció a la ESI como un derecho de toda/o estudiante hasta el nivel Superior no universitario inclusive, por lo que esta modalidad dejaba afuera a uno de los niveles comprendidos por la legislación.

42 Durante los años que duró nuestra investigación, el vínculo entre los gobiernos Nacional y de la Provincia de Buenos Aires pasó por distintas etapas, que asimismo tuvieron resonancias específicas en cada Ministerio –y a su vez en cada una de las áreas–. Tanto en 2011, con la gestión de Mario Oporto, como en 2012, con la de Silvina Gvirtz, el vínculo con la Nación fue óptimo, aunque ello no repercutió especialmente en lo referido a la ESI. A partir de entonces, la relación entre ambos Ministerios fue más distante, y es a este período al que hace referencia la funcionaria a la que entrevistamos.

Sin embargo, al mismo tiempo hay que decir que esta Dirección sólo regula a los Equipos de Orientación Educacional (EOE) –aproximadamente unos 14 mil cargos docentes- y no a maestros y profesores, que representan una proporción considerablemente mayor de trabajadores. Por lo demás, los EOE sólo tienen presencia en Inicial, Primaria y Secundaria, quedando el nivel Superior –en cuyos institutos de formación docente también debería abordarse la ESI- por fuera de esta regulación. Por otra parte, y esto es lo más relevante a los fines de este trabajo, esta Dirección no posee incumbencia sobre las escuelas privadas, entre ellas las confesionales, que también quedan exentas de esta regulación.

Esta situación no implica, claro está, que la ESI no pueda llegar a los colegios privados. Durante nuestra investigación pudimos constatar que las/os inspectoras/es de las escuelas de gestión estatal invitan a los EOE de los colegios privados –en los casos en los que existen tales equipos- a reuniones, capacitaciones y demás actividades con el fin de proyectar diversas políticas hacia esas instituciones. Asimismo, en un territorio tan vasto y complejo como el bonaerense, existen múltiples actores que tejen sus propios diálogos con los funcionarios del Ministerio de Educación nacional, que en muchos casos son más fluidos que lo que sucede a nivel inter-ministerial. Así, en algunas ocasiones son militantes por la diversidad sexual, regionales de sindicatos docentes, secretarías de salud, o simplemente educadoras/os interesadas/os en el tema quienes solicitan materiales u organizan algún encuentro.

Como puede advertirse, las experiencias educativas están atravesadas por una multiplicidad de discursos y esfuerzos regulatorios. Sin ser los únicos, los que repasamos aquí brevemente permiten ilustrar las complejidades y tensiones de las que hablamos. Al poner el foco en las prácticas de educación sexual en las escuelas confesionales, nos interesará sobre todo advertir las apropiaciones y resonancias específicas que adquieren estas prácticas y discursos en las dinámicas escolares cotidianas.

III.B) Las escuelas confesionales: tres contextos específicos de indagación

“El contexto no es el telón de fondo, el escenario donde algo sucede, sino sus condiciones de existencia y transformación” (Restrepo, 2011)

Como señalamos previamente, la investigación hizo foco en tres colegios católicos de nivel secundario, correspondientes a los tres “tipos” existentes en la ciudad de La Plata: parroquial, congregacional y de la Universidad Católica de La Plata –UCALP-. Además de diferir en sus lógicas regulatorias, estas instituciones se distinguen por otras particularidades, por momentos acaso más relevantes en la determinación de los procesos educativos, como las características socio-económicas de la población a la que convocan y el perfil ideológico de sus autoridades y planteles docentes. Por sobre estas diferencias, pueden observarse también diversas similitudes y continuidades que trascienden las fronteras institucionales y ponen en tensión toda voluntad de pensar cada escuela como una unidad de sentido. A fin de enmarcar las prácticas y los discursos que serán sujetos a análisis a continuación, comencemos por reponer algunos datos de cada institución, en la medida en que éstos constituyen las condiciones de posibilidad de las prácticas y discursos analizados.

En los tres casos se trata de colegios secundarios mixtos y relativamente chicos, que poseen dos o tres divisiones por año, aunque difieren -de manera ostensible- en su emplazamiento y la población que los componen. La escuela de la UCALP está en el corazón de la ciudad, cerca del “centro histórico”, a pocos metros de los edificios más relevantes: Intendencia, Gobernación, Legislatura, Catedral. Sus estudiantes provienen de sectores medios y medios-altos. La parroquial se halla ubicada cerca de la zona céntrica, aunque hacia uno de los costados del casco principal, cerca del Bosque. Por su cercanía con diversos edificios pertenecientes a la Policía Bonaerense, muchos de sus estudiantes provienen de familias cuyos integrantes trabajan en dicha fuerza de seguridad. Hay una coincidencia entre los actores institucionales en calificar a la población del colegio como de clase media-media. La escuela congregacional, en tanto, está ubicada hacia el oeste del “cuadrado fundacional”, casi en el límite con algunos barrios periféricos. La mayor parte de sus estudiantes provienen del otro lado de la

Avenida Circunvalación, una zona con una presencia extendida de migrantes bolivianos, característica resaltada de manera recurrente por las/os docentes y autoridades entrevistadas/os, quienes coinciden en caracterizar a sus estudiantes como “*humildes*” o “*carenciados*”.

Otra distinción que puede hacerse tiene que ver con las instalaciones y los modos de habitarlas. A la escuela de la UCALP se ingresa por un pasillo estrecho que desemboca en una puerta de madera robusta. De allí se pasa a un pequeño patio interno, techado, que sirve de antesala a las distintas oficinas administrativas y a una pequeña capilla. Para llegar a la dirección, se debe pasar antes por la sala de preceptores, un espacio reducido y en extremo formal, amoblado con dos escritorios de trabajo y una decoración impersonal. Trasponiendo el primer patio, a través de un pasillo similar al de la puerta de acceso, se llega a un segundo patio, más amplio, que es el que utilizan las/os estudiantes en los recreos y alrededor del cual se ubican las aulas.

Para llegar a la escuela parroquial hay que atravesar toda la planta baja del edificio – donde funciona el nivel primario-, al final de la cual se ubica la escalera que lleva al piso superior. Una vez arriba, un pasillo angosto recorre las puertas de las aulas y desemboca en la “sala de profesores y preceptores”, a través de la cual puede accederse a la dirección. Esta sala es un espacio amplio, compartida por docentes y preceptoras/es, donde siempre se encuentra algún grupo de personas trabajando o conversando. Por allí pasan también muchas/os estudiantes, es un lugar al que ingresan sin problemas. Varias veces noté –al principio con sorpresa, luego con mayor naturalidad- que algunas/os entran sin golpear la puerta, buscan lo que necesitan –como borradores o tizas- y luego vuelven a las aulas. También es un sitio donde puede verse a integrantes de las familias de las/os alumnas/os, que por alguna razón han decidido o han sido convocados para hablar con el director o alguno de los cuatro preceptores. En las paredes abundan fotografías de reuniones extra-escolares y carteles coloridos realizados por alumnas/os con frases y dibujos.

Al colegio congregacional se accede por una amplia puerta doble, de madera antigua, que comunica con un ancho pasillo que lleva a las aulas y las oficinas administrativas y de gestión escolar. Aunque se trata del único caso en el que para llegar a la Dirección no hace falta pasar por otra oficina previa, notamos que al igual que en la escuela de la UCALP, las/os estudiantes casi no acuden allí. En ambos casos, hay una distancia

visible entre jóvenes y adultos/as. No es lo que sucede en la parroquial, donde el trato es cálido y coloquial, y las/os adolescentes construyen vínculos de mucha confianza con algunas/os docentes y directivas/os.

El colegio parroquial fue el primero al que acudí⁴³ para esta investigación. La apertura institucional para realizar el trabajo, la falta de condicionamientos para hablar sobre lo que considerara necesario, así como la asignación de un valor positivo a mi investigación por parte de varios de mis informantes, contrastó con los prejuicios que me había formado respecto de las condiciones de posibilidad para hacer este estudio en escuelas confesionales. A medida que fui avanzando en mi indagación constaté que en verdad esta “apertura” era un rasgo distintivo de esta escuela, y no una experiencia que iba a repetirse en las demás. En la congregacional, en tanto, el trato fue cordial pero muy pautado y circunscripto a momentos específicos y bien delimitados. Tuve que ingeniármelas para recorrer el edificio por mi cuenta y poder observar dinámicas cotidianas sin un acompañamiento tan estricto, lo que pude lograr después de construir vínculos de confianza a partir de la persistencia de mis visitas. En el colegio de la UCALP esa sensación de “marca personal” se vio extremada. Al igual que en el caso anterior, sin que nadie me lo dijera de manera directa, supe desde el primer momento que no podía manejarme libremente por el edificio, que debía esperar ser guiado o atendido por algún actor institucional. A diferencia de lo que ocurrió en la escuela congregacional, aquí nunca pude ir “relajando” esa atención sobre mi persona. Paradójicamente, por el hecho de que tuve diversos obstáculos para llevar a cabo mi indagación tal como me lo proponía, fue la escuela a la que más veces acudí y eso me proporcionó un interesante caudal de información.

Tal vez por poseer una trayectoria educativa más vinculada a escuelas de gestión estatal, donde las determinaciones de los procesos pedagógicos tienen otras complejidades, previo a este trabajo desconocía la gravitación que tienen los directores –hombres en los tres casos analizados- sobre las escuelas que conducen. A continuación reponemos brevemente algunos datos que consideramos relevantes para comprender las prácticas analizadas.

43 Recuerdo que empleo la primera persona del singular cuando refiero a mi experiencia de campo.

III.B.1) Los directores

En la secundaria de la UCALP, Ariel, su director, impuso un estilo que podríamos caracterizar como de una “parquedad emocional”. En esta escuela, los tratos interpersonales eran fríos y distantes, lo cual se expresaba tanto al nivel del lenguaje como de la interacción corporal. Ello se observaba de entrada entre las/os adultas/os, pero se trasladaba también como marco regulatorio hacia las prácticas de las/os adolescentes, quienes procuraban no “llamar la atención” al interior del edificio, especialmente en el primero de los patios, que sentían como ajeno. Este “pasar desapercibido” abarcaba también a las/os profesores, lo que debe interpretarse como una cierta adecuación a los mandatos institucionales, puesto que en otros colegios católicos no vimos un autocontrol tan estricto de las emociones y las efusividades corporales. El “estilo” de Ariel consistía en cultivar el perfil bajo y evitar los problemas. No exigía fervor militante en pos del ideario católico, que consideraba pertinente al plano personal e íntimo de cada persona, y él mismo no era un militante ferviente de la ideología pregonada por las autoridades eclesiales, pero al tratarse de uno de los colegios de mayor cercanía al arzobispado –de acuerdo a sus regulaciones institucionales-, pretendía que ningún docente generara conflictos en ese circuito.

Al mismo tiempo, se observa en sus palabras un esfuerzo por evitar confrontar con las currículas oficiales que la escuela está obligada a cumplimentar. De acuerdo a su postura, si cada uno “cumple su función” no debería haber tensiones en el intento de armonización entre el ideario católico y los contenidos que “baja” el Estado. Su tarea parecía consistir en asegurar un “mínimo” de cada cosa, sin “desbalanceos” que ocasionaran rispideces.

Para no generar malestar en las familias de las/os estudiantes, cuestión que parecía preocuparlo especialmente, su idea era dejar en claro con cada docente los límites de su materia. Consideraba que cada profesor/a debía identificar los contenidos curriculares que podían provocar “rispideces”, y buscar la manera de abordarlos con el cuidado necesario. Durante nuestra estadía en esta escuela, en reiteradas ocasiones hizo referencia a las quejas de “*un grupo de padres*” a partir de un debate planteado por un docente de Filosofía sobre el aborto. Su actitud fue la de reprender al profesor por haber abordado contenidos que, de acuerdo a su punto de vista, no correspondían a su materia.

La educación sexual era percibida por Ariel como un área especialmente problemática, por lo cual era particularmente cuidadoso en reducirla a su mínima expresión. Es por ello que procuraba restringir su abordaje a las materias de Biología de 3° y Salud y Adolescencia, que se dicta en 4°, cuyas docentes eran egresadas del Instituto Terrero, perteneciente a la Iglesia. Por fuera de tales profesoras, sólo quienes daban Formación religiosa podían complementar ese abordaje con la visión eclesial, aunque él tampoco fomentaba que ello suceda. En efecto, prefería no involucrarse en los contenidos de esa materia. Los encargados de dictarla respondían a una autoridad que situada por encima de Ariel, algo que no percibimos de ese modo en las otras escuelas, donde las/os profesoras/es referenciaban al director como autoridad máxima. En este caso, en cambio, la coordinación de las/os profesoras/es de Formación religiosa se centralizaba desde la UCALP para los tres colegios que le pertenecen.

Ariel realizó su formación en la UCALP –primero estudió una Licenciatura en Historia y luego un Profesorado en Antropología- y todo su desempeño laboral estaba vinculado a esta institución, lo que tal vez explique su evidente preocupación por no generar tensiones con la misma. Conocía la estructura jerárquica en la que estaba inserto y las coordenadas admitidas.

Danilo, el director de la escuela congregacional, asumía un posicionamiento relativamente distinto. Estaba a cargo del colegio desde el momento en que, tras la última reforma educativa en el año 2006⁴⁴, la institución decidió abrir el nivel secundario, por lo que pudo darle su propia impronta desde su creación. Para su nombramiento también fue fundamental su experiencia previa de vinculación con la Iglesia Católica: comenzó de niño participando junto a sus amigos en diversas actividades en la parroquia de su barrio y nunca dejó de participar en actividades ligadas a grupos parroquiales. Además, tanto como preceptor como así también en calidad de docente, Danilo trabajó en diversas escuelas católicas de la ciudad, con diferentes perfiles y modalidades de regulación institucional. A partir de esa trayectoria, consideraba haber aprendido a “*manejarse*” dentro de este ámbito: “*vos sabés que hay cuestiones que, no es que no se puedan hablar, pero tenés que ser muy prudente a la*

⁴⁴ Nos referimos a la ley 26.206, de Educación Nacional, que entre otras cuestiones, amplió a 13 años la obligatoriedad escolar, “desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria” (Art. 16°)

hora de hablar”, decía. Y agregaba: “*tenés que buscar la forma de abrir el espacio, sin meter la cabeza en la guillotina*”.

Al definir su política institucional recurría a nociones cercanas a las utilizadas por Ariel (Director, UCALP). Decía que se basaba en una búsqueda de “*equilibrio*” entre las propuestas curriculares oficiales y los lineamientos ideológicos del arzobispado. Afirmaba también que a las/os docentes las/os habilitaba a que den todos los contenidos prescriptos, sin dejar de tener en cuenta que estaban en una escuela religiosa, cuyo carácter, les decía, “*deben respetar*”. Lo que tendía a traducirse en evitar manifestar ideas contrarias a las de las autoridades eclesiales. “*No me patees en contra*”, señalaba.

Siguiendo la lógica de “*buscar un equilibrio*” entre los contenidos mínimos obligatorios y el ideario católico, proponía que la educación sexual recaiga tanto sobre las docentes de Biología de 3º y de Salud y Adolescencia –que se dictaba en 4º-, ambas egresadas del Profesorado de Biología de la UNLP, como sobre la de Formación religiosa, quien estudió la carrera de Magisterio Catequístico en un Instituto terciario perteneciente al arzobispado. El propio Danilo abordaba también el tema con las/os estudiantes, si bien de manera asistemática, a partir de charlas un tanto aleatorias que surgían por otros temas y derivaban en algunos tópicos como prevención de enfermedades de transmisión sexual. Su formación académica era un Profesorado en Comunicación Social en la UNLP.

La figura de Carlos, el director de la escuela parroquial, era altamente disruptiva dentro del escenario que estamos describiendo. Ya en la primera charla que mantuvimos planteó que él no creía en Dios. “*Yo en parte me tengo que poner una careta en ese sentido*”, me confió. Al igual que Danilo (Director, congregacional), estaba al frente del colegio desde la creación del nivel secundario en el año 2006. Aceptó el cargo decidido a proponer un modelo educativo “*freireano*”, aún sabiendo que ello implicaba asumir numerosos riesgos y obstáculos debido al perfil ideológico conservador detentado por el arzobispo de la ciudad, Héctor Aguer. Para hacerlo, convocó a docentes y preceptores jóvenes, en su mayoría egresados de la UNLP.

Como en los otros dos casos, para su designación al frente del colegio fue fundamental su larga trayectoria vinculada a la Iglesia. Carlos contó que su inserción en un grupo parroquial estuvo vinculada en un principio a sus circuitos de sociabilidad juvenil, y que luego fue asumiendo otro compromiso. Posteriormente desarrolló una visión crítica de

la institución eclesial, al mismo tiempo que rescataba la fortaleza de los vínculos creados en ese marco. Consideraba que aquella primera experiencia fue fundamental para que luego él asumiera un trabajo militante vinculado a una perspectiva de la Teología de la Liberación. Fue justamente uno de los sacerdotes que conoció en ese período quien intercedió para que le ofrecieran la dirección de la escuela parroquial.

La presencia de Carlos en la dirección de un proyecto educativo católico dentro del arzobispado presidido por Aguer ilustra la diversidad de perfiles que coexisten en el interior del catolicismo, aún en ámbitos fuertemente regulados. Asimismo, los obstáculos que Carlos debió afrontar para imponer un perfil que disienta con la jerarquía eclesial visibilizan los condicionantes y en algunos casos los límites que una institucionalidad tan regulada impone a los intentos de subvertirla. En efecto, meses después de que terminara el trabajo de campo en la escuela parroquial, Carlos fue echado de su cargo, *“por no adecuarme al perfil que ellos buscaban”*, según la respuesta que le dieron cuando pidió explicaciones por la decisión. Con todo, su presencia durante nueve años al frente del colegio muestra que ningún esfuerzo regulatorio totaliza la producción y la circulación de sentidos, ni puede impedir la emergencia de voces y prácticas disidentes.

Con el fin de trascender los enfoques biologicistas, además de las docentes de Salud y Adolescencia y de Biología, Carlos habilitó a las/os de Construcción de Ciudadanía para que, si lo consideraban pertinente y de interés para sus grupos, pudieran dictar educación sexual. De los cinco profesores que nos propuso entrevistar, porque los programas de sus materias contemplaban la posibilidad o la obligación⁴⁵ de dar educación sexual, tres habían sido convocados por él y eran estudiantes avanzados o egresados de la UNLP. Las/os dos restantes estudiaron en el Instituto Terrero y ya estaban en la escuela antes de la llegada del director. Además del propio Carlos, que es Profesor de Educación Física, las/os docentes que abordaban el tema en esta escuela eran Gabriela y Mariela, que estudiaron Biología, y Diana, estudiante de Trabajo Social. Los otros dos docentes que podrían dar pero al momento de nuestra indagación no lo estaban haciendo, eran Pedro, profesor en Comunicación Social y Daniel, que era

⁴⁵ En los casos de las/os docentes de Construcción de ciudadanía, la sexualidad es un eje pasible de ser abordado, aunque no rige como obligatorio. La idea de esta asignatura es que cada profesor/a acuerde con sus estudiantes los temas a tratar a lo largo del año. En materias como Biología o Salud y adolescencia, en cambio, estos tópicos deben abordarse de manera obligatoria.

estudiante de Sociología. Estas procedencias profesionales ilustran también una distinción de esta experiencia educativa.

Pese a estos perfiles distintivos, en los tres colegios relevados encontramos enormes dificultades para el desarrollo de una política institucional de educación sexual transversal, que excediera los contenidos y las propuestas que cada docente pudiera desarrollar en las aulas. La presencia en estas escuelas de representantes legales que ejerzan un control de sus dinámicas cotidianas, es un factor de enorme importancia que es preciso analizar.

III.B.2) Las representantes legales

Las/os representantes legales constituyen la máxima autoridad administrativa en las escuelas de gestión privada. Están, en términos formales, por encima de los demás directivos. Son quienes deciden en última instancia las contrataciones del personal docente. En el caso de los colegios confesionales, ese rol está altamente determinado por el tipo de colegio del que se trate, aunque exhibe notorias diferencias aún en el interior de cada tipo. En cualquier caso, pese a estas variaciones que pueden estar vinculadas al perfil de cada persona que asume esa tarea, lo cierto es que hay una distinción importante entre las escuelas congregacionales, cuyas/os representantes legales no deben reportar al arzobispado local y las restantes, que de una u otra manera son reguladas por el mismo.

En la escuela congregacional en la que hicimos nuestra indagación, su representante legal era la monja que conducía todas las acciones que la congregación realizaba en La Plata. Su función era estrictamente administrativa, evitando involucrarse en asuntos relativos a la pedagogía. Dejaba que sea el Director quien decida las acciones que considerara pertinentes. Su vinculación con el arzobispado platense era mínima.

Distinta era la situación en el colegio de la UCALP. La representante legal era la misma persona que en las otras dos secundarias de idéntica pertenencia institucional. Si bien su rol era fundamentalmente administrativo, muchas veces era la persona encargada de

unificar ciertos criterios pedagógicos entre las tres escuelas, así como de impulsar en ellas actividades que los directores dejan hacer. Asimismo, ejercía un control más estricto sobre las personas que trabajaban en estos colegios y poseía una incidencia clave en sus designaciones.

Al principio, la escuela parroquial en la que hicimos nuestra indagación compartía la representante legal con otros colegios que también dependen del arzobispado, y su presencia en la institución era mínima. Posteriormente, en el momento en que comenzó nuestro relevamiento, hubo un cambio: el arzobispado nombró a otra persona, que comenzó a asistir diariamente y a asumir un rol protagónico en la dinámica escolar. La mujer se ubicó en una oficina al final de la planta baja, justo antes de la escalera que conduce al piso superior, donde funcionaba la secundaria. El acceso a la institución se volvió más formal y regulado: cada persona que ingresaba debía pasar primero por su oficina, donde una secretaria anotaba nombres y motivos de la visita. Tanto el director como otras/os docentes, interpretaron que la función de la nueva representante legal era ejercer un control en una escuela que estaba delineando un perfil disidente respecto de los lineamientos ideológicos del arzobispado. La expulsión de Carlos meses después puede verse como la comprobación de esas intuiciones que distintos actores me fueron sugiriendo en “voz baja”.

Como puede verse, en los tres colegios esta función “administrativa” era ejercida por mujeres, en tanto que la función “ejecutiva” de la Dirección era desempeñada por hombres. Aunque volveremos sobre esto más adelante, no podemos dejar de mencionar aquí que una división sexual tan rígida de las tareas educativas constituye una interpelación pedagógica implícita que refuerza nociones y mandatos sexo-genéricos tradicionales. Como veremos a continuación, algo similar hallamos al adentrarnos en el universo de las/os docentes habilitados en cada caso para abordar la educación sexual en estas escuelas.

III.B.3) Las/os docentes

Junto con la descripción de los perfiles de las autoridades de cada colegio interesa también indagar en las características de quienes se encargaban de desarrollar las clases

de educación sexual. En ese sentido, encontramos tanto continuidades como rupturas entre las distintas escuelas, así como en el interior de cada una de ellas. En primer lugar, cabe resaltar que ninguno de los docentes entrevistados recibió una capacitación en ESI y que todos reconocían que en sus trayectorias formativas hubo deficiencias importantes en cuanto a educación sexual. Por otro lado, observamos que la mayoría de las/os profesores tenían –al menos- un pasado vinculado a grupos religiosos y que su inserción en ellos fue muy relevante, cuando no determinante, para su ingreso a estas escuelas. Asimismo, pueden reconocerse importantes diferencias en cuanto a las características de los grupos religiosos a los que se vinculó cada uno, siendo el catolicismo un movimiento amplio, con gran diversidad de tradiciones y perfiles.

Quienes se encargaban de abordar la educación sexual en la escuela de la UCALP eran Patricia, quien estudió un Profesorado de Ciencias Naturales y Biología en el Instituto Terrero, perteneciente al arzobispado platense, y Lorena, quien cursó un Profesorado de Biología en el mismo Instituto. En verdad, se trata de la misma carrera sólo que realizada en distintos momentos, con algunas variaciones en el Plan de estudios y, por ello, también en el nombre del título. Ambas coincidían en que esa formación no les permitió adquirir suficientes conocimientos ni herramientas para dar educación sexual. Pamela decía que tuvo que estudiar por su cuenta. Lorena, en tanto, complementó sus estudios con un curso sobre educación sexual dictado por la Junta Regional de Educación Católica –Jurec- de La Plata.

Lorena realizó toda su trayectoria escolar en instituciones católicas y se consideraba *“católica practicante, pero no ortodoxa (...). Si uno es ortodoxo le tiene que enseñar a los chicos solamente los métodos naturales, no podría hablar de ningún método anticonceptivo”*. Pamela, por su parte, cursó la primaria y la secundaria en escuelas de gestión estatal. También se definía como católica. Y agregaba: *“practicante ahora poco, en su momento sí”*. Ambas aseguraban no haber tenido inconvenientes ni con el Director ni con ninguna otra autoridad, aunque coincidían en que en las escuelas confesionales *“hay que ser cuidadoso”*.

En el caso de la escuela congregacional, las profesoras encargadas de dictar educación sexual eran Patricia y Griselda, ambas Profesoras de Psicología egresadas de la UNLP, y Alicia, cuya formación fue un Magisterio Catequístico, realizado en un Instituto terciario perteneciente al arzobispado. Las tres poseían biografías muy vinculadas a la

religión católica. Alicia (Formación religiosa) contó haber estado muy cercana a “*consagrarme*” como monja, hasta que comprendió que podía “*dedicar mi vida*” a la Iglesia sin necesidad de “*tomar los hábitos*”. Para ella el catecismo era una tarea “*militante*” mucho más que una profesión. Griselda (Salud y Adolescencia), por su parte, tenía un tío sacerdote y tanto sus padres como sus hermanos mantenían un trabajo parroquial intenso desde hacía muchos años. Ella misma había participado un tiempo atrás en grupos parroquiales realizando trabajos con adolescentes. Patricia, en tanto, se encontraba vinculada a la Iglesia a partir de lo doctrinal, aunque decía no haber participado tanto en actividades de la institución. Las tres coincidían en que ni en sus familias ni en sus procesos formativos formales tuvieron una buena formación en materia de sexualidad. “*De eso no se hablaba*” es una frase que aparece en forma recurrente en sus palabras. Las tres aseguraban haberse formado por su cuenta.

Cuando Carlos llegó a la escuela parroquial, en 2005⁴⁶, se encontró con que el plantel docente tenía un perfil pedagógico “*muy tradicional*”, según sus palabras, por lo que consideró que le iba a resultar complicado delinear un proyecto educativo transformador como se había propuesto. Por eso luego se focalizó sobre todo en conformar un grupo de preceptores acorde con su perspectiva y en tener incidencia en la incorporación de profesores para cubrir los nuevos cargos, correspondientes a los años superiores de reciente creación. Al momento de hacer nuestro relevamiento, habían ingresado alrededor de 20 nuevas/os docentes desde que él asumiera la conducción del colegio, la mayoría proveniente de la UNLP y sólo unos pocos de instituciones pertenecientes a la Iglesia. Según él, antes de su llegada la proporción era la inversa, de modo que de a poco fue logrando una composición más ajustada a sus propósitos. A su entender, las/os egresados de la UNLP son más “*abiertos*” y mejor formados en general.

En esta escuela, las tres docentes que abordaban la educación sexual al momento de nuestra indagación eran Gabriela y Mariela, ambas egresadas del Profesorado de Biología de la UNLP, y Diana, que era estudiante avanzada de Trabajo Social, también en la UNLP. Los otros dos docentes que, según el director, podían abordar la sexualidad en sus clases, pero que al momento de nuestra indagación no lo estaban haciendo, eran

⁴⁶ En aquel momento, Carlos se hizo cargo de la coordinación del Tercer Ciclo de la Escuela General Básica, que era todo lo que había en la institución. A él le correspondía hacerse cargo de 7º, 8º y 9º años, correspondientes a los actuales 1º, 2º y 3º años de la escuela secundaria. Al año siguiente, tras la aprobación de la ley de Educación Nacional, el colegio se adecuó a la nueva legislación y abrió el nivel secundario completo, quedando Carlos a cargo de la dirección del mismo.

Pedro, Profesor en Comunicación Social y Daniel, estudiante avanzado de la carrera de Sociología, ambos en la UNLP.

Como en los otros colegios, ninguno de estos docentes recordaba haber recibido una buena educación sexual en su trayectoria escolar. De acuerdo a los testimonios, en la escuela no trascendieron de lo meramente biológico y vinculado a la capacidad reproductora del organismo humano. Tampoco destacaban a la familia como un ámbito que les haya sido de gran utilidad a este respecto. Varios resaltaban a sus amigos, a sus parejas y a sus “*experiencias*” como principales formadores en materia de sexualidad, lo que exhibe una reducción del tema al acto sexual. Daniel (Construcción de Ciudadanía) también valoraba que en un grupo religioso del que formó parte le hablaron en forma negativa del mandato que recaía sobre los adolescentes varones “*de ir a debutar al cabaret*”, que a su entender es “*fuerte en los pueblos*”.

Varias/os resaltaban su formación posterior a la escuela secundaria como un ámbito en el que empezaron a mirar el asunto con una mayor complejidad. En el caso de Gabriela (Biología) y Mariela (Salud y Adolescencia), porque su misma profesión lo requería necesariamente. Daniel (Construcción de Ciudadanía) y Diana (Construcción de Ciudadanía), en tanto, aseguran que fue en el marco de sus carreras y de su militancia universitaria que tuvieron acceso a ciertas discusiones que nunca se habían planteado, como la cuestión de pensar la diversidad sexual desde un enfoque de género. Diana dice que su militancia en una agrupación política estudiantil de izquierdas le “*abrió un montón de caminos, de interrogantes*”, no sólo por el contenido ideológico, sino también por la existencia de “*muchos compañeros que tienen casi 10 años menos que yo, con otra forma de entender el mundo y la sexualidad*”.

Tanto Daniel como Diana (ambos de Construcción de Ciudadanía) formaron parte de grupos parroquiales, aunque luego fueron derivando hacia sectores enfrentados con las jerarquías eclesiales. En ese sentido, los dos buscaban diferenciarse de los posicionamientos del arzobispado. Pedro (también docente de Construcción de Ciudadanía), en tanto, no poseía la más mínima trayectoria religiosa y no se mostraba particularmente interesado por las posiciones de Aguer, aunque tampoco se sentía interpelado por la ESI, por lo que prefería orientar su materia hacia otros temas que lo convocaban más. Gabriela (Biología) y Mariela (Salud y Adolescencia) tenían una formación coincidente en Biología, aunque mostraban distintos intereses en seguir

formándose en la temática. Para Gabriela, el tema de la educación sexual era fundamental, por lo cual estudiaba por su cuenta acerca de distintos tópicos que luego podían repercutir en sus clases. En cambio, se observaba que a Mariela no era el tema que más la conmovía y, por lo demás, al estar en una escuela confesional, prefería evitar ir muy a fondo, a fin de no generar rispideces.

Como puede advertirse, los contextos en los que se enmarcan las prácticas y los discursos que analizamos poseían algunas características comunes, así como múltiples diferencias, a veces sutiles pero determinantes de modalidades de interacción pedagógica radicalmente contrastantes, como veremos mejor en el apartado siguiente, en el que procuramos hacer lecturas transversales a partir de algunos de los que consideramos ejes prioritarios para pensar la problemática de la educación sexual en estas escuelas.

III.C) Los sujetos frente a las regulaciones cruzadas: la ESI en las escuelas

*“Educación sexual, sí, ¿pero cuál?”*⁴⁷ (Héctor Aguer, Arzobispo de La Plata)

Nombrar la ESI en las escuelas confesionales implica una diversidad de reacciones, que varían de la aprobación al rechazo –pasando por una sutil gama de variantes- de acuerdo al perfil ideológico de las/os interlocutoras/es, sus saberes previos y sus propias experiencias. Un primer elemento a tener en cuenta, en consecuencia, es que se trata de una política que ha logrado interpelar los ámbitos escolares, moviendo a sus actores a asumir posiciones frente a ella. No obstante, tras la presencia extendida en los colegios, las reiteradas conversaciones con docentes y directivos, así como la observación de clases y diversas situaciones escolares, logré complejizar esa impresión inicial y comprender que no todos aludían a lo mismo al hablar de “educación sexual integral”. La noción de ESI adquiriría resonancias específicas para cada sujeto, en algunos casos

⁴⁷ Tal es el título de un Documento ubicado en la Página Web del Arzobispado de La Plata. disponible en: <http://www.arzolap.org.ar/educacion-sexual-si-%C2%BFpero-cual/>. Última visita 11 de febrero de 2016.

con vagas alusiones a la política pública impulsada desde los Ministerios de Educación nacional y provincial. El concepto podía utilizarse, incluso, para referirse a una perspectiva eclesial que, como vimos con anterioridad, discute abiertamente con el enfoque de la ESI.

Pese a cierto reconocimiento que no podemos dejar de mencionar e interpretar, hallamos en las escuelas analizadas un profundo desconocimiento de los postulados específicos de esta política. Existía una idea aproximada de su perfil ideológico, que los sujetos asociaban con otras tantas iniciativas impulsadas -o reimpulsadas- en los últimos años. La ESI funcionaba en los imaginarios de las/os docentes y directivos estudiadas/os como parte de una trama jurídico-político-legal-ideológica que desafía el ordenamiento sexo-genérico hegemónico y que fue ganando terreno a partir del retorno de la democracia, pero especialmente a partir del año 2003. El reconocimiento de ese entramado parecería habilitar a los actores a posicionarse frente a la ESI sin necesidad de conocer en qué consisten puntualmente sus propuestas pedagógicas y sus presupuestos teóricos. Situación que se veía potenciada en las/os docentes de estos colegios por la ausencia de capacitaciones específicas y por la falta de acceso a los materiales oficiales. Al mismo tiempo, la existencia de una política que *obligaba* a brindar educación sexual, era considerada por diversos docentes como una protección frente a eventuales quejas de parte de las autoridades eclesiales. Paradójicamente, ese “escudo” parecería validar en ocasiones prácticas pedagógicas muy disímiles. Veamos en las páginas que siguen cómo se articulaban estas nociones en las prácticas y discursos analizados.

III.C.1) Sí, pero no. Desconocimientos, malentendidos y desacuerdos en torno a la ESI

“por ahí me estoy perdiendo algún detalle por no haber leído en profundidad alguno de estos folletos, pero creo que se queda mucho en algo más instrumental” (Danilo, Director, congregacional)

La frase de Danilo ilustra en parte lo antedicho. Su desconocimiento de los postulados de la ESI no le impedía asumir una posición crítica frente a ella. En la primera conversación que mantuvimos dijo que se trataba de *“mucha información”*, pero que a su entender *“la sexualidad tiene que estar un poquito más ampliada, el valor de la sexualidad en sí misma”*. Quienes criticaban la ESI confluían en el presupuesto de que se trataba de una iniciativa orientada a prevenir las *“consecuencias negativas”* de las relaciones sexuales, pese a que la ley contiene otra propuesta y, en efecto, es resultado de los esfuerzos de diversos actores sociales por trascender esa visión tradicional de la educación sexual, planteando un enfoque más amplio, orientado al reconocimiento y el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos.

De todos modos, puede verse que además de cierto *“desconocimiento”*, existían diferencias importantes en lo que implicaría para unos y otros la *“amplitud”* requerida. En las palabras de Danilo (Director, congregacional) no hallamos una preocupación por una práctica pedagógica orientada a promover la capacidad de expresar libremente las diferentes *“emociones”* y *“sentimientos”* en relación a la sexualidad, tal como propone la ESI en sus lineamientos curriculares. La *plenitud* a la que refiere implica proveer *“un marco”* de valores en cuyo seno deberían desenvolverse las relaciones sexuales. Detengámonos en una de sus frases: *“creo que a veces le faltaría un poquito más de profundizar en lo bueno que es tener relaciones sexuales en un marco, no de un amor idílico, de novela, pero sí en un marco de respeto, de compromiso, de responsabilidad”*. Como puede verse, se trata de una visión que sigue centrada en el acto sexual –frecuentemente, reducido además a la genitalidad-, pero que pretende trascender la formación en métodos anticonceptivos y enfatizar en la importancia de lo que consideraba un contexto adecuado.

Partiendo del mismo presupuesto –es decir, que la ESI impulsa una política educativa *“preventiva”*-, era radicalmente opuesto el camino escogido por Ariel (Director, UCALP). También él señalaba no conocer *“a fondo”* los contenidos de la ESI, pero planteaba que en materias *“como Biología, o como Educación para la salud, que enmarcan o se encuadran dentro de estas problemáticas”*, es donde se daba cumplimiento a esta política. A su entender, la escuela no debía trascender esos límites, puesto que la formación en ciertos valores *“se dirime en un ámbito muy personal, que*

puede llegar a ser la familia, o el individuo mismo". Vemos entonces cómo, pese a mostrarse favorable a la ESI, su testimonio discutía uno de sus principios básicos, es decir, el reconocimiento de esta formación –que desde luego incluye valoraciones, discusiones éticas, definiciones filosóficas- como un derecho “de todo educando”, tal como se plantea en la ley 26.150. Por lo demás, sus reiteradas alusiones al derecho de los “padres”, aún cuando no se presentaba de ese modo, coincidía con el principio de “subsidiariedad” pregonado por la Iglesia y que repasamos brevemente al analizar algunos de sus materiales.

Como vemos, los planteos de Danilo (Director, congregacional) y de Ariel (Director, UCALP), partiendo del mismo prejuicio respecto de la ESI, divergían luego en los caminos pregonados, y confluían una vez más en el ideario católico, aunque enfatizando distintos aspectos: dotar a la sexualidad de una “espiritualidad” que reforzaba los mandatos de género tradicionales, en el caso de Danilo, y evitar planteos que contradigan los valores familiares en vistas al respeto de la *patria potestad*, en el caso de Ariel. Resulta igualmente interesante, al mismo tiempo, visualizar que en ambos casos las referencias al acervo católico son más bien tenues, cuando no implícitas, situación que, más que como la puesta en práctica de lo que Vaggione denomina “secularismo estratégico” (2009), a nuestro entender debería interpretarse como la simple naturalización de nociones de raigambre religiosa que se han sedimentado como “sentido común” (Williams, 2000).

Acaso resulte más llamativo que el mismo desconocimiento de esta política pueda observarse en los testimonios de Carlos (Director, parroquial), quien sí se manifestó de acuerdo con su enfoque general:

“La verdad, [a la ESI] la conozco de haberla escuchado por Cristian [uno de los preceptores de la escuela], que fue el que me comentó, pero nunca me senté a leerla (...). Lo poco que sé me lo comentó Cristian y está bueno. Porque plantea todo esto de que cambiaron los tiempos, cambió la forma de ver la sexualidad también, nuevas formas. Me pareció piola. Debe ser muy interesante, no la leí. Tendría que leerla”.

Como vemos, se trata de directivos que asumían posicionamientos frente a la ESI, al mismo tiempo que admitían no conocerla “*a fondo*”. Por el contrario, la mayoría de las/os docentes que entrevistamos, sí aseguraron conocer en qué consistía esta política, y en líneas generales también se manifestaron favorables a su existencia, si bien al avanzar en las conversaciones encontramos distintas objeciones, expresiones de malestar así como muestras de un profundo desconocimiento. Es, por ejemplo, lo que sucedió con Lorena (Biología, UCALP), quien en la primera conversación que mantuvimos planteó que su enfoque le parecía “*fabuloso*”, aunque al mismo tiempo remarcó que la existencia de la ESI no modificó sus prácticas, puesto que ella siempre trabajó a partir de “*las inquietudes*” de las/os estudiantes. En otro momento, sin embargo, señaló que en verdad no se sentía con “*las herramientas*” para dictar esos contenidos. Al igual que en los otros casos, al avanzar en la charla noté que sus conocimientos de la ESI eran más bien vagos y un tanto generales. Como la mayoría de los sujetos entrevistados, Lorena le adjudicaba un enfoque meramente “preventivo”, reducido a unos contenidos y materias específicas.

En este caso, la ESI operaba como un respaldo legal que habilitaba tratar el tema con más apertura, sobre todo “*a nivel católico*”, como manifestó la misma docente. “*Ahora tenemos otra libertad*”, señaló. De acuerdo a su experiencia, contaba que “*cuando no estaba lo de la ley, si se podía esquivar el tema, muchas veces era mejor. Ahora es como que no podemos hacernos los sotas porque el tema se tiene que dar. Yo estoy totalmente a favor*”.

Al mismo tiempo, en el tono de sus comentarios puede observarse un cierto malestar con la orientación de “*ciertos contenidos*” elaborados por el Ministerio de Educación. A su entender, habría que abordar la educación sexual “*desde otro lugar, que los chicos aprendan a respetarse a sí mismos, a quererse, el tema de no a la promiscuidad, hoy con uno, mañana con el otro, creo que por ahí deberíamos enfocarnos nosotros como docentes*”. Pamela (Salud y Adolescencia, UCALP), en tanto, reforzaba la idea de que la ESI no cambió las prácticas docentes: “*todo lo contrario, no la conoce nadie*”. Al igual que Lorena, dejó entrever en varios comentarios un cierto fastidio ante algunas iniciativas estatales impulsadas en los últimos años, como cuando dijo: “*y ahora, con esto de la violencia de género, otra más*”.

La idea de que “*no la conoce nadie*” fue un argumento empleado por distintos actores para manifestar sus objeciones. Es la crítica que señaló Patricia (Biología, congregacional) en una de las entrevistas que mantuvimos: “*Salió la Ley, pero no llegó a la escuela, no hubo modificaciones en los contenidos, ningún cambio*”. “*No se formó a los maestros*”, resaltó. Lo mismo señaló Lorena (Biología, UCALP) cuando manifestó que uno de los problemas de la ESI es que “*tampoco tienen capacitaciones*”. Pamela (Salud y Adolescencia, UCALP), en tanto, también puso el eje en este punto, pero planteó que “*seguramente (...) debe haber*”, pero que ella hasta ahora no se enteró de ninguna. Dijo: “*por ahí puede salir del Estado algo, pero la verdad que no me entero. No tengo medios para enterarme*”.

De todas formas, la falta de formación específica puede verse aún entre quienes manifestaron ideas y prácticas cercanas al enfoque de la ESI. Es lo que sucedía con varias/os profesoras/es de la escuela parroquial. Daniel (Construcción de Ciudadanía), por ejemplo, en una charla en la que manifestó sus críticas a los enfoques reduccionistas y reproductores del ordenamiento sexo-genérico hegemónico, dijo también que “*si es una concepción más integral creo que sería un complemento incluso de liberación con respecto a la sexualidad de cada pibe*”. De todos modos, reconoció no conocer “*en detalle*” los contenidos de la ESI, y que, al no haber accedido a capacitaciones ni a los materiales didácticos del Programa de ESI, sumado al hecho de que consideraba la confesionalidad de la escuela como un obstáculo importante, le parecía realmente difícil poder abordar estos ejes en sus clases.

El desconocimiento respecto de esta política, que era transversal a los tres colegios, en ocasiones se expresaba también a partir de los “malentendidos” respecto de las materias y los niveles en los que debía dictarse, desconociendo la voluntad de plantear ejes transversales a la propuesta curricular integral de cada escuela desde el nivel Inicial. Patricia (Biología, congregacional), por ejemplo, nos planteaba que un problema de la ESI es que en la única materia en la que debía abordarse es en

“Salud y Adolescencia, que está en Cuarto, que para mi gusto ya es muy avanzado. Tendría que haber un proyecto desde la primaria, tal vez desde Quinto grado, para empezar a introducir palabras, términos, porque hoy en día ya en Séptimo tenemos chicos que inician la actividad sexual, nenas sobre todo, y sin información”.

Lo mismo sucedía con Griselda (Salud y Adolescencia, congregacional), quien consideraba que el Programa de ESI se reducía a su materia. En una charla que tuvimos en el patio de su escuela, señaló: *“La Ley está relacionada con los contenidos que se van a dar en la escuela todos los años en esta materia, y como te digo, lo que nosotros planteamos es que esta materia se dé en un año anterior”*. Y agregó: *“creo que está bien hecha la Ley, pero me parece que hay que aplicarla unos años antes”*. Sobre todo en los docentes de Salud y Adolescencia observamos una gran “confusión” entre la ley de ESI y la Ley de Salud reproductiva y procreación responsable, en la que se basan los contenidos de la materia. Acaso resulte paradójico que quien haya mostrado más interés por esta política sea al mismo tiempo quien planteó las mayores objeciones. Nos referimos a Alicia (Formación religiosa, congregacional), quien aseguró haber leído con atención los materiales elaborados por el Programa: *“yo me los llevé, los analicé a los cuadernillos y tiene una posición tomada”*. Y agregó: *“Me parece muy tirado desde la perspectiva de género, muy con esto que te decía de la construcción de la femineidad, de la masculinidad”*. Por esa razón, planteó que *“no es opcional para que el que piense diferente pueda tomar el cuadernillo y trabajarlo, yo no estoy contemplada dentro de esa postura”*. Para Alicia, entre esta perspectiva y la postura eclesial *“el choque es muy fuerte”*. Dijo:

“Nosotros estamos enfrente. En algún punto, ellos no reconocen el orden natural, que vos nazcas, así, tajantemente, mujer o varón, porque vos vas a construir socialmente tu femineidad o tu masculinidad y para nosotros naciste mujer o varón y ahí te tenés que quedar”.

Como vemos, fue la única docente que dio muestras de haber estudiado los cuadernillos de la ESI, pero al mismo tiempo planteó que a su entender no había márgenes para incluir sus ejes en las escuelas católicas. ¿Cómo era posible que haya accedido a esos materiales, si el Director y el resto de las profesoras aseguraban que no habían llegado a la institución? La realización de diversos cursos dictados por el arzobispado local – algunos de ellos vinculados de manera más o menos específica a educación sexual-, así como un interés personal por difundir el ideario católico parecen dar las pistas más firmes. En efecto, los cuestionamientos que plantea son idénticos a los formulados por

Héctor Aguer⁴⁸ y la Conferencia Episcopal Argentina (2007). En cualquier caso, lo que interesa destacar es que fue una inquietud propia lo que hizo que llegue a los materiales, a los que de otro modo, evidentemente, resulta muy difícil acceder.

Ahora bien, como contrapartida, interesa preguntarse qué ocurría con los posicionamientos eclesiales en materia de sexualidad. ¿Qué grados de conocimiento e incidencia tenían en estas escuelas? ¿Cómo se referían a ellos los actores que entrevistamos? ¿Acaso alejarse de los postulados de la ESI implicaba acercarse a los de la Iglesia? En el apartado que sigue intentaremos ofrecer de manera sintética algunas respuestas posibles a estos interrogantes.

III.C.2) Respeto y temor. Posicionamientos de los actores frente a la postura eclesial

Una noche, mientras volvíamos desde Buenos Aires hacia La Plata luego de una clase de esta Maestría con el docente que acababa de dictarla, aproveché la ocasión para comentar con él los avances de mi –por aquel entonces- incipiente investigación. Recuerdo que yo enfatizaba en que, pese a la diversidad de perfiles ideológicos que iba hallando en las escuelas confesionales, encontraba asimismo un consenso bastante extendido en distanciarse de los posicionamientos del arzobispado platense, que todos caracterizaban como ultra-conservadores y ajenos a “*los tiempos que corren*”. En determinado momento, noté que mi profesor se había quedado pensando en lo que decía, y decidí aguardar un instante. Luego de un silencio prolongado, me dijo:

- Claro. El tema sería preguntarse por qué razón, entonces, el arzobispado sigue sosteniendo esas ideas en las que ya nadie cree y que nadie puede profesar.

No supe responderle. Tampoco era una pregunta para ser respondida en el momento. Pero el interrogante quedó latente, reapareciendo en distintas instancias del proceso de

⁴⁸ Estos planteos pueden verse, por ejemplo, en “El orden del espíritu en la sexualidad” y en “Educación Sexual, si ¿pero cuál?”, ambos con la firma de Aguer. Disponibles en: <http://www.arzolap.org.ar/el-orden-del-espiritu-en-la-sexualidad/>. Última visita: 12 de febrero de 2016.

investigación. ¿Por qué razón la Iglesia pregona ideas que ni siquiera se llevan a la práctica dentro de su égida? Desde luego, no se trataba de un cuestionamiento teológico o filosófico, sino más bien de una pregunta por el sentido que podía adquirir este posicionamiento dentro de los colegios en los que estaba realizando mi estudio. De modo que el interrogante debería ser presentado de otro modo: ¿qué implicancias tiene en este conjunto de escuelas que las autoridades del arzobispado platense asuman posiciones y actitudes tan tradicionales y conservadoras, al punto de que varios de mis entrevistadas/os las definieron como “*medievales*”? ¿Qué sentidos y valoraciones ponen en juego? ¿Cómo se articulan en las interacciones cotidianas de estas instituciones? ¿Esos discursos operan como fijadores de límites o parámetros para la acción de docentes, directivos y estudiantes? ¿O, por el contrario, al definirlos como “*medievales*” opera en quienes lo sostienen como una toma de distancia que habilita desplazamientos legítimos de sus postulados? ¿Es posible advertir alcances diferenciales en cada contexto institucional de estos esfuerzos regulatorios eclesiales pretendidamente homogéneos?

Si en el apartado anterior pusimos el foco en la “falta de conocimiento” por parte de directivos y docentes respecto de los contenidos de la ESI, lo primero que debemos decir en este caso es que no hallamos un solo entrevistado que manifieste desconocimiento respecto del ideario católico al que estamos haciendo referencia. La postura radical de la jerarquía eclesial se manifiesta eficaz al no dejar márgenes para malentendidos o interpretaciones “desviadas”: al menos quienes trabajan en sus instituciones reconocen de manera inequívoca cuáles son sus convicciones. Asimismo, la virulencia con que suele expresarse este ideario, especialmente en los momentos en los que se instalan fuertes debates públicos en torno a temáticas que la Iglesia considera de especial relevancia, como ocurrió con las leyes de ESI, en el 2006, y la de Matrimonio Igualitario, en 2010, opera como un atemorizante para la práctica docente.

Al mismo tiempo -¿como contrapartida?-, el desprestigio de este acervo valorativo en diversos ámbitos sociales hace que casi todas las personas que entrevistamos se esfuercen por dejar en claro que no acuerdan ni llevan a la práctica esas ideas.

De todas maneras, la “prudencia” que las/os docentes plantean que es preciso tener al momento de abordar el tema en las aulas de estos colegios funciona como una constricción importante, que dificulta un abordaje integral, democrático y equitativo.

Para Daniel (Construcción de Ciudadanía, parroquial), por su posición favorable respecto de la homosexualidad y el aborto, trabajar estos temas “*sería estar auto-despidiéndome*”. En efecto, él nos planteó que a su entender cuando en este colegio lograran delinear finalmente un proyecto pedagógico firme, el arzobispado seguramente intervendría para dificultarlo u objetarlo. Es lo que sucedió, de hecho, unos meses más tarde: las nuevas autoridades de la escuela decidieron no renovar el contrato del Director y de varios de los docentes y preceptores —el de Daniel, entre ellos—.

Asimismo, un conjunto amplio de nuestros entrevistados manifestó que, pese a no coincidir con todos los postulados eclesiales, era preciso “*respetarlos*”, en la medida en que estaban trabajando dentro de su estructura. Era la posición asumida por Danilo (Director, congregacional), quien señaló que, a su entender, las escuelas deben brindar una información básica que luego podía complementarse con la visión de la Iglesia en el caso de los colegios católicos, pero que había temáticas, como la prevención de embarazos no deseados y de enfermedades que se transmiten por vía sexual, que no podían dejar de abordarse en las aulas.

Otra docente de la misma escuela, Patricia (Biología, congregacional), ponía el acento en el mismo punto. Contó que en un colegio de la UCALP “*me han prohibido [hablar] del profiláctico (...) cosa que te digo la verdad me parece aberrante*”. Gabriela (Biología, parroquial) planteó algo similar:

“acá está todo el tema de la Iglesia, la Iglesia dice que el profiláctico no, bueno, que me echen, pero yo a los chicos les digo —porque acá estamos en un colegio católico— lo que opina la medicina, la psicología, lo que opina la Iglesia y entonces los oriento un poco con mi opinión, les pido que lo hablen en la casa, porque si no es dejar a los chicos absolutamente desprotegidos”.

¿Qué significa la expresión “*y entonces los oriento un poco con mi opinión*”? Por estar dentro de una escuela católica, Gabriela planteó que debía incluir en sus clases la visión de la Iglesia, pero su interés indudablemente estaba puesto en que tal inclusión en la currícula no confundiera a sus estudiantes, a quienes ella aseguraba recomendar otras prácticas, contradiciendo a la jerarquía eclesial:

“yo les doy todo el ciclo menstrual, el momento en que la mujer... pero les digo que eso no sirve para nada, porque un estrés, cualquier cosa hace cambiar el lugar de la ovulación, entonces es ridículo pensar que sólo con eso [se previenen los embarazos]. Entonces hablamos de todos los anticonceptivos, qué se yo, por ejemplo las pastillas”.

Este parece ser el tema en el que ningún/una docente estaba dispuesto/a a transigir. Incluso Alicia (Formación religiosa, congregacional), quien se planteó como promotora del Magisterio de la Iglesia, señaló sus divergencias en lo que refiere a métodos anticonceptivos: *“la Iglesia trabaja con el método de contar los días [se refiere al “método billing”], pero eso es una lotería importante, porque podés tener un hijo o veinticinco, es una realidad”.*

Ella se formó para difundir el ideario católico y por ello conocía perfectamente cuáles eran sus posicionamientos, pero en algunos aspectos planteó que prefería alejarse de esos postulados, como con el modo de comprender la homosexualidad: *“la visión de la Iglesia es pensar la promiscuidad por la promiscuidad pura, nada más, y tal vez esto no tenga nada que ver con la promiscuidad, sino con una elección diferente a la mía”.*

Pedro (Construcción de Ciudadanía, parroquial) fue uno de los docentes entrevistados que, teniendo el “visto bueno” del Director para dictar educación sexual en sus clases, prefirió centrarse en otros temas, también contemplados dentro del amplio abanico de posibilidades que ofrecía su materia. Cuando conversamos al respecto, nos planteó que, además de no sentirse capacitado para abordar este tema, prefería que antes de hacerse cargo de ella la institución definiera criterios claros que le brinden un respaldo. Asimismo, señaló que, de abordar la sexualidad en sus clases, le resultaría muy difícil dar la visión de la Iglesia en lo referente a algunos tópicos, como por ejemplo la promoción de la castidad, que a su entender *“lo primero que va a causar en los chicos cuando sepan qué es, si no lo saben, es risa”.*

Frases de este tipo, que tendían a ridiculizar las posiciones eclesiales más ortodoxas, aparecieron con frecuencia durante la indagación realizada. Al mismo tiempo, varias/os de nuestras/os informantes resaltaron que esas posturas no representaban a toda la Iglesia Católica. Danilo (Director, congregacional), quien se definió *“católico*

practicante”, planteó: “*Esa es la jerarquía, un sector, (...) la Iglesia no es solamente eso, es mucho más amplia, y tiene muchas expresiones más afín a lo que pasa hoy en día*”. Carlos (Director, parroquial), por su parte, señaló que su trabajo “*se ajusta a otro tipo de iglesia. No a una iglesia jerárquica o de tipo tradicional*”.

Los variados desacuerdos con las posiciones pregonadas desde el arzobispado platense no niegan de todos modos su relativa eficacia, dada fundamentalmente por un extendido temor frente a posibles represalias, el cual es reforzado en forma cotidiana por la presencia en las instituciones educativas católicas de diversos mecanismos de control que ponen límites a sus prácticas pedagógicas. La percepción de tales controles, así como las reacciones frente a ellos varían de acuerdo a cada contexto escolar, tal como intentaremos ilustrar a continuación.

III.C.3) Escamotear, respetar, dejar hacer. Estrategias frente a las regulaciones eclesiales

“El tema es que los representantes legales de cada escuela católica responden directamente al arzobispado. (...) Como va en contra de lo que uno piensa, de esto de la participación, lo que yo hago es tener una primera entrevista con los profesores (...). Yo indago en la historia que tiene, trato de indagar la historia católica o cristiana que tiene porque el representante legal va a querer después tener una entrevista con ese profesor nuevo y lo que más le va a interesar a ese representante legal es si tiene una orientación cristiana” (Carlos, Director, parroquial).

“Tenés que buscar la forma de abrir el espacio, sin meter la cabeza en la guillotina”
(Danilo, Director, congregacional).

“La currícula es del docente, la cátedra es del docente, entonces si el docente considera que el grupo está adecuado [para el aprendizaje de métodos anticonceptivos], que el

grupo es homogéneo, coherente, creo que no va a haber ningún problema” (Ariel, Director, UCALP).

En diversos apartados hemos hecho referencia a las múltiples estrategias de los actores eclesiales en pos de incidir en las prácticas educativas vinculadas a las sexualidades y los géneros. Se trata de *“temas que a las cuestiones eclesiales les son muy sensibles”*, señalaba con prudencia Danilo (Director, congregacional). En efecto, varias de las personas entrevistadas manifestaron que el abordaje de estos asuntos comprometía sus fuentes de trabajo. En una de las conversaciones mantenidas, Daniel (Construcción de ciudadanía, parroquial) decía que *“diversidad”* y *“género”* *“son los dos grandes temas que a la Iglesia”* más preocupaban y que ponían en riesgo a quienes estaban trabajando en sus escuelas. *“Te echan a los tres días”*, graficó. Al conversar con las/os docentes no quedan dudas de la percepción homogénea respecto de la importancia que la Iglesia otorga a la educación sexual en sus escuelas, si bien advertimos importantes diferencias en cuanto a la identificación y valoración de los esfuerzos regulatorios eclesiales, así como en las actitudes asumidas frente a ellos.

Las frases que sirven como encabezado de este apartado ilustran la diversidad de actitudes y perfiles hallados durante nuestra indagación. *Escamotear, respetar y dejar hacer* constituían marcos institucionales que habilitaban a su vez diversos posicionamientos a su interior, que dependían del entrecruzamiento de perfiles ideológicos, saberes sobre el tema, valoraciones acerca del arzobispado y el rol que le cabe en los procesos educativos en los colegios confesionales, demandas sociales generales y las promovidas por las/os jóvenes que protagonizaban estas prácticas, entre otras variables que lograban articulaciones específicas en cada caso concreto. Pese a las distinciones que es posible hacer, interesa asimismo señalar que el carácter confesional de estos colegios fue remarcado por todas/os las entrevistadas/os como un condicionante restrictivo para abordar la educación sexual en las aulas. Ahora bien, ¿cómo definen y qué sentidos asignan a tales constricciones los distintos actores? ¿Cuáles son los límites que cada quien advierte y cuáles los que a su vez impone –o procura imponer–? ¿Qué estrategias se despliegan ante tales condicionamientos?

Ariel (Director, UCALP), quien dirigía un colegio cuya regulación por parte del arzobispado es directa, consideraba que lo fundamental era restarle énfasis al abordaje

de temas que él sabía que podían resultar conflictivos. Su estrategia consistió en no poner obstáculos –*dejar hacer*- frente a las iniciativas surgidas de diversos estamentos eclesiales, como charlas, distribución de materiales y notificaciones para docentes y personal administrativo. Incluso podría decirse que actuó como un facilitador de tales actividades en todo lo que se lo requirió en función de su rol estratégico -brindar los espacios requeridos, encargarse de que las notificaciones lleguen a destino, participar en la convocatoria-. De ese modo procuraba evitar tensiones y conflictos con las autoridades religiosas de las que dependía, sin que ello le implique un involucramiento enfático en la reproducción del ideario católico en materia de géneros y sexualidades, tópicos que a su entender correspondían a “*la familia o el individuo mismo*”.

Una mañana, mientras esperaba que Ariel se desocupara para poder recibirme, me puse a leer diversos carteles fijados en las paredes de uno de los patios de la escuela. Uno de ellos convocaba a una marcha antiabortista: “Bicicleteada por la vida”, decía. Cuando vi salir al Director de su oficina, me detuve un instante frente al afiche antes de darme vuelta hacia él, para hacer evidente –sin necesidad de sacar el tema- que lo había leído. Noté un gesto de incomodidad en su cara, y antes de disculparse por hacerme esperar – como iniciaba todos sus encuentros conmigo- me dijo que “*eso*” lo había pegado “*gente*” de alguno de los Terciarios que se cursaban allí mismo por la tarde, y luego cambió de tema. Pese a sus esfuerzos por no manifestar críticas hacia ninguna de las posturas eclesiales, distintas expresiones que me fue deslizado en las reiteradas conversaciones que mantuvimos son inequívocas respecto de su discordancia con algunos aspectos de dicho ideario, que consideraba preciso ir modificando. “*No podemos olvidarnos que estamos en el siglo XXI, en otra etapa, y es un momento de aggiornamiento, y de abrir ciertas ventanas, de abrir ciertas puertas*”, nos comentó en una oportunidad, sin hacer menciones explícitas a actores o posicionamientos específicos. Su actitud, que caracterizamos como *dejar hacer*, alcanzaba también a las docentes a las que delegó la responsabilidad de abordar el tema en sus clases. Cuando le pregunté su postura respecto de la enseñanza de métodos anticonceptivos en la escuela, dijo: “*eso está dentro de una currícula y la currícula es del docente, la cátedra es del docente, entonces si el docente considera que el grupo está adecuado, creo que no va a haber ningún problema*”.

Para Carlos (Director, parroquial), en tanto, resultaba inadmisibles servir de correa de transmisión –por acción u omisión- de los valores difundidos por el arzobispado. Para

él, el desafío radicaba en cómo llevarlo a la práctica. Carlos buscaba la manera de cumplir con ciertos requisitos y rituales que atañían a su rol institucional para poder impulsar luego un perfil diferente. Decía que con eso *“la representante legal queda conforme y después seguimos trabajando tranquilos”*. Un sábado fui a una de las tradicionales celebraciones del *Corpus Christi* en la iglesia Catedral. Como todos los años, la ceremonia religiosa fue presidida por Héctor Aguer, y en ella estaban presentes miembros –directores, abanderados y representantes legales- de las distintas escuelas confesionales que dependen del arzobispado de La Plata, así como autoridades de la ciudad, como el entonces Intendente Pablo Bruera. El edificio estaba colmado y me costó identificar a Carlos, situado en la mitad de la sala, con evidente cara de disgusto. Luego del discurso de Aguer, se inició una procesión que rodeó la Plaza Moreno – ubicada frente a la Iglesia- y volvió al punto de partida. Durante el trayecto sentí que era una buena oportunidad para acercarme a Carlos, pero no pude encontrarlo. *“Me fui”*, me reconoció cuando lo vi días más tarde. Y agregó: *“la misa esa me puso de muy mal humor, me pareció nefasto, nefasto lo que dijo Aguer, me pareció nefasta la metodología de la misa, que era muy medieval”*. De todos modos, luego agregó que *“un sábado al año no me jode”* y *“es la forma y la metodología que tenemos para seguir trabajando tranquilos”*.

Otro ejemplo que grafica este cumplimiento “fingido” de los mandatos institucionales lo constituye la oración que se realizaba a diario al comienzo de la jornada escolar. *“Tres veces por semana hago la oración yo”*, contó una vez, para luego agregar: *“si vos me preguntás si realmente lo siento, y no, no lo siento”*. *“En parte me tengo que poner una careta en ese sentido”*, remarcó.

Como me lo corroboraron varias/os profesoras/es que Carlos convocó a trabajar en la institución, estas actitudes eran parte de un plan concertado para ganar márgenes de confiabilidad que posibiliten el despliegue de un proyecto pedagógico alternativo al perfil ideológico impulsado por Aguer. Una de sus principales estrategias para avanzar en ese proyecto lo constituyó el proceso de selección de docentes. En primer lugar, Carlos buscaba egresadas/os de la UNLP –y no de las instituciones católicas-, que sean conocidas/os suyos o de las/os preceptoras/es que fueron incorporadas/os a partir de su gestión. De esa manera, año a año fue incorporando docentes con perfiles distantes -y en algunos casos muy críticos- del que pregonaba el arzobispado local.

Para limitar las potestades de directores “díscolos” como Carlos, quienes deciden la incorporación de las/os docentes son los/as representantes legales. Tal como señalaron varias/os entrevistadas/os, se trata de un “reaseguro” del sistema educativo católico, una instancia de control estratégica orientada a evitar la conformación de planteles docentes distantes de los postulados del arzobispado. Por ello la acción de Carlos no culminaba en la elección de las/os profesoras/es, sino que además debía “prepararlos” para la entrevista en la que se definiría su ingreso al colegio. Ahora bien, ¿en qué consistía tal preparación? De acuerdo a sus palabras, él procuraba “*indagar la historia católica o cristiana que tiene [cada docente], porque el Representante legal va a querer después tener una entrevista con ese profesor nuevo y lo que más le va a interesar (...) es si tiene una orientación cristiana*”.

En una conversación que mantuvimos fuera de la institución, Daniel (Construcción de Ciudadanía, parroquial) recordó con humor el hecho de que el Director lo “*tuvo que preparar*” para que él supiera qué decir y qué callar durante su entrevista. Carlos le dijo que no hablara de que formó parte del grupo que fue expulsado de otro colegio ni de que en ese momento colaboraba en la Obra del Padre Cajade, una organización ligada a la Teología de la liberación, que disiente abiertamente con los postulados del Arzobispado de La Plata. En cambio, sí habló de su pasado en un grupo de Acción Católica, cosa que cree que lo ayudó.

Aunque en esa instancia se visibiliza con claridad su carácter concertado, casi institucionalizado, esta actitud de *escamoteo* no se reducía al momento de selección del cuerpo docente, sino que se expresaba asimismo en otras tantas acciones cotidianas que iban resolviendo las situaciones que se presentaban. Por ejemplo, en una de las conversaciones que mantuvimos con Carlos (Director), él nos decía que unos años antes había egresado de la institución un joven cuya condición de homosexual le fue ocultada a la Representante legal a fin de que el estudiante no tuviera inconvenientes. Si bien el Director fue el único que lo planteó en estos términos –“*a escondidas de los Representantes legales*”–, como una práctica deliberada de ocultamiento, se trata de una situación que fue conocida por todo el cuerpo docente, por lo que es probable que haya existido cierta complicidad también por parte del resto frente a una figura que nadie dudaba en identificar como un agente de control del arzobispado.

Diferente fue la actitud asumida por Danilo, Director del colegio congregacional, la cual podríamos denominar como de *prudencia y respeto* por el carácter confesional de la escuela. “*Uno tiene que hacer política también en esto y vos sabés que hay cuestiones que, no es que no se puedan hablar, pero tenés que ser muy prudente a la hora de hablar*”, me señaló en una ocasión. Esa misma mañana me contó que cada vez que él iba a contratar a algún/una docente, le planteaba: “*si venís a una institución no podés estar en contra de esa institución, tenés que saber a dónde venís, lo que no implica que no trabajes con total libertad, pero no podés estar abiertamente en contra de algún lineamiento de la Iglesia*”.

Griselda (Salud y Adolescencia, congregacional) hablaba en términos similares: “*uno tiene que dar el tema de acuerdo a los reglamentos y objetivos de cada escuela, que hay que respetarlos*”. También planteaba que “*hay que tener en cuenta que este es un colegio católico y hay cuestiones con las que la hermana directora⁴⁹ no está de acuerdo y hay que tratar de respetar los derechos y las ideas de cada parte*”. Para Griselda el carácter confesional de la escuela era un factor que limitaba sus prácticas pedagógicas. De ahí que en un momento nos haya contado que en “*un colegio del Estado, donde tengo mucha más libertad*” llevaba preservativos a la clase, en tanto que en esta escuela no lo hacía “*por respeto*”.

Respeto y prudencia se complementaban para cohibir a las/os docentes de la escuela congregacional a transgredir los mandatos eclesiales en sus prácticas educativas. A diferencia de lo ocurrido en la escuela parroquial, donde la Representante legal era considerada una instancia de control arzobispal, en la escuela congregacional ese cargo era asumido por la monja que dirigía la Congregación en la ciudad y su función era más bien administrativa que pedagógica. Las regulaciones provenían a partir de la intercesión del Director o bien de un auto-control, guiado por las convicciones y/o por los temores a posibles represalias provenientes desde otros estamentos institucionales – aunque se trate de una escuela congregacional, nadie perdía de vista el perfil del arzobispado en el que está inmersa-.

El rol restrictivo del Director podía advertirse tanto en la manera en que las demás personas entrevistadas en la institución replicaban sus criterios –y hasta sus mismos conceptos, como ocurría con la noción de “*respeto*”-, como en algunos de sus

⁴⁹ Se refiere a la monja que ejerce el rol de Representante legal (no de Directora) de la institución.

comentarios. En una entrevista, al hacer referencia a la consulta que le realizaron “*algunos docentes*” acerca de si había condicionamientos para abordar el tema de la sexualidad, nos decía: “*Yo les dije que no. Obviamente que, vuelvo a lo que te decía hace un rato, nosotros como escuela católica tenemos una visión de la sexualidad que es plena*”. Como vimos anteriormente, la plenitud a la que refiere implica el énfasis en una dimensión “espiritual”, tendiente a disipar o atenuar la dimensión deseante y erótica, que a su entender debería postergarse –“*yo les diría que esperen*”- para la vida adulta, en un contexto de matrimonio o de pareja estable. En varios pasajes de sus testimonios puede advertirse hasta qué punto él se encargaba de remarcar los límites dentro de los que estaba admitido moverse. Por ejemplo, aseguraba que algo que les señalaba a las/os docentes cuando ingresan a la institución, en referencia al aborto, es que “*uno no puede estar a favor de la muerte, en ningún sentido*”.

Como puede verse, el carácter regulatorio del discurso eclesial en materia de sexualidad encuentra diferentes superficies de inscripción, modulación y resignificación de sus prescripciones y alcances en las prácticas docentes concretas. Al mismo tiempo, dichas prácticas distan de ser ubicuamente homogéneas y constantes entre sí; más bien, en cada una de ellas se articulan, simultáneamente, elementos de cultura institucional escolar, rasgos de su “clima ideológico” respecto de estos temas y la propia configuración axiológica, ética y moral en materia religiosa y sexo-genérica de cada docente. Lo que para un docente puede ser visualizado como una instancia de control, para otro puede resultar el ejercicio “normal” de sus funciones y atribuciones. En este sentido, es interesante reparar en un planteo que nos hizo una docente de Formación religiosa de la escuela congregacional, quien consideraba “*natural*” seguir los lineamientos eclesiales y que, en cambio, nos contó que le “*costó un tiempo*” adaptarse cuando tuvo que trabajar en escuelas públicas, “*por el hecho de que en el Estado no estás todo el tiempo hablando de Dios y para mí es natural hacerlo*”.

Sin haber hallado referencias que expliciten este punto de vista de manera tan contundente, algo similar encontramos en los discursos relevados en la escuela de la UCALP, donde al estar naturalizadas e interiorizadas ciertas nociones y formas de trabajo, no se advertían grandes temores frente a actores institucionales que pudieran ejercer un control sobre sus prácticas. Sin embargo, se observaban algunos matices en los testimonios que permiten identificar malestares y tensiones. Por ejemplo, nadie dudaba en afirmar que en una escuela no confesional se trabaja con “*más libertad*”,

como nos decía Pamela (Biología, UCALP). ¿A qué se debe esta percepción de menor autonomía para desenvolverse en un colegio religioso? Por un lado, notamos que gravitaba con fuerza como factor atemorizante una figura en la que ya nos detendremos con más atención: “*los padres*”. Las familias de las/os estudiantes eran vistas en esta escuela como posibles reproductoras de un malestar que podía llevar a las autoridades eclesiales a intervenir. Se trataba de personas caracterizadas en la institución en su mayoría como de clase media-alta que, al haber decidido enviar a sus hijas/os a uno de los tres colegios que posee la UCALP, acordarían con ciertos principios ético-religiosos que debían ser “respetados”⁵⁰. Es lo que ocurrió en el caso ya mencionado del docente de Filosofía que decidió abrir un debate en el aula en torno al aborto. La actitud prohibicionista que asumió el Director pareció disipar el malestar de quienes se habían movilizado y entonces el “conflicto” no trascendió las fronteras de la escuela. Aunque se trate de un caso que el Director lo planteó como “aislado”, la figura de “*los padres*” funcionaba como amenaza latente que podía activar la intervención de otros actores con gravitación institucional, incluso por encima del Director.

De este modo, advertimos que lo que primaba en esta escuela era una práctica permanente de auto-control por parte de docentes y directivos que sabían dónde estaban situados y las consecuencias que podía tener desconocer ese hecho. Desde luego, se trataba de algo expresado de manera sutil en los testimonios y que requirió de una práctica interpretativa que reponga los contextos en los que se planteaban. La clave para comprender este complejo de auto-regulaciones difusas me la dio el hecho de toparme con la recurrencia de algunas expresiones al repasar las entrevistas y las observaciones realizadas en esta institución. Veamos, en este sentido, un comentario que me hizo Lorena (Biología, UCALP): “*nunca me han venido a plantear o un padre o un directivo que qué estoy dando, por qué dije eso, jamás, porque siempre se hace desde un lugar de mucho respeto, como tiene que ser, como tiene que ser todos los temas en general, pero sobre todo este*”. Pamela (Salud y Adolescencia, UCALP), por su parte, en un pasaje de una entrevista que mantuvimos en la Sala de profesores del colegio, en el que planteaba que ella abordaba todos los temas con total libertad y que nunca le objetaron nada, nos

⁵⁰ No estamos afirmando que las familias decidan enviar a sus hijas/os a esta escuela exclusiva o necesariamente por abreviar en ciertos principios ético-religiosos. Como en otros casos, en el arsenal de motivaciones inciden diversos factores, ligados al estatus que cada quien supone que asigna el colegio, el precio de la cuota, su ubicación, la consecución de vacante, las representaciones sobre el “clima escolar” y el “nivel educativo”, entre otras. Lo que estamos planteando aquí es que entre docentes y directivos gravitaba con fuerza un imaginario que enfatizaba en la dimensión ideológico-religiosa que habría operado en la decisión familiar de optar por una escuela que depende de la UCALP.

aclaró luego: *“obviamente que soy sumamente cuidadosa, son temas que son tabú en algunas familias, en algunas comunidades, bueno, dentro de todo eso trato con respeto trabajar el tema, el contenido”*.

Vemos que aunque reaparece en esta escuela la noción de *“respeto”* que tanto se menciona en el caso del colegio congregacional, en este contexto adquiere otras resonancias. Decíamos que en el caso de la escuela congregacional dicha noción implicaba una obligación de difundir el ideario católico o al menos de no contrariarlo. En este caso, el concepto parece remitir al desarrollo de una visión biomédica de carácter *“preventivo”* que se expresaba con recaudos y procurando no ser enfática al contrariar los preceptos católicos. Una diferencia de matices, si se quiere, pero que habilitaba experiencias educativas distintas.

Por otro lado, resulta interesante señalar las visiones de las/os docentes de esta escuela respecto de las restricciones que de acuerdo a sus percepciones imponía a las/os estudiantes el carácter confesional de la escuela. En este sentido, decía Lorena (Biología, UCALP):

“yo personalmente siento que a veces trabajo mejor en el Estado sobre reproducción que en [un colegio] privado, en [un colegio] privado todavía hay como más vergüenza de preguntar, de hablar, en el Estado se dan unas charlas increíbles, en primero, que son más chicos, hasta yo me siento con mayor libertad de hablar con ellos”.

Vale señalar que las escuelas privadas a las que hacía referencia eran todas confesionales. En ellas no sentía la *“libertad”* que experimentaba en los colegios estatales para hablar sobre sexualidad. Resulta paradójico, por ello mismo, que al mismo tiempo que las profesoras de esta escuela señalaban que el carácter confesional limita las prácticas pedagógicas, plantearan asimismo que ello no se daba en sus casos. Es una tensión que podía verse con claridad cuando Pamela (Salud y Adolescencia) decía que era necesario *“que nos permitan tener más acceso a ciertos contenidos que en las instituciones católicas no se pueden dar. Yo los doy porque no me leen el programa, sino estoy al muere. Yo sé de otras instituciones que no los dejan, que no se puede”*. Por su parte, Lorena (Biología) señalaba: *“yo siempre me manejé igual, y porque estoy en*

colegios que me dan la libertad también de trabajar como yo quiero; hay otros colegios privados en los que no sucede eso, que hay una restricción de temas, y más cuando no estaba lo de la ley”.

De todos modos, interesa señalar que quienes decían no sentirse especialmente restringidos por el carácter religioso de estas escuelas eran aquellas/os docentes que se hallaban más cercanas/os a los preceptos del arzobispado –o que al menos se ubicaban dentro de lo que podemos denominar “distancias tolerables”, como quienes sólo expresaban algunos disensos respecto de la enseñanza de métodos anticonceptivos-. En el caso de quienes se ubicaban en las antípodas de la jerarquía eclesial, no hay dudas de que la confesionalidad del colegio influía de manera muy restrictiva sobre sus prácticas. El caso de Daniel (Construcción de Ciudadanía, parroquial) era emblemático en este sentido: en esta escuela no abordaba el tema de la sexualidad y en otra, también privada pero no confesional, desarrolló un proyecto junto a un colectivo de educadores que trabajan con perspectiva de género. Esta situación expresa con claridad que aún en la escuela parroquial, donde observamos diversas prácticas de *escamoteo*, persistía la idea generalizada de que en los colegios no confesionales había mayor “*libertad para trabajar*”, como planteaba Pedro (Construcción de ciudadanía, parroquial).

Además de todo aquello que surgiera de un modo no deliberado, notamos que cada docente iba regulando las formas y los grados en que expresaba sus disidencias con las visiones eclesiales, siempre en el marco de unos parámetros establecidos desde la dirección del colegio. En cualquier caso, queda claro que había una coincidencia en que la educación sexual es un eje de principal importancia para el Arzobispado platense, y que aún con toda la gama de distinciones que podemos plantear entre los distintos actores, no hallamos ningún/una docente que no se prevenga de posibles represalias de parte de las autoridades religiosas. De todos modos, vimos asimismo que esa noción general adquiría implicancias específicas en cada contexto educativo. Así como en la escuela de la UCALP era la figura de “*los padres*” la que podía servir de correa de transmisión del malestar hacia las autoridades eclesiales, y en el colegio congregacional era el propio Director el que imponía una idea de “*respeto*” por el carácter confesional de la institución, en la escuela parroquial la figura que expresaba la regulación y el control era sobre todo la Representante legal.

Cuando comenzó esta indagación, esa función la ejercía un hombre. No tenía tanta presencia en el lugar, como es habitual que suceda, debido a que una misma persona suele administrar varias instituciones. Durante mi estadía en el colegio, hubo un cambio notable: una mujer asumió ese rol y decidió instalarse con una secretaria en una oficina ubicada al final de la planta baja del edificio, antes de la escalera que conduce al piso superior, donde se ubica la secundaria. De pronto, en medio de mi indagación, para acceder a la escuela debía registrarme allí, plantear los motivos de mi visita y avisar cuando me retiraba.

Todas las personas con las que hablé interpretaron el cambio como un refuerzo del control sobre el colegio. De todos modos, más allá del caso puntual, existía una idea muy extendida al interior de la institución de que esa era la tarea de las/os Representantes legales en general. Carlos (Director) señaló una vez que

“tienen una reunión semanal con el arzobispo, que él ahí les baja línea directamente que ellos después nos bajan a todas las escuelas. Obviamente en esa bajada de línea lo que ellos quieren es que los docentes sean católicos, traten ciertos documentos que tengan la orientación cristiana, y no otros documentos, especialmente en materias como Construcción de ciudadanía, Salud y adolescencia, Política y ciudadanía”.

Casi todas/os las/os profesoras/es en esta escuela recordaban su entrevista con el o la Representante legal del momento. Mariela (Salud y adolescencia) contó que en esa instancia conversaron de *“los temas más importantes, los que les interesaban que se traten”*, y que, entre ellos, *“se habló algo de sexualidad”*. Daniel (Construcción de ciudadanía) recordaba que a él le dijeron que en su materia debía dar la Doctrina Social de la Iglesia. Diana (Construcción de ciudadanía) aseguró que la Representante legal le planteó que su deber como preceptora⁵¹ era *“mantener la disciplina y el orden”*.

Estas “entrevistas de admisión” parecen constituir una herramienta estratégica del arzobispado con el fin de “marcar la cancha” y dejar en claro sus posturas e intereses prioritarios, sin que ello implique que luego las/os Representantes legales vayan a

⁵¹ Diana comenzó a trabajar en la escuela como preceptora, por ello su entrevista estuvo vinculada a él. Cuando además le fue ofrecida la materia de Construcción de Ciudadanía en el Tercer Año, ya no fue necesaria una entrevista de ingreso.

inmiscuirse en la labor cotidiana de cada docente. En efecto, las/os profesoras/es que entrevistamos señalaban que luego de esa instancia no tuvieron ningún tipo de control sobre sus prácticas. Se trata, en todo caso, de una voluntad de control que sin embargo no prescribe resultados -aunque contribuye a condicionarlos-.

Aunque no todas/os nuestras/os informantes podían referir a situaciones concretas en las que hayan experimentado o visualizado prácticas de vigilancia por parte de la Iglesia, ninguna/o dudaba de que existieran -o bien, que era posible que existan-, por lo que en todas las experiencias educativas se percibía una sensación generalizada de cautela, máxime respecto de algunos temas, entre los cuales incluían la educación sexual. Hay ahí una base común que atravesaba las distintas experiencias educativas analizadas: el estado de alerta frente a posibles represalias.

Ahora bien, en cada colegio observamos modos diferenciales de actuar frente a esa amenaza latente, a la que las/os entrevistados aludían cuando hablaban de “*estar despiertos*”, “*estar atentos*”, “*ser respetuosos*”, “*cuidar las formas*”, “*usar el vocabulario adecuado*”. Expresiones que ilustran formas divergentes de concebir, interpretar y responder a los esfuerzos regulatorios eclesiales, aún cuando en todos estos casos el carácter confesional funcionaba como un limitante difuso que parecía acechar a cada paso y que ante cualquier “descuido” podía activarse.

La multiplicidad de variables que se entrecruzan en los procesos educativos, como los esfuerzos regulatorios estatales eclesiales, configuran plexos complejos que impiden delinear dibujos sencillos a la hora de interpretarlos. Por el contrario, lo interesante resulta reponer la densa trama sobre la que se hilvanan prácticas, discursos y deseos que recrean, en contextos específicos, los sentidos sociales sedimentados y puestos en juego una y otra vez. Otro universo que interesa indagar en esta dirección, a fin de dar cuenta de nuevas capas que van permitiendo comprender estos procesos, es el que refiere a los materiales educativos empleados en las prácticas estudiadas, ámbito en el que tanto Estado como Iglesia Católica hacen denodados esfuerzos por ganar terreno frente a una potente industria editorial cuya presencia hegemoniza las actividades didácticas de las/os educadoras/es.

III.C.4) Accesibilidad, usos y apropiaciones. En torno a los materiales educativos en las prácticas de educación sexual

Los materiales didácticos han sido históricamente mediaciones fundamentales entre los contenidos curriculares oficiales y las prácticas pedagógicas (Area Moreira, 1994). Dentro de este vasto universo, incluimos tanto a los documentos que fueron elaborados para tal fin, como a aquellos otros recursos que docentes y estudiantes llevan al contexto escolar para el abordaje de determinadas temáticas. En este sentido, libros de texto, manuales y folletos, así como películas, canciones, artículos periodísticos e información diversa extraída de Internet, coexisten en las aulas como parte de los complejos procesos educativos.

En nuestra indagación constatamos que la presencia de estos múltiples recursos es decisiva en las prácticas pedagógicas, aunque tanto el grado como el tipo de incidencia dependen de las apropiaciones que realicen los sujetos involucrados. Por ello en este apartado, además de describir y analizar los materiales empleados en las escuelas confesionales, nos preguntamos acerca de sus usos y su circulación. ¿Cuáles son los materiales educativos a los que las/os docentes tienen acceso? ¿Cuáles fueron las vías y las motivaciones para llegar a ellos e incluirlos en sus prácticas? ¿Qué valoraciones hacen de esas herramientas? ¿De qué manera los utilizan en sus clases? ¿Se trata sólo de materiales de consulta para las/os profesoras/es, o también son libros de texto con los que sus alumnas/os estudian y realizan actividades prácticas? ¿Qué tipo de trabajo se propone a las/os jóvenes a partir del uso de estos recursos?

Un primer aspecto a tener en cuenta en este sentido es que, pese a la variedad de elementos utilizados por las/os docentes entrevistadas/os, los Manuales realizados por editoriales privadas, como Santillana y Puerto de Palos, siguen siendo la tecnología de mayor gravitación sobre sus prácticas pedagógicas, no tanto por tratarse del recurso más usado, sino además y sobre todo por su notable capacidad para subordinar a sus principios explicativos al resto de las herramientas empleadas. En general, vimos que de allí surgía el grueso de los saberes que luego serían evaluados. Los demás materiales, en tanto, tendían a funcionar como recursos para ejemplificar o poner en práctica esos saberes.

Si bien estos documentos deberían estar enmarcados en el currículum prescripto por el Ministerio de Educación, siempre implican una selección, una jerarquización y un ordenamiento de los contenidos curriculares oficiales (Area Moreira, 1994). Asimismo, en ellos es posible advertir diferentes sentidos sobre el modo de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje, presupuestos acerca de los roles de docentes y estudiantes y, desde luego, orientaciones ideológicas respecto de los temas que se abordan. Rasgos que gravitan sobre las prácticas pedagógicas, sin que ello implique postular que las determinen totalmente.

En efecto, así como señalamos que estos textos fueron utilizados por la mayoría de las/os docentes, advertimos asimismo diferencias en sus formas de empleo. Mientras algunas/os profesoras/as seleccionaban pasajes de distintos Manuales y los combinaban con otros recursos documentales, otras/os docentes, como Pamela (Salud y Adolescencia, UCALP), a principios del año pedían a las/os jóvenes la compra de un único libro, y desarrollaban sus clases de acuerdo a él. En su caso, durante esta indagación estaba usando un Manual de la editorial Santillana. También en estos casos observé que las/os profesoras/es complementaban la utilización del Manual con otros recursos, pero la gravitación del libro sobre el modo de abordar la materia era mayor. La propia estructuración de estos textos delimita los usos posibles. Esa organización previa “facilita” la tarea docente, planteando secuencias, ejemplos y hasta las actividades prácticas para abordar los distintos temas. Esta gravitación se observa cabalmente en las palabras de Mariela (Salud y Adolescencia, parroquial), quien nos decía: *“uso este librito que es de Puerto de Palos, pero como guía, porque en realidad no soy muy amante de los manuales, pero lo uso como guía porque en cada capítulo va tirando como tres preguntitas, entonces los hago leer, hablamos, charlamos sobre el tema...”*. En estos testimonios vemos expresarse con claridad un problema clásico en el uso de los materiales didácticos que Manuel Area Moreira ha definido como “la utilización del libro de texto como currículum” (1994:10). Este tipo de uso, dice el autor, genera un obrar mecánico que, al guiarse por el Manual, tiende a “prescindir de las prescripciones y recomendaciones del currículum oficial y considerar como ‘enseñable’ lo impreso en el texto” (p.10; bastardillas en el original).

Por otra parte, y en función de las preguntas que orientan nuestra indagación, algo que debemos mencionar es el desconocimiento casi unánime de los materiales elaborados por el Programa de ESI. Podría decirse incluso que las vagas referencias existentes se

debían más a las insistentes críticas propaladas desde el arzobispado local que al contacto directo de los agentes educativos con los documentos oficiales.

Para explicar esta carencia podemos hacer confluír varias hipótesis. En primer lugar, notamos que una dificultad importante para acceder a estos materiales estaba vinculada a una restricción institucional estructural: como mencionamos con anterioridad, el área ministerial encargada de instrumentar la ESI en la Provincia de Buenos Aires, la Dirección de Psicología comunitaria y pedagogía social, no tiene bajo su órbita a las escuelas confesionales.

Si bien cuando conversé con funcionarios de los Ministerios de Educación de la Nación y de la Provincia de Buenos Aires me comentaron de diversos mecanismos –formales e informales- a través de los cuales procuraban sortear estos obstáculos, lo cierto es que en ninguna de las tres escuelas encontré docentes que hayan tenido acceso a estos documentos por vías institucionales. La decisión política –no podemos pensarlo de otro modo- de dejar exenta a las escuelas privadas parece haber redundado en una eficacia rotunda para quienes se oponen a la implementación de la ESI en los colegios católicos. Entre las/os docentes y directivos, en tanto, prevalecía el supuesto de que los materiales de la ESI nunca iban a llegar estas escuelas.

Al mismo tiempo, puede pensarse que así como las/os directivos y docentes daban cuenta en las conversaciones que mantuvimos de diversas iniciativas propias, que exceden aquello que se supone están obligados a hacer, del mismo modo podrían haber mostrado una actitud proactiva para acceder a estos recursos, de fácil obtención para quienes estén interesados en ellos. De todas formas, se trata de procesos que no siempre implican una decisión volitiva, racional y/o impulsada por un argumento auto-inteligible y certero todo el tiempo. En este sentido, si bien es claro en algunos casos una falta de interés por la temática o bien un desacuerdo con el enfoque de esta política, resulta imprescindible tener en cuenta asimismo que en ninguno de estos casos existían condiciones institucionales favorables para que emerja el deseo, la voluntad o el interés de ir en busca de dichos materiales.

Por otra parte, el carácter confesional de estas escuelas, dentro de un arzobispado que se manifiesta muy interesado en polemizar con la perspectiva de género, parece ser otro obstáculo importante. Utilizar los materiales de la ESI puede resultar altamente conflictivo y pasible de represalias. En distintos comentarios y actitudes relevados en

estos colegios advertimos una voluntad de “no dejar evidencias” de las disidencias respecto de las posiciones de las autoridades religiosas. Ello puede redundar en no emplear materiales muy disruptivos respecto de tales postulados. Es lo que explica que Griselda (Salud y adolescencia, congregacional), que en *“un colegio del Estado, donde tengo mucha más libertad”*, lleve preservativos a la clase y los exhiba para enseñar a utilizarlos y en cambio en este colegio lo traiga *“en una fotocopia con los pasos y después que cada cual lo lea”*. De este modo, la potencia pedagógica se ve claramente reducida: mientras en un caso enseñaba a usar los profilácticos, en el otro planteaba *“que cada cual lo lea”*.

Esta idea de no dejar rastros de prácticas pedagógicas disidentes puede observarse también en las palabras de Diana (Construcción de ciudadanía, parroquial), quien en una de las comisiones que tenía a cargo trabajó con el por entonces proyecto de ley de Identidad de género. Ella llevó el documento *“y un glosario”* para que las/os estudiantes tuvieran mejores herramientas para comprender y expresarse acerca del tema, pero luego intentó dejar en claro con las/os jóvenes que esos materiales no debían trascender al propio grupo que estaba realizando la actividad. En otro de los cursos que tenía a cargo pasó algo similar. Un grupo de estudiantes estaba trabajando distintos ejes vinculados a la salud sexual y reproductiva y entre otros temas surgió un debate en torno al aborto. Diana acordó con sus alumnas no incluir este eje en las producciones finales. *“Ese tema lo vamos a obviar”*, me contó. Y agregó: *“ellas tienen ganas de hacer volantitos así de difusión, pero eso no lo van a poner. Y yo les dije que sí, que lo podemos charlar en el aula”*.

Como vemos, nuestra indagación da cuenta de un temor generalizado a dejar rastros que pudieran ser utilizados como argumento para posibles represalias y ello limitaba a las/os docentes a utilizar materiales pasibles de ser considerados controversiales. De todos modos, las prácticas recién mencionadas de Diana (Construcción de ciudadanía, parroquial) permiten visualizar asimismo cómo, en una escuela en la que el Director ofrecía un respaldo a sus docentes *–“yo siempre trato de hablarlo con Carlos para ver cómo va a ser el impacto, para no mandarme ninguna”*, me confió Diana en una de las entrevistas-, aparecían estrategias didácticas claramente rupturistas, en sintonía con los lineamientos de la ESI, aun sin que se haya tenido acceso a sus materiales específicos.

Se trataba, con todo, de disidencias “por goteo” que no alcanzaban a delinear un proyecto pedagógico alternativo en materia de géneros y sexualidades, aunque sí permitían abrir líneas de fuga capaces de desestabilizar el ordenamiento sexo-genérico tradicional y que impiden pensar las escuelas católicas como totalidades cerradas y autosuficientes. Al mismo tiempo, si resaltamos estas prácticas como altamente disidentes dentro de este universo, es porque se trata de acciones minoritarias, aisladas y desjerarquizadas en el marco de estructuras institucionales que privilegian otros sentidos.

Por ello en los testimonios de quienes trabajaban con Manuales de editoriales privadas no se percibe el más mínimo temor. El enfoque biomédico presente en estos textos, aun cuando se desplace del ideario católico más conservador, no parece constituir una transgresión amenazante.

Por otra parte, una característica saliente de los materiales relevados es la recurrencia de textos ilustrados. Por un lado, esta estrategia podría explicarse a partir de la impronta biologicista que suele tener el abordaje de la sexualidad en las aulas. Los gráficos permiten ilustrar, por ejemplo, los “sistemas reproductores”. Al mismo tiempo, consideramos que la utilización de los dibujos permite abordar aquello que resulta dificultoso decir con tanta soltura, sea por pudor, por vergüenza, o bien por evitar verbalizar elementos que pueden considerarse agraviantes y objeto de castigos.

De todos modos, durante mi estadía en las escuelas me llamó la atención que quienes utilizaban estos libros se encargaban de señalar una y otra vez que los usaban “*como una referencia más*”. Se percibía con facilidad un esfuerzo por dejar en claro que no estructuraban sus clases en torno a ellos. Mariela (Salud y Adolescencia, parroquial), quien trabajaba con el libro *Adolescencia y salud* (2005), de la editorial Puerto de Palos, ya al principio de la entrevista se preocupó en aclarar que lo usaba “*pero como guía, porque en realidad no soy muy amante de los manuales*”. Lo cierto es que, como vimos más arriba, en su caso se advierte con claridad el carácter estructurante del texto, al punto de que hasta realizaba los ejercicios que éste plantea –“*en cada capítulo va tirando como tres preguntitas, entonces los hago leer, hablamos, charlamos sobre el tema*”-.

Tal vez resulte paradójico que al mismo tiempo que notamos la hegemonía de los Manuales en el rico universo de materiales educativos, exista asimismo un discurso muy

potente entre las/os docentes que deslegitima el valor de estos libros. Si en los testimonios de quienes optaban por solicitar a sus estudiantes la compra de un Manual específico encontramos matices que apuntan en esa dirección, en las palabras de quienes decidían no guiarse por un único libro ello se percibe con mayor claridad.

Hay una idea generalizada que presupone cierta pereza de parte del docente al basar sus clases en los libros de texto. De todos modos, notamos que aun quienes no solicitaban a sus estudiantes la compra de algún Manual específico, iban seleccionando fragmentos de distintos Manuales y luego pedían a sus estudiantes que los fotocopian. Por ello decimos que, también en las/os docentes que recurrían a una multiplicidad de materiales educativos, estos libros –pese a su desprestigio en algunos ámbitos de la formación docente, de las teorías de la educación e incluso entre las/os colegas en tanto representaría un signo de holgazanería- seguían siendo en buena medida ordenadores de sus prácticas pedagógicas.

Vale la pena entonces preguntarse por las implicancias que tiene el uso un tanto acrítico de estos libros de texto, que era la práctica mayoritaria en las escuelas en las que realizamos nuestra investigación. En primer lugar, porque estos manuales exhiben una concepción del saber “positivista”, plagado de tecnicismos –diploides, meiosis, XY-, que se presenta como irrefutable, en tanto “verdad científica”. Por lo demás, se trata de textos que, aunque en los últimos años hayan incorporado algunas menciones a los condicionantes extra-genéticos de la sexualidad, persisten en presentar a ésta como naturaleza inapelable. Por otro lado, la insistencia en los caracteres sexuales “femeninos” y “masculinos”, refuerza la heteronormatividad, que se presenta así como mandato biológico.

Veamos, a modo de ejemplo, un fragmento del libro *Adolescencia y Salud*, de Editorial Santillana (2005), al cual hicieron referencia explícita al menos dos de nuestras informantes. Allí se define la sexualidad como “*construcción cultural*” que, “*por lo tanto, involucra no sólo las características biológicas del ser humano sino también aspectos sociales, afectivos, de época, de lugar, etc.*” (p.60; cursivas en el original). En un momento, refiriéndose a los “cambios en la adolescencia”, afirma que ello “*produce un ‘duelo’ por la pérdida del cuerpo infantil*” (p.61; cursivas en el original). Y prosigue: “el inicio de la menstruación en la mujer y la aparición de semen en el varón se imponen como testimonio del rol que eventualmente tendrán que construir (unión de

pareja y procreación)” (p.61). El adverbio “eventualmente” no alcanza para modificar en sustancia el enfoque biologicista, reproductivista y heteronormativo del texto, que aparece apenas maquillado a partir de definiciones que incorporan otras dimensiones que luego no tienen correlato en el desarrollo de los temas. Así, los cambios corporales son explicados exclusivamente a partir de procesos hormonales en los cuales la cultura y las decisiones personales parecerían no interceder, los “órganos sexuales” aparecen señalados con el fin de reproducir la especie y no de proporcionar placer o experimentar. De la lectura del texto surge con claridad la noción de que es la naturaleza la que no admite otra unión sexual que la heterosexual. Por ejemplo, en un pasaje se dice que el pene “sirve para la cópula, es decir, para la unión sexual del macho con la hembra” (p.64).

No se trata, sin embargo, sólo de que estos contenidos no se correspondan en algunos casos con los contenidos curriculares oficiales, sino del hecho de que las/os docentes “confundan” unos con otros. De ahí que varias/os docentes me hayan dicho que la ESI se reducía a la materia de Salud y adolescencia. Es esta “confusión” asimismo la que hace que varias de las personas que entrevisté hayan planteado que el enfoque de esta política está demasiado ligado a la prevención, sin incorporar otros elementos que también son relevantes a la hora de pensar la sexualidad.

De todos modos, como decíamos, se trata menos de un problema de los textos en sí que de su utilización por parte de quienes intervienen en los procesos educativos. Por ello pusimos el foco en las apropiaciones que las/os docentes realizaban de estos materiales durante nuestra indagación, puesto que el texto, aun cuando delimite un campo de acción, nunca determina completamente sus usos posibles ni las interacciones “creativas” con otros materiales y recursos didácticos. En las prácticas analizadas, vemos que los Manuales son presentados como el reservorio del saber, que las/os estudiantes deben interiorizar porque de ahí surgen los conocimientos que luego serán requeridos para aprobar los cursos. Este modo de abordar la educación sexual refuerza las nociones esencialistas de sesgo biologicista y restringen sus dimensiones políticas, éticas y culturales, que quedan –cuando aparecen- reducidas a su dimensión retórica o de corrección política.

III.C.5) El lugar de los *padres*

“Sabemos que hay otros límites para afuera, yo a veces también tengo un poco de... me da cosa, los pibes y sus familias y todo eso, entonces a veces me guardo algunas cosas”

(Diana, Construcción de ciudadanía, parroquial)

Las familias ocupan un lugar central en los procesos educativos escolares en torno a la sexualidad. En primer lugar, cabe destacar que en algunos casos la figura de “*los padres*”⁵² funcionaba como un condicionante de las prácticas docentes mucho más que la de “los inspectores” o “el arzobispado”, considerados *a priori* los principales agentes regulatorios de estas instituciones. Ello podía verse, por ejemplo, en el caso de Ariel (Director, UCALP), para quien evitar cualquier tipo de conflicto con las familias de las/os estudiantes se constituía en una de las claves de su gestión. Como mencionamos en un apartado anterior, en una de las conversaciones mantenidas con él contó que luego de que un docente de Filosofía decidiera abrir un debate en el aula respecto del aborto, hubo “*un grupo de padres*” que vino a quejarse a la escuela por cómo se había tratado el tema –la actitud del profesor no fue prohibicionista, sino que habilitó a plantear diferentes puntos de vista- y la intervención de Ariel consistió en disculparse ante las familias y vedar al docente la posibilidad de abordar el tema en sus clases. Acorde al enfoque eclesial al que ya hicimos referencia, su planteo fue que las familias son las encargadas de formar en valores a sus hijos y que la escuela no debía contradecir esa formación.

Sea por convicción o por temor, notamos que las familias gravitaban con fuerza en los modos de abordar la educación sexual en estas escuelas. El carácter fuertemente condicionante de la figura de “*los padres*” no era privativo de una institución que procuraba adecuarse a los modelos tradicionales de enseñanza en torno a la sexualidad. Algo similar pudimos advertir en la escuela parroquial, donde varios actores de la institución intentaban establecer un modelo pedagógico disidente. Carlos, su Director, me comentó un día que lo entrevisté fuera de la escuela que apenas unas semanas

⁵² Seguimos aquí la categoría nativa, a sabiendas de que se trata de una figura retórica que desconoce la multiplicidad de configuraciones familiares existentes.

después de que asumiera su cargo se conformó una “*comisión de padres*” que se acercó a la institución a manifestar su preocupación por las transformaciones que advertían. En sus palabras: “*eran padres que veían que nosotros como escuela nos estábamos desviando de la formación tradicional que tenía la escuela antiguamente*”. Según su relato, el abordaje de la sexualidad en las aulas fue un eje trascendente. “*Eran padres que en una reunión me plantearon a mí que la sexualidad no tiene que verse en la escuela, que eso debe verse en la familia. Eran muy conservadores*”, remató. Para Carlos, el objetivo de este grupo de “*padres*” fue desplazarlo del cargo, algo que se logró evitar en esa instancia gracias a la intercesión del sacerdote de la parroquia.

Una de las razones que encontraba Carlos para explicar el perfil ideológico de estas familias –“*eran muy conservadores*”- es la cercanía de la institución con varios edificios vinculados a las fuerzas de seguridad –“*es como un colegio centro para todos los que laboran de policía*”-. “*Un 50% de los alumnos de la escuela tiene o un padre o una madre policías. Lo cual hace que un 80 o 90%, de ese 50%, tenga un determinado pensamiento*”, me dijo. Y agregó: “*por eso se hace también muy difícil, porque hay muchos chicos a los que los padres no los dejan participar. Los 24 de marzo, por ejemplo, que hacemos muchas actividades, hay muchos chicos a los que no los mandan a la escuela*”.

Como contracara de esta semblanza parcial, desde nuestras primeras visitas a la institución pudimos advertir la presencia permanente de miembros de algunas de las familias de las/os estudiantes, sobre todo de algunas madres. Recuerdo que una mañana que fui al colegio, observé a una mujer trabajando con una lámina sobre un escritorio en la Sala de profesores y preceptores. Por su aspecto –que ahora me cuesta precisar, acaso “*menos formal*” que las demás personas presentes-, llamó mi atención de inmediato. En la Sala había dos docentes conversando por un lado, tres preceptores trabajando cada uno en lo suyo y, separada del resto, esta señora. Yo atravesé la habitación hacia la Dirección, donde realicé una de mis entrevistas. Al salir de allí, por la forma en que el Director se dirigió a la mujer pude saber que se trataba de la madre de una estudiante, que estaba allí colaborando con alguna tarea para la institución. Era algo que tanto el Director como algunas/os docentes me lo resaltaron en las conversaciones mantenidas: así como hubo familias que se molestaron con los cambios implementados, hubo otras que desde el principio se mostraron muy conformes, al punto de involucrarse en

diversas tareas y actividades, que en algunos casos se mantuvo aun después de que sus hijas/os egresaran.

De todas maneras, pese a este conjunto de “*padres*” que apoyaban la gestión, las/os docentes del colegio parroquial resaltaban sobre todo la existencia de esas otras familias que atentaban contra sus posibilidades de actuar con mayor libertad y autonomía, en particular en lo concerniente a géneros y sexualidades. Diana (Construcción de ciudadanía, parroquial), por ejemplo, me comentó que al ingresar a la institución preguntó a las personas de más confianza “*cómo te podían echar*” y le dijeron que una de las razones podía ser la disconformidad de “*los padres*”. Por esa razón, me dijo: “*a veces me guardo algunas cosas*”. Cuando le pregunté qué cosas se guardaba, me dijo que para ella un tema crucial era el aborto, que ella consideraba que le podía traer problemas con las familias.

Otra docente de la misma institución, Gabriela (Biología, parroquial), contó haber tenido inconvenientes con algunas familias que fueron a quejarse de comentarios suyos favorables al matrimonio entre personas del mismo sexo. De todos modos, resaltó asimismo que, salvo en casos puntuales, las familias no se involucraban mucho en la trayectoria escolar de las/os adolescentes.

La misma concepción encontré en Mariela (Salud y Adolescencia, parroquial) y Pedro (Construcción de ciudadanía, parroquial), quienes aseguraban que desde que trabajaban allí no habían tenido el más mínimo contacto con las familias de sus estudiantes. En este punto interesa remarcar algunas cuestiones. Por un lado, si bien estos docentes señalaban que esta falta de vínculo se debía al desinterés de “*los padres*”, lo cierto es que ninguno impulsó alguna iniciativa que los involucre. Por otro lado, es preciso señalar que quienes se manifestaron menos preocupadas/os por la repercusión que podía tener su práctica docente en las familias de las/os alumnas/os fueron precisamente aquellas/os profesoras/es cuyo obrar no disentía con los modelos pedagógicos y sexuales tradicionales.

Pareciera ser que lo que en las escuelas se señala como un “desinterés” de las familias, se asienta sobre un “dejar hacer” que rige dentro de ciertos límites. La manifestación de opiniones favorables al aborto, así como de actitudes respetuosas de la diversidad sexual parecen ir más allá de esas fronteras de tolerancia. Recién entonces la reacción se expresa de manera enfática. Reconociendo esa circunstancia, algunas/os docentes y

directivos preferían evitar llegar hasta ese punto, configurando de este modo –por temor o convicción- prácticas pedagógicas distantes de los postulados de la ESI.

En el colegio congregacional volvimos a encontrar la figura de “*los padres*” como un condicionante importante de las prácticas de educación sexual. Recordemos que se trata de un proyecto educativo basado en la “*prudencia*” y el “*respeto*”, dos nociones que aparecieron en forma reiterada en su director y que permiten pensar tanto los modos en que el colegio se vinculaba con el arzobispado como con las familias de sus estudiantes. Según Danilo, su Director, “*los padres que mandan a los chicos a las escuelas privadas, también están en desacuerdo con que uno aborde determinadas temáticas, uno tiene que cuidar de eso también*”. Y agregó: “*si bien hay una cuestión informativa que está puesta en una currícula, hay padres que ante determinadas situaciones no quieren que se hable el tema, como hay otros que vienen y te lo piden*”. “*Uno tiene que estar atento, ser prudente nada más, que no quiere decir ser cagón, ser prudente*”, señaló.

Por otro lado, varios de los entrevistados en esta institución destacaron que el carácter condicionante de las familias para abordar estas problemáticas no se debe sólo a sus perfiles ideológicos comprobados o supuestos, sino también a sus características socio-culturales. Recordemos que se trata de una escuela a la que acuden jóvenes de zonas empobrecidas de la ciudad, con fuerte presencia de migrantes de países limítrofes. En las entrevistas que hice allí me señalaron como factores limitantes para las prácticas pedagógicas que en muchos hogares haya necesidades básicas insatisfechas y que existan problemáticas asociadas al alcoholismo y la violencia intra-familiar. Danilo planteaba que eso se debía a “*que muchos chicos son de familias peruanas, bolivianas, que parecería que en esas culturas muchas veces es normal, natural este tipo de vínculo y después eso se traslada a los chicos*”.

Asimismo, las carencias socio-económicas de estas familias aparecía como el modo de explicar su escasa participación en los procesos educativos de las/os alumnas/os. Para Patricia (Biología, congregacional) el problema es que “*los padres*” tenían un “*desconocimiento enorme*” y en consecuencia carecían de herramientas para formar a sus hijas/os.

La articulación del desinterés y la ignorancia supuestos era referenciada como un problema grave en esta institución, puesto que para varios de los entrevistados el rol

ideal de la escuela debía ser el de continuar con la enseñanza impartida en los hogares. Este eje era resaltado por Griselda (Salud y Adolescencia, congregacional): *“el tema es que hoy en día la escuela se volvió contenedora e informativa de información primaria. En la familia no se habla nada”*. En la misma línea se manifestaba Alicia (Formación religiosa, congregacional), quien señaló que *“el colegio está cumpliendo funciones que deben ser de los papás”*. Testimonios similares hallamos en otras escuelas. Por ejemplo, Pamela (Salud y adolescencia, UCALP) nos decía que *“por las preguntas que me hacen te das cuenta que es de una ingenuidad y que no charlan esto con nadie”*. Lorena (Biología, UCALP) corroboraba ese panorama: *“de un 100 por ciento del aula, un 92 no habla con los padres”*. En el mismo sentido se expresaba Danilo (Director, congregacional):

“está bien que la escuela dé sexualidad, pero también que te hablen tu viejo y tu vieja. Yo no lo tuve eso, lo hubiera necesitado, hoy más que nunca, porque la mejor respuesta te la tienen que dar siempre en casa y en todo caso que haya discursos armónicos, o que no se contradigan demasiado porque si no alguno va a carecer de legitimidad”.

En esta frase se observa con claridad la ambivalencia del discurso que plantea que la escuela debe ser continuadora de la formación recibida en los hogares: por un lado, ello implicaría que las familias se involucren en los procesos formativos, pero también que las escuelas no contraríen los valores familiares. Es un argumento que utiliza la Iglesia para oponerse a la ESI –y en general a las políticas que contrarían su ideario-, planteando que su enfoque diverge respecto de la moral sexual familiar supuesta. En este caso, por lo demás, esta idea aparecía reforzada por la decisión de *“los padres”* de enviar a sus hijos/os a escuelas religiosas, lo cual implicaría su acuerdo con determinados valores.

Como vemos, en las consideraciones que se hacen de las familias, aparece como un factor gravitante sus características socio-económicas y étnico-culturales. Si en las escuelas parroquial y de la UCALP se planteaba el temor a *“que se vengan a quejar”*, en el colegio congregacional –al que asistían estudiantes de sectores medios-bajos provenientes de países limítrofes- el problema que se resaltaba era la ignorancia y la

carencia de condiciones óptimas en el entorno como para una buena formación en materia de valores y conductas.

El eje que apareció con fuerza en las tres experiencias educativas, como un aspecto transversal, es el señalamiento del desinterés de las familias, algo que excede al tema específico de la educación sexual. Lo paradójico es que rara vez advertimos iniciativas de los propios actores institucionales por revertir esa situación. Acaso sea solamente en la escuela parroquial donde hallamos otra vinculación con algunas familias. Se trata de algo que en la mayoría de los casos ni siquiera existía como imaginación.

La falta de involucramiento de las familias en los procesos formativos de las/os jóvenes es algo que, de acuerdo a las/os docentes, explicaría en parte la profunda ignorancia de éstos/as en materia de sexualidad. *“Tienen un desconocimiento total”, “la información que tienen es pornografía, “Te das cuenta que no lo hablan con nadie”,* son algunas de las frases que graficaban esa percepción. Al mismo tiempo, un vasto acceso a información, una mayor apertura frente a los modelos sexo-genéricos, así como un debilitamiento de los imaginarios que ubicaban al sexo como tabú, son aspectos que distintos actores institucionales resaltaron como rasgos positivos de los contextos de socialización de las nuevas generaciones, que al entender de las/os adultas/os con quienes conversamos poseen mejores condiciones que ellas/os cuando tenían la misma edad. En el siguiente apartado veremos con más detenimiento las percepciones de directivos y docentes respecto de los saberes, las prácticas y las opiniones de las/os estudiantes en materia de sexualidad.

III.C.6) Y los pibes, ¿qué onda? Interés, ignorancia y prejuicios

“Me doy cuenta por lo que preguntan, que están desorientados. No tienen idea de nada” Lorena (Biología, UCALP).

“Creo que la generación de ellos ya está mucho más abierta a estas cuestiones”

Daniel (Construcción de ciudadanía, parroquial).

No es sencillo ofrecer una síntesis clara sobre este aspecto de nuestra indagación. Los discursos tienden a contradecirse con demasiada frecuencia y facilidad. En la misma frase pueden coexistir ideas que parecen antagónicas: oí que, a diferencia de lo que ocurría en otras épocas, muchas/os jóvenes hablan con “*sus padres*”, y al mismo tiempo que la mayoría no charla del tema con ningún adulto; que hoy es más fácil el acceso a información, y también que se trata de un exceso imposible de asimilar; que las relaciones coitales se inician cada vez a más corta edad, y al mismo tiempo que por las preguntas que se plantean en clase, se nota que no tienen la más mínima idea al respecto. Tal vez lo que estas lecturas “paradojales” estén planteando es una profunda incomprensión de las experiencias juveniles por parte de docentes y directivos, y en general de las generaciones adultas frente a la velocidad de los cambios culturales, que las/os adolescentes parecen asimilar de modos menos traumáticos –aunque no con menos consecuencias en sus vidas-. Por lo demás, al incorporarse la dimensión erótico-afectiva, el desconcierto parece agravarse aún más y las posibilidades de plantear una potente interpelación pedagógica en términos de géneros y sexualidades se acortan irremediabilmente. Pudores, malentendidos y restricciones institucionales distancian las experiencias educativas escolares de la vida cotidiana de las/os jóvenes.

Lo primero que hay que decir en este sentido, es que pese a que recolectamos posicionamientos ambivalentes respecto de los saberes de las/os estudiantes en torno a la sexualidad, puede afirmarse que en líneas generales primó una visión negativa, que resalta las carencias, las visiones erróneas, las prácticas irresponsables. Podríamos utilizar acá numerosos comentarios para ilustrar esta visión. Veamos, a modo de ejemplo, una observación que nos hacía Alicia (Formación religiosa, congregacional), poniendo el acento en ciertos “mitos” que circulan entre las/os jóvenes y que obstaculizan la puesta en práctica de actitudes “responsables”: *“tenés preguntas tan locas, al punto de pensar que luego de la relación te lavás rápido y ya está o hacés pis y se acabó. Tenés cosas tan bestiales. Cuando te topás con esa realidad uno siente mucha impotencia, porque pensás que terminan en cualquiera”*.

Por lo demás, varias/os docentes resaltaron una actitud por parte de las/os jóvenes que no ayudaría a una buena formación. En palabras de Griselda (Salud y adolescencia, congregacional), *“ellos piensan que se las saben todas porque googlean y se piensan*

que encuentran las respuestas de todo y a la hora de dar las clases, vos viste, yo les hice esa pequeña encuesta y ahí se dan cuenta de que no se las saben todas". No es la impresión que tuve, sin embargo, cuando pude hacer observaciones de las dinámicas áulicas. En la clase de Salud y adolescencia en la escuela congregacional a la que hace referencia Griselda, pude percibir diferentes grados de atención y participación por parte de las/os estudiantes. Por un lado, había un conjunto de chicas que se mostraron muy interesadas en los temas abordados y que aprovecharon la instancia pedagógica para evacuar dudas que iban más allá de los ejes contemplados en la "encuesta" que la profesora les pidió que completaran. Se notaba que planteaban interrogantes que las rondaban hacía un tiempo y que el espacio abierto se constituía en una posibilidad infrecuente que había que aprovechar. Por ejemplo, en un momento la docente planteó que el mejor método era el preservativo, porque además de evitar un embarazo previene enfermedades que se transmiten por vía sexual. En ese instante, una alumna levantó la mano y planteó: *"yo tengo una pregunta profesora"*. Griselda la habilitó a manifestarla en voz alta, y la joven dijo: *"yo quería saber qué onda el HPV, si al varón también le hace algo o cómo se puede contagiar y cómo te das cuenta"*. Después que la docente respondió, la joven se miró con su compañera de banco y se hicieron un gesto cómplice, que interpreté que estaba vinculado a una conversación previa que habían tenido al respecto.

Como vemos, nada más alejado de la actitud de desinterés que señalan una y otra vez las/os profesoras/es. En el mismo sentido que Griselda se manifestaba Pedro (Construcción de ciudadanía, parroquial), para quien las/os jóvenes *"hablan el 500% más de lo que saben y sobre todo los varones creen haber hecho mucho más de lo que hicieron o creen conocer todo y después te das cuenta que necesitaban educación sexual"*. Patricia (Biología, congregacional), por su parte, señalaba que por el fácil acceso a información, las/os estudiantes *"creen que tienen todo sabido, resuelto, que es la peor ignorancia, porque yo prefiero el que pregunta la mayor estupidez, o que crea él que es una estupidez, a este desinterés"*.

En la misma clase de Salud y adolescencia a la que recién hacíamos mención, notamos que los varones tenían escasa o nula participación. Varios de ellos, incluso, tenían la cabeza recostada sobre el pupitre y simulaban no prestar atención, como si tuvieran sueño y el hecho de estar en la escuela los estuviera perturbando. En una conversación que mantuve días después con la docente, ella resaltaba esa *"falta de interés"* de los

jóvenes, diciendo que en algunos casos la ausencia de una alimentación adecuada en los hogares podía ser un agravante. En un pasaje de esa entrevista nos decía: *“Vos te habrás dado cuenta también cuando viste la clase que muchos alumnos llegan y se duermen. Tenés esa falta de interés, no solamente por la escuela, yo creo que eso lo llevan al ámbito de la vida en general”*. Por el contrario, mi impresión de lo observado fue que aún quienes no participaban de la clase verbalmente, seguían atentamente lo que se iba planteando. El hecho de que el enfoque general estuviera tan centrado en las relaciones coitales, lógicamente despertaba un mayor interés entre quienes tenían una experiencia en ese plano, y pudieron aprovechar la clase para manifestar sus inquietudes. Por otro lado, la persistencia de una noción que asocia la sexualidad con el terreno de lo íntimo y lo vergonzante, hace que para algunas personas sea difícil manifestarse sobre el tema con soltura sin que medien otras estrategias didácticas tendientes a romper con formaciones sociales de largo alcance. Al no combatir esa visión que obstaculiza el desenvolvimiento de buenas prácticas educativas, sea recayendo en las dinámicas que indagan sobre estos tópicos *“en forma anónima”* -práctica que esta misma docente realizaba- o bien interpretando los silencios como desinterés o una actitud de superación *–“piensan que se las saben todas”-*, se terminaba reforzando esa lógica, que tiende a dejar las prácticas sexuales de las/os jóvenes por fuera la órbita escolar, agigantando las brechas entre experiencias educativas formales e informales.

De todas formas, no todos coinciden en esa supuesta *“falta de interés”*. Lorena (Biología, UCALP), por ejemplo, me planteó que las/os estudiantes se interesan mucho por estos temas, pero que en general por pudor les cuesta manifestarlo. Patricia (Biología, congregacional) tenía una impresión similar: *“a un 80% de la clase le interesan esos temas: sistema reproductor, hormonal y enfermedades”*. Mariela (Salud y adolescencia, parroquial), por su parte, me comentó que la atención sobre estos temas era tan alta, que ella prefería abordarlos sobre el final del año, que a su entender *“es la etapa más difícil de la escuela, porque se ponen pesados”*.

Más allá de la actitud receptiva o no de las/os adolescentes respecto de estos tópicos, en los discursos recolectados entre docentes y directivos hallamos una preocupación de otra índole, que algunos, como Danilo (Director, congregacional), señalaban como *“el exceso de información”* a que tienen llegada las/os estudiantes. En sus palabras: *“los chicos tienen mucha información (...) a mí me preocupa porque a veces (...) no logran asimilar”*. Alicia (formación religiosa, congregacional), por su parte, lo ponía en estos

términos: *“Por un lado, ellos están tremendamente informados, entre comillas, pero tenés preguntas como ‘si lo hago una sola vez no pasa nada’. Si estás tan informado, hay algo en el medio que no funciona”*.

Esta aparente paradoja entre un *“exceso de información”* y una *“tremenda ignorancia”* fue resaltada por varios/as docentes, que lo planteaban manifestando cierta perplejidad. Griselda (Construcción de ciudadanía, congregacional), en este sentido, nos contó acerca de una de las consultas que tuvo de parte de una estudiante:

“(…) una chica que tiene un novio y no quiere tener relaciones sexuales porque le da miedo... Ella le practicaba sexo oral a él porque le parecía la única relación que estaba bien. Cuestiones de esas se plantean todo el tiempo y los chicos no saben que a través de una relación sexual oral si no usan preservativo se pueden contagiar una cantidad de enfermedades”.

El problema, me señaló Patricia (Biología, congregacional) en una entrevista, es que *“la información que tienen es pornografía. No es educación sexual”*. En el mismo sentido, Danilo (Director, congregacional) me dijo: *“vos te metés hoy en cualquier página WWW, pornográfica, y tienen explícitamente lo que por ahí uno sabía a partir del relato de un pibe de la barra de la esquina y lo que te decía tu viejo”*. Y agregó: *“tienen muchísima información, pero por ahí, contradictoriamente, no saben el tema de la ovulación, cuándo están fértiles, cuándo tienen el período”*. Para Lorena, muchas veces esa información *“es errónea”*, está plagada de mitos y *“es difícil de sacar (...) porque a veces la palabra de un amigo vale más que la de un docente”*.

¿A qué atribuían las/os docentes esta *“ignorancia total”*? Uno de los principales problemas señalados fue el supuesto escaso acompañamiento que tendrían las/os jóvenes en sus casas. Para Patricia (Biología, congregacional), *“por las preguntas que me hacen te das cuenta que es de una ingenuidad y que no charlan esto con nadie, salvo con un grupo de amigos más íntimos”*. Por lo demás, esta docente planteaba que en ocasiones eran las mismas familias las que poseían un gran desconocimiento del tema. Me dijo: *“te digo que me pasa con las chicas y con los varones y a veces incluso con las mamás, que ignoran que la mujer tiene un orificio para tener hijos y un orificio para orinar. El desconocimiento del cuerpo es enorme”*. En la escuela congregacional,

ese planteo adquiriría dimensiones específicas por las características de la población que la componía. Griselda (Salud y adolescencia, congregacional), por ejemplo, nos decía: *“Yo en esta escuela no trabajo de la misma manera que en otra. Son dos realidades educativas, sociales, totalmente diferentes”*. De acuerdo a su percepción, *“en la otra escuela son chicos más despiertos”*; en tanto que en la escuela congregacional

“hay más chicos bolivianos, paraguayos, que traen ya una cultura y hay que tener cuidado cuando uno da la clase porque hay que respetar las culturas, no sólo con este tema, la religión, la higiene, un montón de cosas, hay que ir con pie de plomo porque hay que respetar las otras culturas, de las familias de las que viene cada uno”.

Como puede verse, el presupuesto de que las familias de las/os estudiantes poseían costumbres *“más machistas”* porque está en *“las culturas”* paraguaya o boliviana, se erigía así en un obstáculo *–“hay que ir con pie de plomo”–* para el abordaje integral de problemáticas vinculadas a la sexualidad y el género.

La distinción de clase, de todos modos, era percibida también como una paradoja por las/os docentes. Frente a los discursos recién compartidos, encontré quienes resaltaban que en las escuelas públicas se trabajaba mejor porque había más libertad para hablar, tanto por parte de las/os profesoras/es como de las/os mismas/os alumnas/os, quienes por lo demás, de acuerdo al testimonio de las/os adultas/os, en general portaban una mayor *“experiencia”* que potenciaba los procesos de aprendizaje. Lorena (Biología, UCALP) contrastó esa realidad con la que encontraba en su colegio, donde a su entender eran pocos quienes habían tenido experiencias sexuales. *“Uno se da cuenta por lo que preguntan”*, remarcó.

Por otro lado, interesa señalar que del mismo modo que se resaltaban las carencias de quienes no recibían una buena formación en sus hogares, varias/os docentes destacaron que *“la diferencia”* con quienes sí tenían esa posibilidad se advertía fácilmente. Asimismo, no pocas/os señalaron que quienes ya tenían experiencia en relaciones sexuales *“la tienen más clara”*, como nos decía Mariela (Salud y adolescencia, parroquial). Según ella, el resto no tenía ni nociones básicas, lo que hacía que sus palabras no encuentren resonancia alguna. Testimonios como éste ilustran el abordaje

restringido de la sexualidad humana a las experiencias coitales, algo que desde luego habla más bien de un obstáculo que imponen las/os docentes y directivos antes que las/os propias/os estudiantes.

El carácter paradójico de la visión que docentes y directivos tienen de las/os adolescentes aparece con fuerza cuando se establecían comparaciones con los contextos de socialización en los que crecieron quienes hoy son adultas/os. En ese sentido, todas las personas entrevistadas consideraron deficiente la educación sexual recibida tanto en sus hogares como en sus trayectorias educativas formales. Con ese parámetro, varias/os docentes señalaron que las/os jóvenes actuales están en mejores condiciones, poseen un mayor acceso a información y hay una relajación a la hora de hablar del tema —“*en mi casa de eso no se hablaba*”, nos decía Griselda—.

Por otra parte, quienes abordaban la sexualidad en las aulas descentrándola de la genitalidad, consideraban que las/os estudiantes participaban con mucha soltura. Vista de ese modo, la educación sexual no aparecía vinculada con lo íntimo ni con lo vergonzante. Es, por ejemplo, la experiencia que contó Diana (Construcción de ciudadanía, parroquial), quien aseguró que las/os jóvenes estaban más predispuestos a aceptar con naturalidad las diversas identidades sexuales que las/os adultos, que a su entender poseían modelos sexo-genéricos más rígidos. Lo mismo señalaba Ariel (Director, UCALP), para quien entre las/os estudiantes no existían cuestionamientos por prácticas y deseos sexuales. Como ejemplo, contó que el año anterior habían egresado dos alumnos que eran homosexuales “*y no hubo ningún problema*”. También Daniel (Construcción de ciudadanía, parroquial) tenía esa concepción de las/os jóvenes: “*creo que la generación de ellos ya está mucho más abierta a estas cuestiones*”.

Respecto de esto último, interesa narrar una pequeña anécdota que tuvo a este docente como protagonista. Como dijimos en otro apartado, además de dar clases en la escuela parroquial en la que lo conocimos, Daniel trabajaba en otro colegio, también privado pero no confesional. Un día la Directora lo mandó a llamar para pedirle que se hiciera cargo de un problema que había sucedido en la puerta de la institución: una estudiante se había burlado de una mujer *trans* que estaba barriendo la calle, quien a su vez increpó a la adolescente y presentó una queja ante las autoridades de la escuela. Además de disculparse con la mujer agredida, la Directora consideró oportuno aprovechar la ocasión para abordar temas que usualmente no ingresan a las currículas escolares, como

la discriminación por razones de género, y decidió que la materia de Daniel era la indicada para hacerlo –en ese colegio daba una asignatura llamada Convivencia-, por la temática y el perfil del docente.

Daniel convocó a un grupo de jóvenes que realizan talleres con perspectiva de género para trabajar juntos. La opinión del docente fue que, en líneas generales, las/os estudiantes tuvieron buena receptividad de los conceptos trabajados. En sus palabras: *“la mayoría muy abiertos, muy piolas”*. Y también: *“Inclusive es como que te plantean, ‘¿y qué es lo raro que me venís a plantear? Te dicen ‘yo tengo dos amigas que se dan besos, ¿y?’ Yo creo que el problema lo habrán tenido los padres más que los pibes”*. Luego de esos talleres, contó Daniel, *“la piba que se había reído inclusive dijo ‘yo no sabía lo que era una travesti hasta que me explicaron acá en la escuela’”*.

Otros docentes, en cambio, remarcaban que las posturas de las/os estudiantes, por lo general, eran bastantes conservadoras. Es lo que planteaba Gabriela (Biología, parroquial), para quien la excepción son quienes están *“más abiertos”*. Lo llamativo en este punto es que casi todas/os las/os profesoras/es planteaban que las visiones de sus estudiantes coincidían con las propias, o bien utilizaban una figura indiferenciada de *“los chicos”* para plantear algunas nociones que tal vez les costaba asumir como personales. Veamos algunos ejemplos. Lorena (Biología, UCALP) me contó que reiteradas veces en sus clases se dieron debates en torno al aborto.

- ¿Y tu posición cuál es? –le pregunté.
- Yo estoy en contra total del aborto, sea cual sea el motivo, violación o lo que sea –respondió. Aunque luego deslizó un matiz: Uno tampoco puede hablar cuando no le pasa, hay que estar en la piel de cada persona.
- ¿Y qué opinan los estudiantes?
- Algunos opinan que hay que estar en la situación de la persona que fue violada, que ‘si a mí me violan y quedo embarazada yo me muero’, te dicen. ‘No voy a querer tenerlo’ –nos planteó cambiando la voz y el semblante. Y luego agregó una opinión personal muy cercana a la postura que atribuye a sus estudiantes: Ahí hay una línea muy delgada. Ellos están en contra del aborto, pero en ciertas situaciones, como esas que yo te estoy mencionando, están a favor del aborto.

Algo similar nos planteaba Pamela, tanto respecto de este tema como de las prácticas homosexuales. *“Trato de inculcar, cuando tengo que tratar este tema, que son personas como nosotros, de transmitir eso. Y los chicos lo reciben bien y piensan igual que yo, que son personas común y corriente y tienen derecho a hacer una vida”*.

Como vemos, la visión respecto de las/os jóvenes abre un panorama complejo que merece ser explorado con mayor grado de detenimiento. En líneas generales, prima una imagen negativa respecto de sus prácticas, saberes y actitudes, aunque de diversos modos se deslizan algunas ventajas y potencialidades de la época en la que les toca crecer. En tal sentido, puede decirse que si bien las personas adultas caracterizan negativamente el “universo juvenil”, al mismo tiempo poseen una imagen aún más peyorativa respecto de sus propias trayectorias formativas. En ese sentido, consideran que hay un contexto que favorece el desarrollo de mejores prácticas en materia de educación sexual.

III. D) Los sujetos situados frente a las regulaciones. A modo de balance parcial

En este capítulo nos preguntamos tanto por las estrategias desplegadas por el Estado y la Iglesia Católica con el fin de definir las prácticas de educación sexual en las escuelas estudiadas, como por las respuestas de los distintos actores en cada contexto educativo específico. Para ello, partimos de reconstruir algunos de los principales esfuerzos regulatorios, plasmados en leyes, materiales educativos, capacitaciones, documentos, declaraciones públicas, entre otros, que dan cuenta del “fuego cruzado” entre dos formaciones discursivas radicalmente distintas y que atraviesan las experiencias de educación sexual estudiadas.

Lo primero que es preciso advertir es que no analizamos las prácticas educativas en función de su mayor o menor adecuación ni a un “deber ser” preestablecido por nosotros, ni a estas formaciones de sentido específicas y antagónicas, aunque efectivamente asumamos una perspectiva teórica-política que establece un horizonte de

acción preferente y asimismo nos interesó poner en relación las experiencias analizadas con los perfiles de la ESI y de la jerarquía eclesial. Lo que quisimos visibilizar en estas páginas son las resonancias particulares de estos discursos en contextos específicos, advertir sus complejas articulaciones, sus particulares anudamientos, así como sus ausencias, desconocimientos y “malentendidos”.

En este sentido, podemos decir que ambas formaciones discursivas constituyen potentes interpelaciones a partir de las cuales los sujetos asumen diferentes posiciones. Aun cuando, como vimos, la ESI tiene enormes dificultades para ingresar a estas escuelas, casi todas/os poseen una idea general sobre su enfoque y una valoración específica. Aunque en algunos casos se le asignen conceptos que le son ajenos, lo relevante para nosotros fue observar las consecuencias prácticas de estas representaciones. Asimismo, las personas que entrevistamos identifican la perspectiva ideológica de la jerarquía eclesial así como el énfasis asignado por el arzobispado local y se posicionan frente a ello. En rigor, casi todos/as consideran que la vigilancia a la que deben prestar especial atención es a la proveniente de la Iglesia. Al tratarse de escuelas privadas, nadie piensa en “el Estado” como un agente de control e incluso en varias ocasiones resaltaron la necesidad de una mayor regulación estatal.

Resulta interesante señalar que cada actor reconoce, interpreta y responde a las estrategias de control en función de sus características ideológicas y biográficas así como de los repertorios de reconocimiento y de acción presentes en cada escuela. De ahí que, por ejemplo, pueda advertirse la existencia de modelos institucionales de actuación frente los esfuerzos regulatorios de la Iglesia. “Respetar”, “escamotear” y “dejar hacer” se presentan así como tres formas de modelar la relación con los postulados eclesiales, si bien cada docente o directivo produce en sus prácticas inflexiones propias que siempre comportan un “exceso creativo”.

Estas distinciones se producían sobre un fondo compartido: en todos los casos la confesionalidad de estas escuelas operaba una constricción para el abordaje de la educación sexual. Sea por precaución o temor, por respetar el carácter religioso de la institución o el ideario valorativo supuesto de las familias de las/os estudiantes, o por falta de iniciativa para delinear un proyecto educativo propio, las/os docentes y directivos restringían sus prácticas a los parámetros que cada quien consideraba básicos, llegando incluso algunos/as de ellas/os a evitar referirse a algunos temas por la

imposibilidad de buscar alguna síntesis que resultara admisible en función de la interpretación que hacían del contexto en el que operaban.

En el siguiente capítulo nos abocaremos al análisis de las prácticas y los discursos relevados en torno a la educación sexual en los tres colegios estudiados, desbordando el énfasis puesto aquí en los esfuerzos regulatorios por parte de actores estatales y eclesiales y sus apropiaciones por parte de docentes y directivos. Por un lado, ofreceremos algunas lecturas analíticas transversales respecto de los modos de vivir y concebir la sexualidad y la educación sexual en estas escuelas. Posteriormente, a fin de complementar y complejizar esa entrada analítica, pondremos el acento en los perfiles diferenciales que cada colegio detenta en cuanto a las prácticas educativas en torno a las sexualidades y los géneros.

Educación sexual en tres escuelas confesionales:

Modelos para armar

El propósito de este capítulo es describir y analizar las prácticas y los discursos relevados acerca de la educación sexual en las tres escuelas confesionales exploradas. Para ello, organizamos la información en dos apartados, que pueden leerse como constituyendo unidades de sentido en sí mismas, así como en tanto formas articuladas de un conjunto mayor.

En el primero de ellos, “Prácticas y discursos”, ofrecemos algunas lecturas analíticas transversales respecto de los modos de vivir y concebir la sexualidad y la educación sexual en estos colegios a partir de las dimensiones centrales relevadas en nuestra investigación. Los ejes que estructuran este apartado son un emergente de una indagación de tipo inductiva y no una serie de tópicos preestablecidos por nosotros. Aunque tratamos de ofrecer aquí una mirada que trascienda los límites de cada institución, acorde a nuestra perspectiva epistemológica estas reflexiones aparecen enmarcadas en situaciones escolares específicas. Además de atender a las continuidades entre las diversas experiencias educativas, en este apartado ponemos el acento asimismo en las disputas, las tensiones y los disensos hallados, que conforman la pluralidad constitutiva de los marcos pedagógicos de sexualidad experimentados por las/os estudiantes de estas escuelas.

El segundo apartado, “Configuraciones institucionales de educación sexual”, pone el acento en los perfiles diferenciales detentados por cada colegio en cuanto a las prácticas educativas en torno a las sexualidades y los géneros. Esta relectura de los datos a partir de la especificidad de cada espacio institucional, permite complejizar el abordaje analítico precedente, aportando una visión en torno de los diferentes modelos pedagógicos de sexualidad delineados por la acción conjunta de los múltiples actores intervinientes en cada una de estas tres escuelas. Este análisis permite romper con la idea de “las escuelas confesionales” como un todo coherente y homogéneo, desde luego inexistente. Nuestro estudio se realizó en unos colegios puntuales, con lógicas regulatorias particulares, habitados por hombres y mujeres con formaciones, trayectorias e ideologías diversas y específicas. La interacción de estos elementos

configuran unos contextos determinados, que son a la vez condición de posibilidad y resultado de las experiencias de educación sexual que allí se vivencian. En tal sentido, el “marco” al que nos referimos aquí no es meramente el “paisaje” o “telón de fondo” de las prácticas analizadas, sino que es la trama constituida y a la vez constitutiva de la experiencia intersubjetiva en estas escuelas.

IV. A) Prácticas y discursos

IV.A.1) “*Eso se dirime en un ámbito muy personal*”. Secreto, vergüenza e intimidad

Un sentido común muy extendido en distintos sectores de la sociedad considera que las escuelas confesionales son ámbitos donde la educación sexual no tiene cabida. Por el contrario, aún si utilizamos un concepto restringido de educación sexual, diversos trabajos han dado cuenta de iniciativas en este sentido a lo largo de la historia (Felitti, 2009), ancladas en diversos paradigmas (Wainerman et al, 2008). En nuestra propia indagación constatamos que las tres instituciones con las que trabajamos poseen abordajes más o menos sistemáticos en la materia. La discusión no pasa por allí. Las diferencias que pueden señalarse se hallan en los modos y las orientaciones ideológicas que cada una asume y que se presentan también al interior de cada escuela.

Por sobre las múltiples distinciones que pueden hacerse, existen asimismo algunas regularidades que se vuelven muy evidentes a la luz del relevamiento de ciertas prácticas desplegadas por los sujetos del estudio. Una de ellas es la fuerte asociación que existe entre sexualidad e intimidad. Idea que aparecía en estas escuelas de diferentes maneras, pero que coadyuvaban a limitar el desarrollo de un “enfoque de derechos”. Esta noción contribuía asimismo a que por lo general se excluyan o se desdeñen las valoraciones y experiencias de las/os estudiantes, en la medida en que se las considera

“asuntos personales” y, como dijo Ariel⁵³ (Director, UCALP), *“nosotros no somos quién para decir si eso está bien o eso está mal”*.

Acaso una de las formas más persistentes en que este enfoque emerge en las prácticas educativas es a través de una metodología de trabajo que consiste en solicitar a las/os jóvenes la formulación de inquietudes sobre sexualidad en forma anónima para luego ser respondidas por las/os docentes. Es notable que casi la totalidad de las/os profesoras/es que tenían el mandato institucional de abordar la educación sexual utilizara la misma estrategia pedagógica. Es notable también el grado de legitimidad que posee esta práctica, que hizo que los sujetos refirieran a ella desde las primeras conversaciones mantenidas en cada institución, cuando para llegar a rastrear otras acciones fue necesario dar vueltas al asunto y hacer interpretaciones de silencios y de gestos. Las frases *“doy hasta donde me preguntan”* o *“desarrollo a partir de las inquietudes de los chicos”* se presentaban como estrategias pedagógicas incuestionables, como si las dudas no requirieran de ciertos contextos y saberes previos para ser formuladas y expresadas, y como si el clima institucional no condicionara las posibilidades y los alcances de la formulación misma de interrogantes sobre estas materias. Repasemos algunos testimonios para comprender mejor este discurso.

Gabriela (Biología, parroquial) fue la primera en comentarnos de esta estrategia. Nos contaba que, por lo general, ella introducía brevemente el tema de la sexualidad y luego les pedía a sus estudiantes que formulen preguntas

“en forma anónima, me refiero a que ni siquiera el compañero vea lo que escriben, porque ellos a veces es como que se sienten boludos si escriben tal pregunta. ‘¿Y cómo no sabés eso?’ Tiene que ser una cosa, no afirmada, si quieren fingiendo la letra y que no los vea el de al lado, ellos nada más con el papel”.

Lorena (Biología, UCALP), por su parte, utilizaba una estrategia similar como “cierre” del algún eje temático:

“yo lo que hago es que al final del tema ellos anoten en un papel anónimamente las preguntas que quieran, porque por ahí personalmente no se animan a

⁵³ Recordemos, una vez más, que los nombres utilizados son de fantasía.

preguntarlo. Eso está bueno, yo después las llevo a casa, las selecciono, y después las contesto a todas. La otra clase, sin decirlo de quién fue, porque es anónimo, contesto las inquietudes, eso hace dos años que lo estoy haciendo y me resulta fabuloso, porque ellos tienen por ahí vergüenza de preguntar, realmente tienen vergüenza”.

Mariela (Salud y Adolescencia, parroquial) coincidía en el pudor que despertaba el tema entre las/os adolescentes:

“al principio lo que pasa es que no se animan a hacer las preguntas. Entonces lo que hago es que cada uno escriba una pregunta. Lo que más les genere una duda. (...) Lo hacemos sin nombre, las ponemos en una bolsa. Yo empiezo a sacar y empiezo a contestar las preguntas. (...) Eso generalmente es al principio, porque no se animan”.

Es interesante resaltar las palabras de Patricia (Biología, congregacional), puesto que si bien también abrevaba en esta práctica, aseguraba que no le daba muy buenos resultados. Decía: *“hoy en día los chicos tampoco es que te pregunten mucho o que se enganchen demasiado. Uno cree, pero no. Muchas veces yo les propongo poner en una caja preguntas anónimas para aquellos que tal vez tengan pudor de preguntar y te digo que no sale nada”.* Lo que sorprende es que, pese a darse cuenta de que esa estrategia no le resultaba favorable, la seguía empleando. Se trata, evidentemente, de una práctica muy instalada entre profesoras/es de Biología, especialmente para el abordaje de estos temas, aunque en todos los casos nos la comentaban como si se tratara de una iniciativa personal. En sus propias palabras, por otra parte, puede advertirse la importancia de crear ámbitos propicios para la emergencia de las inquietudes, como se observa cuando nos contaba que

“en general ellos consideran que no tienen nada para preguntar y en realidad ignoran un montón de cosas, porque cuando uno les empieza a explicar y a contar, ahí se dan cuenta y empiezan a preguntar (...) todavía no se dieron cuenta de todo lo que no saben”.

¿Qué significa la presencia de esta modalidad para abordar la educación sexual que hallamos en las tres escuelas? En primer lugar, claro está, hay una idea muy extendida que presupone que las/os estudiantes no pueden hablar con naturalidad del tema. Hay frases que resultan inequívocas en este sentido: “*a veces es como que se sienten boludos si escriben tal pregunta*”, “*para aquellos que tal vez tengan pudor de preguntar*”, “*no se animan a hacer las preguntas*”, “*ellos tienen por ahí vergüenza de preguntar, realmente tienen vergüenza*”, “*por ahí personalmente no se animan a preguntarlo*”. Al mismo tiempo, resulta por lo menos llamativo que pese al reconocimiento de este “*pudor*” como un limitante de la tarea pedagógica, las/os docentes no encaminaran su práctica a romper con esa idea que asocia la sexualidad con lo vergonzante.

Lo que queremos señalar no es que esta estrategia didáctica sea desdeñable en sí misma. En función de las características de algún grupo y en el marco de su articulación con otras prácticas, puede resultar un recurso pedagógico muy potente. Sin embargo, la recurrencia de la misma dinámica año a año, parece ponernos de frente a otro problema: las/os docentes parten del supuesto de que se trata de un tema que genera vergüenza pero además refuerzan ese sentido, se adaptan a ese presupuesto básico. Desde una perspectiva afirmativa de los derechos sexuales y reproductivos de las/os jóvenes, la vergüenza puede operar como un obstáculo o un límite para la construcción de saberes integrales, capaces de brindar herramientas para el ejercicio de estos derechos, por lo que apostar a un diálogo franco, sin tapujos, puede resultar fundamental para desnaturalizar la asociación perjudicial en términos formativos entre sexualidad y vergüenza. Es ilustrativo en este sentido prestar atención a todos los recaudos que Gabriela (Biología, parroquial) les proponía a sus estudiantes para que sus preguntas sean “*realmente anónimas*”: “*que ni siquiera el compañero vea lo que escriben (...)* Tiene que ser una cosa no afirmada, si quieren fingiendo la letra y que no los vea el de al lado”.

Por otro lado, estas prácticas tenían su correlato en otros tantos testimonios relevados en las escuelas en las que se observa que, en rigor, eran las/os adultos quienes tendían a circunscribir el tema de la sexualidad al ámbito privado de las personas. El pensamiento de Ariel (Director, UCALP) tal vez sea representativo de este enfoque. En una de las entrevistas que le realicé en su oficina, al referirse a los casos de abuso sexual que

habían sufrido “*dos nenas*”, y que la institución tenía la obligación de abordar, nos decía: “*son temas muy delicados, que están en la esfera de lo personal, de lo familiar, que por rebote vienen a la escuela. Es una problemática que entra a la escuela por otra puerta*”. Ante esta situación, consideraba que al colegio no le quedaba otra alternativa que “*abordarlo y ponerle el cuerpo*”. Sin embargo, ante otras temáticas, referidas a valoraciones y posicionamientos subjetivos, Ariel planteaba: “*yo creo que eso se dirime en un ámbito muy personal, que puede llegar a ser la familia, o el individuo mismo*”.

De este modo, la concepción de la sexualidad por parte de las autoridades escolares como algo perteneciente al orden de lo privado y, por ende, alejado de la injerencia institucional, tenía como efecto ideológico y de la praxis concreta que las/os alumnos/as dispusieran de menores posibilidades para expresar libremente allí tanto sus dudas e inquietudes como sus deseos. Este planteo parece corroborar la impresión de quienes consideran que los colegios religiosos son ámbitos hostiles para el abordaje de la educación sexual. Pero el asunto es más profundo y abarcativo. El *secreto* forma parte de la grilla de inteligibilidad hegemónica para referirse al sexo. Como planteaba Foucault en *Historia de la sexualidad* (2011), la lógica del secreto es un elemento central del dispositivo histórico de sexualidad. Se trata de un poder que se ejerce ocultando en buena medida su operatoria. De ahí que se requiera, en términos foucaultianos, de una “analítica” capaz de desentrañarla, de hacerla visible. Esto no ocurría sólo entre las/os adolescentes que habitaban estas escuelas. También entre las/os adultas/os había un conjunto de secretos que rodeaban a sus prácticas y deseos sexuales. En el colegio parroquial, con la anuencia del Director de la institución, las/os profesoras/es procuraban que algunos datos de sus biografías no lleguen a oídos de la representante legal o de algunas/os colegas menos cercanos. De todos modos, esta era una institución en la que el trato entre varias/os docentes era más cálido y fluido. En el colegio congregacional, donde los vínculos eran más fríos y distantes, algunas/os profesoras/es directamente desconocían la situación de sus pares en relación a ciertos “mandatos eclesiales”. Una mañana que conversábamos a solas con Patricia (Biología, congregacional) en el medio del patio de la escuela, ella comentó en voz baja: “*conozco compañeras que están juntadas y nosotras no decimos nada*”. Y luego agregó que de otras docentes directamente desconocía “*su situación*” y por precaución ni les preguntaba. Se refería particularmente a

“chicas más jóvenes, que hoy en día después se casan, para evitarles un problema no hablamos de temas personales. Porque no sabemos. Tal vez no pase nada como tal vez suceda que las monjas... no sabemos, pero sabemos que es un factor que tal vez las pueda perjudicar ante alguna autoridad religiosa, entonces no decimos nada”.

Como puede advertirse, la lógica del secreto se anudaba aquí con un mandato no escrito pero presente en las tres escuelas, que pretende que las/os docentes lleven una “vida ejemplar”: en el caso de los colegios católicos ello implicaría que estén bautizados, que hayan tomado todos los “sacramentos”, que estén casados y tengan hijos si tienen cierta edad y, desde luego, que sean heterosexuales. El mero hecho de que quienes no se adecúen a esos parámetros sean “cubiertas/os” por sus colegas y deban moverse con cuidado, da cuenta de la existencia de una *falta*, aún cuando ésta no esté estipulada en documento alguno⁵⁴. Por lo demás, que las/os docentes no puedan hablar abiertamente de sus prácticas y pareceres que tensionan los parámetros tradicionales en áreas como sexualidad, reproducción y familia, también constituye un filtro “extra” para que las/os estudiantes puedan hacerlo.

En efecto, como veníamos señalando, resguardar a las compañeras de posibles sanciones de las autoridades del colegio operaba en esta situación como argumento y, simultáneamente, como justificativo para perpetuar y reforzar la lógica del secreto y desmarcar las experiencias biográficas asociadas al género y la sexualidad del plexo de las pasiones que las atraviesan y constituyen. De todos modos, las diversas dimensiones del afecto se expresan inevitablemente en la experiencia intersubjetiva de los sujetos, y la escuela no escapa de ser uno de sus múltiples territorios de actuación. A continuación nos centraremos específicamente en este “problema”.

54 El carácter ejemplarizante que recae sobre las/os docentes excede el plano de lo sexual. Implica un mandato respecto de condiciones de higiene, de actitudes corporales, de lenguaje, de vestimenta. Mandato en el que se articulan condiciones de clase, de género, de creencias, entre otras, cuya constitución remite al mito fundacional de la pedagogía institucional en Argentina de las “maestras normalistas”. El proyecto sarmientino consistía efectivamente en que la escuela se convirtiera en el dispositivo disciplinador por excelencia de la República y los docentes jugaban un rol fundamental en ese proceso.

IV.A.2) ¿Alumnas/os o jóvenes? El problema de los cuerpos sexuados en las escuelas

Una mañana, después de tantas de asistir a la escuela de la UCALP, vivencí una situación que me permitió volver inteligible algo que de algún modo venía sintiendo desde hacía tiempo. Desde un primer momento había percibido una “incomodidad corporal” al acudir a este colegio, algo que no me había pasado en los dos anteriores. Ya una vez, mientras esperaba que el director me atendiera, parado solo en medio de un pequeño patio interno, había notado con el correr de los minutos un cansancio desmedido, como si la breve espera me hubiese implicado un esfuerzo descomunal y ya no sabía cómo ponerme. Sentía que el cuerpo estaba “de más”. Aunque yo cambiaba mi aspecto cada vez que acudía al colegio y procuraba ser prudente en los movimientos y los gestos, no lograba manejarme con comodidad, como si siempre pudiera estar en falta. En las notas que tomé por esos días hay diferentes referencias a este malestar corporal. Una mañana, como decía, por fin empecé a volver inteligible lo que me sucedía.

Un grupo de jóvenes, chicos y chicas, estaba en el frente del colegio, alrededor de una fuente vacía que hay allí. Las/os divisé media cuadra antes de llegar al lugar y algo en la escena captó mi atención de inmediato. El modo en que se movían, el tono estruendoso de los intercambios verbales y, sobre todo, la naturalidad de los contactos corporales, contrastaban drásticamente con lo que había observado dentro de la escuela. Aunque desde las primeras visitas había notado que se trataba de un espacio en el que frecuentemente se juntaban estudiantes del colegio, todavía no lo había considerado parte del mismo, por lo que no solía tenerlo en cuenta en mis observaciones y mis notas de campo. Aquella fuente –y los agrupamientos a su alrededor- era algo que se me escapaba irremediablemente.

Al llegar al edificio, ingresé por el pequeño pasillo que desemboca en la puerta de entrada que, como es habitual, estaba cerrada. Toqué el timbre. En ese momento dos chicas se desprendieron del grupo y se acercaron para aprovechar mi ingreso y entrar a la escuela ellas también. Vinieron riéndose, por momentos abrazadas, y esperaron detrás de mí. Parecía que el esfuerzo que hacían por “componerse” les resultaba contraproducente y de un esforzado silencio pasaban a una risa nerviosa, contenida a

medias. El preceptor abrió la puerta con tono adusto –había escuchado las risas-, yo me hice a un lado para dejar ingresar a las estudiantes y poder conversar con él a solas, y observé cómo las jóvenes pasaron con el cuerpo erguido, ya sin tocarse, procurando no hacer el más mínimo “ruido”, y atravesaron así el primer patio, para desarmar por fin esa postura al ir llegando al segundo patio, supuestamente fuera del alcance de las autoridades del colegio, donde nuevamente se desató un ataque de risa que volvió a poner de mal humor al preceptor.

Aunque nadie me lo había dicho, evidentemente desde el primer momento percibí que se trataba de un colegio que requería de una economía corporal y expresiva extrema de parte de sus integrantes, algo que tanto yo como las estudiantes vivimos en aquella situación como una dificultad física, al tiempo que supimos interpretar y actuar en consonancia con lo requerido. Comencé a observar que en las demás personas, jóvenes y adultas, sucedía lo mismo: los movimientos eran medidos y el trato –sin ser incordial-, frío y distante. Aunque terminé de visibilizar esta dimensión analítica aquí, pensando retrospectivamente y releendo las notas y las entrevistas percibí que se trataba de un eje crucial para pensar el modo en que las sexualidades tienen lugar en las escuelas. La “educación del cuerpo” constituye una clave central en esta problemática, con la paradoja de que al mismo tiempo que se observa una obsesión por el mismo, en diversas circunstancias se hace de cuenta que éstos no existen –o sólo existen en su faz biomecánica, convenientemente disciplinada- y por lo tanto no tienen lugar en el currículum prescripto ni en las estrategias didácticas de las/os docentes.

El “problema” del cuerpo adquiría dimensiones específicas en cada una de las tres instituciones estudiadas. No se trataba de una particularidad de la escuela de la UCALP, donde se ponía de relieve con más evidencia por la fuerte marcación entre el adentro y el afuera. Se trataba más bien de una suerte de política de los cuerpos que atravesaba a las tres instituciones y funcionaba, en los hechos, como un poderoso principio de regulación de la “correcta” convivencia escolar. En la escuela congregacional, por ejemplo, el director, Danilo, nos manifestó en varias oportunidades su malestar frente a lo que consideraba una hiper-sexualización de las jóvenes, que se expresaría en sus vestimentas, sus modos de comportarse y en ciertas “poses” que a su entender lindaban con lo “pornográfico”. Él consideraba que esto estaba vinculado al acceso a múltiples contenidos que no suelen estar acompañados de las valoraciones adecuadas, ya que a su entender “*todo tiene un sentido*”. “*El exceso de información hasta deforma*”, dijo. Una

vez que conversábamos a solas en la Dirección de la escuela, contó en voz baja y con tono de preocupación que “*a veces vos ves las fotos de las chicas en el Facebook y decís la pucha, quién es esa, qué necesidad de mostrarse tan sensual*”. Lo que más molestaba a Danilo es que consideraba que las chicas no eran así, “*nada que ver*”, “*se dejan llevar*”.

Las palabras de Danilo dan cuenta de las múltiples dimensiones que atraviesan y constituyen al género. En ese sentido, puede observarse una preocupación por la existencia de un mandato social que insta a las jóvenes a mostrarse como objetos del deseo ajeno, pero el punto es que en este razonamiento no hay lugar para pensarlas como portadoras de cuerpos sexuados ni como sujetos con agencia. Algo que desde luego excede el plano de las relaciones coitales, y comprende la elaboración y exhibición de deseos, la construcción de una imagen deseable pero también deseante. Tampoco parece haber lugar para pensar, junto con las jóvenes, sobre sus exploraciones y los modos de auto-percepción como sujetos sexuados. Esto es, sobre sus percepciones, sus valoraciones, sus creencias. Parecería que la única alternativa es la prohibición, es “*hacerles entender*” que sus actitudes “*tienen connotación sexual*” lindante con lo pornográfico, y que “*deben respetarse*”, que en este marco podría traducirse como un ocultamiento del deseo.

Desde luego, no nos referimos aquí a que el deseo hable de lo más genuino del ser que la práctica docente venga luego a reprimir. En la medida en que no creemos en la existencia de una carga significativa pre-social (Laclau y Mouffe, 1987), concebimos al deseo como una producción en la que las prohibiciones y regulaciones culturales son relevantes (Tonkonoff, 2014). El deseo es una elaboración propia en el marco de unas condiciones determinadas. Las normas y convenciones sociales son constitutivas de esa producción deseante. Es justamente donde ponía el foco Danilo cuando planteaba que “*por ahí se dejan llevar*”, haciendo referencia a la “*presión social*” para mostrarse de un modo “*sensual*”. El problema es que en este enfoque se intersectan –al menos– dos dimensiones que restringen la posibilidad de un abordaje pedagógico de la sexualidad en consonancia con la ESI. Por un lado, una mirada adultocrática tutelar que niega toda posibilidad de pensar márgenes de autonomía en las acciones de estas jóvenes, quienes de este modo quedan definidas a lo sumo como objeto de derecho, en consonancia con el enfoque de “*patronato*”, ya perimido en la legislación sobre niñez y juventud pero aún persistente en las dinámicas culturales, lo que a su vez ilustra una vez más los habituales

desfasajes entre ciertas modificaciones legislativas y los valores de quienes deben llevarlas a la práctica⁵⁵.

Por otro lado, en el discurso de Danilo se advierte una interpelación a esconder “bajo la alfombra” aquello que no encuadra con la moral que la institución supuestamente debería pregonar. Lo cual construye una escena escolar de “como si”. Las/os estudiantes hacen *como si* respetaran las normas escolares y los adultos hacen *como si* les creyeran, mientras unos y otros saben que la rigidez de la norma se desborda y desafía todo el tiempo. Lo que hay es una actuación dificultosa de esta “ley”, incapaz de contener la risa estruendosa que pugna por salir ante la imposibilidad de asimilar el libreto impuesto. El ámbito escolar se construye así como un *impasse* en la vida “real”, una escenificación de dos caras que disocia “entre el ‘ser joven’ y el ‘ser alumno’”, como plantea Tomasini (2011: 121). Si entendemos que la sexualidad “es una dimensión de la experiencia humana que implica el placer, las sensaciones, la corporalidad y el deseo (...), no podría esperarse que quede en la puerta de la escuela” (Tomasini, 2011: 121). De ese modo, la interpelación pedagógica pierde potencia entre las/os jóvenes y deviene referencia advertida pero, toda vez que sea posible, resistida y/o subvertida.

Esta es, en parte, la paradoja de estas instituciones frente a los actores que la habitan: por un lado quisieran albergar sujetos exclusivamente racionales, capaces de aprehender una cierta cantidad de contenidos; por el otro, no están dispuestas a tener que vérselas con los cuerpos en los que esas subjetividades se encarnan. Desde luego, no se trata de un dilema específico de estas escuelas. Como planteara Jeffrey Weeks,

“el Occidente cristiano, de manera notable, ha visto en el sexo un terreno de angustia y conflicto moral, y ha erigido un dualismo duradero entre el espíritu y la carne, la mente y el cuerpo. Esto ha dado como resultado inevitable una configuración cultural que repudia el cuerpo a la vez que muestra una preocupación obsesiva por él” (1998: 30).

55 La Ley de patronato de menores, que rigió en nuestro país entre principios del Siglo XX y comienzos del siguiente, conceptualizaba al “menor” como objeto de tutela absoluta y carente de capacidad de valerse por sí mismo. De ahí que uno de los rasgos salientes de la reforma legal plasmada en la Ley Nacional N° 26.061, sea la definición de niñas, niños y adolescentes como sujetos de derecho. En la Provincia de Buenos Aires, la ley que acompaña estas modificaciones es la N° 13.298. Entre los principales elementos que sustentan el nuevo enfoque, está el derecho a ser escuchadas/os, que se complementa con el principio de capacidad progresiva, el que supone considerar en grado creciente sus opiniones conforme vayan acercándose a la “mayoría de edad”.

Lo que advertimos es un anhelo de muchas/os adultas/os que radicaba en que las/os estudiantes “vivan” su sexualidad fuera de la escuela, como si se tratara de una dimensión pasible de ser escindida del resto del sujeto. De todos modos, como señala Tomasini, en las instituciones educativas se produce una pedagogización de los cuerpos que no abarca sólo a las/os alumnas/os, sino también a sus docentes (2011). Jóvenes y adultos conviven en las instituciones en tanto sujetos sexuados y ello implica mucho más que la razón y el intelecto de las personas.

IV.A.3) “*Tratá de que no sea algo tipo animalesco*”. Respeto, promiscuidad y pánico sexual

Los esfuerzos de docentes y directivos por constreñir la educación sexual dentro de “*un marco de respeto*”, “*serio*”, “*con las palabras adecuadas*”, dan cuenta de cierto pavor por posibles “desbordes” que el tema podría ocasionar en las/os adolescentes, al mismo tiempo que visibilizan la enorme gravitación de una ideología difusa pero potente que recubre las prácticas sexuales de las/os jóvenes bajo el manto de lo “amenazante”. Este modo de plantear los temas construye una escena pedagógica que podríamos llamar como de “baja intensidad”, al escindir los contenidos curriculares de las experiencias, deseos e inquietudes de las/os estudiantes. Se trata de una modalidad asentada, la mayoría de las veces, en una visión tradicional del proceso de enseñanza-aprendizaje, que concibe a “quien aprende” como un receptor de los saberes indiscutidos proporcionados por “quien enseña”, algo que excede lo estrictamente referido a la sexualidad. Sin embargo, en la excesiva prudencia que asumen las formas de tratar la temática en las escuelas se observa, en simultáneo, una preocupación específica por las pasiones que ésta pudiera despertar en las/os jóvenes, así como una ansiedad de las/os adultas/os por no saber qué ni cómo abordar lo que imaginan puede ser un universo nebuloso de promiscuidades, excesos y peligros. En diversas expresiones recogidas durante mi estadía en las escuelas observé que muchas veces un obstáculo importante para plantear diálogos francos sobre la sexualidad de las/os adolescentes consistía en

que éstas/os eran visualizadas/os por las/os adultas/os a partir del prisma del “pánico moral” o, para decirlo con más precisión, del “pánico sexual”⁵⁶.

Con el concepto de “Pánico moral” -acuñado por diversos estudios sociológicos británicos a principios de los años 70- nos referimos a una ideología difusa que se expresa vagamente en defensa del “bien común”, adaptándose de manera estratégica a diversas situaciones y prácticas emergentes que son definidas como una “amenaza” para el orden público, por lo que merecen ser controladas, reprimidas y/o sancionadas. Como es sencillo advertir, esta noción excede ampliamente el universo de las prácticas sexuales de las/os adolescentes. Los “pibes chorros”, los “piqueteros”, los “barrabravas”, los “manteros” son algunas de las figuras contemporáneas que recaen bajo su órbita al ser declaradas como principales enemigas del “bien común”. Inadaptados, violentos, antisociales son algunas de las maneras de referirse a los sujetos que encarnan esa “amenaza”. Ahora bien, esta aversión hacia las prácticas disidentes que atentan contra el “orden social” adquieren una formación discursiva específica en lo concerniente a las sexualidades y los géneros. La aprensión hacia la disidencia sexual suele expresarse de otros modos, escogiendo muchas veces el solapamiento y la invisibilización, antes que su puesta en escena y su visibilidad pública. De ahí que optemos por hablar de “pánico sexual” para referirnos a este dispositivo de autoridad. Aún a través de las alusiones, los silencios y los pretendidos ocultamientos, esta ideología se vincula con los sujetos y prácticas que son su objeto de regulación a partir de haberlas definido previamente como “problema” (Elizalde, 2005).

En las entrevistas mantenidas en las escuelas podemos advertir la pregnancia de esta perspectiva, presente en las palabras de Patricia (Salud y Adolescencia, UCALP) cuando al referirse a los saberes previos de las/os jóvenes aseguraba que *“la información que tienen es pornografía”*. Alicia (Formación religiosa, congregacional) reforzaba esa visión al plantear que *“hay chicos que tuvieron su primera relación sexual y ni se acuerdan”*. Una mañana que conversábamos con Danilo (Director, congregacional) respecto del modo de abordar la educación sexual, nos decía que lo primero que le diría a un estudiante si lo viene a consultar sería: *“si te toca un fin de semana, tratá de que no sea algo tipo animalesco, que sea dentro de todo con un compromiso, por lo menos que sepas lo que estás haciendo”*. Lorena (Biología,

56 Un recorrido genealógico más completo del concepto de “pánico moral” y su reconversión en el ámbito del feminismo como “pánico sexual” puede hallarse en Elizalde (2005).

UCALP) decía que para ella lo fundamental era “*que los chicos aprendan a respetarse a sí mismos, a quererse, el tema de no a la promiscuidad, hoy con uno, mañana con el otro*”, que a su entender era lo que sucedía cotidianamente. Alicia (Formación religiosa, congregacional) consideraba que la dificultad radicaba en “*el ambiente en el que se mueven, el alcohol en el que se mueven*”. Hay en estos testimonios fragmentos discursivos que “*hacen sistema*” al confluir en caracterizar el universo de las prácticas sexuales juveniles como “*problemático*”, sea por ignorancia, por la afectación de ciertos consumos (drogas, alcohol, pornografía), por “*promiscuidad*” o por falta de autoestima o respeto de sí.

Frente a ese universo oscuro y amenazante, las prácticas pedagógicas se orientaban en otra dirección, cubriendo con un manto de silencio la experiencia supuesta de las/os jóvenes y planteando el abordaje de la sexualidad en términos estrictamente técnicos, racionales y circunscriptos a unos momentos específicos de la vida escolar.

- *Ahora vamos a hablar de educación sexual* –planteó Griselda, docente de Salud y adolescencia en la escuela congregacional, mientras colgaba dos láminas en el pizarrón con los sistemas reproductores masculino y femenino. Al ver que sus palabras no generaban ninguna respuesta de parte de las/os estudiantes y algo incómoda con el silencio, agregó: *¿se acuerdan que la clase pasada les dije que íbamos a ver educación sexual?*

La educación sexual escolar aparece así como un momento específico, delimitado, que escinde los “*conocimientos*” de la experiencia. Esto puede advertirse con claridad en las evaluaciones, instancia en la que docentes e instituciones jerarquizan los saberes, conocimientos y experiencias considerados valiosos. Las prácticas sexuales de las/os jóvenes, sus valoraciones respecto de diversos tópicos como aborto, homosexualidad, relaciones sexuales escindidas del matrimonio y de una voluntad de reproducción, que de alguna u otra forma hemos constatado que emergen en las aulas, quedan excluidas de los exámenes que las/os profesoras/es toman cada trimestre. En cuanto a sexualidad, la escuela exige de cada estudiante como condición de aprobación de los cursos, la incorporación de un mínimo de conocimientos referidos al cuerpo humano, a la función que cumplen determinados órganos y al contenido de algunas leyes que regulan la salud sexual y reproductiva. Los debates y discusiones que eventualmente se producen en

torno a otros ejes son dejados de lado, marginados a situaciones aisladas y subordinados a aquello que aparece como prioritario y digno de ser estudiado y aprehendido.

Veamos, a modo de ejemplo, un examen correspondiente al segundo trimestre de la asignatura Salud y Adolescencia, en la escuela de la UCALP:

Salud y Adolescencia

Evaluación

- 1) ¿Dónde se realiza la fecundación? Células que intervienen. Principales estadios embrionarios.
- 2) Desarrollo embrionario y fetal. ¿Cuáles son los principales reflejos del feto? Describirlas.
- 3) ¿Qué sistemas y órganos se desarrollan primero?
- 4) ¿Cuáles son las vías o tipos de nacimiento de un feto?
- 5) ¿Qué órganos comunican al feto con la madre?
- 6) Diferencia entre nacimiento y alumbramiento.
- 7) ¿Existen medidas legales que amparen en Argentina el nacimiento de un niño?
- 8) Definir el término aborto, tipos.
- 9) Definir ovogénesis y espermatogénesis.

Además de que no se vislumbran aquí ni los más mínimos atisbos de complejizar la mirada “biologicista” con otras dimensiones, tal como propone la ESI y tal como se prescribe incluso en el diseño curricular para esta asignatura, vemos que las/os jóvenes eran convocadas/os a repetir las definiciones proporcionadas por la docente, aunque al conversar con ella asegurara que en sus clases surgían “*interesantes debates*”. Las opiniones de las/os estudiantes, sus saberes, sus prácticas, no parecían tener el menor lugar en las evaluaciones. El saber estaba depositado en la autoridad pedagógica, quien reforzaba ese vínculo asimétrico basando sus clases en los contenidos del Manual de Santillana, y no en otros aportes bibliográficos que permitirían complejizar la mirada y

convocar las experiencias de las/os adolescentes, que quedaban a buen resguardo, sin márgenes para colarse en un examen que jerarquizaba otros saberes.

En verdad, una evaluación de este tipo es coherente con el modo “solemne” de abordar la sexualidad en la escuela, lo que al mismo tiempo que procura evitar desbordes, implica ostensiblemente un aplacamiento de su potencial emancipador. Por ello la reiteración de tantos docentes en la importancia de abordar el tema “*con las palabras adecuadas, que sea con respeto*”. Como plantea Silvia Elizalde, retomando algunos ejes trabajados previamente por Guacira Lopes Louro:

“La primera consecuencia ideológica de este accionar es que las preguntas y las fantasías, las dudas y la experimentación del placer que están activas en la vida concreta tanto de alumnos/as como de docentes quedan exclusivamente referenciadas a lo secreto y lo privado. La segunda consecuencia, es que –de este modo- la sexualidad y el género son despojadas de toda conexión vital con la dimensión social y política que las motoriza” (2012: 29).

Estas prácticas vuelven evidente el pavor que muchas/os adultas/os experimentan ante las prácticas sexuales supuestas de las/os jóvenes, así como ante los riesgos que se imaginan puede suscitar convocar a la escuela sus deseos y experiencias, entre los que cabría incluir la posibilidad de no “estar a la altura” de las circunstancias. De ahí que tantas veces haya escuchado comentarios acerca de la “*falta de capacitación*” o bien de la importancia de que para abordar el tema “*vengan especialistas*”. Este temor se expresaba asimismo en los testimonios de docentes que ponen el énfasis en el lenguaje utilizado, como si por esa vía pudieran colarse pasiones y nociones que no corresponderían al ámbito escolar. Mariela (Salud y Adolescencia, parroquial), por ejemplo, comentaba: “*lo que hago es que cada uno escriba una pregunta (...) Que lo hagan con respeto es lo primero que les digo, que no se zarpen*”. Otra docente de la misma escuela, en cambio, consideraba que esa actitud podía ser una traba para la participación. Es lo que opinaba Gabriela (Biología, parroquial), quien planteaba que “*si tienen que usar un lenguaje medio zarpado también está permitido, porque a veces no conocen otro y se quedan sin hacer la pregunta*”.

La ausencia de diálogos francos entre los diferentes actores institucionales refuerza esos imaginarios vinculados al pánico sexual, ahondando las distancias, los “malentendidos”, los prejuicios. La construcción de un vínculo de confianza se presenta como una vía fructífera para mejorar las prácticas educativas, aunque se trata de un camino que no todos los sujetos están dispuestos a transitar, habida cuenta de la sensación de no estar preparados para hacer frente a lo que pueda emerger.

IV.A.4) El vínculo pedagógico, más allá y más acá de la educación sexual

La pretensión de dejar afuera de la escuela a la sexualidad, entendida en su carga libidinal, emocional, afectiva y erótica, construye un hiato entre estudiantes y experiencia educativa que vuelve al colegio un espacio inhóspito para la manifestación de inquietudes y el aprendizaje de conocimientos valorados por los jóvenes.

La anécdota que mencionábamos de las estudiantes de la escuela de la UCALP es un ejemplo que grafica el cambio en el manejo de la corporalidad que implica trasponer las fronteras institucionales. Sin por ello pretender que era el responsable de todo cuanto ocurría en ese colegio, lo cierto es que Ariel, su director, nos manifestó en reiteradas ocasiones su anhelo de que la escuela no se inmiscuya en los “*asuntos privados*” de las/os estudiantes y, por ende, en sus prácticas y valoraciones en torno a la sexualidad. A su entender, hay unos contenidos mínimos en materias como Biología y Salud y Adolescencia que la escuela debía brindar y el resto “*se discute en el plano personal*”. En efecto, cuando en esta escuela un docente de Filosofía decidió establecer un debate entre sus estudiantes en torno al aborto, Ariel lo reprendió planteándole que su asignatura “*no tenía nada que ver*” con el tema, que ya existía “*una materia como Biología, o como Educación para la salud, que enmarcan o se encuadran dentro de estas problemáticas*”.

Hay varias dimensiones que interesa analizar de lo sucedido a partir de la decisión de este profesor de abordar en sus clases el tema del aborto. En este apartado me interesa poner de manifiesto simplemente el revuelo institucional que generó al abrir un canal de

diálogo con sus estudiantes, puesto que, si bien en las diversas entrevistas las docentes con las que conversé me plantearon que en líneas generales las/os alumnas/os se mostraban en contra de esta práctica –lo que al mismo tiempo da cuenta que en sus clases también se abordó el tema-, en el caso que generó este conflicto lo que sucedió es que “*muchas chicas estaban a favor*”, según las palabras del Director de la escuela. Por esa razón “*hubo muchos padres que vinieron a quejarse de que se haya tratado ese tema, y cómo lo trataron, y la materia en la que lo trataron*”.

Resulta significativo advertir que parte del ansiado control que ejerce la escuela sobre el tratamiento de estas problemáticas, consideradas por su director como del “*plano personal*”, entra en tensión cuando aparece un espacio de diálogo que habilita a las/os estudiantes a expresar sus opiniones. La aparente apacibilidad institucional pierde, pues, algo de su consistencia y estabilidad. Como respuesta ante esta “disrupción imprevista”, las autoridades del colegio procuraron restablecer el orden cerrando el canal de diálogo. La sentencia de que “*eso se dirime en un ámbito muy personal*”, es decir, fuera de la escuela, clausura de este modo -aunque siempre provisoriamente- las muestras de interés de los/as jóvenes, cuya potencia educativa queda, así, cercenada o por lo menos pospuesta.

Tal vez esta sea una de las claves para entender por qué en estas escuelas son escasas las manifestaciones de deseos y expresiones sexuales que disientan con los parámetros establecidos como “normales”. Por ejemplo, de acuerdo a lo que nos comentaron tanto en la escuela de la UCALP como en la parroquial, en ambas hubo algún estudiante homosexual que transitó por la institución hasta egresar “*sin ningún problema*”. En el colegio congregacional ni siquiera nos comentaron de un solo “caso”. Evidentemente, no se trata de contextos en los que tanto las/os jóvenes como las/os adultas/os que disientan con la heteronorma puedan expresarse con libertad.

Es interesante en este sentido resaltar los discursos relevados en la escuela parroquial, en la medida en que se trataba de una experiencia educativa diferente, que habilitaba otros intercambios entre quienes habitaban la institución. Ese clima se observaba en los pasillos, en las aulas, en la “sala de profesores”, donde podía verse a *padres*, docentes, estudiantes, preceptoras/es y directivos interactuando con un grado de confianza y cercanía –incluso corporal- que contrastaba con los otros dos formatos escolares. Este colegio expresaba lo que Carlos, su director, denominaba “*otro modelo de escuela*”,

“que se ajusta a otro tipo de iglesia. No a una iglesia jerárquica o de tipo tradicional”. *“Tiene que ver con otra modalidad, con otra forma de convivencia educativa”*, decía. De todos modos, este proyecto encontraba asimismo limitaciones en algunos de sus integrantes, que se resistían a modificar su manera de trabajar. *“Tienen esa distancia, ese abismo entre profesor y alumno”*, decía Carlos. De ese modo, como lo reconocían distintos actores en la institución, la escuela no terminaba de establecer un perfil completamente distinto, *“pero apuntamos a una escuela diferente”*, aseguraba Carlos.

Sin desconocer esos matices y tensiones, lo cierto es que este “clima institucional” habilitaba la emergencia de diversas inquietudes por parte de las/os estudiantes, que difícilmente podrían ponerse de relieve sin la apertura manifiesta de la institución. Ejemplo de ello es la relación que entabló el propio Carlos con un joven que ya había egresado cuando iniciamos nuestra práctica de investigación. La creación de un ambiente sensible a los requerimientos de las/os alumnas/os hizo posible que se genere un vínculo de confianza que excedía lo prescripto curricularmente pero que afectaba la experiencia educativa de manera notoria. La manifestación de este joven de su “condición” homosexual, hizo que tanto Carlos como otros docentes realizaran *“un laburo de aceptación”* tanto con docentes como con sus compañeros/as a fin de que pudiera tener la mejor trayectoria educativa posible. De este modo, la escuela se constituyó en un ámbito donde el joven pudo plantear sus deseos, inquietudes y angustias abiertamente, rompiendo con la idea de fuerte pregnancia social –y también presente, como vimos, en las escuelas- que vincula la homosexualidad con el secreto, con aquello que no se puede hablar (Pecheny, 2002). Contaba Carlos: *“Él charlaba mucho conmigo, es más, charlaba cuándo él tenía que tener la primera relación sexual con un hombre”*.

Como se desprende de sus palabras, su intervención trascendió los límites de la trayectoria escolar del joven, abarcando el campo de las prácticas y las exploraciones sexuales que el adolescente iba realizando. *“Lo único que le cuestioné –me dijo Carlos un día- es que él teniendo 14 años había empezado a salir con un flaco de 25, 26 años. No es que le cuestioné, le dije ‘vos podés salir con cualquiera que tenga la edad que tenga, pero más allá de tu seguridad, tenés todo un camino por recorrer y madurar’”*. A partir de esta situación, el director le pidió al adolescente que le permita hablarlo con su madre para acompañar sus experiencias desde ambos lugares.

Durante nuestra indagación, docentes con diferentes perfiles ideológicos coincidieron en señalar la importancia del vínculo de confianza entre estudiantes y docentes. Alicia (Formación religiosa, congregacional), por ejemplo, nos decía: *“el chico recurre a cualquiera a preguntar. Aquel que le da un cachito de onda, ahí se enganchó con vos y te preguntó todo, si se sintió en confianza”*. En una charla que tuve con Pamela (Salud y Adolescencia, UCALP), pese a que ella insistía en plantear que trataba de marcar una distancia con las/os jóvenes, lo cierto es que reconocía que cierta apertura de su parte era aprovechada por algunas/os estudiantes. Decía:

“Yo trato de tener con ellos un vínculo afectivo, no especial, el adecuado, y les digo cualquier cosa me consultan, yo soy su profesora, pero los puedo ayudar, y a veces me preguntan, son pocos, pero por las preguntas que me hacen te das cuenta que es de una ingenuidad y que no charlan esto con nadie”.

Con diversos modos de interpretarlo, y a partir de distintas estrategias, vimos que casi todas/os las/os docentes en algún momento convergían en la idea de que las/os jóvenes aprovechan los pequeños márgenes que dejan sus profesoras/es para manifestar sus inquietudes. Mariela (Salud y Adolescencia, parroquial), por ejemplo, nos contaba:

“La otra vez estábamos hablando de alguna enfermedad que ni siquiera tenía que ver con enfermedades de transmisión sexual y atrás me levantaron la mano y me dijeron ‘profe, le tengo que hacer una pregunta que nada que ver’, me fui en un costado y me hizo una pregunta (...) del HPV, qué pasaba, si el hombre contagiaba, qué le generaba en el hombre, porque lo podía transmitir a las mujeres... y se generó un tema, porque yo me colgué con eso y yo seguí hablando de eso. Paré la clase y me quedé hablando de eso y se quedaron enganchados con ese tema”.

Como puede verse, la instauración de un clima de confianza y de un vínculo afectivo disponible a las inquietudes de las/os estudiantes, vuelve a la escuela un lugar que potencia su rol educativo al interpelar de manera directa sus experiencias vitales, y erige a sus docentes en piezas claves para que esto sea posible.

IV.A.5) “Hay una realidad que es que los chicos van al ataque”. Estereotipos, mandatos y naturalización

Otro aspecto presente en las prácticas y testimonios observados, y que interesa indagar especialmente por su recurrencia, tiene que ver con la naturalización por parte de las/os adultas/os de estereotipos y mandatos diferentes y desiguales hacia hombres y mujeres. Ejemplo de ello es la visión ampliamente extendida de la mujer como objeto del deseo “irrefrenable” de los varones. “*Hay una realidad que es que los chicos van al ataque y las chicas a veces tienen ganas y a veces no*”, planteaba Patricia, docente de Biología en la escuela congregacional. Por eso ella les inculcaba “*no tener relaciones cuando el chico quiere*”. El apetito sexual varonil es así concebido como “incontenible”, como “naturalmente voraz”, visión que ubica a la mujer en agente de la regulación de esos impulsos libidinales. Es la mujer la que debe aprender a poner límites a los instintos desbocados de los varones.

Es notable la recurrencia de testimonios que dan cuenta de que estas prácticas regulatorias recaen fundamentalmente sobre las mujeres, quienes así concebidas no parecen tener margen para expresar sus propios deseos. El único entrevistado que matiza lo antedicho es Carlos, el director de la escuela parroquial, quien nos planteó que incluye a los varones en su estrategia pedagógica referida al respeto por las decisiones ajenas, aunque tampoco él puso en discusión el presupuesto que asocia a las mujeres con la pasividad y a los hombres con la acción y el protagonismo. Dando por supuesto el deseo voraz de los varones, Carlos contó que en sus charlas les inculcaba a “*respetar los derechos de la mujer, si quiere o no quiere*” tener relaciones sexuales.

El problema de estas concepciones naturalizadas, como señala Tomasini, es que obstaculizan la visibilización y, por ende, la posibilidad de revertir situaciones de violencia de género (2015). La autora cuenta una anécdota narrada por unas estudiantes de un colegio secundario de Córdoba, quienes habían recurrido a una profesora de confianza para plantearles su malestar ante la actitud de algunos compañeros que les

miraban la cola de un modo que las incomodaba, y la docente les respondió que aquello era “normal”.

Si bien esas dinámicas cotidianas de aceptación, reproducción y potenciamiento de las violencias constituyen la argamasa que hará posible violencias mayores, aquellas que tienden a escandalizar a la sociedad, como las violaciones y los femicidios y que tienden a llevar aparejadas importantes condenas sociales tanto físicas como simbólicas, la preexistencia de condiciones de posibilidad de dichas violencia suele relativizarse. Como plantea Ana María Fernández, “para que la violencia del golpe, la violación, el acoso, el ataque incestuoso existan, es necesario que una sociedad haya, previamente, inferiorizado, discriminado, fragilizado al grupo social (...) que es objeto de violencia” (2009: 33).

La naturalización de estas desigualdades en los adultos entrevistados constituye, por tanto, un nudo crítico, puesto que habilita su reproducción diaria en las situaciones más cotidianas de la vida escolar. Asimismo, resulta difícil de desarmar en la medida en que este complejo proceso es invisible a los ojos en su base de apoyo, a la vez que esa invisibilización es su condición de posibilidad y favorece sus propias condiciones de reproducción. En ese sentido, dice Fernández: “un invisible social no es 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” (2009: 33).

En este sentido, partimos de la premisa de que la escuela no inventa las desigualdades de género, pero en buena medida las potencia: por ejemplo, cuando refuerza estereotipos y mandatos, así como cuando plantea desiguales expectativas y admite y alimenta comportamientos diferenciales para varones y mujeres. Al asociar al varón con la acción y el movimiento, se restringe el espacio físico que las jóvenes pueden usar, naturalizando la idea de que los cuerpos femeninos son más “opacos” e inactivos. La naturalización de un mayor uso del espacio por parte de los varones, puede llevar a que, cuando las mujeres asumen un mayor protagonismo, ello suele ser visto como motivo de conflicto. La “exhibición” por parte de las mujeres comporta siempre un riesgo frente al impulso libidinal supuestamente irrefrenable de los varones. De ahí que el uso de ciertas vestimentas, la adopción de ciertas posturas, o ciertos manejos corporales sean

objeto de sanción permanente con el fin de adecuar las prácticas a los mandatos sociales pre-concebidos.

IV.A.6) La educación inter-pares

“Lo que pasa en muchos cursos con las mujeres es que las tienen de punto cuando hacen preguntas. Eso sí pasa. Como que son muy rápidas y las empiezan a encasillar en ciertos lugares donde a las mujeres les termina dando más vergüenza que a los varones” (Mariela, Salud y Adolescencia, parroquial)

Este control sobre las prácticas corporales no es desarrollado exclusivamente por las/os adultas/os en las instituciones educativas. Muchas veces, son las/os propias/os jóvenes quienes refuerzan los mandatos, en ocasiones con una gran carga de violencia hacia quienes se desvían de la norma establecida. Esta práctica de vigilancia inter-pares ha llevado a diversas/os autoras/es a pensar a las/os estudiantes como agentes activos del “policiamiento” de las *performances* de género (Tomasini, 2011). En este sentido, las prácticas cargadas de “*connotación sexual*” que preocupaban a Danilo, el director de la escuela congregacional, pueden verse como un reforzamiento inter-pares de la heteronorma, al tratarse de alumnas que se mostraban de un modo “*sensual*” con el supuesto y exclusivo objeto de atraer la atención de sus pares varones. Desde este punto de vista, las jóvenes que asumían ese rol reforzaban el lugar de la mujer como objeto del deseo sexual masculino.

Además de la sanción de adultos como Danilo, las jóvenes que adoptan esas posiciones suelen ser criticadas por sus compañeras/os, quienes cumplen un rol protagónico al momento de señalar a quienes se desvían de una moral “acorde” a la edad. Etiquetamientos como “rápida”, “fácil” y aun otros que pueden tener una carga mayor de virulencia, son formas de señalar la disidencia de los mandatos escolares y sociales por parte de las/os jóvenes.

Sin por ello negar lo antedicho, interesa al mismo tiempo observar estas prácticas que rompen con lo prescripto desde otro lugar, puesto que al abrir fisuras en los moldes que la escuela pretende imponer, se establecen nuevas referencias de actuación, que suelen visualizarse como modelos a seguir por sus pares. De este modo, como plantea Ana María Fernández, podría pensarse que la experimentación con posturas, prendas y maquillajes forman parte de permanentes exploraciones en la búsqueda de otros modos de “hacer corporalmente”, que no niegan –como sí lo hace en general la institución escolar- la dimensión erótica y deseante (en Tomasini, 2011).

Por otro lado, estas transgresiones que muchas veces son sancionadas por las/os propias/os compañeras/os, poseen paradójicamente cierto prestigio vinculado a la “madurez” que representarían para sus pares. La ruptura con la imagen angelical asociada a la niñez, como dice Tomasini (2011), suele conllevar una carga valorativa positiva entre las/os adolescentes, al visualizarse como un rito de pasaje a la adultez o al menos a la juventud, que implicaría una mayor autonomía de la persona.

Desde luego, no estamos proponiendo que la ruptura con la figura “angelical” implique una actitud emancipatoria *per se*, puesto que esa distinción se hace desde otras posiciones socialmente establecidas, también saturadas de poder. Lo que ponemos en evidencia es que en los contextos escolares se da un juego dinámico de etiquetamientos y des-etiquetamientos donde los/as jóvenes no juegan un papel secundario. Las/os estudiantes habitan los espacios previamente reglados pero negociando permanentemente sentidos.

En cualquier caso, esta situación “paradojal” pone en evidencia la problemática de las demandas sociales contradictorias que atraviesan los cuerpos de las/os jóvenes, que en el caso de las chicas implica, por un lado, acatar el mandato escolar de mostrarse “buenitas” e “inocentes”, mientras en otros ámbitos sociales en los que participan se les exige la exhibición de atributos hiper-sexualizados. Muchas veces se tiende a pensar estas transformaciones en los mandatos de género como el pasaje de cierto ideal femenino asociado al recato y la parquedad a otro vinculado a la seducción y la exhibición del deseo sexual. En verdad, lo que observamos a partir de nuestro relevamiento, es que más que reemplazo lo que existe es una convivencia tensa de estos discursos que se solapan, se articulan, se contradicen de acuerdo a las apropiaciones situacionales que de ellos realizan diferentes actores sociales en situaciones específicas.

El interés excesivo por parte de las instituciones educativas por regular las prácticas de sus estudiantes implica necesariamente, como contrapartida, respuestas diversas de resistencia (Foucault, 2011) que, entre otros aspectos, contienen sentidos vinculados a la sexualidad. En un texto inspirador de nuestro trabajo, Guacira Lopes Louro (2007) describe su propia experiencia educativa en una escuela pública brasilera, una institución autoproclamada “modelo” que, al decir de la autora, “esperaba que nosotros fuésemos, también, una especie de estudiante ‘modelo’” (p.15). En ese sentido, recuerda, las/os estudiantes debían comportarse de acuerdo a ciertos criterios difundidos por la institución, aún fuera de ella, al menos mientras tuviesen el uniforme puesto:

“El uniforme era al mismo tiempo codiciado por ser distintivo de la institución y desvirtuado por pequeñas transgresiones. La falda, mantenida en un largo “decente” en el interior de la escuela, era suspendida al salir de allí, enrollada en la cintura de forma de conseguir un estilo “mini”, más acorde con la moda; el lazo bajaba (del botón más alto de la blusa contiguo del cuello donde debería estar) algunos centímetros, de forma de proporcionar un escote más atrayente (el número de botones dependía de la osadía de cada una). Esas subversiones, cuando eran descubiertas por alguna funcionaria o profesora de la escuela, en cualquier lugar de la ciudad, eran blanco de reprensiones individuales o colectivas, particulares o comunicadas a los padres y madres, etc. (¡El mirar panóptico va mucho más allá de las fronteras del predio escolar!) (p.15)”.

Como permite visualizar esta pequeña anécdota, las/os estudiantes disputan los sentidos escolares asociados a la sexualidad de diversas maneras, no sólo a partir de las opiniones que plantean en las aulas, o de los silencios que deciden o que son compelidos a hacer, por falta de escucha de docentes y directivos. Al apropiarse de ciertos espacios de los edificios -los baños suelen ser claves en este sentido- y establecer allí reglas de convivencia propias –modos de vestir, de hablar, de moverse- propagan modos alternativos de socialización que comportan significados sexualizados y *generizados*. Se trata, para decirlo con De Certeau (1990), de la dinámica cotidiana de “escamoteos” y “desvíos” con que los actores sociales en situación de subordinación burlan las reglas impuestas por el orden dominante.

La propuesta “decerteausiana”, concebida como respuesta polémica frente a algunas teorías sociales que ponían el acento de manera casi exclusiva en los poderes disciplinares -en particular el autor refiere a la obra de Michel Foucault y, más específicamente, a *Vigilar y castigar*-, puede pensarse aquí como un complemento de dichas conceptualizaciones. En *La invención de lo cotidiano* (1990), De Certeau prefiere centrar su mirada en “las artes del débil”, en las “operaciones de los usuarios”, en las prácticas de escamoteo con que los sujetos en su vida cotidiana burlan los moldes que les han sido impuestos, puesto que, según el autor, “lo cotidiano se inventa con mil maneras de *cazar furtivamente*” (XLII; cursivas en el original). Desde luego, no se trata de postular un supuesto “libre albedrío” de los individuos, sino de una búsqueda de esquemas de acción, de repertorios de usos y prácticas que se realizan en un territorio ajeno y previamente codificado. Para avanzar en este sentido, y a fin de visualizar su productividad para pensar nuestra propia indagación, es necesario reponer la distinción que hace De Certeau entre “tácticas” y “estrategias”. El autor llama estrategias

“al cálculo de relaciones de fuerza que se vuelve posible a partir del momento en que un sujeto de voluntad y de poder es susceptible de aislarse en un ‘ambiente’. La estrategia postula un lugar susceptible de circunscribirse como un lugar *propio* y luego servir de base a un manejo de relaciones con una exterioridad distinta” (1990: XLIX/L).

En tanto que con táctica se refiere “a un cálculo que no puede contar con lugar propio, ni por tanto con una frontera que distinga al otro como una totalidad visible. La táctica no tiene más lugar que el del otro” (De Certeau, 1990: L). Por ello, “la táctica depende del tiempo” (p.L). “Lo que gana no lo conserva” (p.L). Se trata de las astucias de las que se valen los “débiles”. Carentes de espacio propio y de capacidad o de poder para imponer las reglas, se las ingenian para burlar lo prescripto y poner en acto otros sentidos y saberes.

Es lo que hacían las/os jóvenes de la escuela de la UCALP al juntarse en la fuente ubicada en la puerta del colegio. Extendían hasta allí las dimensiones de la institución, pero inscribiendo modos de habitabilidad del espacio y de relación inter-pares que “discutían” abiertamente con el manejo ascético y controlado de los cuerpos pregonado por las autoridades de la escuela. La fuente y sus alrededores terminaban funcionando

como un “tercer patio”, el menos regulado por las/os adultos. Su ubicación estratégica – ni adentro del colegio, ni fuera de su campo visual, más bien “en la puerta”-, lo establecía como escenario privilegiado de disputas por la definición de los parámetros de vinculación en la escuela. A diferencia de lo que ocurría en la anécdota narrada por Lopes Louro (2007), aquí eran las/os jóvenes quienes ensanchaban las dimensiones institucionales para abrir un espacio de relativa autonomía que permitía disputar los modos de hacer legítimos. Siguiendo con la propuesta “decerteausiana” y jugando con la frase con la que remata su anécdota la autora brasilera, podríamos exclamar para nuestra observación: ¡las burlas al panóptico van más allá de los límites del predio escolar!

Asimismo, este “tercer patio” puede ser visto como un desahogo necesario dentro de un colegio insistente en efectuar un control excesivamente rígido de los cuerpos de las/os adolescentes. Como dice Lopes Louro,

“posiblemente, las marcas más permanentes que atribuimos a las escuelas no se refieren a los contenidos programáticos que ellas pueden habernos presentado, pero sí se refieren a situaciones del día-a-día, a experiencias comunes o extraordinarias que vivimos en su interior, con compañeros, con profesores, con profesoras. Las marcas que nos hacen recordar, aún hoy, a esas instituciones tienen que ver con las formas cómo construimos nuestras identidades sociales, especialmente nuestra identidad de género y sexual” (2007: 15).

La relación entre táctica y estrategia, desde luego, es situacional. Si bien en este caso recuperamos esta conceptualización especialmente para pensar las grietas que las/os estudiantes son capaces de abrir allí donde la institución parece ofrecerles un “paquete cerrado”, de igual modo podríamos emplear estas nociones para pensar las negociaciones de las/os funcionarias/os del Ministerio de Educación de la Nación con las/os de su par provincial, así como entre éstos últimos y las/os docentes de las escuelas, o bien entre los directivos de estos colegios y el arzobispado que es dueño de los mismos. En suma, se trata de interpretar de manera situada las relaciones de poder constitutivas de todo contexto de actuación inter-subjetiva. Desde nuestro punto de vista, no basta con el mero registro de los “desvíos”, sino que además, atentos a un

interés teórico-político, es preciso comprender en cada caso su dimensión ideológica, y allí tal vez los aportes de De Certeau nos resulten necesarios pero insuficientes⁵⁷.

En cualquier caso, lo que nos interesa remarcar aquí es que las/os jóvenes no son receptores pasivos de los dispositivos educativos que estamos analizando. En sus prácticas inventan, para decirlo con De Certeau, “mil formas” de burlar los modos preestablecidos de habitar los ámbitos escolares, experimentando y recreando en su interacción los modelos sexo-genéricos vigentes, que se ven permanentemente desestabilizados.

Ahora bien, justamente en la medida en que esos modelos siguen cumpliendo un rol destacado, nos interesa asimismo focalizarnos en las interpelaciones pedagógicas a partir de las cuales las/os estudiantes son convocados a actuar en estas instituciones. En este sentido, cabe detenernos un momento en uno de los mandatos tradicionales que persiste con fuerza en las prácticas pedagógicas de docentes y directivos: la noción de la “diferencia sexual” regida por la anatomía y su correlato de “natural complementariedad”. Veamos a continuación sus resonancias específicas en el marco de nuestra indagación.

IV.A.7) Oposición binaria y complementariedad de los sexos

“Tuve un caso de un chico (...) que a los cuatro vientos él decía cómo era y me llamó la atención porque a ese chico se lo respetó, desde sus compañeros, (...) llegó un momento que abiertamente él decía su condición sexual, eso lo llevó a que sea un compañero absolutamente respetado, consultado cuando hay que decorar el aula, cuando hay que hacer una coreografía” (Gabriela, Biología, escuela parroquial).

En *La invención de la sexualidad*, Jeffrey Weeks señala que la diferencia sexual entre hombres y mujeres se constituye como un “imperativo biológico” (1998: 47), cuya

⁵⁷ Para una crítica aguda de la noción de resistencia en la obra de De Certeau, ver Abal Medina (2007).

transgresión sobrelleva una dura carga de negativización social. Se presupone que las “evidentes” diferencias genitales implicarían asimismo diferentes deseos y prácticas por parte de sus portadores/as. “El determinismo biológico –dice Weeks- insiste en el carácter fijo de nuestras sexualidades” (1998: 57). Pero, ¿por qué creer que la presencia en un cuerpo de uno u otro órgano genital debe implicar –y de una vez para siempre- un determinado género? ¿Por qué resaltar, por encima de las innumerables semejanzas y de otras distinciones anatómicas existentes, las diferencias genitales? La respuesta, desde luego, no está en la naturaleza de las personas. Lo único “evidente”, por lo tanto, es que hay una selección social de las diferencias biológicas que importan, y lo verdaderamente relevante son los sentidos que se asignan a esas distinciones. Por mucho que en las últimas décadas desde diversos ámbitos sociales se haya tendido a deconstruir esta asociación de las identidades sexo-genéricas con las diferencias genitales entre hombres y mujeres, constatamos que éste sigue siendo el modelo interpretativo hegemónico para pensar las sexualidades en las escuelas analizadas.

Este “imperativo biológico” presupone la existencia de modos naturales, preconcebidos, de ser mujer y de ser varón, presente por ejemplo en la distinción que hacía Carlos (director, parroquial) de *“la psicología de la mujer, del hombre”*. Esta diferencia es concebida de modo oposicional y fijo –lo femenino resulta ser aquello que no es masculino y viceversa⁵⁸- y complementaria –la heterosexualidad se percibe como naturaleza, lo que conlleva a asociar el sexo a sus posibilidades reproductivas-. Lógica dual que en algunos casos se expresaba de manera tajante, como en el caso de Alicia (Formación religiosa, congregacional), quien afirmaba que *“para nosotros [los católicos] naciste mujer o varón y ahí te tenés que quedar”*, pero que más frecuentemente se visibilizaba bajo formas pretendidamente neutras, como la apelación a los “roles” masculinos y femeninos, a menudo expresado en las escuelas por la vía de las responsabilidades que les caben a *“los padres”*. Una mañana que conversaba con Danilo (director, congregacional), me dijo: *“Lo que creo, hablando de esto de la homosexualidad... lo que sí hace falta en los chicos son roles paternos y maternos”*. En la misma línea, Carlos (director, parroquial) señalaba: *“El padre tiene que ser padre y la*

58 Vale aclarar en este punto que en general la referencia para pensar esta distinción es “lo masculino”, que posee la potestad de plantearse como un signo aparentemente neutro, que se funde con “lo humano”, en tanto que “lo femenino” se constituye como la otredad de esa norma, en tanto “lo no masculino”. El androcentrismo opera así naturalizando un supuesto “desbalance ontológico”.

madre, madre. Después, las cuestiones maritales, de ex esposos, las tienen que resolver ellos. Mientras ellos cumplan la función de padre y madre”.

Ambos directores se preocuparon por dejar en claro que no se mostraban contrarios a la existencia de familias homoparentales, sino que ellos consideraban necesaria una distinción de “roles. *Que no los dan –me decía Danilo- los padres biológicos. Creo que una pareja homosexual puede, tranquilamente, tener un hijo y marcarle el rol paterno y el rol materno, que es lo que el pibe necesita para su formación”.* Danilo remarcaba “*la necesidad de que el chico crezca en un ambiente donde tenga esos dos modelos para lanzarse al mundo, desde la estructura psíquica, la identidad, un montón de cuestiones, es totalmente necesario”.* De este modo, el par masculino/femenino se constituía en la referencia “natural” para el buen desenvolvimiento del sujeto en su etapa de desarrollo. Quien decida desafiar el “destino social” previsto por sus condiciones anatómicas, deberá adaptarse a los mandatos existentes para el sexo “opuesto”.

Es lo que sucede con el joven al que hacía referencia Gabriela en el epígrafe con el que abrimos este apartado; se trata de un estudiante “*absolutamente respetado*” en su condición de homosexual, en la medida en que se lo consultaba cuando había que “*decorar el aula*” o “*hacer una coreografía*”.

Como planteara Weeks, tal vez contribuyeron a la consolidación de esta perspectiva ciertos modos de difundir el psicoanálisis, pese a que hace ya varias décadas que la antropología demostró que esos roles varían notablemente de cultura en cultura y a lo largo de la historia (1998: 59). En cualquier caso, es interesante observar que esta perspectiva “psicologista” suele presentarse como una superación de los enfoques meramente “biologicistas”, muy cuestionados en algunos ámbitos. Danilo (director, congregacional) nos comentaba una vez: “*ahí estaba leyendo un discurso de una psicóloga, para nada católica, que hace mención de esto, la necesidad de madres y padres, en el sentido amplio de la palabra. No importa si son dos varones, dos mujeres, si no son los padres biológicos*”. El “*discurso de una psicóloga*”, por lo demás “*para nada católica*”, operaba como una referencia que daba legitimidad a este posicionamiento binario.

Es claro que aun cuando para estos sujetos la condición de homosexual no era considerada una perversión, sí constituía una desviación de la norma. De ahí la proliferación de figuras retóricas que remarcaban la distinción: “*otros gustos sexuales*”,

“*Son personas que nacen con una diferencia*”, su formación genética “*se da al revés*”, “*el varón que en la cama se comporta de otra manera*”.

Por otro lado, interesa señalar que aun cuando se trate de actores que aseguraban disentir con la moral sexual pregonada por la jerarquía eclesial, es notoria la cercanía que adquirirían en esta temática. En *Educación para el amor*, texto que ya repasamos y en el que la Conferencia Episcopal Argentina se propone “acercar a todos el Magisterio de la Iglesia” (2007: 5) en materia de sexualidad, se afirma que ésta

“es una realidad existencial de la persona humana, que *se apoya en una estructura biológica* que cualifica y *se manifiesta en todos los niveles bio-psicológicos* hasta alcanzar una dimensión social y trascendente. *Sexualidad y genitalidad son conceptos integrados (...)*. La sexualidad impregna el ser humano, la genitalidad hace referencia sólo a una parcialidad de esa realidad. *Se es varón o mujer siempre, en cada acto de nuestra vida*” (CEA, 2007: 12, cursivas nuestras).

Como puede verse, desde esta perspectiva la sexualidad “va más allá de la mera genitalidad (...). El varón es macho todo él y la mujer hembra toda ella” (CEA, 2007: 69). Lo relevante es la “integración entre sexualidad y genitalidad” (p.12), puesto que “el sistema hormonal presenta aspectos típicos que influyen notablemente en el comportamiento de la persona” (p.69). O, “en otras palabras, la distinción fisiológica implica también una distinción en las maneras de ser y de actuar del varón y de la mujer, una distinción psicológica” (p.69).

Como señalan Alonso y Morgade, este enfoque consolida la relación un cuerpo-un género-una sexualidad normal (en Tomasini, 2011). El desplazamiento que las/os docentes y directivos realizaban respecto de este ideario, tiene que ver con admitir la posibilidad de que las personas asumieran “roles” característicos del “sexo opuesto”, pero no discutían el carácter culturalmente creado de esos roles. Persistía, entonces, una visión de oposición y complementariedad entre los sexos que echa sus raíces en este acervo imaginativo religioso, aun cuando en las prácticas educativas contemporáneas aflora bajo nuevos ropajes. Las formas de ser *femeninas* y *masculinas*, la “distinción psicológica” dual, aparecen como una referencia natural incuestionable que, en los

hechos, opera con violencia hacia quienes no se encuadran en los modelos establecidos para cada género.

Por otro lado, resulta especialmente disruptivo respecto de las opiniones antes mencionadas los conceptos vertidos por Daniel (Construcción de Ciudadanía, parroquial), para quien el eje de la educación sexual, “*más que la prevención*”, debería ser la deconstrucción de los roles de género, entre los que él remarcaba “*el mandato de la maternidad, de la paternidad*”. Decía: “*yo veo el mandato de la maternidad en las pibas y es fuerte. Una piba que se plantea por fuera de eso es: ‘cómo no querés ser madre’*”. Para él,

“la cuestión [de la educación sexual] es más profunda, en el sentido de que los pibes puedan discutir sexualidades en términos generales, más que la prevención. Si es una concepción más integral creo que sería un complemento incluso de liberación con respecto a la sexualidad de cada pibe”.

La preponderancia de la perspectiva que denominamos “biologicista” trae aparejada la presuposición de la identidad heterosexual de las/os estudiantes, a menos que se demuestre (y no sólo se “muestre”) lo contrario. De ahí que el Director de la escuela congregacional no dude en afirmar que en los años que llevaba al frente del colegio no hubo “*ningún caso*” de alumnas/os homosexuales. Como dice Lopes Louro, el cuerpo se constituye en la referencia que ancla la identidad (2007). La genitalidad es percibida como un determinante de los deseos y las prácticas de las personas. Como decíamos, la sexualidad se piensa como “imperativo biológico” (Weeks, 1998). De ese modo, la construcción identitaria es concebida de una vez y para siempre, está fijada por la anatomía, define el carácter y la expresión corporal y actitudinal de cada género y permanece constante e inalterable a lo largo de toda la existencia.

Como se advierte, la preponderancia de esta construcción ideológica por sobre el argumento deconstruccionista que propone pensar a las identidades sexuales como articulaciones inestables, transitorias y contingentes de las diferencias de este orden, puede entenderse como una respuesta a la fuerte demanda social de estabilidad y permanencia que se reclama en estos terrenos, como forma de reaseguro de la propia “fijeza ontológica” autopregonada. De este modo, “hacerse hombres y mujeres” supone

-y exige- asumir una identidad sexual para toda la vida. Tal como plantea Weeks, en las sociedades occidentales la sexualidad se ha vuelto fundamental para la definición del yo así como de los parámetros de normalidad (1998). Y la escuela es, como se ve, particularmente insistente en volver rígidas esas posiciones.

IV.A.8) Identidades sexuales disidentes. Diferencia y pánico sexual

Pese a que en este trabajo problematizamos la tentación muchas veces presente en la crítica cultural de concebir *la* escuela, *la* sociedad, *la* cultura como categorías homogéneas, es notable hasta qué punto las prácticas analizadas dan cuenta de la persistencia de una voluntad por fijar las identidades sexuales, presuponiéndolas como heterosexuales. Hay una lógica binaria casi incuestionable que pareciera ser el punto de partida sobre el que se montan los distintos discursos, diferenciados a menudo sólo por matices. De ahí que diversos autores, como es el caso de Lopes Louro, planteen que la escuela es uno de los ámbitos más difíciles para que alguien asuma una identidad sexual disidente (2007). Al presuponerse la heterosexualidad -a menos que se declare lo contrario-, los deseos que se aparten de ese mandato difícilmente logran hacerse visibles en los pasillos y las aulas escolares. Es interesante observar, tal como señala Lopes Louro (2007), que al mismo tiempo que la heterosexualidad se da por supuesta, se despliega toda una meticulosa red de técnicas y procedimientos tendientes a vigilar, compeler, promover y constreñir las prácticas a fin de hacerlas coincidir con esa identidad pretendidamente “innata”. A los condicionamientos que plantean directivos y docentes, se agrega el “rol de policía” de las/os propias/os estudiantes, quienes desde muy temprana edad incorporan una compleja batería de medios para hostigar las manifestaciones de afecto consideradas ilegítimas.

Con todo, en nuestra indagación hallamos numerosos elementos para complejizar esa mirada. La discusión pública en torno al Matrimonio Igualitario y, en menor medida, a la ley de Identidad de Género, contribuyeron al menos a que el tema de la diversidad sexual ingresara a las aulas. Varias/os docentes atribuyeron a los mencionados debates – y su difusión mediática- el hecho de que las/os estudiantes manifestaran inquietudes

respecto de estos tópicos. Ello no basta, desde luego, para generar las condiciones que habiliten la expresión franca de afectividades disidentes, especialmente en las escuelas católicas de la ciudad de La Plata en las que hicimos nuestro relevamiento y análisis, pero al menos posibilitan romper el manto de silencio que se pretende imponer en torno al tema y que, por lo tanto, lo invisibiliza. Es sugestivo en este sentido que cuando interrogamos a las/os docentes sobre los contenidos que a su entender debería contemplar la educación sexual, ninguna/o hiciera referencias a la diversidad sexual o a los procesos de construcción de identidades sexo-genéricas. Ello no quiere decir que en las conversaciones que mantuvimos hayan sido temas ausentes, sino simplemente que no emergieron instantáneamente asociados a la educación sexual, como sí ocurrió con los “aspectos preventivos”.

Sin la existencia de abordajes integrales, sistemáticos, consensuados por diversos actores institucionales, y en ocasiones a partir de condiciones extraescolares que repercuten en las aulas, lo cierto es que de todos modos casi todas/os los docentes reconocieron que la diversidad sexual es un tópico que de una u otra manera emerge en las experiencias áulicas. En este sentido, es posible advertir tanto algunas regularidades en torno al tema, así como algunos disensos que interesa mencionar.

Tal vez el discurso de Gabriela (Biología, parroquial) sea el que más se afirma en la idea de pensar la “anatomía como destino”. Se observa en ella una obstinación en discutir la idea de que la identidad sexual sea “*una elección*”. Para ella, fundamentalmente “*la homosexualidad tiene que ver con temas que tienen que ver con lo hormonal, lo físico*”. Y explica:

“al quinto mes de embarazo, por ejemplo, la mujer –que tiene las dos hormonas, femenina y masculina-, no se sabe si hace un desbalanceo o no, donde se produce un choque en el sistema nervioso del bebé, de gestación, y se le otorgan todos los caracteres secundarios, levantando en ese momento la mamá –esto es genética- su hormona femenina si tiene una mujer o la hormona masculina si tiene un varón”.

El tema es que “*a veces eso pasa al revés*”, me dijo. “*Ese es el que más se nota*”, “*no es el varón que en la cama se comporta de otra manera o tiene otros gustos sexuales, sino*

que es el que anda como una mariposa por la vida". Es interesante notar que Gabriela resaltaba que se trata de "una condición" que "hay que respetar", al mismo tiempo que se encargaba de marcar su carácter diferencial respecto del desarrollo genético regular: "Esas son cosas que pasan, de las cuales nadie es culpable ni son anormalidades, son personas que nacen con una diferencia".

El enfoque "biologicista" expresado por Gabriela, presentado además como verdad científica incuestionable –"esto es genética"–, apareció también en otras docentes de Biología entrevistadas, aunque de modos matizados. Resulta particularmente revelador un comentario que me hizo Pamela (Salud y Adolescencia⁵⁹, UCALP) al referirse a ello. Estábamos conversando acerca de los diversos modos en que emergía en las clases el tema de la homosexualidad y, siendo una idea que había escuchado ya reiteradas veces, le pregunté si de los/as chicos/as no había surgido la pregunta de si se trataba de una "desviación hormonal" y ella respondió:

"Uno en 4º preguntó. Y yo ahí hablé de unas ciertas teorías, hasta ahora una probada, el resto están en estudio, que puede ser la homosexualidad un problema hormonal en algún estadio embrionario, donde la madre se crea mayor cantidad de ciertas hormonas y eso impacta directamente en el pequeño embrión. Eso es una teoría, de ahí a que sea verdad... es una teoría, y está bueno que la sepan".

Se nota en este fragmento de la conversación una desacreditación de esa interpretación –"unas ciertas teorías", "puede ser la homosexualidad un problema hormonal", "de ahí a que sea verdad..."–. Esto refuerza la posibilidad de denominar como "biologicista" la perspectiva de la otra docente de biología, Gabriela. Designación que no constituye una impugnación de la disciplina como tal, siendo que desde los propios lineamientos curriculares de la ESI la biología es pensada en su articulación "con otras dimensiones (política, social, psicológica, ética, así como las derivadas de las creencias de los distintos miembros de la comunidad)" (Ministerio de Educación, 2008: 23). La respuesta brindada por Pamela, quien estudió un Profesorado de Biología en un Instituto perteneciente a la Iglesia Católica, refuerza esa idea. En sus palabras no se vislumbra

59 Al igual que Gabriela, Pamela estudió un Profesorado de Biología, asignatura que dictaba en ésta y otras escuelas. Aquí la referenciamos como docente de Salud y Adolescencia porque es la materia en la que abordaba tópicos referidos a la educación sexual en este colegio.

una noción que señale la homosexualidad como diferencia de una norma natural. Ella afirma que “*son personas como nosotros*”, y asegura que trata “*de transmitir eso*” en las aulas, “*que son personas común y corriente y tienen derecho a hacer una vida*”.

El desplazamiento respecto de la interpretación “genética” de la homosexualidad es más claro aún en el caso de Griselda (Salud y Adolescencia, congregacional), quien también estudió un Profesorado de Biología. Una mañana pudimos presenciar una de sus clases en la que ella pretendía introducir algunas nociones para empezar a trabajar el tema de la sexualidad. A modo de disparador inicial, les repartió a las/os estudiantes una “*encuesta*” elaborada por ella, en la que había un conjunto de afirmaciones y las/os jóvenes debían consignar si eran verdaderas, falsas o si desconocían la respuesta. Luego ella iba repasando cada aseveración en voz alta, les preguntaba qué habían respondido y daba la respuesta correcta –con un breve desarrollo cuando consideraba correspondiente-. Una de esas afirmaciones decía: “la principal causa de homosexualidad es un desequilibrio hormonal”. Luego de que la docente la leyó, a diferencia de lo que había ocurrido en otros casos, hubo un silencio generalizado. Una chica soltó un tímido “*falso*”. Y Griselda corroboró que tal era la respuesta que debían dar. “*La homosexualidad es una elección*”, enfatizó.

Tampoco Gabriela (Biología, parroquial) se circunscribía totalmente a una interpretación “biologicista” de la homosexualidad, sino que complementaba esa noción con una explicación que podríamos denominar “psicologista”:

“tiene que ver a veces con el transcurso de la vida en la sociedad, algunos que han sido criados por la mamá, por la abuela, la tía, que el papá no ha estado presente, que han defenestrado la figura de su papá, que nadie ocupó la imagen masculina, bueno, al chico le parece horrible ser un varón y sin quererlo empieza a tener otras opciones”.

Esta es la manera en que explica la existencia de personas homosexuales que no se corresponden con el estereotipo social del “mariposón” o la “marimacho”, que en su interpretación son aquellas personas “*marcadas genéticamente*”. Acá es donde su pensamiento confluye con la idea ya mencionada por otros actores de la necesidad de los “roles” paternos y maternos para el buen desenvolvimiento de la estructura psíquica

de la persona: *“han defenestrado la figura de su papá”, “nadie ocupó la imagen masculina”*.

Patricia, docente de Biología del colegio congregacional, coincidía en este enfoque que combina interpretaciones biologicistas y psicologistas. Cuando conversábamos sobre la homosexualidad, decía:

“hay muchos tipos. Algunos son producto de alteraciones hormonales, genéticas, que existen, que son mínimos y que están descriptos en la medicina como tales. La mayoría son por un problema de esa construcción cultural que yo te decía antes de la sexualidad. La mayoría son por trastornos en la niñez, modelos que han tenido”.

Como se ve, ambas explicaciones convergen en una perspectiva ideológica que señala las identidades sexuales disidentes como diferencias problemáticas. Entre las expresiones de Patricia -*“alteraciones hormonales, genéticas”, “problema de esa construcción cultural”, “trastornos en la niñez”*- y las de Gabriela -*“otros gustos sexuales”, “Son personas que nacen con una diferencia”, su formación genética “se da al revés”, “el varón que en la cama se comporta de otra manera”*- hay un evidente correlato que da cuenta de la existencia de una matriz interpretativa que articula definiciones biológicas y psicológicas.

Al mismo tiempo, resulta interesante resaltar la existencia de un consenso entre todas las personas entrevistadas respecto de la “tolerancia” de la que debían ser objeto quienes asumen prácticas y posiciones identitarias que transgreden la heteronorma. Las diferencias entre quienes consideraban que la homosexualidad es *“una elección”* y quienes la definían como *“una condición”*, no modificaba este parecer. Incluso Alicia (Formación religiosa, congregacional), quien planteaba que *“para nosotros naciste mujer o varón y ahí te tenés que quedar”*, aseguraba que *“esto no significa que haya que ponerlos en un costado, como leprosos”*. Y agregaba, distanciándose de la perspectiva eclesial que decía representar: *“la visión de la Iglesia es pensar la promiscuidad por la promiscuidad pura, nada más, y tal vez esto no tenga nada que ver con la promiscuidad, sino con una elección diferente a la mía”*.

De todos modos, de múltiples formas vimos expresarse una distinción que operaba como reproductora de las desigualdades sexo-genéricas, al establecer un parámetro de normalidad desde el que se observaba -y se señalaba- la diferencia. Ello ocurría con Alicia cuando afirmaba que *“nosotros, los cristianos o los católicos, lo vemos como una excepción a la regla”*. Y también: *“[los homosexuales] son semillas del reino igual, diferentes a nosotros”*. Vemos cómo esta idea de “tolerancia” aparece en tensión con la noción de igualdad. Se trata de los límites de los discursos políticamente correctos. Griselda (Salud y Adolescencia, congregacional), por ejemplo, aseguraba que ella en sus clases siempre se encargó de combatir la idea *“que traen todos”* de *“que la homosexualidad era una cuestión genética”*. Refiriéndose a sus estudiantes, Griselda señaló: *“lo que ellos no tienen en cuenta es que es una elección sexual”*. Es algo que pude corroborar en la clase que presencié. Sin embargo, cuando mantuve una conversación distendida y menos pautaada con ella, refiriéndose a la homosexualidad planteó: *“Yo lo respeto, hasta un punto. Es medio molesto que dos mujeres o dos hombres se estén besando delante de uno”*. La diferencia volvía a marcarse, incluso con un grado de violencia cercano a la repugnancia, a algo que por más que intentara no podía tolerar. *“Creo que por una cuestión social y cultural –me dijo-, creo que tiene que ver con los tabúes, yo lo respeto mientras que sea dentro del ámbito personal, de su vida, pero respetando también la cultura en la que viven, la cultura a la que pertenecen, a los valores”*. Y también: *“Respeto las decisiones, no es una enfermedad, es una decisión, como cualquier otra opción sexual, pero sí te puedo decir que me causa pudor cuando dos personas del mismo sexo se están besando”*.

Tal vez de las prácticas relevadas, la que más claramente confrontaba con la idea de la sexualidad como “imperativo biológico” es la que llevó adelante Diana (Construcción de Ciudadanía, parroquial) en uno de los cursos que tenía a su cargo, en el que trabajó con el proyecto de Ley de Identidad de Género, donde “se entiende por identidad de género a la vivencia interna e individual del género *tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo*” (Ley 26.743, cursivas propias). Diana me contó:

“estuvimos laburando (...) que cada uno puede elegir ser lo que quiere y el ejemplo de los homosexuales más que nada. Como que esto de los trans, inter, todo eso es como que me miraban así -frunce el ceño y tuerce la cabeza-, medio

raro. Y les pasé un glosario, de qué es el género, los inter, los trans, que está en la ley”.

Se trató de una intervención pedagógica que transgredía los modelos tradicionales, pero carente de continuidad y articulación con otros contenidos y prácticas educativas, dando reconocimiento a un tópico por lo general ausente dentro de estas escuelas como la “diversidad sexual”, pero que no logró trascender el plano de su mera mención.

En cualquier caso, el propósito de toda esta primera parte del capítulo, consistió justamente en resaltar tanto las recurrencias como las discontinuidades entre las diferentes experiencias educativas relevadas, proponiendo lecturas transversales a partir de diferentes dimensiones. En el próximo apartado procuraremos ofrecer una lectura de las acciones analizadas desde una dimensión institucional, es decir, prestando atención al perfil ideológico de la educación sexual que delineaba la acción conjunta en cada una de estas escuelas.

IV.B) Configuraciones institucionales de educación sexual. Pedagogía y género en los colegios confesionales

IV.B.1) La escuela parroquial: un modelo *diferente*

“Sí, hay un cambio, pero no porque esté yo. Pensá que antes era EGB y se manejaban por maestras y por directoras que eran grandes y que tenían una visión más tradicional de lo que era la escuela. (...) Cuando empezamos nosotros, con los preceptores, cambió radicalmente. De entrada dijimos acá tenemos que escuchar al adolescente, cuáles son sus inquietudes, sus saberes previos, su historia, cómo armar el grupo. (...) No es que es una escuela ideal la nuestra, una escuela modelo. Pero siempre vamos a la búsqueda de mejorar. Y cambió mucho el ángulo y te das cuenta por los vínculos que hay. Si vos te parás a observar te vas a dar cuenta no sólo el vínculo mío con los chicos, sino de

los chicos con uno o con los preceptores o con los profes. Con los profes nuevos especialmente. Hay profes que, yo te decía la otra vez, tienen una visión más tradicional. Tienen esa distancia, ese abismo entre profesor y alumno. Eso es muy difícil ya. Pero apuntamos a una escuela diferente” (Carlos, Director, parroquial)

Desde nuestra llegada al colegio parroquial notamos que la voluntad de Carlos, su Director, de constituir un modelo pedagógico “*diferente*”, que rompiera con una “*visión más tradicional*” de la escuela, le aportaba a la institución características muy específicas, que los distintos actores reconocían y valoraban de modos disímiles. Algunas/os docentes, como Daniel (Construcción de Ciudadanía 1º), destacaban positivamente la apertura propuesta. En una charla que mantuvimos fuera del colegio, comentaba: “*Carlos nos da bastante aire para laburar ciertos temas que por ahí en otros colegios no se tocan ni ahí*”. En tanto que otro docente, Danilo, que en esta escuela da clases de Cultura, comunicación y sociedad, pero a quien nosotros entrevistamos fundamentalmente por ser el director de la escuela congregacional, refiriéndose a Carlos decía: “*Yo le digo: ‘tenés que ser más prudente, porque si no después no vas a poder hacer lo que vos querés realmente, ocupar este espacio con gente piola, que vos quieras’*. Pero son estrategias que cada uno tiene”.

En cualquier caso, aún con valoraciones diversas, la voluntad de Carlos de romper con un modelo escolar tradicional era reconocida por los distintos actores con los que tomé contacto. Frases como “*viste que esta es una escuela muy particular*”, “*vos lo conocés a Carlos... él nos da mucha confianza*”, “*acá es distinto que en otras escuelas confesionales*”, lo ilustran de modo cabal. Ahora bien, ¿qué implicancias tiene ese perfil disidente dentro del universo de escuelas católicas en lo que respecta a la educación sexual? En primer lugar, a diferencia de los testimonios recogidos en los otros colegios, existía una coincidencia entre quienes entrevisté en valorar positivamente la existencia de la ESI. Ello no implicaba ni un conocimiento profundo ni un acuerdo pleno de sus alcances, contenidos y objetivos, pero al menos era considerada como un “paraguas” que habilitaba planteos disidentes respecto de la moral sexual más conservadora, que todas/os asociaban al arzobispado local y que todas/os en este colegio cuestionaban. La presencia de Carlos al frente de la institución era considerada, así, una “protección” para abordar el tema en las aulas.

Por otro lado, aún con diversas limitaciones y tensiones que expondremos más adelante, y que él mismo reconocía, Carlos propuso descentrar la sexualidad de la genitalidad y allí también reside una inflexión particular. Por ello quería que su abordaje no se redujera a Biología y Salud y Adolescencia –si bien, como veremos, no ponía en cuestión la orientación tradicional de estas materias-. Desde su concepción, la educación sexual debía centrarse en la prevención, pero no sólo en lo concerniente a enfermedades o embarazos, sino también a cuestiones relacionadas con la violencia de género, que él consideraba un problema de enorme gravedad y relevancia. En una charla que mantuvimos fuera del colegio, nos decía que él de a poco se fue enterando que en muchas familias los hombres golpeaban a sus parejas y que él, sin inmiscuirse en “*los asuntos maritales*”, trataba de intervenir a partir de los malestares manifestados dentro de la institución por parte de las/os estudiantes. En sus palabras:

“Yo les digo a los padres y a los chicos: ‘si hay un quilombo familiar, yo no me voy a meter’. Pero si el chico reacciona en la escuela de una manera que tiene que ver con ese conflicto, entonces yo intervengo diciéndoles a los padres: ‘mirá, tu hijo está reaccionando así, ¿pasa algo en tu casa?’ Me meto en cuanto a las reacciones de las conductas que tiene el chico en la escuela”.

Gabriela (Biología) y Mariela (Salud y Adolescencia) acordaban con este enfoque que hacía eje en la “prevención”, aunque en sus casos se observaba una reducción del concepto a los “riesgos sanitarios” vinculados al ejercicio de la sexualidad. Por su parte, los tres docentes de Construcción de Ciudadanía que Carlos (Director) consideraba que podían abordar “*tranquilamente*” la educación sexual, coincidían en que tal materia era propicia para abordar el tema, pero manifestaban distintos grados de entusiasmo, interés y conocimiento específico. En verdad, dos de los nueve “ámbitos” que propone el Diseño Curricular de la materia, “Identidades y relaciones interculturales”, así como “Sexualidades y géneros”, abordan de manera explícita varios de los tópicos centrales de la ESI, por lo que resultaría extraño que no lo interpretaran de ese modo. Sin embargo, no es frecuente que los docentes de esta asignatura le den esa orientación y, en efecto, dos de ellos reconocieron que ni siquiera consideraron tal posibilidad. Hay una tradición difícil de romper, que concibe a esta materia como una continuidad residual de Instrucción Cívica, cuyo propósito supuesto –resaltemos una

vez más en que no es lo que está expresado en su diseño curricular- sería el reconocimiento de ciertos derechos formales, aunque en una perspectiva más universalista, que se desentiende de pensar las diversidades y las especificidades. En efecto, Pedro, que dictaba la materia en 2º año, admitía que no sabía cómo ni cuándo dar educación sexual en esta asignatura. No se sentía con las herramientas suficientes para hacerse cargo de esa tarea. Creía que lo conveniente sería establecer criterios institucionales y entonces él se ajustaría a eso. Para Daniel (1º) y Diana (3º), en tanto, lo óptimo sería que todas las escuelas brinden una formación *“con perspectiva de género”* y consideraban que Construcción de Ciudadanía podría ser un ámbito propicio para ello. Daniel planteó que a su entender sería importante que *“los pibes puedan discutir sexualidades en términos generales, más que la prevención. Si es una concepción más integral creo que sería un complemento incluso de liberación con respecto a la sexualidad de cada pibe”*.

A partir de estas consideraciones surge el interrogante respecto de por qué no aborda el tema en sus clases. En una de las charlas mantenidas me dijo que no había surgido el interés desde *“los pibes”*. En sus palabras:

“A principio de año lo que hice fue una encuestita sobre intereses y gustos para ver hacia dónde orientaba. (...) En esa encuesta salió una cosa así más vinculada a medios de comunicación, redes sociales, tribus urbanas, cosas más de tipo identitarias que tienen que ver con la adolescencia. (...) Y nunca salió el tema de educación sexual”.

De todos modos, es posible añadir otras interpretaciones. La ausencia de una formación específica, así como de herramientas pedagógicas adecuadas para abordar los contenidos de la ESI, se pone de manifiesto en la afirmación de Daniel de que no dicta educación sexual porque aborda *“cosas más de tipo identitarias”*, así como cuando Pedro (Construcción de Ciudadanía, 2º) nos aclaraba que *“no ven sexualidad”* porque él orienta la materia *“más hacia una cuestión de derechos”*. Frases y prácticas como estas dan cuenta hasta qué punto adquiría pregnancia en los sujetos una idea de la sexualidad reducida a la genitalidad y su abordaje desde el campo de la biología y/o la salud de modo exclusivo –o, al menos, no inscripta en el campo más amplio de los derechos ni de los asuntos de identidad-. En efecto, la otra docente de Construcción de Ciudadanía

de la misma escuela, Diana, quien sí asumía la sexualidad como un eje importante de su materia, planteaba que *“la idea es poder abrir más allá de las cuestiones médicas, biológicas”*, y abordar *“lo que es el ejercicio de la ciudadanía”*. La perspectiva desde la que cada quien concibe a la sexualidad, como vemos, es un factor gravitante.

La enorme pregnancia de un enfoque biomédico constituía, así, un límite muy potente a las pretensiones de constituir un modelo pedagógico diferente, y adquiría expresiones más cabales al trascender los interrogantes un tanto generales y abstractos en torno a la sexualidad –en tales casos todos coinciden en que la sexualidad es más amplia que lo que el sentido común suele postular-. A medida que fuimos abordando diferentes dimensiones específicas, esta perspectiva apareció con mayor crudeza, como cuando conversamos con nuestras/os informantes acerca de sus referentes y sus trayectorias formativas en materia de sexualidad. Ante estas preguntas, aparecieron en un lugar destacado tanto las parejas como las amistades. Al indagar en los que cada quien consideraba sus principales ámbitos formativos, Diana (Construcción de Ciudadanía, 3º) respondió: *“Creo que la práctica, porque con mi familia: cero. Por ahí con mis amigos, yo siempre tuve amigos más grandes, por ahí también de ellos”*. En la misma línea respondió Daniel (Construcción de Ciudadanía, 1º): *“Uno va aprendiendo de los amigos. En el barrio los más grandes explicándoles a los más chicos”*. Por su parte, Carlos (Director) consideró que fue con su primera novia con quien más aprendió en materia de sexualidad, *“no sólo por el hecho del acto sexual en sí, sino a preparar todo el camino. Aprendí todo lo que eran juegos de seducción”*.

Esta concepción atravesó asimismo los discursos cuando los entrevistados se refirieron a las edades que consideraban propicias para abordar el tema. Mariela (Salud y Adolescencia, 4º) señaló que lo mejor sería hacerlo desde tercer o cuarto año, *“más chicos no, porque se les torna gracioso”*. Pedro (Construcción de Ciudadanía, 2º), en tanto, consideraba que debería darse desde primer año, porque en segundo *“ya llegamos tarde con la educación sexual”*. Aquí puede advertirse con claridad que pese a frases cargadas de corrección política como que *“la sexualidad es inherente al ser humano y no se restringe al coito”*, ambos tomaban como referencia la edad supuesta de *“iniciación sexual”*.

De todos modos, interesa asimismo destacar que con mayor o menor intensidad todos/as los/as entrevistados/as coincidieron en un descentramiento relativo de la sexualidad

respecto de los genitales y la “actividad sexual”, dando cuenta de la fuerte presencia de discursos que discuten ese reduccionismo. De ahí que reiteradamente encontremos frases como la de Carlos (Director), quien afirmaba que *“la sexualidad va más allá del acto sexual”*. Al notar la recurrencia de este tipo de expresiones, decidimos ahondar en los sentidos asociados a esa “amplitud” del concepto.

En ese plano notamos importantes diferencias entre los actores. En los casos de Carlos (Director) y Gabriela (Biología 1º) observamos que aún cuando planteaban que era necesario ampliar la noción de sexualidad, el concepto que proponían seguía regido por la genitalidad del cuerpo humano –muy claro en el discurso de Gabriela, quien explícitamente manifestaba que la “psicología” de las personas está determinada por su referencia genital- y por la heteronorma –puesto que se piensa en el par femenino/masculino como modelo natural y complementario de conducta-. Al hacer mención de que *“es muy amplio el tema de sexualidad”*, Carlos planteaba: *“tiene que ver con el respeto por el cuerpo, por la psicología de la mujer, del hombre. No solamente el sistema reproductor masculino y femenino, sino también respetar los derechos de la mujer, si quiere o no quiere”*.

Diana (Construcción de Ciudadanía, 3º) y Daniel (Construcción de Ciudadanía, 1º), en cambio, consideraban que lo que usualmente se asocia como típicamente masculino o femenino es en realidad una construcción social que se vuelve mandato, y cuyo incumplimiento supone sanciones morales. Daniel señalaba que deconstruir esos mandatos resulta fundamental, de modo especial los que recaen sobre las mujeres, como la “maternidad obligatoria”, que a su entender es un elemento central en la subordinación femenina, puesto que es *“muy fuerte”* para *“una piba que se plantea por fuera de eso”*.

En las concepciones de Gabriela (Biología 1º) y de Carlos (Director) puede observarse cómo se naturalizan los mandatos que la sociedad asigna a cada género aun en docentes que plantean tener una reflexión crítica sobre los mismos. Para Gabriela hay una marcación diferencial en la genética de varones y mujeres y sus conductas, hábitos y gustos se derivan de ella. En tanto, Carlos enfatizaba en la necesidad de que se cumplan ciertos roles para la correcta formación de los sujetos, no tanto que éstos sean ejercidos efectivamente por varones o mujeres. Carlos señalaba la existencia de roles paternos y maternos, diferentes y complementarios, que serían necesarios, inmutables y

autoevidentes (“*el padre tiene que ser padre y la madre, madre*”), aunque aclaraba que los puede cubrir cualquier persona con independencia de su sexo, “*mientras ellos cumplan la función de padre y madre*”, que aparecía como el modelo familiar ideal e indiscutido.

Aun cuando en ambos casos había una voluntad de “respetar” las identidades y las prácticas sexuales subalternas, sus concepciones, como vemos, expresan diferentes formas de reforzar la normatividad heterosexual. Carlos aseguraba valorar positivamente la existencia de parejas del mismo sexo y se manifestó varias veces a favor de que formen familias siempre que se adecúen a “*la función de padre y madre*”, que constituían a su entender la referencia natural. Gabriela, como dijimos, era enfática en que existe una determinación genética de la identidad sexual. Para ella, la predominancia de la heterosexualidad es un rasgo inexorable de la naturaleza y no el resultado de un ordenamiento social histórico. Por oposición, la homosexualidad aparece en su discurso como una “falla” de ese proceso de constitución genética. En sus palabras, la homosexualidad se explicaba fundamentalmente por “*un desbalanceo*” en el proceso de gestación, de modo que si bien me aclaró que “*no es algo que tiene que ver con una perversión*”, señalaba de todos modos una diferencia respecto de una pretendida normalidad: “*Esas son cosas que pasan, de las cuales nadie es culpable ni son anormalidades, son personas que nacen con una diferencia*”. Para Gabriela, el homosexual “*marcado genéticamente*”, “*es el que más se nota*”, “*el que anda como una mariposa por la vida*”. Como vimos anteriormente, esta docente complementaba esta interpretación con una segunda “causal”, de tipo “psicológica”, vinculada a la ausencia o la negativización de la figura paterna. Lo relevante en este punto es que a su entender la “orientación sexual” implicaba siempre un imperativo, estaba siempre biológica y/o psicológicamente determinada.

En este punto había un disenso claro entre ambos: mientras Carlos decía que la homosexualidad era una elección, Gabriela era enfática en plantear que a su entender nadie elige su sexualidad: “*es una elección mostrarse como son, no ser como son. Son así, hay que respetarlos de esa manera, son gente como todos, absolutamente capaces, intelectualmente, sólo que tienen una cama diferente*”. Es interesante notar que el juicio moral que subyace a este planteo se presentaba recubierto de una pátina de neutralidad supuestamente garantizada por el saber científico, cuando en rigor la capacidad de presentarse como verdad incuestionada constituye de por sí una apreciación ideológica

con una fuerte carga normativa y sancionadora. En este aspecto, tanto Diana (Construcción de Ciudadanía 3º) como Daniel (Construcción de Ciudadanía 1º) acordaban con Carlos. Diana planteaba que existían diferentes formas de vivir la sexualidad y que ello no estaba determinado biológicamente. Daniel también hacía hincapié en que se trataba de una construcción social e individual y que la escuela debía desmontar los mandatos sexo-genéricos. Aun con estas diferencias, existía una coincidencia en todos/as los/as entrevistados/as en señalar que la homosexualidad no constituía ni una enfermedad ni una perversión y que era preciso respetar esa condición -o esa decisión, de acuerdo a como la interpretara cada quien-. De todos modos, en líneas generales vemos que se trataba de posicionamientos enunciados ante el investigador, aunque luego no parecían tener un correlato en prácticas que orientadas de modo concreto hacia la aceptación efectiva de las diferencias tanto por parte de las/os estudiantes como de las/os mismas/os docentes.

Como vemos, relevamos diferentes matices y concepciones en tensión que impiden presentar una imagen nítida que sintetice el perfil ideológico de la institución. Con todo, estas disidencias se enhebraban de modos peculiares sobre una perspectiva biomédica que operaba como telón de fondo y que reaparecía por espasmos en los testimonios relevados, como cuando conversamos sobre los objetivos que debiera perseguir la educación sexual: nadie dudaba en que la prioridad era la prevención de los embarazos no deseados y las enfermedades de transmisión sexual. Sobre ese piso común se apoyaban luego ideas diversas, tendientes a complementarlo. Para Daniel (Construcción de Ciudadanía 1º), como vimos, la formación debía incluir también la deconstrucción de los mandatos de género. Para Carlos (Director) y Diana (Construcción de Ciudadanía 3º), resultaba prioritario abordar el tema de la diversidad sexual.

Un tema, en cambio, en el que aparecieron fuertes contrapuntos es el referido a la interrupción voluntaria del embarazo. Existía un acuerdo en que se trata de “*un tema complejo, muy personal*”, como me planteó Carlos (Director). Algunas/os docentes destacaron que dicho tópico les despertaba sentimientos y razonamientos encontrados. Diana (Construcción de Ciudadanía 3º), por su parte, señaló: “*yo estoy a favor de la legalización y de la despenalización, después la elección no sé, se juegan muchas cosas, no sé si lo haría, ya son cosas más personales, pero sí [acuerdo] en relación al acceso*”. Gabriela (Biología 1º) me dijo:

“como le pasó a la Presidenta⁶⁰, yo perdí un embarazo, vi el bebé de cinco meses de gestación (...). Igualmente es un lugar muy difícil en el que me pone este tema, porque considero que la mujer que se quiere hacer un aborto lo hace igual, hay que ver en qué condiciones lo hace. No creo que porque el aborto esté legalizado vaya a haber más gente que aborte, habrá más gente que aborte en mejores condiciones”.

Sobre todo en el caso de las mujeres, observamos una distinción entre una idea más general referida a la posibilidad del acceso a un buen servicio de interrupción del embarazo y lo que cada una haría en términos personales. Parecería que, a diferencia de otros temas, el aborto planteara una interpelación particular que las movilizó, al referirse a esta cuestión, a ponerse “*en la situación*” de quien pudiera llegar a requerir de esa posibilidad. Mariela (Salud y Adolescencia, 4º), por ejemplo, planteó: “*Para mí desde el momento de la concepción ya hay vida. No sé qué haría en una situación, si me pasara a mí. No sé qué haría. No estoy de acuerdo con el aborto, pero en determinados casos me pongo a pensar y digo qué hago*”.

Como puede verse en los testimonios de Gabriela y de Mariela, aun quienes se manifestaron en contra de la práctica del aborto admitieron que les resultaba difícil aceptar que se les imponga a otras mujeres qué hacer con su cuerpo. Al mismo tiempo, es preciso resaltar que esta idea de respetar la decisión de las personas respecto de lo que quieren hacer con su vida, fue esgrimida también como argumento para oponerse a la práctica del aborto, en la medida en que se trataría de quitarle la vida al feto. En este punto, la pregunta respecto del inicio de la vida es crucial. Carlos (Director) -al igual que Gabriela (Biología 1º) y Mariela (Salud y Adolescencia, 4º)-, fue claro en que para él comienza con la gestación, aunque en sus palabras se observan matices que dan cuenta de que podría legitimar la interrupción del embarazo durante los primeros tres meses:

“he leído mucho y he hecho cursos en cuanto a la formación del bebé, cuándo se forma el embrión, de su psicología, de lo que siente, de que a los tres meses empieza a escuchar el mundo externo (...) ¿hasta qué punto no es una vida ya

60 En el momento de esta entrevista gobernaba el país Cristina Fernández.

concebida? (...) ¿Y hasta qué punto tenemos derecho a cortarle la posibilidad de nacer?”.

En la misma línea, Gabriela (Biología 1º) planteaba: *“Cuando se unen el óvulo y el espermatozoide hay 23 cromosomas del padre y 23 de la madre. En esa primera célula (...) está potenciada realmente una persona”*. Sin embargo, admitía que se trata de una decisión personal y que lo importante sería que se le dé buena información a la mujer que decide abortar para que sea consciente de la decisión que está tomando. En el caso de Mariela, como vimos, su oposición a esta práctica aparecía matizada a partir de la idea de que *“hay que estar”* en la situación para poder juzgar.

Daniel (Construcción de Ciudadanía 3º) y Diana (Construcción de Ciudadanía 3º), por su parte, fueron enfáticos en que para ellos debería existir una política que garantice la interrupción del embarazo a toda mujer que así lo decida. Para Carlos (Director), aun cuando señaló que se trata de un tema *“muy personal”*, y que se preguntaba *“hasta qué punto no se está asesinando a un ser humano”*, de todos modos fue muy claro en distinguir su idea contraria a esta práctica de la posibilidad de que exista un servicio de calidad para quienes deciden llevarla adelante.

Resulta interesante resaltar, asimismo, que quienes se manifestaron contrarios a la práctica del aborto, no apelaron a fundamentos abiertamente religiosos para argumentar su postura, sino que destacaron que su posición era fruto de haber estudiado la problemática y considerar que se trataba de matar una vida. Carlos (Director) fue explícito en este punto: *“no me interesa si es pecado o no es pecado, lo religioso acá me chupa un huevo”*.

Por otra parte, en los tres docentes que se manifestaron contrarios al aborto se observan ciertos razonamientos que matizan esa oposición, al menos en algunos casos. En las docentes mujeres, como señalamos más arriba, primaba la idea de que *“hay que estar”*, por lo que admitían -sin decirlo en forma explícita- que a una mujer no se le debía impedir ejercer su voluntad. Gabriela (Biología 1º), por su parte, incorporaba además un fundamento de salud pública: *“No creo que porque el aborto esté legalizado vaya a haber más gente que aborte, habrá más gente que aborte en mejores condiciones”*.

Carlos coincidía con este último argumento, por ello consideraba necesario que exista tal posibilidad, aun cuando él no estuviera de acuerdo con la práctica. Por otra parte, planteó que en los primeros tres meses de embarazo le resultaba más aceptable la idea de que se interrumpa la gestación. Asimismo, aclaraba que comprendía que la mujer que quedaba embarazada producto de una violación no quisiera tener el bebé. En consecuencia, señaló que es un tema que le generaba “*muchas contradicciones*” y que, en última instancia, se trataba de una decisión de cada individuo que había que respetar.

Es interesante detenerse especialmente en los testimonios de quienes se manifestaron contrarios a la práctica del aborto, ya que se observan múltiples matices que impiden ver esas posturas como simple y llana oposición. En efecto, de modos sutiles aparecen sugerencias de una necesidad de una política pública que garantice el ejercicio de la propia voluntad a toda mujer que así lo decida, al menos “*en determinados casos*”: dentro de los primeros tres meses de embarazo, en casos de violación. De todos modos, sea por temor o por falta de herramientas, esas concepciones prácticamente no llegaban a las aulas. Daniel (Construcción de Ciudadanía, 1º) consideraba que de abordar el tema desde su perspectiva se estaría “*auto-despidiendo*”. Diana (Construcción de Ciudadanía, 3º) fue la única docente que pudimos corroborar que abordaba el tema en sus clases. Sin embargo, lo hacía de un modo acotado –lo trabajó en una de las dos comisiones que tenía a cargo y sólo con uno de los grupos- y evitando que los ejes trabajados con las/os estudiantes se plasmasen luego en las producciones finales que se colgaron en los pasillos de la escuela. Siendo la deconstrucción de mandatos sociales como la “maternidad obligatoria” y el acceso a conocimientos e información pre-requisitos fundamentales para el ejercicio del derecho al aborto, pese a los matices que nos interesó poner de relieve, lo cierto es que de momento estas prácticas pedagógicas resultan funcionales a la reproducción de un enfoque prohibicionista, que dificulta el ejercicio de la propia voluntad por parte de las jóvenes.

Otra dificultad que notamos en la concreción de un modelo pedagógico “diferente” fue la falta de sistematicidad en el abordaje de la educación sexual. Si bien destacamos la importancia de la voluntad de Carlos (Director) de que se lo hiciera desde la perspectiva “*más amplia*” posible, él mismo reconocía que todavía le faltaba organizar un abordaje concertado desde el primer año. Al momento de culminar nuestro trabajo de campo en esta escuela, se notaba cierto consenso entre distintos actores institucionales para tratar de diseñar una estrategia de abordaje transversal, al menos a un grupo de materias.

Carlos nos decía: *“lo que nos falta es sentarnos a organizar eso, a pensar de qué manera dar educación sexual y articularlo desde primer año. Todavía es medio desorganizado”*. De todos modos, los docentes entrevistados coincidían en que él les daba tranquilidad para abordar el tema con “libertad”. De alguna manera, su figura operaba como un contrapunto frente a las limitaciones que imponía la figura de Aguer. La expulsión de Carlos de la dirección del colegio luego del ciclo lectivo 2013 interrumpió el incipiente proceso de organización de una perspectiva transversal, capaz de plasmarse en las distintas materias y prácticas institucionales.

Pese a estas limitaciones, en esta experiencia educativa se destacaba el desarrollo de un vínculo de confianza con las/os estudiantes que habilitaba a profundizar en diversos tópicos desde lugares más genuinos y más potentes desde un punto de vista pedagógico. Este lazo vincular se visibilizaba en los contactos corporales, pero también en los modos de habitar los espacios, así como en la realización de actividades extra-escolares entre docentes y alumnas/os. Ello generaba un contexto que potenciaba las interpelaciones pedagógicas y que se visibilizaba en los más diversos temas, también en lo concerniente a la educación sexual.

Por lo demás, el propio Carlos (Director) procuraba *“generar la apertura”* por parte de las/os estudiantes para que pudieran luego seguir conversando del tema con él u otras/os docentes de la institución. Para él resultaba fundamental que las/os alumnas/os sepan que la escuela era un ámbito en el que podían hablar de sus inquietudes “privadas” o “íntimas”. Para ello, todos los años daba una charla en la que introducía algunos conceptos sobre sexualidad, orientada sobre todo a que las/os jóvenes comprendieran que era un tema que *“tiene que ser natural”*. En esas charlas, contó, hablaba del *“acto sexual”*, de los modos de prevenir las enfermedades de transmisión sexual y los embarazos no deseados, pero también de la importancia del diálogo entre las personas y de que las decisiones sean compartidas. En los años más avanzados iba agregando nuevos ejes, como *“cuestiones de género, del maltrato hacia la mujer”*.

Carlos aseguraba que él trataba de mostrarles a las/os estudiantes las distintas visiones:

“La visión tradicional de la Iglesia, una visión más progresista de la Iglesia, una visión de la sociedad que no tiene nada que ver con la Iglesia. Les muestro todas las posturas. La de la Iglesia es muy corta, porque es no tengas relaciones prematrimoniales. Punto. Es espiritual, etcétera”.

Como puede verse en este breve pasaje de una entrevista que le realicé afuera de la institución, Carlos expresaba un cierto malestar cada vez que se refería a esta perspectiva eclesial, pero de algún modo planteaba que tanto para él como para las/os estudiantes se trataba de hacer una mímica: siendo una escuela católica debían decirse y hacerse ciertas cosas, aunque a su entender se sobreentendía que no se esperaba de nadie que creyera en ellas. Esa referencia paródica a la postura eclesial la hallamos asimismo en los testimonios de otros docentes. En una entrevista que mantuvimos con Pedro (Construcción de Ciudadanía, 2º), refiriéndose a la educación sexual decía: *“hay un montón de cuestiones para trabajar, pero no desde una postura de que tenemos que proponer la castidad, que lo primero que va a causar en los chicos cuando sepan qué es, si no lo saben, es risa”*. La “oración” con la que cada mañana se iniciaba la jornada escolar, las referencias religiosas en las “efemérides”, la presencia de ciertos símbolos en el edificio formaban parte del paisaje de fondo en cuyo seno se desplegaban las actividades escolares, que en muchos casos lo desdeñaban o contradecían.

Al mismo tiempo, por momentos notamos que la “apertura” que la escuela planteaba a las/os estudiantes para poder tratar el tema, podía constituirse asimismo en un obstáculo para el desarrollo de conceptos vinculados a la educación sexual. En varias conversaciones, notamos cómo algunas/os docentes se escudaban en la idea de *“dar hasta donde los chicos pregunten”* para evitar profundizar en temáticas que consideraban “problemáticas”. Gabriela (Biología), por ejemplo, aseguraba que ella introducía los temas y luego ampliaba a partir de las “inquietudes” que manifestaran las/os alumnas/os. Al igual que Mariela (Salud y Adolescencia), utilizaba la metodología ya mencionada de apelar a las preguntas anónimas, conocida como “técnica del buzón”.

La idea de “dar hasta donde pregunten” entendida de este modo, hacía que, aún cuando Carlos se manifestara *“totalmente a favor”* de la existencia de diferentes prácticas, identidades y deseos sexuales, sólo daba cuenta de abordajes “por demanda”, como ocurrió, según me contó, cuando a partir de la discusión en torno al Matrimonio Igualitario las/os estudiantes le manifestaron sus inquietudes al respecto. Lo más frecuente, de todos modos, era que “las inquietudes” no trascendieran los marcos que

los mismos docentes proponían; en general, los aspectos “preventivos” de la sexualidad. Mariela (Salud y Adolescencia) nos planteaba:

“ellos, específicamente quieren saber cómo es la relación sexual, qué pasa, en qué momento puede quedar embarazada la mujer, cómo me contagio tal enfermedad. Es eso. No quién sale con quién, si hay relaciones entre mujeres, entre varones. Surge cada tanto por algún comentario que tal vez esté en la tele y vienen y lo traen a la clase, pero me parece que no es lo que les preocupa. Me parece que ya están acostumbrados a eso. Lo que más les interesa es saber eso, en qué momento la mujer está ovulando, por qué queda embarazada en ese momento”.

El “matrimonio igualitario” y el aborto fueron los únicos dos temas que de una u otra forma todas/os las/os profesoras/es aseguraron que emergieron en sus clases a partir de inquietudes de las/os jóvenes. En todos los casos señalaron que se trataba de tópicos que llegaban al aula a partir de situaciones de repercusión social y mediática. En algunas/os docentes, esa valoración parecía pretender corroborar la idea de que no se trataba de cuestiones que les resulten tan relevantes a las/os estudiantes, sino que las repetían en la escuela porque las escuchan en sus otros ámbitos de socialización.

Asimismo, varias/os profesoras/es resaltaron que una limitación que tenían era la falta de herramientas conceptuales y didácticas para abordar la educación sexual desde un enfoque que rompa con los modelos tradicionales. Ninguno había recibido una capacitación ni los materiales de la ESI, que Carlos (Director) aseguraba que ni siquiera llegaron a la escuela, lo cual le resultaba extraño porque afirmaba que desde el Ministerio les enviaban “mucho material”. “No sé si se filtró”, me dijo. Otras/os de nuestras/os informantes nos manifestaron la misma sospecha, depositando toda su carga en un arzobispado que consideraban un obstáculo importante a la hora de pensar un proyecto integral de educación sexual.

IV.B.2) La escuela congregacional: un proyecto basado en la *prudencia* y el *respeto*

“Yo una vez recibí un consejo muy sabio de alguien que me dijo: ‘el primer año, mirá, observá, no cambies nada más allá de lo sustancial, porque hay que respetar también la vida institucional’” (Danilo, Director, escuela congregacional)

Danilo se hizo cargo de la dirección de la escuela congregacional cuando la institución decidió abrir la secundaria, luego de la reforma educativa que extendió la obligatoriedad hasta ese nivel. Los lineamientos recibidos de parte de las autoridades fueron muy generales, sin referencias precisas a cuestiones ideológicas ni mucho menos pedagógicas: el perfil de la congregación está vinculado a *“trabajar siempre por los más necesitados, por los más pobres, y el perfil de la escuela es que busca chicos que respondan a esa característica, que uno los pueda ayudar desde ese lugar”*, sintetizó Danilo. En tal sentido, no tuvo grandes condicionamientos para imprimirle al colegio la orientación deseada.

De todos modos, conocedor del universo de escuelas confesionales de la ciudad de La Plata, procuró *“ser muy prudente”* a la hora de definir un proyecto educativo. La primera vez que hablábamos, me dijo:

“Hay cuestiones que, no es que no se puedan hablar pero tenés que ser muy prudente a la hora de hablar. Hay temas que a las cuestiones eclesiales les son muy sensibles, entonces tenés que buscar la forma de abrir el espacio, sin meter la cabeza en la guillotina”.

La frase resume en buena medida su perfil. Aunque varias veces manifestó sentirse con *“total confianza”* de parte de la representante legal de la escuela, quien lo *“deja hacer y deshacer con una libertad que a mí siempre me sorprende porque no es normal en las escuelas privadas”*, él siempre prefirió *“respetar”* el carácter confesional del colegio, lo que en la praxis concreta implicó evitar alejarse de los postulados doctrinarios de la jerarquía eclesial.

En una de las charlas que mantuvimos me confió que algunos docentes lo habían consultado para saber si había condicionamientos para abordar el tema de la sexualidad en la escuela, y que su respuesta fue “*que no. Obviamente que, vuelvo a lo que te decía hace un rato, nosotros como escuela católica tenemos una visión de la sexualidad que es plena*”. En diversos momentos Danilo se ocupó de remarcar que la “apertura” que él proponía tenía un límite dado por la condición confesional de la escuela. Por ejemplo, en referencia al aborto planteaba: “*uno no puede estar a favor de la muerte, en ningún sentido*”.

A pesar de que al pertenecer a una congregación la institución no responde de manera directa al arzobispado, Danilo procuraba no expresar fuertes disensos con sus lineamientos ideológicos que, como vimos, confrontaban con los de la ESI. En todo caso, para Danilo se trataba de ir “*haciendo un equilibrio*”. Pero, ¿cómo es posible conciliar posturas tan distantes? Danilo ponía el énfasis en que, por un lado, las/os estudiantes reciban educación sexual basada en un enfoque biomédico, con eje en la “prevención”, circunscripta a las materias de Biología y Salud y Adolescencia. Asimismo, una de las docentes de Formación religiosa que poseía la escuela, tenía el mandato institucional de complementar esa formación con la visión eclesial. Es decir, que el mencionado equilibrio estaría dado en este caso por un enfoque biomédico con un énfasis religioso.

Al concebir la educación sexual como un tema “*conflictivo*”, una de sus consecuencias es que su abordaje se daba de un modo excesivamente constreñido: a unas instancias muy precisas -“*alguna reflexión*” al inicio del día, como por ejemplo “*el día de la discriminación de género*⁶¹”, como nos planteaba Danilo (Director)- y dentro de unas pocas materias -Biología, Salud y Adolescencia y Formación religiosa-. La escuela no mostraba una apertura hacia las/os estudiantes como para que éstas/os pudieran manifestar abiertamente sus inquietudes. Ilustrativo de ello es que ninguna/o de las/os docentes entrevistadas/os se haya enterado de la existencia de alumnas/os con identidades sexuales disidentes durante los años que el colegio llevaba funcionando. Danilo (Director) reconoció que él no solía hablar de sexualidad con las/os estudiantes. Decía: “*a mí por ser director muchas veces me tienen distante*”. De acuerdo a sus propias palabras queda claro que las veces que ha logrado entablar un diálogo con las/os

⁶¹ Se refería al 25 de noviembre, Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer.

alumnas/os sobre el tema, ocurrió a partir de la generación de un espacio de confianza que fue derivando hacia allí. Por ejemplo, una mañana contó que esas situaciones solían darse cuando él hacía entrega de los boletines: *“hablamos de la vida, empiezan a hablar de las notas y terminamos charlando de otras cuestiones”*. De todos modos, se trataba de instancias aisladas, sin sistematicidad, que no lograban crear un vínculo de confianza duradero con las/os estudiantes. La *“distancia”* a la que hacía referencia Danilo, era muy palpable también en la relación con las/os docentes, con lo cual parecía ser más bien indicativo de un modelo educativo institucional que de una relación específica con su máxima autoridad.

La perspectiva de género que propone la ESI parecía no tener demasiado lugar en esta experiencia educativa. En efecto, en las conversaciones mantenidas con las docentes pudimos observar que se trataba de una política que generaba tensiones y malestares, aunque cuando tratamos de indagar en las críticas lo que nos encontramos fue más bien un profundo desconocimiento hasta de sus postulados básicos. Acaso sea Alicia, la docente de Formación religiosa, quien mejor la conocía, aunque era asimismo quien planteaba las mayores objeciones. Era la única profesora que reconocía haber leído los materiales elaborados por el Programa: *“yo me los llevé, los analicé a los cuadernillos y tiene una posición tomada”*. Y agregaba: *“me parece muy tirado desde la perspectiva de género, muy con esto que te decía de la construcción de la femineidad, de la masculinidad”*. Por esa razón, planteaba: *“no es opcional para que el que piense diferente pueda tomar el cuadernillo y trabajarlo, yo no estoy contemplada dentro de esa postura”*. Para ella, entre esta perspectiva y la postura eclesial *“el choque es muy fuerte”*. Y agregaba, de manera enfática: *“nosotros estamos enfrente. (...) Ellos no reconocen el orden natural, que vos nazcas, así, tajantemente, mujer o varón, porque vos vas a construir socialmente tu femineidad o tu masculinidad y para nosotros naciste mujer o varón y ahí te tenés que quedar”*.

De todos modos, aún cuando vimos la existencia muy marcada de un énfasis religioso en esta escuela, lo cierto es que ninguna de las docentes entrevistadas seguía a rajatabla los lineamientos eclesiales. La propia Alicia (Formación religiosa) planteaba que

“desde el punto de vista de la Iglesia, (...) al hablarte de abstinencia sexual y esperar al matrimonio es inevitable que no puedas hablar de ningún tipo de método anticonceptivo, no que no habléis, sino que no compartís. Si la Iglesia

trabaja con el método de contar los días, pero eso es una lotería importante, porque podés tener un hijo o veinticinco, es una realidad. El tema es que si tenés que trabajar con ellos el tema de la anticoncepción (...). Yo les comento, de ahí en más la opción es individual. Me parece que si no se lo informás es peor, porque no saben”.

Lo mismo ocurría con las demás docentes entrevistadas. Tanto Griselda (Salud y Adolescencia) como Patricia (Biología) preferían centrarse en los aspectos biológicos, anatómicos y “preventivos” asociados a la sexualidad, y no discutir asuntos vinculados a la constitución de la orientación sexual o las identidades de género. Ninguna de ellas estudió en instituciones religiosas, aunque poseían trayectorias muy vinculadas a la Iglesia Católica y sus colegios. Con todo, coincidían en una crítica a las posturas eclesiales más conservadoras: ambas consideraban que la escuela debía enseñar los métodos anticonceptivos, aún aquellos que la Iglesia no recomienda -o incluso rechaza-. Patricia contó que

“en algunas escuelas me han prohibido el profiláctico, que no lo nombre, me llamaron la atención directamente. (...) Cosa que te digo la verdad me parece aberrante que hoy en día con la cantidad de enfermedades que hay, con el Sida cómo avanza, me parece espantoso”.

En este colegio, en cambio, Danilo (Director) le dio su aval para que trabaje el tema con total tranquilidad. El “respeto” por la confesionalidad de la escuela no llegaba hasta allí. Se trataba de un aspecto en el que nadie estaba dispuesto a transigir. El propio Danilo planteaba: *“Las chicas tienen que conocer de memoria su período, los chicos tienen que saber lo que implica usar o no usar profiláctico, el uso de los anticonceptivos, lo que puede traer, lo que puede causar”.*

Aunque las docentes coincidían en que la educación sexual es más amplia que lo referente a las relaciones coitales, de diversos modos vimos emerger en los discursos una idea de fuerte pregnancia que hace foco justamente allí. Como en las otras escuelas, una de las maneras en que esta perspectiva salía a la superficie era cuando las/os entrevistadas/os se referían a los momentos considerados apropiados para impartir

educación sexual. Griselda (Salud y Adolescencia), por ejemplo, decía que a su entender la materia que ella dictaba debía darse *“un año antes”*, porque *“hoy en día se dan muchos más casos de chicos muy jovencitos, de 14, 15 años que ya han tenido su primer relación sexual”*.

Asimismo, como decíamos, la educación sexual impartida no se reducía exclusivamente a este enfoque “preventivo”, sino que además se complementaba con una promoción de “valores” considerados deseables para constituir el “marco” en cuyo seno se consideraba deseable que se desarrollen las relaciones sexuales. Aunque la enseñanza de métodos para evitar enfermedades y embarazos no deseados constituía el eje principal de la propuesta institucional, todos los actores que entrevistamos enfatizaron en la necesidad de complementar ese enfoque. Alicia (Formación religiosa), por ejemplo, decía: *“Dar educación sexual no significa enseñarle al chico a usar un profiláctico solamente o decirle cuáles son los medios de anticoncepción. Dar educación sexual es otra cosa”*. Por la recurrencia de este tipo de expresiones, parecía existir un acuerdo institucional en promover la creación de ciertos contextos considerados por las autoridades como positivos para el desarrollo de las relaciones coitales.

Pero, ¿en qué consistía ese “marco” al que los actores aludían una y otra vez? Sin menciones explícitas al ideario religioso, se advertía una confluencia en la idea de dilatar la idea de goce hacia un futuro en el que las relaciones sexuales se orientaran -de manera a la vez inequívoca e implícita- a la reproducción de la familia tradicional burguesa: de ahí que se omitiera toda referencia al placer y se apelara a un sentido trascendente -*“al valor de la sexualidad en sí”*, como dijera Danilo (Director)-. Esta “espiritualidad” no contradecía el enfoque biologicista, sino que le brindaba un marco moral considerado propicio. La “amplitud” del concepto de sexualidad, en este caso, seguía atada a la referencia anatómica de los sexos, al igual que sucede en la visión “integral” de la Iglesia plasmada en *Educación para el amor* (2006). Tópicos como diversidad sexual o derechos sexuales no reproductivos no parecían tener cabida en esta perspectiva. Griselda (Salud y Adolescencia) lo planteó de un modo muy claro. Al referirse a las consultas que sus estudiantes le hacían respecto de las relaciones sexuales, decía: *“Yo les diría, como les digo siempre, que esperen a estar seguros de que la persona con la que están es la persona correcta, que se aman, que se respetan y que es una pareja estable”*. Como vemos, no promovía una “espera” hasta el matrimonio – institución estallada-, pero sí hasta hallar *“la persona correcta, que se aman, que se*

respetan y que es una pareja estable". "Respeto", "amor", "confianza", "pareja estable" aparecían así como nociones difusas pero legitimadas para dar cuenta del "marco" al que referían que, aunque por momentos parecía confluir con el enfoque de la ESI por la utilización de algunos significantes comunes, puesta en contexto y en acto expresaba una visión de las sexualidades juveniles a través del prisma del *pánico sexual*. Alicia (Formación religiosa) lo graficaba así: "hay chicos que tuvieron su primera relación sexual y ni se acuerdan". Para Patricia (Biología), las/os estudiantes "tienen una ignorancia total", debido a que, a su entender, "educación sexual no hay en ningún lado". Y agregaba: "la información que tienen es pornografía".

Patricia era una de las docentes que mayores esfuerzos hacía por ampliar la enseñanza de la educación sexual más allá de la alusión restrictiva a las relaciones coitales. En una de las charlas que mantuvimos, decía que ella planteaba a sus estudiantes que "la sexualidad es un aspecto de la personalidad de cada persona. Yo les digo que ellos no se definen como hombres y mujeres mostrando los genitales, sino por cómo hablan, por cómo se visten, y todo eso es cultural". Y agregaba: "la sexualidad se aprende de miles de maneras, en miles de aspectos, no es solamente saber cómo hay que hacer para evitar un embarazo".

Este enfoque relativamente "constructivista" parecía entrar en tensión con el discurso esencialista y normativo de Alicia (Formación religiosa), quien enfatizaba en que "para nosotros [los católicos] naciste mujer o varón y ahí te tenés que quedar", y rechazaba "las nuevas tendencias que tienen que ver con esto de que la sexualidad es una construcción social, que vos no nacés ni mujer ni hombre sino que te construís". Si bien en este pasaje de la conversación que mantuvimos Alicia aparecía discutiendo claramente con la perspectiva de género, y no es esta la formación discursiva en la que enmarcaba su praxis Patricia (Biología), lo cierto es que para Alicia era importante remarcar que el punto de partida eclesial y el de una postura constructivista son radicalmente distintos.

Puestos en contexto estos discursos, la tensión es más bien una cuestión de matices o de énfasis diferenciales. En verdad, polemizaban sobre "problemas" diferentes. Para Patricia (Biología), lo importante era descentrar la educación sexual de las relaciones coitales, por ello definía a la sexualidad como "un aspecto de la personalidad de cada persona", lo cual, desde este punto de vista, tendía a reforzar el par femenino/masculino

referenciado a partir de los atributos anatómicos –“*se definen como hombres y mujeres (...) por cómo hablan, por cómo se visten*”-. Alicia (Formación religiosa), por su parte, discutía de manera explícita con “*la perspectiva de género*”, por ello su énfasis en señalar que es la anatomía la que define la sexualidad. Como se advierte, hay una complementación de ambos discursos que coinciden en reforzar el sistema sexo-genérico vigente. En verdad, estos presupuestos eran compartidos por todos los actores que entrevistamos en la institución. Por eso decimos que la “amplitud” de la noción de sexualidad en este caso no implicaba un descentramiento de la genitalidad, sino apenas de las relaciones coitales, que de todos modos seguían siendo el eje prioritario a la hora de pensar la educación sexual escolar.

De ahí que pueda resultar llamativo que a la hora de referirse a la homosexualidad, casi todas/os las/os entrevistadas/os hayan coincidido en definirla como una “*elección*” que es preciso “*respetar*”. Patricia (Biología) fue la única profesora que no hablaba de elección, sino de diversas situaciones que “*alteran*” el desarrollo y la constitución de la personalidad. Se refería tanto a “*alteraciones hormonales, genéticas*”, como a “*trastornos en la niñez, modelos que han tenido*”. Es, como decíamos, la única docente que definía abiertamente la homosexualidad como un “*problema*”, del que la persona “*afectada*” “*no es culpable*”, pero tampoco hacedora de su condición. Se trata, en este enfoque, de un sujeto concebido como puramente pasivo, cuya condición es el resultado de eventos que le son ajenos. De este modo, se solapaba toda forma de intervención tendiente a buscar una equidad de género, puesto que el “*desbalance*” se supone como ontológico. De todos modos, aun cuando las demás docentes enfatizaran en que la homosexualidad es una elección que es preciso respetar, de distintas formas la desjerarquizaban respecto de la heterosexualidad, que constituía el “*modelo*” que se intentaba reproducir. Alicia (Formación religiosa), por ejemplo, señalaba que se trata de una “*opción*” que la Iglesia respeta pero que va en contra de los “*valores cristianos*”. Griselda (Salud y Adolescencia) decía: “*yo lo respeto mientras que sea dentro del ámbito personal, de su vida, pero respetando también la cultura en la que viven, la cultura a la que pertenecen, los valores*”. Danilo, por su parte, enfatizaba en que se mantengan los “*roles*” masculinos y femeninos, al menos en lo referente a la crianza de las/os hijas/os:

“lo que sí hace falta en los chicos son roles paternos y maternos. Roles. Que no los dan los padres biológicos. Creo que una pareja homosexual puede,

tranquilamente, tener un hijo y marcarle el rol paterno y el rol materno, que es lo que el pibe necesita para su formación”.

Asimismo, pude observar un cierto consenso institucional, aunque con algunos énfasis diferenciales, respecto al uso de métodos anticonceptivos. Para Danilo (Director), Griselda (Salud y Adolescencia) y Patricia (Biología), la escuela debía promover su utilización, ya que se trataba sobre todo de una cuestión eugenésica. Asimismo, por la reiteración de ciertos ejemplos y comentarios durante las charlas que mantuvimos, noté la fuerte presencia en ellos de un enfoque que hacía eje en las mujeres como objeto de protección y de regulación. Por ejemplo, Danilo (Director) justificaba la idea supuesta de que *“las mismas ginecólogas, sin que las mujeres [pobres] muchas veces lo sepan, cuando tienen 6, 7 hijos, les ligan las trompas (...) para evitar que esa mujer siga teniendo hijos y se continúe una cadena”*. El pensamiento de Griselda (Salud y Adolescencia) en este punto era similar, por eso decía que priorizaba informar a las/os estudiantes sobre los lugares a los que podían recurrir para pedir en forma gratuita diversos métodos de anticoncepción, como las denominadas *“pastillas del día después”*. En una de sus clases que pudimos presenciar, notamos cómo la docente entablaba un diálogo directo con un grupo de chicas que aprovecharon la instancia para hacer algunas preguntas, en tanto que los varones parecían estar ausentes y ello no fue motivo de preocupación para la profesora. Patricia (Biología), en tanto, enfatizaba en promover el uso de otros métodos anticonceptivos –“no abortivos”–, si bien los fundamentos que blandía eran de índole médica y no ético-religiosos. Según ella, *“la pastilla esa del día después es tremendamente nefasta para la mujer”* porque podía ocasionarle algunos problemas de salud, como *“adelgazamiento de la pared del útero y a la larga producen esterilidad”*. En Patricia se observaba con mucha fuerza la idea ya mencionada que supone un apetito sexual incontenible en los varones, razón por la cual serían las mujeres quienes *debían* poner límites a esa situación. En sus palabras: *“Hay una realidad que es que los chicos van al ataque y las chicas a veces tienen ganas y a veces no”*. Al igual que Danilo (Director) y Griselda (Salud y Adolescencia), el peso de sus “recomendaciones” recaía especialmente sobre las mujeres. Por ejemplo, en una de las charlas mantenidas decía que ella enfatizaba en

“el cuidado del cuerpo, que las chicas entiendan que su cuerpo tiene un valor, que lo tienen que cuidar, que tienen que planificar, que tienen que usar la cabeza y no dejarse llevar por impulsos nada más, porque ahí está la prevención de los embarazos, pensar con quién tener un proyecto de vida, pensar un poco más antes de tener relaciones con cualquier chico y quedar embarazada”.

Alicia (Formación religiosa), atenta a la posibilidad de difundir el ideario religioso católico, abordaba el tema de la anticoncepción desde otro ángulo. Para ella lo importante era no generalizar, sino ver cada caso puntual, puesto que a su entender para algunas/os estudiantes el método de la abstinencia coital pregonado por la Iglesia podía ser muy útil al ser acorde a sus convicciones y a la vida que llevaban, pero para otras/os podía ser que no. Para esas otras personas, aun cuando la Iglesia no los recomendara, ella creía que su deber era brindar información sobre todos los métodos existentes. *“Me parece que si no se lo informás es peor, porque no saben. Tenés preguntas tan locas, al punto de pensar que luego de la relación te lavás rápido y ya está o hacés pis y se acabó. Tenés cosas tan bestiales”*, me contó. De modo que, aunque ella no los promoviera, aceptaba que era acorde a la realidad de algunas personas acceder a estas formas de prevención. En sus palabras:

“Vos no le podés imponer a una criatura que está saliendo todos los sábados, todos los domingos, que toma, qué se yo, qué se cuanto, es imposible decirle que tiene que esperar hasta el matrimonio, porque lo más probable es que te diga que estás muy mal. Ahora, si es un chico que está preparado para eso, un chico de iglesia, un chico que convive con eso, que le parece que es justo, que está bueno reservarse para ese momento, pero no a nivel represión, sino en el sentido de prepararse para...”.

De todas formas, aun con todos los esfuerzos por parte del Director por circunscribir la educación sexual dentro de unos ejes muy precisos, vimos que de diversas maneras emergían en las aulas tópicos que transgredían esos límites. Unas veces producto de las inquietudes de las/os estudiantes, pero también ocurría que las/os propias/os docentes incorporaban tópicos que avanzaban hacia cuestiones identitarias o hacia la

deconstrucción de mandatos en materia de sexo/género. Si bien notamos que lo hacían de un modo subordinado a otros ejes considerados prioritarios, sin sistematicidad ni marcos conceptuales capaces de aportar una visión crítica de los modelos hegemónicos, interesa de todos modos remarcar la presencia en las aulas de ciertas nociones que podían abrir inquietudes e interrogantes muy potentes desde un punto de vista pedagógico.

Uno de los casos en los que advertí esta situación fue en una de las clases de Salud y Adolescencia que pude presenciar y a la que hice mención con anterioridad. La docente entregó a sus estudiantes una “*encuesta*” con un conjunto de afirmaciones referidas a la sexualidad. En ella, recordemos, las/os alumnas/os debían elegir -tal como se planteaba en el encabezado- “*en forma individual y anónima, entre tres opciones: Verdadero, Falso, No sé*”. En su mayoría, los enunciados abordaban diversos “mitos” referidos a la sexualidad, como “*El hombre debe tomar siempre la iniciativa en las relaciones sexuales*” o “*La masturbación es casi exclusiva de los hombres. Normalmente las mujeres no se masturban*”. Una vez que las/os estudiantes completaron las respuestas, la profesora fue indagando una a una y explayándose cuando consideraba necesario. Por lo general, sólo un grupo de *chicas* se animaba a ir diciendo en voz alta sus respuestas y la docente las corroboraba o rectificaba. La actitud de la mayoría era de desinterés, incluso algunos varones se recostaban sobre el banco demostrando cansancio o apatía. En verdad, este intento por “*desmitificar un poco lo sexual, el sexo y tratar de abrirlos a los chicos*”, como me planteaba la docente, no tenía articulación alguna con el recorrido curricular de la materia, ni contemplaba contenidos y conceptos que luego fueran retomados o evaluados. Se trataba de una clase aislada, con la que se pretendió “saldar” algunos tópicos no contemplados en el resto del recorrido curricular. Por lo demás, la ausencia de un marco conceptual claro y fundamentado limitaba la densidad de los abordajes: las respuestas de la profesora no se sustentaban de manera explícita en teoría alguna, por lo que sus saberes y opiniones se volvían inapelables y evitaban toda posible discusión o intercambio de pareceres. De este modo, la clase no permitía una deconstrucción razonada y crítica respecto de algunos “mitos” muy arraigados en la sociedad en general y en las/os estudiantes en particular.

A pesar de estas limitaciones, interesa poner de relieve que aún en una experiencia educativa donde observamos un abordaje de la educación sexual tan constreñido, emergen pequeñas grietas que visibilizan algunos haces por donde pueden colarse

nociones que jaquean el ordenamiento sexual hegemónico. Por eso cuando en este trabajo retomamos como punto de partida el concepto de sistema sexo-genérico que empleara Gayle Rubin (1986), no hacemos referencia a una totalidad cerrada sobre sí misma, puesta a auto-reproducirse infinitamente. Por el contrario, la caracterización del universo de lo social como una contienda, nos mueve a pensar tanto la existencia de ciertas configuraciones que organizan jerárquicamente las identidades, los deseos y las prácticas, como las transgresiones, los desvíos, los escamoteos que socavan la solidez de tal ordenamiento. Por ello, pese a que las posiciones desde las que la docente iba respondiendo los interrogantes se asentaban sobre un enfoque de lo “políticamente correcto” que luego no se sostenía en otras clases, así como sobre un aura de autoridad inapelable que *inferiorizaba* los saberes de las/os adolescentes, lo cierto es que el mero hecho de que se desarmen supuestos como “*No es correcto, ni bien visto, que una mujer compre o lleve en su cartera un preservativo*” o “*Una relación sexual termina cuando el hombre eyacula*”, abre márgenes para que las/os estudiantes avancen en la deconstrucción de un conjunto de mandatos y construyan una perspectiva más cercana al enfoque de la ESI, aún sin que se la nombre –y acaso sin que siquiera se la conozca–.

Por otro lado, resulta pertinente en este punto remarcar otro aspecto de la anécdota recién mencionada: el énfasis puesto por la docente en el carácter anónimo de la encuesta. Si bien el hecho de que luego la profesora indague acerca de las respuestas en voz alta matiza el carácter “incógnito” de las mismas, lo cierto es que esta práctica vuelve a poner de relieve la recurrencia de este recurso para el abordaje de la sexualidad en las aulas. Algo similar hacía Patricia (Biología), quien afirmaba que “*si el grupo me pregunta y veo que hay inquietud y veo que realmente les despierta interés, yo lo doy, nunca dejo de dar un tema si veo que hay interés*”. Para reconocer esas inquietudes, decía, “*les propongo poner en una caja preguntas anónimas para aquellos que tal vez tengan pudor de preguntar*”. Es interesante resaltar la reiteración de esta metodología en diversas/os docentes, para quienes la vergüenza operaría como una barrera inhibitoria para que las/os estudiantes expresen sus inquietudes delante de sus compañeras/os. Al mismo tiempo, resulta llamativo que no se adviertan esfuerzos por romper con esa noción que era percibida claramente por las/os educadoras/es como un obstáculo. Incluso podría decirse que, al no ponerla en cuestión, esta metodología refuerza esa perspectiva. Por lo demás, aún cuando destacamos la importancia que pueda tener para algunas/os jóvenes expresar sus preguntas de este modo, observamos que en general las

inquietudes manifestadas no trascendían los límites del recorrido planteado por cada docente; es decir, no se construía al mismo tiempo un marco capaz de habilitar interrogantes que vayan en otras direcciones.

Acaso una de las zonas donde pueden verse algunos disensos importantes es en torno al aborto. En el caso de Danilo (Director), si bien se manifestaba en contra de esta práctica (*“yo considero que el aborto es matar una vida. La vida desde la misma concepción ya es vida. No estoy de acuerdo”*), planteaba que *“hay situaciones prescriptas en las que está bien”*. Asimismo, agregaba: *“No me molesta que haya una ley que garantice que aquellas personas que quieran abortar lo puedan hacer”*. Griselda (Salud y Adolescencia) fue más explícita en que su oposición al aborto obedecía a sus creencias religiosas: *“me parece que Dios desde antes de nacer tiene un objetivo para cada uno”*. Al igual que Danilo, se manifestaba *“a favor del aborto terapéutico, es decir, en casos de violaciones o en los que corre peligro la mamá”*. Alicia (Formación religiosa), en cambio, señaló su oposición al aborto y la eutanasia en cualquier circunstancia: *“si bien está el Código Civil [sic], que no está reformado, que tiene ese artículo que ahora no me acuerdo el número, pero que habla de la interrupción del embarazo en el caso de las chicas violadas con discapacidad⁶², para mí es un atentado contra la vida”*. Patricia (Biología), por su parte, planteaba que si bien comprendía que el problema de los embarazos no deseados era enorme, consideraba que para evitarlos había que fortalecer la educación sexual y las políticas de prevención y de planeamiento familiar, no recurrir al aborto. *“Yo estoy a favor de la vida, darlo en adopción, sacarlo lo antes posible, estoy a favor de la vida”*, me señaló, aunque aclaró que en ciertos casos le resultaba difícil opinar *“desde afuera”*. *“No puedo juzgar a nadie por las decisiones que se toman. Hay situaciones en las cuales hay que estar”*.

⁶² Hacía referencia al artículo 86 del Código Penal, redactado en 1922, que dice textualmente: “El aborto practicado por un médico diplomado con el consentimiento de la mujer encinta, no es punible: 1º) Si se ha hecho con el fin de evitar un peligro para la vida o la salud de la madre y si este peligro no puede ser evitado por otros medios; 2º) Si el embarazo proviene de una violación o de un atentado al pudor cometido sobre una mujer idiota o demente”. Durante décadas hubo discusiones en cuanto a la interpretación de la segunda causal, por cuanto los sectores prohibicionistas pretendían reducirla sólo a los casos en los que mujeres con discapacidad mental fueran violadas, lo que llevaba a una judicialización de los pedidos que demoraba y a veces impedía el acceso al derecho. Un fallo de la Corte Suprema de la Nación, del año 2012, especificó que el aborto es no punible siempre que el embarazo sea producto de una violación y que ningún médico requiere de autorizaciones judiciales para llevar adelante las prácticas en los casos ya estipulados legalmente. En la práctica, de todos modos, el acceso a este derecho sigue siendo restringido, especialmente en algunas jurisdicciones del país en las que se han puesto trabas que dificultan su ejercicio. Poco tiempo antes de hacer entrega de esta Tesis, en efecto, la gobernadora de la Provincia de Buenos Aires, María Eugenia Vidal, dio de baja el Protocolo existente para posibilitar el acceso a los abortos no punibles en esta jurisdicción.

A diferencia de lo que observábamos en la escuela parroquial, donde la idea de que “hay que estar” servía para plantear que no se le puede imponer a otro una voluntad que no tiene, y que por eso se podía aceptar la legalización del aborto, aquí la idea que aparece es que resulta difícil juzgar a otra mujer que está atravesando una situación límite, pero ello no implica aceptar –o señalar a viva voz- que la interrupción del embarazo pueda o deba legalizarse. Con todo, es interesante volver a resaltar la emergencia de esta idea que han manifestado muchas de las mujeres entrevistadas, referida a la dificultad de aceptar que a una mujer se le impida ejercer su voluntad respecto de la planificación familiar. Veamos el razonamiento de esta misma docente, quien en otro momento nos decía:

“yo estoy a favor de la vida 100%, pero entiendo perfectamente. Siempre les digo a los chicos que yo opino desde un lugar que es el de alguien a quien nunca le pasó, y uno tampoco tiene que ser cerrado, porque tal vez si me pasara cambiaría mi forma de pensar porque uno nunca sabe, ante esa situación, porque son golpes tan duros, tan violentos. (...). Hay situaciones límite que uno hasta que no las vive, no puede medir la respuesta. Yo siempre les digo a los chicos que opino así, pero desde este lugar, mío, que tuve la gracia de Dios de que no me pase nada. Pero hay situaciones que creo que hay que pasarlas”.

IV.B.3) La escuela de la UCALP: evitar los *conflictos* y respetar las decisiones *personales*

La Universidad Católica de La Plata –UCALP- posee tres escuelas en la ciudad, consideradas entre las más conservadoras por su dependencia directa del arzobispado local y el perfil de sus autoridades. Quienes trabajan en ellas reconocen ese perfil, aún cuando en las conversaciones a solas se permitan plantear numerosas críticas y desacuerdos. Luego de insertarse en una de estas instituciones, observar sus dinámicas cotidianas, charlar con sus docentes, directivos y preceptores, uno termina reconociendo cierta eficacia práctica de los esfuerzos regulatorios: los cuerpos exhiben un recato extremo, que se expresa por ejemplo en que los contactos corporales son excesivamente

medidos y la emergencia dentro de la escuela de opiniones que disientan abiertamente y en aspectos claves con los lineamientos ideológicos del arzobispado es rápidamente disipada. Sin embargo, al mismo tiempo es posible advertir que el cumplimiento de estos mandatos ostenta un grado excesivo de mímica, de sobre-representación, de puesta en escena que acaso termine caricaturizando los lineamientos que estaba llamado a promover. Desandemos, pues, las prácticas y los discursos relevados, a partir de los cuales ofrecemos esta síntesis.

Ariel asumió la Dirección del colegio luego de haber trabajado algunos años en el nivel universitario de la UCALP. Sabía de qué se trataba: debía conducir una escuela que asume el mandato de promover los valores eclesiales con una impronta muy tradicional. Aunque él no sea un férreo promotor de dichos valores, comprendió que, de mínima, su función era no poner obstáculos en dicho proceso. Por lo demás, en lo estrictamente concerniente a la educación sexual, su política radicaba en brindar los conocimientos mínimos obligatorios en las materias de Biología y Salud y Adolescencia y que, a lo sumo, ese piso de saberes sea complementado con una formación en valores cristianos que luego sería decisión de cada persona adoptar o no. *“Nosotros no somos quién para decir si eso está bien o eso está mal”*, *“eso se dirime en un ámbito muy personal”*, *“eso es una elección de cada uno”*, son algunas de sus frases que resumen esta posición.

Si bien es evidente la existencia de un enfoque liberal que pretende respetar las “libertades individuales”, se observa asimismo que Ariel utilizaba esa actitud como coartada para no inmiscuirse en asuntos que consideraba conflictivos –especialmente al interior de una escuela confesional-. Esa actitud ponía límites al despliegue de una política institucional cercana al enfoque de la ESI, pero al mismo tiempo se distanciaba de la promoción enfática de la perspectiva eclesial más conservadora. Si en la escuela parroquial veíamos que su Director abordaba la educación sexual en forma personal como para *“generar una apertura”* en los estudiantes, y en la congregacional notábamos que en cambio el trato del Director con los chicos era más frío y distante, aunque ello no impedía algunas conversaciones esporádicas, en este caso la distancia no podía ser mayor: Ariel no consideraba siquiera la posibilidad de involucrarse en lo referente a la educación sexual. Para él había materias como Biología de 3º y Salud y Adolescencia que eran las apropiadas para hacerlo. En todo caso, sus intervenciones personales seguían el fin de evitar transgresiones, como en el caso ya mencionado del docente de Filosofía que promovió una discusión en torno al aborto. En efecto, la única actividad

extracurricular que recordaba durante su gestión referente a estos tópicos fue una charla sobre ese mismo tema, dictada por docentes de la UCALP ajenos a la escuela y que “*fue pedida por los alumnos*”, no una iniciativa suya.

Como en las otras experiencias educativas, también acá había un mínimo de saberes que no se ponían en discusión: se trataba de los conocimientos biomédicos orientados a la prevención de enfermedades y embarazos no deseados. Si en las otras escuelas veíamos una tendencia –con mayor o menor énfasis– a circunscribir la educación sexual a los aspectos “preventivos” de las consecuencias indeseadas de las relaciones sexuales, en este caso esa perspectiva prácticamente totalizaba las miradas en relación al tema.

Este enfoque se expresaba con mucha claridad cuando las profesoras que tenían el mandato institucional de dar educación sexual describían sus prácticas pedagógicas. Lorena (Biología) lo resumía así: “*En Segundo se ve aparato reproductor y ahí se ve todo, digamos, los órganos externos, internos, funciones y después se profundiza sobre los métodos anticonceptivos, sobre todos los métodos que hay*”. Aseguraba que al año siguiente, en Tercero, se retomaban algunos de estos temas “*cuando se da [sistema] endócrino, también lo de ciclo menstrual*”. Asimismo, decía que “*en Primer Año tienen una presentación*”. Allí “*ven reproducción en general (...) pero muy por arriba*”. Pamela, por su parte, decía que en Salud y Adolescencia reforzaba algunas cuestiones ya vistas en Biología de Segundo y de Tercero: “*en Cuarto yo retomo sistema reproductor cuando hablo de [sistema] hormonal, (...) y también con los métodos de anticoncepción, natural y artificial, que tenés que tener el sistema reproductor fresco*”. La reducción de la sexualidad a la genitalidad y el funcionamiento fisiológico se expresa asimismo en las palabras de las docentes cuando encontramos planteos como que en algunos casos “*todavía son chicos*” para comprender los temas, como nos decía Lorena (Biología), quien agregaba: “*hay algunas cosas que vos en Segundo las decís, y ellos la incorporan a medias, porque no lo vivenciaron y porque todavía no están capacitados para comprender ciertas cuestiones*”.

Tanto Lorena (Biología) como Pamela (Salud y Adolescencia) confirmaban esa “*libertad*” para dar sus clases a la que hacía referencia Ariel (Director), quien, como mencionamos, procuraba que la educación sexual no excediera los marcos de estas materias y, dentro de ellas, el enfoque biomédico. Puede verse, entonces, que la

pretendida “*libertad*” estaba circunscripta a ciertos límites establecidos y remarcados enfáticamente cada vez que algún/una docente los transgredía.

Las docentes entrevistadas coincidían en considerar que las restricciones que realmente importaban estaban vinculadas al carácter confesional de la escuela antes que al perfil del Director. En una de las entrevistas que tuvimos a solas en la Sala de Profesores del colegio, Pamela (Salud y Adolescencia) decía que hay “*ciertos contenidos que en las instituciones católicas no se pueden dar*”. Pero, ¿dónde se encontraba el “filtro” que impedía dar “*ciertos contenidos*”? Aunque no se planteara de modo lineal, podía advertirse que, a su entender, ese límite estaba planteado por el perfil del arzobispado, que hacía que cada docente sepa que debía ser muy cauto en sus prácticas pedagógicas.

Además del carácter confesional de la escuela, Lorena (Biología) agregaba otro elemento que a su entender debilitaba el potencial pedagógico de la educación sexual en este colegio: en su opinión, la falta de un abordaje institucional sistemático y progresivo llevaba a la situación de que sus estudiantes asimilaban “*poca información de la que uno les da*”. Ella creía que “*tendría que haber un bloque en cada año, desde Primero hasta Sexto, que hable específicamente de sexualidad*”.

Por otro lado, ambas docentes, formadas en el Instituto Terrero -un terciario dependiente del arzobispado-, consideraban que no poseían los conocimientos para hacerse cargo de la temática en toda su complejidad. Lorena (Biología), por ejemplo, decía: “*a mí me gustaría que se pueda manejar de otra manera la materia, que sea aparte, que un día venga un médico, un psicólogo, porque a veces nosotros no tenemos las herramientas para evacuar ciertas dudas*”. Y agregaba: “*no tengo registro en el Terrero de haber hablado sobre sexualidad. Con ningún docente. Se daba en cuarto el tema. Llegó cuarto y no lo vimos*”. Pamela (Salud y Adolescencia) corroboraba que en su formación como docente no obtuvo conocimientos sobre sexualidad, por lo que decidió por su cuenta realizar un curso sobre el tema brindado por la Junta Regional de Educación Católica, donde sí consideraba haber adquirido “*herramientas*” como para desarrollar el tema en las aulas.

En los testimonios de estas docentes encontramos tanto algunas críticas a las autoridades eclesiales así como múltiples puntos de acuerdo. Un aspecto en el que manifestaban disensos es en lo referente a métodos anticonceptivos. Pamela (Salud y Adolescencia) decía que la educación sexual no podía centrarse sólo en los métodos

“naturales”, “*como nos quiere imponer la Iglesia*”, pero al mismo tiempo planteaba que sí consideraba apropiados otros aspectos del enfoque eclesial. En ese sentido, señalaba:

“para mí también hay que abordarlo desde otro lugar, que los chicos aprendan a respetarse a sí mismos, a quererse, el tema de no a la promiscuidad, hoy con uno, mañana con el otro, creo que por ahí deberíamos enfocarnos nosotros como docentes. Para mí que ahí está lo más importante a la hora de hablar de sexualidad, fuera de la religión que uno pueda llegar a tener. Me parece que ahora se valoran tan poco los adolescentes, se sienten más vivos cuando uno se acuesta primero con otro”.

Como vemos, no había muchas apropiaciones de los contenidos y el enfoque de la ESI. En verdad, tampoco había mucho conocimiento sobre esta política pública. Ariel (Director) admitía no conocerla “*a fondo*”, y nos contó que a la escuela nunca habían llegado sus materiales. Lorena y Pamela, en cambio, sí decían conocerla. Lorena (Biología) planteó que su enfoque le parecía “*fabuloso*”, aunque consideraba que la existencia de esta política no había modificado sus prácticas, puesto que ella siempre había trabajado a partir de “*las inquietudes*” de las/os estudiantes. En otro momento, sin embargo, decía que en verdad no se sentía preparada para dictar esos contenidos. Aunque es claro que reconocía de un modo un tanto general la orientación de la ESI, lo cierto es que varios de sus comentarios y las críticas que formulaba mostraban un notorio desconocimiento de sus postulados. Por ejemplo, le adjudicaba un enfoque meramente “*preventivo*”, reducido a unos contenidos y materias específicas. Por otro lado, en el tono de sus comentarios podía observarse un cierto malestar con la orientación de “*ciertos contenidos*” elaborados por el Ministerio de Educación. Pamela (Salud y Adolescencia), en tanto, reforzaba la idea de que la ESI no cambió las prácticas docentes: “*todo lo contrario, no la conoce nadie*”. Al igual que Lorena, dejaba entrever un malestar con algunas iniciativas estatales, así como con otras “*demandas sociales*” que ejercen presión sobre las escuelas: “*... y ahora, con esto de la violencia de género, otra más*”. De todas maneras, Lorena admitía que la Ley era un paraguas que permitía tratar el tema con más apertura, sobre todo “*a nivel católico*”. Aseguraba que “*ahora tenemos otra libertad*”.

Por otro lado, advertimos una distinción importante entre las caracterizaciones que hacían Pamela y Lorena de sus estudiantes en relación a la educación sexual. Para Lorena (Biología), *“ellos tienen por ahí vergüenza de preguntar, realmente tienen vergüenza”*, razón por la cual ella utilizaba la misma metodología que observamos en otras docentes con su misma formación disciplinar:

“Lo que hago es (...) que ellos anoten en un papel anónimamente las preguntas que quieran, porque por ahí personalmente no se animan a preguntarlo. Eso está bueno, yo después las llevo a casa, las selecciono, y después las contesto a todas. La otra clase, sin decirlo de quién fue, porque es anónimo, contesto las inquietudes”.

Pamela, en cambio, no veía a las/os estudiantes tan retraídos para conversar sobre el tema. En todo caso, hacía una distinción entre los varones, que para ella *“preguntan más”*, y las mujeres, que *“son más quedadas”*. Pese a esta “apertura” frente a las inquietudes de las/os estudiantes, cuando indagué acerca de los ejes sobre los que éstas/os preguntaban, me encontré con los límites del enfoque biomédico propuesto por sus profesoras.

De todas maneras, como ya lo constatamos también en los otros colegios, los intentos por circunscribir la educación sexual a unos tópicos especificados de antemano por autoridades y docentes no lograban evitar que de diversas formas surjan otros temas dentro de las aulas. Uno de ellos fue el tratamiento de las diferentes identidades sexuales en las escuelas, como la homosexualidad. Al igual que en los otros ejes abordados, para Ariel (Director) se trataba de *“una elección de cada uno”*, en la que no consideraba que la escuela debiera inmiscuirse. Como muestra de la apertura de la escuela sobre el tema decía que el año anterior habían egresado dos estudiantes que manifestaban esa condición *“abiertamente”* y no habían tenido ningún inconveniente. Pamela (Salud y Adolescencia) también planteaba la existencia de una actitud receptiva. Señalaba que ella tenía *“alumnos homosexuales”* y que el tema se trataba en las aulas sin problemas. Decía: *“trato de inculcar, cuando tengo que tratar este tema, que son personas como nosotros”*. Cuando le pregunté cómo abordaba el tema, cómo les explicaba a sus estudiantes la existencia de personas con deseos sexuales que disienten con la heteronorma, nos contó que ella les contaba *“de unas ciertas teorías, (...) que*

[señalan que] *puede ser la homosexualidad un problema hormonal en algún estadio embrionario, donde la madre se crea mayor cantidad de ciertas hormonas y eso impacta directamente en el pequeño embrión*". Aunque luego de decirlo agregó: *"Eso es una teoría, de ahí a que sea verdad..."*. Como puede verse, aún cuando volvía a aparecer acá la idea que pretende explicar la homosexualidad a partir de *"un problema hormonal"*, lo cierto es que su inserción se da de un modo devaluado –*"unas ciertas teorías"*, *"de ahí a que sea verdad..."*–.

De todas maneras, notamos que la emergencia de temas que excedían el enfoque preventivo no terminaba de descentrar la educación sexual de la genitalidad, puesto que su abordaje era asistemático, gobernado por prejuicios y carente de materiales bibliográficos que permitieran un desarrollo conceptual crítico y enriquecedor. Por lo demás, su inclusión en la currícula aparecía siempre de un modo subordinado respecto de los contenidos considerados prioritarios. Una forma de visualizarlo con claridad es observando cuáles son los saberes que se evaluaban en los exámenes, como el que me permitió observar la docente de Salud y Adolescencia y que compartimos anteriormente en este mismo Capítulo. Allí puede verse que la evaluación jerarquizaba una visión que reduce la sexualidad a su dimensión reproductiva. El único interrogante que indagaba acerca de *"medidas legales"*, refería al denominado *"Derecho del niño por nacer"*, concepto eclesial utilizado en oposición al derecho de una mujer a decidir interrumpir una gestación en curso.

En cualquier caso, interesa observar asimismo la inclusión de ejes como Derecho y Aborto como puertas de acceso a visiones de género que disientan con los modelos tradicionales, aun cuando no lleguen a cristalizarse en un examen. En efecto, en una de las entrevistas con esta docente, me contó que en sus clases trabajaba con recortes periodísticos y estadísticas donde, por ejemplo, *"se ven porcentajes de aborto en Provincia de Buenos Aires"*. Si bien decía que ella les aclaraba a las/os estudiantes su postura contraria a esa práctica, señalaba también que en los casos estipulados por Ley se mostraba a favor. Planteaba que *"ahí me estoy contradiciendo con el derecho a nacer de la criatura"*, pero consideraba que hay que *"priorizar la vida de la madre"*. Lorena (Biología), en cambio, era más enfática al oponerse al aborto *"sea cual sea el motivo, violación o lo que sea"*. De todos modos, siguiendo una lógica que observamos previamente en otras docentes, matizaba un poco su posición admitiendo que *"hay que estar en la piel de cada persona, es complicado"*. Aunque agregaba, fundamentando su

postura en una convicción ético-religiosa: *“pero si se desarrolla la vida, por algo es también”*.

IV. C) Prevenir y contener. Los dispositivos pedagógicos de género

En este capítulo especificamos las prácticas y los discursos relevados en torno a la sexualidad y a la educación sexual en las tres escuelas confesionales católicas en las que realizamos nuestra indagación. En primer lugar, nos abocamos a establecer lecturas transversales y comparativas a partir de algunos de los principales ejes hallados: el “problema” de los cuerpos en las escuelas, la circunscripción de la sexualidad al ámbito de lo íntimo de las personas, el temor frente a la irrupción en la vida escolar de una supuesta “efervescencia hormonal” de las/os adolescentes, el prisma del “pánico sexual” como praxis represiva, autoritaria y adultocrática, el vínculo pedagógico como base que posibilita u obtura la emergencia de unas prácticas y unos interrogantes determinados, la reproducción y naturalización de roles y mandatos que refuerzan el orden sexo-genérico vigente, la educación inter-pares como vehículo que consolida o tensiona las interpelaciones institucionales. Vimos que todas estas dimensiones permiten visualizar formaciones discursivas hegemónicas, así como prácticas tendientes a desestabilizarlas. Sobre cada uno de estos ejes puede observarse la dinámica de belicosidad librada en los contextos educativos en los que realizamos nuestro estudio, al mismo tiempo que se advierten ciertos consensos exhibidos como libres de valoraciones. En este sentido, se destaca sobre todo el enfoque “preventivo”, con énfasis en la promoción de prácticas de “cuidado de sí”, que tendían a traducirse especialmente en la formación en métodos de anticoncepción. La experimentación de placer, el ejercicio de la autonomía y los derechos sexuales y reproductivos en un sentido integral no parecían tener mayor gravitación en este sentido. Por el contrario, notamos el predominio de cierta tendencia a un “aplacamiento” de las emociones y del deseo sexual, que en algunos casos se proponía como “espera” o diferimiento para un futuro.

En un segundo apartado, en este capítulo nos propusimos releer el material empírico relevado a partir de la especificidad de cada contexto educativo, con el fin de delinear

los diferentes perfiles que instituye la acción conjunta en cada caso. Este nuevo movimiento analítico nos permitió advertir la diversidad inherente al universo de escuelas católicas, donde las/os directivos y docentes no juegan un rol pasivo, sino que imprimen sus propios saberes, creencias y convicciones sobre la base de ciertas restricciones y límites y en interacción con las/os estudiantes y sus familias que constituyen actores centrales en las dinámicas escolares. Los esfuerzos por “respetar” el carácter confesional de las escuelas, las convicciones personales o de las familias o por resistir y/o negociar ante los mandatos del arzobispado delinear parámetros diferenciales que habilitan prácticas educativas disímiles aunque con muchos vasos comunicantes.

En el próximo capítulo intentaremos exponer brevemente las conclusiones a las que arribamos luego de nuestra indagación, las cuales vuelven a formularnos interrogantes que pretenden motorizar nuevas exploraciones.

Conclusiones (y nuevos interrogantes)

A lo largo de esta Tesis nos propusimos analizar diferentes experiencias de educación sexual en tres escuelas confesionales católicas de nivel secundario de la ciudad de La Plata, en el marco de la implementación de la Educación Sexual Integral (ESI), cuyos principios constituyen un derecho de las/os estudiantes de todo el país garantizado por la ley 26.150. Asimismo, procuramos atender al entrecruzamiento de esfuerzos regulatorios por parte de actores estatales y eclesiales, poniendo especial énfasis en las apropiaciones realizadas por docentes y directivos de los establecimientos seleccionados en el marco de sus condiciones de posibilidad específicas: trayectorias, capacitaciones, acceso a -y usos de- materiales educativos, saberes previos, convicciones personales, rutinas y modos de obrar.

Los trazos que ofrecimos en los capítulos precedentes sobre estos complejos procesos ilustran la imposibilidad de pensar el “universo” de escuelas católicas como un sistema educativo homogéneo. En primer lugar, porque cada una de ellas posee sus propias lógicas de regulación institucional y, como se puede advertir a partir del recorrido esbozado, no es indistinta la pertenencia a la Universidad Católica de La Plata, a una parroquia o a una congregación. Pero sobre todo debemos resaltar que los sujetos que habitaban estos colegios al momento de nuestra indagación les imprimían sus propios valores y formas de hacer, resultando de ello inflexiones particulares que sólo eran posibles de advertirse *en acto*. Por ello mismo optamos por reponer en estas páginas tanto los diferentes perfiles institucionales trazados por la acción conjunta al interior de cada escuela, como las disputas y tensiones que nutrían cada experiencia educativa, a partir de una exploración de tipo etnográfica en estos colegios durante los años 2011 y 2012.

No se trataba sólo de reconocer la existencia de diferentes *posicionamientos* al interior de las escuelas, sino también de advertir su ejercicio desde desiguales *posiciones de poder*. Como hemos podido constatar, no todos los sujetos se hallaban -o se sentían- igualmente habilitados a expresar abiertamente sus posturas, ni sus prácticas estaban homogéneamente expuestas a posibles sanciones. En tal sentido, notamos que aunque la

mayoría de nuestras/os informantes manifestaron en conversaciones “a solas” diversas críticas hacia algunos postulados de la jerarquía eclesial, no siempre replicaban luego esos comentarios en las aulas, a veces por *temor* a posibles represalias y otras por *respeto* hacia el ideario escolar y/o los valores supuestos de las familias. En cambio, docentes con una moral sexual más tradicional no sentían la misma limitación, aún cuando ostentaran convicciones que no eran compartidas por la mayoría de sus colegas. En definitiva, advertimos que, a la hora de actuar, el carácter “privado confesional” de estos colegios poseía una mayor gravitación que su dimensión “pública” estipulada por ley. Para quienes trabajaban en estas instituciones al momento de nuestra investigación, comportaba un “riesgo” indiscutidamente mayor contrariar los preceptos morales pregonados por la jerarquía eclesial que los contenidos curriculares oficiales, aunque luego esa constricción era procesada de modos disímiles por los distintos sujetos en los distintos escenarios de actuación.

Para poder dar cuenta de estas configuraciones institucionales que exceden lo prescripto tanto por los contenidos curriculares oficiales, como por los lineamientos pregonados por la Conferencia Episcopal Argentina y el arzobispado platense para sus escuelas, así como por esos documentos donde se plasman los “proyectos educativos” de cada institución, conocidos en los colegios católicos como “idearios”, fue preciso insertarnos en la cotidianidad de estos ámbitos y, a partir de una práctica sistemática de entrevistas, charlas informales y observaciones de sus dinámicas habituales, procurar comprender la lógica práctica que trazaba la acción de los sujetos que habitaban estas escuelas.

En esta búsqueda de comprensión de los “sentidos nativos” tal como éstos eran puestos en acto en contextos específicos, no circunscribimos nuestra tarea a conocer las opiniones de docentes y directivos sobre una serie pre-establecida de tópicos vinculados a géneros y sexualidades, sino que al mismo tiempo procuramos desplegar una analítica situada, capaz de visualizar cuándo, cómo, qué y quiénes podían formular esas opiniones, así como de advertir lógicas institucionales de interacción expresadas en la distribución de roles, en los saberes legitimados, en los usos de los cuerpos y los espacios, en las sonoridades y los silencios, en fin, en una amplia gama de distinciones sutiles que iban tramando las experiencias concretas de educación sexual en cada escuela.

Tal vez algo menos contemplado por mí inicialmente fue el hecho de que al insertarme en estas tramas significativas, mi propia “experiencia de campo” era atravesada por ellas, lo cual me planteó desafíos éticos, epistemológicos, políticos y también del orden de mi propia sexualidad. Mi estadía en estas instituciones supuso una implicación corporal y sexuada todo el tiempo, en la medida en que se trataba de territorios con unas economías libidinales y unas regulaciones corporales dadas, en la cuales existían formas de inteligibilidad para dar sentido a mi presencia –en tanto investigador-universitario-varón-adulto/joven- en ellos. Al comprenderlo –como lo señalé especialmente en el capítulo II, no fui consciente de ello de un modo tan cabal hasta comenzar un ejercicio de reflexividad profunda sobre cuestiones que iba *sintiendo* luego de cada visita a las escuelas-, se me volvió evidente que también yo portaba un cuerpo cargado de “diferencias” y que era desde allí desde donde entablaba vínculos específicos con docentes y directivos que también me decodificaban. En ese intercambio se producían los saberes que debía ser capaz de articular a través del lenguaje y de poner en discurso. En efecto, a partir de comprenderlo me fue posible darle un giro a la interpretación de los cansancios, los temores, las complicidades y las incomodidades que iba sintiendo, cuyos sentidos yo no había previsto recuperar inicialmente y que terminaron siendo sustanciales para comprender los contextos institucionales y los modos en que éstos me afectaban, no para poner mi propia persona en primer plano, ni para desarrollar “un ‘conócete a ti mismo’ a través del trabajo de campo” (Auyero, 2011: 224; entrecomillado en el original), sino para ser consciente de las particularidades que portaba y su valor diferencial para los distintos interlocutores situados en distintos contextos. La clasificación que los actores hacían de mí decía mucho del universo de sentidos en el que éstos inscribían las prácticas y los discursos que yo pretendía estudiar. Desde luego, ser consciente de mis diferencias no me permitía controlarlas, pero sí se volvió fundamental para comprender por qué mi experiencia de campo me ponía en situación de complicidad con algunas/os informantes, a otros los hacía ponerse “a la defensiva”, en algunas instituciones evitaban que me movilizara libremente, con varias/os docentes se produjo el “equivoco” de que pensarán que en algún momento iba a dar yo las clases de educación sexual. De este modo, resultaba crucial la pregunta respecto de un varón, joven, heterosexual, universitario y ateo inserto en estos ámbitos a propósito de una Tesis que buscaba comprender las experiencias de educación sexual en el marco de la implementación de una política pública que regía como obligatoria para estas escuelas.

Asimismo, la situación misma de estar investigando en estos colegios me ubicaba en un lugar de poder del que es preciso dar cuenta, aunque desde luego asumir una perspectiva epistemológica y política determinada –el feminismo- no es lo mismo que hallarse en la situación de desigualdad producida por las relaciones de poder asociadas a los géneros y las sexualidades –me refiero a las mujeres y demás colectivos alterizados dentro de un sistema patriarcal-, es decir, que no basta con nombrar las propias condiciones de distinción para excusarse respecto de la consciencia crítica sobre los privilegios del propio lugar de enunciación (Delfino, 1999; Rance y Mulder, 2000; Elizalde, 2004). Como dijera Stuart Hall, “hablar de renunciar al poder es una experiencia radicalmente diferente a ser silenciado” (2010: 58).

De modo que, al insertarme en estas escuelas, mis diferencias adquirieron valoraciones particulares tanto en función de las/os interlocutoras/es que hallaba en cada caso, como así también en función de unos marcos de interlocución diferenciales y específicos existentes en cada institución. No me refiero con esto ni a un “ideario” estipulado en algún documento –aunque éstos existan-, ni a que haya algún agente último –director o representante legal- que administre los conflictos imponiendo los criterios institucionales legítimos –aunque tales pretensiones también existan y hemos pretendido dar cuenta de ellas-. En suma, no se trata de una lógica previa a la interacción subjetiva, sino más bien del resultado de la conflictividad en cada contexto educativo. De ahí que postulamos la existencia de unos determinados *dispositivos pedagógicos de género* en tanto “ambientes” específicos -y cambiantes- en los que se producían procesos de enseñanza/aprendizaje en relación a los géneros y las sexualidades, y mi “implicación carnal” (Wacquant, 2012) en cada uno de ellos fue una vía para comprenderlos.

Siguiendo el criterio propuesto por autores como Michel Foucault (2011) y Gilles Deleuze (2009), de atender tanto a las líneas de *sedimentación* como de *fisura*, empleamos la noción de *dispositivos* para dar cuenta de una diversidad constitutiva de cada experiencia educativa, pero al mismo tiempo para destacar que se trata de una heterogeneidad que posee un orden, unos desniveles y una belicosidad establecidos históricamente. Por lo demás, en la medida en que un dispositivo, en tanto contexto de lucha, es siempre un *proceso*, el concepto –al menos como aquí lo empleamos- evita ofrecer una imagen congelada de fenómenos que en verdad son dinámicos. Al respecto, preferimos pensar las caracterizaciones aquí esbozadas como el resultado parcial de disputas en curso.

En este sentido, señalamos que *escamotear*, *respetar* y *dejar hacer* constituían marcos institucionales que gravitaban sobre los modos de actuar de los sujetos que interactuaban en cada escuela, habilitando a su vez diversos posicionamientos que dependían del entrecruzamiento de perfiles ideológicos, saberes sobre el tema, valoraciones acerca del arzobispado -y el rol que cada quien consideraba que le cabía en los procesos educativos en los colegios católicos-, demandas sociales generales y las promovidas por las/os jóvenes que protagonizaban estas experiencias, entre otras variables que lograban articulaciones específicas en cada caso concreto. Pese a todas las distinciones que es posible hacer, interesa asimismo señalar que el carácter confesional de estas escuelas fue remarcado por todas/os nuestras/os informantes como un condicionante restrictivo para abordar la educación sexual en las aulas y es este un dato saliente de nuestra indagación que no podemos soslayar. De todos modos, vimos también que diferentes actores, en diferentes contextos educativos, procesaban esa *restricción* de modos disímiles y en estas páginas procuramos asimismo dar cuenta de ello.

Entre las prácticas de *escamoteo* que relevamos en la escuela parroquial, donde el director, en complicidad con las/os docentes que quería incorporar a la institución, tramaba el discurso que éstas/os debían interpretar frente a la representante legal del colegio en la entrevista de admisión, por un lado, y las prácticas de *prudencia* y *respeto* hacia el ideario eclesial llevadas adelante por el director de la escuela congregacional, quien al contratar a un/a profesor/a le señalaba que no podía “*estar abiertamente en contra de algún lineamiento de la Iglesia*”, por otro, hay una distinción clara, que ilustra la riqueza de estos universos de indagación y que aquí intentamos reconstruir.

Al mismo tiempo, el análisis comparado de la cotidianidad escolar en distintos colegios nos permitió advertir múltiples regularidades y puntos de contacto. De ahí que hayamos optado por efectuar algunas lecturas transversales a partir de diferentes ejes problemáticos, dando cuenta de ciertos discursos y formas de hacer que aparecían fuertemente naturalizados, aunque aún en esos casos relevamos prácticas y opiniones disidentes. Esta mirada transversal posibilitó observar la enorme gravitación en estos procesos de una *perspectiva biomédica*, que asumía diferentes modalidades y énfasis diferenciales, sin ponerse en cuestión de un modo radical en ninguna de las experiencias educativas analizadas. En este sentido, notamos que en el universo material indagado prevalecía una visión que reducía la sexualidad a la genitalidad, que la concebía como

un mandato natural que reforzaba la heteronorma y los roles tradicionales que recaen sobre varones y mujeres -diferentes y desiguales, opuestos y complementarios-, que la visualizaba fundamentalmente como un “riesgo”, que la incluía en las prácticas pedagógicas como contenido curricular escindido de las experiencias de las/os jóvenes y adultas/os que interactuaban en estas escuelas, que la asociaba con la vida privada y la constreñía al ámbito de lo íntimo de las personas y, a veces, de lo vergonzante. De este modo, en líneas generales estas escuelas construían escenas educativas de baja intensidad y dispersaban la posibilidad de deconstruir mandatos sociales, de conectar sus prácticas con la cotidianidad de sus sujetos y de hacer un aporte fundamental para la imaginación de un mundo más justo, más placentero y menos violento.

En este sentido, aún con algunas variantes, pudimos constatar que en las tres instituciones tendía a evitarse el abordaje de la diversidad sexual, a menos que emergiera como interrogante de las/os estudiantes o que se manifestara a través de un “caso”. Por lo general, las/os docentes y directivos no lo consideraban un eje prioritario para su práctica pedagógica. Sea porque lo asumían como del orden de lo privado, sea porque se prevenían de consecuencias que no estaban dispuestas/os a asumir, sea porque no se sentían con las herramientas para trabajarlo, tendían a omitirlo –no necesariamente en forma deliberada- o, a lo sumo, lo referenciaban de un modo muy general, manifestando un cierto “*respeto*” meramente declamativo, pero sin una mayor profundización y problematización.

De todas formas, casi la totalidad de las/os docentes reconocía que de una u otra manera, en algún momento de sus clases el tema emergía y ellas/os se veían en la situación de tener que manifestar tanto opiniones como claves interpretativas para dar sentido a la existencia de formas diversas de sentir y vivir la sexualidad. Un hecho que marcó la vida cotidiana de estas instituciones fue la discusión en torno al Matrimonio Igualitario que, por su vastísima repercusión mediática así como por el hecho de que las autoridades religiosas católicas interpelaran fuertemente a las/os estudiantes de sus colegios, fue un tema ineludible que motivó la asunción de posiciones frente a las/os estudiantes y, en algunos casos, a sus familias. En este sentido, una docente de la escuela parroquial, por ejemplo, contó que en los muchos años que llevaba dando clases, la primera vez que “*un grupo de padres*” se quejó de su trabajo fue luego de que ella manifestara su postura favorable a la aprobación de esta ley.

Al mismo tiempo, una lectura transversal de cómo afectó la discusión en torno a esta iniciativa permite ilustrar la diversidad constitutiva de las escuelas católicas indagadas. La mayoría de las/os docentes que entrevistamos aseguraron manifestarse a favor de que se aprobara la reforma del Código Civil que habilitó el matrimonio “con independencia de que los contrayentes sean del mismo o de diferente sexo” (Art 2º de la ley 26.618), aunque por “*temor*” o “*respeto*” hubo énfasis diferenciales al momento de distanciarse de las posturas de las autoridades religiosas. En efecto, si bien en los tres colegios hubo intentos de que las/os estudiantes conozcan las distintas posiciones en pugna –pese a no coincidir con ella, varias/os docentes aseguraron haber explicado los argumentos de la Iglesia Católica-, los directivos de cada institución asumieron estrategias diferentes frente a la interpelación directa del arzobispado platense para que movilicen a las/os adolescentes en contra de esta reforma legal. Mientras en la escuela congregacional y la perteneciente a la UCALP se dio curso a la invitación masiva a participar de las marchas convocadas por las autoridades eclesiales, en el colegio parroquial se les preguntó a las/os jóvenes quiénes querían movilizarse y se dispuso que sean acompañadas/os por algunas/os preceptoras/es, posibilitando así que quienes estaban en contra del Matrimonio Igualitario pudieran manifestarse, sin obligar al resto a hacerlo. De ese modo, esta institución movilizó un grupo considerablemente más reducido de estudiantes que en los otros dos casos.

De todos modos, aún quienes siguieron los lineamientos del arzobispado platense, no fueron muy enfáticos en la defensa de sus posturas. Más bien consideraron que por el lugar ocupado “debían” actuar en consonancia con ellas o, al menos, no contrariarlas ni poner obstáculos, pero a nuestro entender esa “reproducción apática” del ideario eclesial también debe interpretarse como una forma de *resistencia*, puesto que instituía interpelaciones pedagógicas de signo diferente hacia las/os estudiantes. En los capítulos precedentes hemos dado cuenta de numerosas situaciones en esta misma clave y que dan cuenta inequívoca de la riqueza de matices e inflexiones inesperadas que se producen en la cotidianidad de estas escuelas. Al mismo tiempo, es preciso volver a señalar que cierto consenso –que, como vimos, nunca fue total- entre las/os docentes de que las parejas del mismo sexo posean los mismos derechos formales que las parejas heterosexuales, no implicaba que en sus prácticas y discursos promovieran un trato igualitario o contribuyeran a crear los marcos para que las sexualidades disidentes se

expresaran en igualdad de condiciones con aquellas establecidas culturalmente como hegemónicas o preferentes.

Como mostramos previamente, aunque hallamos algunas diferencias entre quienes remarcaban que la homosexualidad implicaba una “elección” y quienes señalaban que se trataba de una “condición” producida por “alteraciones hormonales, genéticas” o problemas en la constitución de la personalidad de las personas -“trastornos en la niñez, modelos que han tenido”-, en la mayoría de los casos coadyuvaban en destacarla como *diferencia* respecto de unos modos preferentes de vivir la sexualidad. Expresiones como “son personas que nacen con una diferencia”, “nosotros, los cristianos o los católicos, lo vemos como una excepción a la regla” y “son semillas del reino igual, diferentes a nosotros”, dan cuenta inequívoca de ello. Sin embargo, con frecuencia esta distinción de expresaba de modos más sutiles, como en alusiones a los “roles” de género presupuestos como naturales y necesarios, así como en referencias a los “valores” y las pautas de convivencia establecidas. Resulta interesante en este punto recuperar una conversación mantenida con una docente quien, luego de aludir reiteradas veces a sus esfuerzos por inculcarles a sus estudiantes “que la homosexualidad es una elección” y que merecía “el mismo respeto” que cualquier otra opción, señaló: “Yo lo respeto, hasta un punto. Es medio molesto que dos mujeres o dos hombres se estén besando delante de uno”. Y también: “yo lo respeto mientras que sea dentro del ámbito personal, de su vida, pero respetando también la cultura en la que viven, la cultura a la que pertenecen, a los valores”.

De este modo, aún con excepciones y matices, estas escuelas contribuían a construir sujetos adaptados a los modelos tradicionales de género y de “preferencia sexual”; esto es, enseñaban a ser hombres y mujeres respetuosos de las masculinidades y feminidades vigentes, así como a ser heterosexuales y a sancionar –sea por la vía de la estigmatización, el silencio o el “respeto distante”- la disidencia. En rigor, si el *reconocimiento* no trasciende la mera declamación y no va acompañado de prácticas pedagógicas que cuestionen la desigual *distribución* del poder y los recursos materiales y simbólicos –de ello hablamos, finalmente, cuando nos referimos a relaciones de género y sexualidad-, permanece atrapado dentro de lo que Stuart Hall (2015) denominó el enfoque de lo “políticamente correcto”, esto es, una formación estratégica vinculada al ejercicio de la hegemonía en el marco del neoliberalismo como una nueva fase del poder capitalista, “donde lo que se moviliza es la identidad social compartida (como ser

mujer, negro, gay o lesbiana) y no las desventajas colectivas ni los intereses materiales” (2015: 139).

En efecto, como pudimos constatar, *reconocimiento*, *tolerancia* y *respeto* –nociones frecuentes en los diálogos con nuestras/os informantes- forman parte de formaciones discursivas orientadas a aceptar la diversidad sexual, pero sólo en su dimensión formal, desconectada de las demandas históricas de diversos grupos sociales y de la realidad concreta de los sujetos que la encarnan. En este sentido, el mero *reconocimiento* –sin *distribución*- termina operando como despolitización y legitimación del orden sexo-genérico vigente.

No se trata, en el final del recorrido, de señalar el carácter secundario o súper-estructural de las luchas por la identidad –racial, de género o étnica-, sino de plantear la discusión en el marco de un ordenamiento hegemónico, puesto que género, raza o etnia no son aquí concebidas como variables socio-demográficas independientes, sino como claves heurísticas para ingresar al terreno de la discusión por el ordenamiento del proceso social total. En este sentido, la discusión por la aceptación de las múltiples formas de experimentar la sexualidad debe ir acompañada de una visión integral que pugne por la constitución de sociedades más igualitarias –en lo económico, lo político, lo racial y también lo sexual-, y ello estaba prácticamente ausente en las experiencias educativas estudiadas.

Este enfoque lo advertimos tanto en los testimonios de nuestras/os informantes, como en las lógicas orientadoras de la interacción escolar que establecían pautas, modelos y expectativas, es decir, que formaban parte de las interpelaciones a partir de las cuales las personas que habitaban estas instituciones constituían sus subjetividades. Un aspecto crucial para pensar en ello es la rígida división sexual del trabajo presente en las tres escuelas. Recordemos que todos los directores de los colegios estudiados son hombres, en tanto que la representación legal tendía a estar asumida por mujeres⁶³. Así, los varones asumían roles decisorios y “ejecutivos”, mientras las mujeres eran reservadas para tareas administrativas y de control. Al mismo tiempo, esta división de tareas por sexo se advertía también, aunque con un tono más matizado, al nivel de las áreas temáticas que cubrían las/os docentes en estas instituciones. Materias como Biología y

⁶³ Sólo en la escuela parroquial hubo un hombre asumiendo este rol durante los primeros meses de mi estadía allí. Luego fue reemplazado por una mujer.

Salud y adolescencia eran ejercidas en los tres colegios por mujeres, en tanto que había una mayor presencia masculina en asignaturas como Construcción de ciudadanía. Esta distribución sexual de las labores docentes parecía tener como fundamento que sean mujeres quienes aborden los temas considerados del ámbito de lo íntimo y lo privado, como vimos que sucedía con la educación sexual en la mayoría de los casos, en tanto que los hombres tenían a su cargo los ejes vinculados a la política y el espacio público. De este modo, advertimos la existencia de una organización institucional que funcionaba como interpelación pedagógica implícita, reforzando nociones y mandatos tradicionales de género, robusteciendo la distinción clásica entre público y privado, así como entre lo personal -aquello de lo que se encarga la mujer, dotada “naturalmente” de una sensibilidad maternal y una vocación para las tareas del hogar- y lo político -ámbito en el que se desenvolverían mejor los hombres, supuestamente dotados “naturalmente” de la racionalidad y templanza necesarias-. Es interesante poner de relieve que esta rígida división sexual del trabajo pedagógico atravesaba a las diferentes experiencias educativas; estaba presente también en la escuela parroquial, adonde se colaba subrepticamente y sin que nadie repare en ello, mientras al mismo tiempo se negociaban y se disputaban sentidos y políticas con otros postulados pregonados desde el arzobispado. Se trata, tal vez, de un principio de organización social puesto en tensión en numerosos espacios sociales pero todavía muy vigente en estos ámbitos, donde la ausencia de marcos institucionales que habiliten la reflexividad crítica sobre las propias prácticas en estas áreas dificulta la identificación y puesta en crisis de algunas claves organizativas que se reproducen sobre todo por su carácter naturalizado.

Al mismo tiempo, vimos que al estar centradas las prácticas de educación sexual estudiadas en la genitalidad y el coito, tendía a obliterarse toda una gama de posibles abordajes, algunos de los cuales podrían derivarse incluso de las propias observaciones de las/os docentes y directivos de estas escuelas, quienes en reiteradas ocasiones se refirieron a distintas actitudes de las/os jóvenes –pero sobre todo de las *chicas*- que a su entender tenían “*connotación sexual*” y que, desde el punto de vista de las/os adultas/os, no correspondían al ámbito escolar. Ciertas poses, vestimentas y modos de moverse daban cuenta, desde esta mirada, de una ebullición hormonal que era preciso contener. El *enfoque biomédico* emergía así como una vía de intervención orientada a “enfriar” la sexualidad al volverla dominio de unos saberes técnicos preestablecidos, provenientes fundamentalmente de la biología y la medicina y que las/os alumnas/os supuestamente

debían incorporar sin poner en juego sus experiencias y sentimientos, los cuales aparecían vistos como posibles amenazas contra la pretendida estabilidad.

Una manera alternativa de mirar las mismas actitudes de las/os jóvenes que escandalizaban a algunas/os adultas/os, consistiría en aceptar que efectivamente poseen “*connotación sexual*”, para usar los mismos términos que empleara uno de nuestros informantes, pero que ello no debería ligarse de manera exclusiva con una propensión hacia las relaciones sexuales coitales. En esa expresividad de los deseos hay otras múltiples dimensiones pasibles de ser abordadas en las escuelas, que podrían constituirse así en espacios privilegiados para la interrupción de los circuitos de reproducción discursiva sexista, en lugar de ámbitos de vigilancia y control donde, por lo demás, se profundiza una doble moral presente en diversos ámbitos sociales: mientras por un lado se hiper-sexualiza la figura de las/os jóvenes, por el otro se les pretende prohibir el goce o al menos diferirlo para un “momento adecuado”, especialmente, como vimos, en el caso de las *chicas*, consideradas el principal “objeto” de control, en la medida en que se presupone un “apetito sexual” irrefrenable en el caso de los varones.

Este “disciplinamiento” corporal, como vimos, tendía a promover una rígida economía de los gestos, movimientos y contactos y restringía las posibilidades de contemplar el placer y el goce así como una noción de derechos asociada a la sexualidad. Al mismo tiempo, al evitar una reflexividad crítica sobre las prácticas y al centrarse en un saber orientado a la prevención de enfermedades y el cuidado del cuerpo, observamos que este enfoque tendía a reproducir los mandatos sexo-genéricos vigentes o, al menos, a no cuestionarlos en sus bases. De ahí que en el colegio parroquial, donde desde la misma dirección se promovía el desarrollo y la expresión de vínculos afectivos entre los distintos actores que habitaban la institución, pude relevar diferentes situaciones tendientes a desestabilizar la moral sexual tradicional, algo que en las otras dos escuelas, por el fuerte control de los cuerpos, fue más difícil hallar.

Asimismo, visualizamos que la visión que restringe la sexualidad al plano de lo íntimo, asumía en estos colegios diferentes formas, aunque todas ellas confluían en el reforzamiento de ciertas restricciones para su abordaje integral. Acaso una de las más habituales sea la asociación con el pudor y la vergüenza, a partir de lo cual se destacaba una estrategia didáctica que vimos reiterarse en todas las escuelas: la apelación a la

manifestación por parte de las/os estudiantes de preguntas en forma anónima a través de la “técnica del buzón”. “Dar hasta donde pregunten” se convertía así en un criterio pedagógico pretendidamente incuestionable que, en general, no se veía acompañado de una reflexión y una práctica tendientes a construir los contextos apropiados para que emergieran ciertos interrogantes. Por lo demás, la pretensión de restringir el acceso a las experiencias juveniles operaba como un refuerzo de la dificultad para crear ambientes favorables a diálogos francos sobre tópicos que sin dudas soportan una densa carga de sentidos –no sólo en ámbitos educativos- asociados al lema “de eso no se habla”.

Puede señalarse acá, nuevamente, la escuela parroquial como un ámbito en el que advertimos distintas iniciativas orientadas a romper esta estructuración, indudablemente muy potente y de largo alcance. El propio director de este colegio realizaba unas charlas con los distintos cursos a comienzos del año para “*generar esa apertura*”, como él decía y, en efecto, al igual que las/os demás docentes que empleaban otras estrategias para abordar los contenidos o favorecer la emergencia de interrogantes y planteos por parte de las/os estudiantes, resaltaba la “naturalidad” con que algunas/os adolescentes se referían a la sexualidad. La dificultad para trabajar estos tópicos, en consecuencia, se expresaba más bien como un presupuesto de quienes asumían posiciones de autoridad en estas instituciones antes que como una constatación a partir de las actitudes de las/os adolescentes.

Ceñir el abordaje de las sexualidades a una serie preestablecida de contenidos médico-biológicos, extremando el uso de lenguaje técnico propuesto como saber incuestionable que debía ser asimilado, con escasos márgenes para los posicionamientos personales, agregando a ello a lo sumo un espacio para la formulación de preguntas en forma anónima, parecía ofrecer ciertas garantías de orden para las instituciones y de una experiencia laboral sin cuestionamientos para las/os docentes y directivas/os que decidían seguir ese formato. Por lo que pudimos advertir, quien se acomodaba a estos criterios parecía no correr riesgos de ser reprendida/o por alguna autoridad escolar o eclesial. En cambio, transgredirlos invocaba siempre un universo nebuloso de posibles perjuicios o represalias de diverso tipo. El enfoque biomédico parece exhibir, así, credenciales de cierta eficacia a la hora de “contener” las emociones y las pasiones que el abordaje de la educación sexual se supone podría suscitar y que a nuestro entender constituyen su principal fundamento.

Desde luego, la “amenaza latente” que suponían las prácticas de las/os jóvenes estaba sobrecargada por una serie de supuestos respecto de sus experiencias, deseos y emociones. La mayor parte de las/os adultas/os que entrevistamos tendían a mirar a sus estudiantes bajo el prisma del “pánico sexual” (Elizalde, 2005), lo que agigantaba los desencuentros y “malentendidos”. Los “rodeos”, las “precauciones”, los silencios y los secretos proyectaban sobre la experiencia de las/os jóvenes un complejo de advertencias difusas pero certeras a la hora de señalar transgresiones. El lenguaje ambiguo, aparentemente poco articulado, que es característico del discurso del *pánico*, constituye una de sus marcas de efectividad, en la medida en que posee la suficiente amplitud como para que cada quien la complete, la aplique, la instrumente en función de saberes, deseos, intereses, temores y ansiedades personales.

La ideología difusa del *pánico sexual*, que, como vimos, recaía sobre todas/os las/os jóvenes, se anudaba de manera distinta sobre mujeres y varones. Mientras respecto de los *chicos* se señalaba que “*van al frente sin importarles nada*”, como nos decía una docente, en las *chicas* se indicaba que a veces los “provocaban” en lugar de ponerles un freno. Al considerar a los varones como sujetos de un deseo incontenible, el espacio de regulación prioritario era el cuerpo de las jóvenes, quienes aparecían en los relatos como sujetos des-erotizados a quienes había que “enseñarles” a ser “*recatadas*”. Incluso en el caso en el que el director de la escuela congregacional me decía con preocupación que había visto fotos de alumnas de la escuela asumiendo “*poses sensuales*” subidas a la red social *Facebook*, su aclaración posterior era que se trataba de *chicas* que “*vos las conocés y no son así*”, “*se dejan llevar*”. Ningún atisbo de pensar en cuerpos erotizados, en sujetos que están explorando la exhibición pública de sus deseos. El énfasis estaba puesto en hacerles comprender que *debían* cuidarse.

Por otro lado, vale la pena mencionar aquí que la apelación a la “técnica del buzón”, donde las/os estudiantes formulan sus inquietudes por escrito y en forma anónima, así como otras estrategias didácticas similares en las que las/os jóvenes son compelidas/os a responder a una serie pre-establecida preguntas, ubica siempre a las/os docentes en el lugar del control -de las respuestas-, de la autoridad -al aplicar el instrumento-, al tiempo que las/os resguarda de someterse a eventuales situaciones “vergonzantes” o pudorosas como resultado de un intercambio pedagógico menos pautado y más dialógico. Acaso sea éste un aspecto no tenido en cuenta lo suficiente al momento de comenzar esta indagación, pero cuya gravitación en las prácticas de educación sexual es

ciertamente muy relevante. Si trasciende los lugares comunes, los discursos políticamente correctos y la repetición acrítica de “saberes” técnicos o instrumentales despojados de su anclaje en las experiencias concretas, la educación sexual puede llegar a invocar sentimientos y aspectos de las biografías de las/os docentes, con los que tal vez éstos no estén dispuestos a lidiar en estos ámbitos. Ahí radica una de las razones por las que las/os profesoras/es exhiben tantos temores y ansiedades al abordar estos temas, y es por ello, también, que sus prácticas se orientan recurrentemente hacia un “enfriamiento” o aplacamiento de las pasiones.

Aunque a esta altura pueda resultar reiterativo, no está de más volver a plantear, no obstante, que estas regularidades no totalizaban las prácticas educativas estudiadas. Se trataba de puntos de amplio consenso, que sin embargo nunca lograban evitar la emergencia con mayor o menor intensidad de acciones que las desestabilizaran. Los sentidos sociales que subvierten la moral sexual más tradicional ingresan a las escuelas a través de los trabajos prácticos, de las propuestas de algunas/os docentes, de las intervenciones áulicas de algunas/os estudiantes, pero además y sobre todo a partir de posturas, gestualidades, prácticas corporales, afectividades y conformaciones familiares disidentes: todo un universo de *desvíos*, pequeñas *trampas* y *escamoteos* a los dispositivos estratégicos (De Certeau, 1990), en el que las/os jóvenes juegan un rol clave. Lo que se ve pero no se dice, lo que apenas se susurra o sólo se transmite como secreto, lo que se contiene hasta trasponer ciertas fronteras institucionales, también constituyen interpelaciones que portan “saberes” respecto de los géneros y las sexualidades.

Una lectura atenta de ese lenguaje que se habla “por lo bajo” nos advierte que ese tráfico signífico muchas veces puede “leerse” como legitimación del orden dominante, al mantener “bajo la alfombra” aquello que es señalado como ilegítimo, tal como puede observarse cuando las/os docentes evitan hacer referencia a las prácticas sexuales o familiares de algún/una colega que disiente con los modelos establecidos. Sin embargo, nos interesa enfatizar asimismo su carácter potencialmente disruptivo al ir horadando subrepticamente los controles y los sentidos preferentes, al ir construyendo espacios de *complicidad* y de intercambio donde rigen otras reglas y códigos. No se trata tanto –ni siempre- de un proceso progresivo o secuencial, sino de un modo de proceder, un “arte de hacer” casi invisible, “clandestino” (De Certeau, 1990).

En esta dinámica, como vimos, las/os estudiantes no juegan un rol secundario. Dentro de los límites que les impone cada contexto educativo, van fabricando otros modos de estar, de ser, de sentir. Por momentos, llegamos incluso a tener la sensación de que las “imposiciones” institucionales eran asumidas como remedos paródicos de lo que se esperaba de ellas/os. Asimismo, al estar atravesadas/os por otras marcas epocales, muchas veces las/os jóvenes señalan caminos inexplorados por las/os adultas/os con quienes interactúan en las escuelas, desafiando así valores que esas personas creían inamovibles y agitando en ellas temores y ansiedades inesperados. En esas interpelaciones inter-generacionales se vislumbra un escenario de actuación estratégica pasible de ser aprovechado por quienes pretenden establecer prácticas educativas no sexistas, así como requiere una profundización por parte de quienes nos abocamos al análisis y la crítica cultural.

Por otro lado, de la indagación realizada se desprende que la construcción de un vínculo afectivo y de confianza entre estudiantes y docentes puede resultar crucial para el establecimiento de escenarios educativos significativos para todos los sujetos. Sin embargo, por temor, desinterés, desconocimiento y hasta cierta inseguridad de si se podrá “estar a la altura”, se trata de desafíos que pocas/os adultas/os estaban dispuestos a asumir en los colegios analizados. En nuestra exploración pudimos constatar que en muchas ocasiones no había la más mínima preocupación acerca de los deseos e intereses de las/os estudiantes en materia de sexualidad y de esa omisión fundamental se derivaban presupuestos de todo tipo proyectados sobre las/os jóvenes como mandatos regulatorios externos a ellas/os mismas/os, que en general reafirmaban el orden burocrático imperante. Así, el embarazo adolescente era visto de manera exclusiva como “problema”, especialmente cuando “afectaba” a mujeres pobres -los varones parecían estar exentos de esta problemática a los ojos de docentes y directivos-, y las relaciones sexuales coitales eran interpretadas como “*promiscuidad*” o producto de que “*se dejan llevar*” por ciertos contextos de socialización que se presuponen en muchos casos cargados de frivolidad, adicciones y falta de auto-estima. En definitiva, parece ser que esta visión centrada en el “riesgo” tendía a condenar –o ni siquiera concebir- el *placer* escindido de la reproducción y el reforzamiento de los modelos familiares vigentes.

De ahí que insistamos en que, más que en las convicciones y saberes de quienes tenían la potestad de brindar educación sexual, esta perspectiva parecía sustentar su

predominio en una tradición pedagógica que ofrece “pruebas históricas” de haber podido hacerse cargo de una temática considerada “*sensible*”, evitando al mismo tiempo los “desbordes” que se supone que ésta podría generar. En algunos casos, por lo demás, vimos que esta perspectiva –y sus prácticas y saberes asociados- aparecía complementada con denodados esfuerzos por parte de las/os adultas/os a fin de disciplinar los deseos por la vía de la *demora*, esto es, la postergación para el “momento adecuado”, tanto en quienes piensan en el matrimonio como en la institución cada vez más aceptada de la “*pareja estable*”. En cualquier caso, se apuntaba a diferir el goce para cuando estén dadas las “condiciones óptimas”, lo que a su vez acrecentaba la disociación entre las experiencias educativas y la dimensión fundamental del placer.

Si nuestra hipótesis es cierta, una manera crucial de desestabilizar esta forma poderosa de concebir la educación sexual consistiría en apostar a formaciones pedagógicas que se atrevan al mismo tiempo a descentrar el aprendizaje de la razón, así como la sexualidad de la genitalidad y el coito. Se trata de poner en el centro de la escena a los cuerpos –sexuados, sensibles, deseantes y pensantes- que protagonizan los procesos educativos. Cuerpos de jóvenes y adultas/os de cuya interacción surgen los aprendizajes y que en los colegios estudiados demasiado a menudo se los pretendía reconocer como meros portadores de intelecto y de funciones bio-mecánicas.

Al poner al cuerpo en el corazón del proyecto educativo, resultará inevitable incorporar a las prácticas pedagógicas la dimensión del placer, de los sentimientos y de las emociones (Morgade, 2011), ejes cruciales aunque prácticamente negados en las diferentes experiencias relevadas. A nuestro entender ahí radica una vía fructífera para erigir las escuelas en escenarios formativos y de socialización realmente significativos.

Resulta lógico que esta nueva perspectiva genere incertidumbres, ansiedades y temores en las/os docentes, quienes a lo largo de toda la investigación fueron insistentes en que no se sentían preparadas/os para esta tarea. Como en otros temas, habría que asumir de entrada que ningún/una profesor/a posee todas las respuestas de antemano respecto de la sexualidad, sobre todo porque no se trata de una “ciencia”, sino de un entramado de prácticas, saberes, prescripciones y experiencias complejamente enlazadas (Weeks, 1998; Foucault, 2011), por lo que existen diferentes visiones y formas de experimentarla y concebirla. Por otra parte, la “falta de respuestas” que parecía ser un

temor recurrente en las/os educadoras/es, bien podría constituirse en un desafío con un potencial pedagógico enorme. Se trata, por sobre todas las cosas, de cambiar el enfoque.

Al mismo tiempo, es claro que se requiere un mayor acompañamiento de los diversos actores involucrados, especialmente por parte del Estado, a fin de retomar esas demandas docentes como fuente de inspiración para su inclusión en las currículas de las carreras de formación profesional, así como en las capacitaciones que se ofrecen. Es preciso ayudar a romper esa “barrera”, a imaginar nuevas propuestas didácticas, a saber dónde recurrir para buscar información, recursos, ideas. También en estas instancias el cuerpo debería estar en el centro de la escena y ello no siempre sucede, aún en las capacitaciones llevadas a cabo desde el Programa de ESI.

Por otro lado, además de los recursos pedagógicos que cada docente pueda incorporar, resulta crucial el desarrollo de miradas institucionales con perspectiva de género, capaces de reestructurar la totalidad de la organización de los establecimientos educativos. No es sólo una cuestión de contenidos. Se trata de un enfoque transversal que pueda repensar la dimensión pedagógica de las dinámicas escolares de manera integral contemplando lo que ocurre en las aulas, pero también en los baños, en los pasillos, en los quioscos, en los patios, en los recreos y en los propios sujetos. Lo cual sí estaba muy lejos de suceder en los colegios a los que circunscribimos nuestro análisis, aunque resulta muy probable que exceda a estas instituciones. En todo caso, resultará interesante volver a formularse este interrogante más adelante, a partir de un relevamiento mayor, que incluya a escuelas públicas y/o privadas no confesionales.

Si bien las lecturas aquí ofrecidas no debieran interpretarse como totalizadoras del subsistema educativo católico, el recorrido trazado nos señala que para que las/os estudiantes de estos colegios puedan acceder a una educación sexual integral, será preciso un mayor compromiso por parte del Estado también en cuanto a su función de garante de tal derecho. La relativa autonomía de la Dirección que regula las escuelas privadas en la Provincia de Buenos Aires (DIPREGEP) hace que algunas de ellas terminen funcionando casi como un sistema paralelo, al menos en lo concerniente a algunas políticas, como la ESI. Resulta, pues, innegable la importancia de que el Estado vele por el cumplimiento del “piso común obligatorio” que rige para la totalidad de las instituciones educativas y que constituye un derecho de cada alumna/o.

El asunto, de todas formas, es aún más complejo, dado que el carácter confesional era un condicionante fuerte en las experiencias de educación sexual analizadas, no sólo por la “falta de control” estatal –en verdad, había una decisión de establecer una regulación diferencial para estas escuelas-, sino también porque, en algunos casos, operaba como un atemorizante que limitaba los desvíos o bien no ayudaba a generar las condiciones para que emergieran ciertas inquietudes habitualmente consideradas del ámbito de lo íntimo, así como en otros casos se erigía en un acervo legítimo para quienes trabajaban en estos colegios, habilitando y legitimando posicionamientos contrarios a las normativas y políticas vigentes. La lógica de *subsidiariedad* (Esquivel, 2013a) que modula los vínculos entre Estado e Iglesias en nuestro país y que garantiza un rol protagónico al culto católico en distintos procesos sociales, se sustenta no sólo en una normativa que le asigna un trato preferente, sino también en las representaciones más vastas de los individuos acerca de las incumbencias de este grupo religioso. Se trata de una formación social de largo alcance que “naturaliza” su rol como complemento del Estado y que, con diferentes intensidades, pudimos advertir en nuestras/os informantes al menos en lo referente al ámbito educativo confesional, aún en algunas/os de quienes se mostraron muy críticas/os de distintos posicionamientos de la jerarquía eclesial, pero que entendían que dentro de “sus” escuelas tenían derecho de hacer planteos coherentes con su ideario valorativo.

Como hemos señalado en los capítulos previos, este análisis no debiera llevarnos a postular un ideal de laicidad a alcanzar, sino a tratar de comprender las formaciones históricas que delimitan los márgenes de lo posible en un tiempo y lugar determinados y que constituyen el terreno en el que deben operar las iniciativas que pretendan impulsar transformaciones socio-culturales profundas. Poner en evidencia estas tensiones, desnaturalizar situaciones cotidianas, hacer visible su historicidad, su carácter interesado y a la vez contingente -esto es, que pueden ir transformándose si el desarrollo y la articulación de ciertas demandas sociales y políticas cobran fuerza-, resultan tareas fundamentales en este sentido, a las que pretendemos contribuir con este trabajo.

Por otro lado, es preciso señalar que si bien la mera existencia de la ley no garantiza el abordaje de una educación sexual igualitaria, varias/os docentes se refirieron a ella como un respaldo importante para correrse con mayor tranquilidad de la moral sexual católica. Ahora bien, al mismo tiempo resulta interesante señalar que las prácticas que esta norma habilita no necesariamente se orientan en su misma dirección, a menos que

entendamos que la *perspectiva biomédica* es un paso intermedio entre un *enfoque de género* y la *educación para el amor* pregonada por la Conferencia Episcopal Argentina. Desde nuestro punto de vista, aún para quienes consideran que la perspectiva biomédica constituye un “avance”, debería mantenerse cierta prudencia antes de asumir que se trata de un acercamiento a la postura que impulsa la ESI. Lo que observamos en las prácticas concretas que analizamos, es que esta política pública ofrece un respaldo para un desplazamiento legítimo de algunos preceptos normativos católicos, sin que ello implique el cuestionamiento de muchos de los supuestos sobre los que descansa el ordenamiento sexo-genérico vigente. Por muchos logros que se hayan conquistado en el plano normativo en los últimos años, ello no implica una progresividad inevitable hacia una sociedad más justa. No se trata de “una cuestión de tiempo”. Si una perspectiva de género y de derechos se impone como hegemónica será por el resultado –contingente– de una batalla cultural y no por la garantía de un tránsito seguro hacia ese destino inexorable.

Por lo demás, observamos que la apariencia “natural”, supuestamente no ideológica del enfoque biomédico, la vuelve una barrera “invisible”, difícil de advertir, como si sus postulados constituyeran el “piso” incuestionable a partir del cual es posible luego incorporar diferentes énfasis y valoraciones. Al asumir el cuerpo como “mandato biológico” –y no como construcción social–, al no desmontar mitos y estereotipos acerca de las sexualidades e identidades “masculinas” y “femeninas”, este paradigma refuerza el ordenamiento hegemónico que es patriarcal, heterosexista y procreacionista, es decir, profundamente violento. Aún cuando aquí preferimos distinguir gradaciones en el ejercicio de las violencias, esto es, no creemos que una práctica pedagógica androcéntrica tenga la misma gravedad que una situación de abuso sexual, lo cierto es que ambas acciones forman parte de una misma “formación discursiva” (Foucault, 2002), en la medida en que una sociedad golpea, viola y mata en forma sistemática a aquellos sujetos que previamente inferiorizó, discriminó, fragilizó (Fernández, 2009). Sin señalar que se trate del ámbito donde se elaboren estas clasificaciones y jerarquías, es claro que la escuela puede cumplir un rol central en la interrupción de esos circuitos de violencia.

La presencia “silenciosa” pero imponente de esta mirada nos lleva a repreguntarnos acerca de los procesos de estructuración social en un contexto de importantes transformaciones del capitalismo a escala local y global: pérdida de capacidades

regulatorias por parte del Estado, financierización de la economía, aumento de las desigualdades, creciente exclusión social, entre otras. En tal escenario, es posible advertir un debilitamiento de las lógicas disciplinarias a partir del desplazamiento del Estado-Nación como principal organizador social por parte de un mercado que interpela y constituye sujetos a partir de la lógica del *consumo* y no de la *ciudadanía* (Bauman, 2004). Ello trae aparejado una mayor disponibilidad de los sujetos a transgredir los mandatos institucionales, lo cual podría llevarnos a sugerir la existencia de crecientes grados de autonomía individual, al menos respecto de las instituciones “tradicionales”. Ahora bien, la pregunta que a nuestro entender adquiere mayor relevancia epistemológica y densidad política es si ello implica afirmar que estamos ante un proceso de progresiva democratización de nuestras sociedades, o si más bien nos enfrentamos a una profunda deslocalización de las regulaciones sociales, frente a las cuales es preciso repensar tanto las categorías analíticas como las formas de representación y de participación política, a fin de que no quede todo en manos de un mercado que transforma los cuerpos y los deseos en mercancías de las que es posible obtener un “plusvalor”.

En este sentido, en nuestro campo material de indagación relevamos un complejo entramado de referencias múltiples, “malentendidos” y “confusiones” respecto de los contenidos curriculares impulsados por la ESI. Lo que advertimos es que en muchos casos, esta política no llegó a establecerse siquiera como parámetro preciso a partir del cual posicionarse, y ello vale tanto para quienes disienten con sus postulados supuestos como para quienes los celebran. Algunas/os de nuestras/os informantes confunden la ESI con los contenidos de algún manual elaborado por una editorial privada, otras/os la “conocen” a partir de las críticas realizadas por la jerarquía eclesial, otras/os por las resonancias mediáticas que tuvo esta política. En este marco, resultó un desafío epistemológico crucial la pregunta acerca de cómo interpretar estos datos recogidos en nuestra experiencia etnográfica. ¿Vale la pena hablar de “resistencias” y de “desvíos” allí donde la norma no parece llegar a ser reconocida? Desde nuestro punto de vista, lo relevante consiste no sólo en registrar los “desvíos”, sino también, y por sobre todas las cosas, en poner las prácticas en contexto y advertir su orientación ideológica. De ahí que hayamos optado por hacer una lectura teórico-política de las experiencias de educación sexual analizadas y no meramente una constatación de su mayor o menor adecuación respecto de los contenidos curriculares oficiales o del ideario valorativo católico.

En este complejo escenario, consideramos necesario evitar tanto el discurso (neo)liberal que cuestiona toda intervención estatal en pos de una supuesta libertad individual para optar por el “servicio” educativo que se prefiera, como aquel discurso nacionalista-conservador que pugna por un control pretendidamente capaz de garantizar la homogeneidad cultural y el apego del conjunto social a los valores y tradiciones nacionales. Frente a esas posiciones, es preciso impulsar una presencia del Estado que garantice y celebre la diversidad a la vez que busque la equidad. Se trata de pugnar por una administración más democrática de los conflictos inherentes a sociedades signadas por la heterogeneidad y la desigualdad. Frente al avance de una concepción de la educación como un *servicio*, que reduce la ciudadanía a su dimensión de consumo, es preciso reafirmar su carácter de *bien público* esencial para la constitución de sociedades más justas.

Claro que para ello se requiere transformar formaciones sociales de largo alcance que exhiben un obrar cuasi maquínico, esto es, como si estuvieran formateadas para producir unas determinadas cosas y no otras. Hay tradiciones, formas de hacer, sentidos asociados a las prácticas y los roles desempeñados. El desafío, entonces, consiste en desnaturalizarlos, mostrar su carácter interesado, incorporar nuevas demandas, nuevas voces, nuevos actores a los debates públicos. Y la investigación social puede hacer un aporte decisivo a esa tarea.

Asimismo, está claro que no alcanza con el despliegue de políticas públicas transformadoras, si tales iniciativas no encuentran una articulación con otras prácticas y discursos orientados en la misma dirección. Como pudimos corroborar en nuestra indagación, algunas operaciones de fronterización han sido tan exitosas que sus sentidos resultantes se hallan alojados en los sentimientos más hondos de las subjetividades. El asco, el pudor, la vergüenza emergen como reacciones casi “espontáneas” o “instintivas” que ponen frenos muy precisos a la incorporación de nuevos saberes y formas de hacer, y ello se expresa de manera particular en el terreno de los géneros y las sexualidades. En algunos casos, habrá que aceptar que el proceso será largo y que implicará romper formaciones culturales de mucho arraigo. Para ello resultará fundamental contar con capacitaciones docentes que promuevan experiencias educativas desde un enfoque de interculturalidad, rompiendo con la falsa homogeneidad que la escuela y en general el Estado han pretendido administrar. No se trata de *tolerar* la

diferencia, sino de *integrarla*, de *aceptarla*, partiendo del supuesto de que toda experiencia humana es, desde que tenemos registro, intercultural.

El obstáculo no es meramente retórico, como algunos cambios curriculares parecen sugerir, sino que es preciso conmover los sentidos hondamente calados en los sujetos que intervienen en los procesos educativos. A partir de las experiencias pedagógicas analizadas en este trabajo, puede señalarse que este reto asume un doble desafío: por un lado, el de ubicar los cuerpos sexuados de profesoras/es, directivos y estudiantes en el centro de la escena, y ello tanto en lo concerniente a la dinámica cotidiana en las instituciones escolares, como a los procesos de formación de las/os propias/os docentes. No se trata de incorporar nuevos términos o conocer nuevas legislaciones ancladas en un paradigma de derechos humanos, sino de conmover formas de sentir y de emocionarse, y ello no es alcanzable solamente a través de la razón. Es preciso, por tanto, burlar las “trampas” de lo políticamente correcto e interpelar aquello que repugna, que asquea, en tanto allí se aloja una frontera cultural frente a la cual se establece un “nosotros”. Las experiencias cotidianas, los deseos, las ansiedades, las emociones y los placeres de los sujetos que interactúan en las escuelas, deben constituir el corazón de los proyectos educativos, a fin de establecer experiencias altamente significativas. Por otro lado, la indagación realizada nos arroja la profunda certeza de que, para que ello sea posible, resulta fundamental un mayor compromiso por parte del Estado, tanto en lo relativo a la formación docente, como en cuanto al control y acompañamiento de las prácticas cotidianas de las escuelas, que en el caso de las tres instituciones aquí analizadas, operaban con tales grados de autonomía respecto de los contenidos prescriptos, que ponían en tensión la mera posibilidad de que sus estudiantes ejerzan algunos de los derechos garantizados por ley, como es el caso de la educación sexual integral.

De todos modos, como vimos, estos escenarios son ricos en matices, tensiones, desvíos y apropiaciones “creativas” que impiden trazar un panorama homogéneo, predeterminado y estanco. Por lo demás, cabría preguntarse si la apelación a la condición religiosa de estas instituciones como constricción para un abordaje de la sexualidad con perspectiva de género no constituye en muchos casos un recurso discursivo –no necesariamente consciente- para el despliegue de visiones con las que de todos modos se concuerda o que ni siquiera llegan a ponerse en cuestión. En este sentido, a partir de nuevas indagaciones en otros contextos educativos podríamos repreguntarnos, por

ejemplo, si se evita profundizar en los mandatos sexo-genéricos tradicionales porque se “respetan” el ideario valorativo de la institución, porque no se considera que la escuela deba inmiscuirse en esos asuntos, porque se concuerda con esos mandatos –o se hallan naturalizados- ó porque habilitar marcos de intercambio dialógico sobre estos temas con las/os estudiantes despierta temores y ansiedades también entre las/os adultas/os.

Seguramente las respuestas no se posen plenamente sobre una u otra de estas alternativas. Como vimos, el panorama es más complejo y combina valoraciones personales, trayectorias formativas y laborales, saberes y desconocimientos, falta de capacitaciones y de acceso a los materiales específicos, así como también la existencia de complejos dispositivos de regulación de las autoridades religiosas que gravitan sobre las prácticas de quienes trabajan bajo su órbita, lo cual evidentemente adquiere un énfasis especial en la ciudad de La Plata por el perfil de su arzobispado. En tal sentido, optamos aquí por cierta prudencia interpretativa, reconociendo el carácter peculiar del contexto indagado. Siguiendo a Geertz (1987), digamos que en lugar de generalizar a partir de casos particulares, preferimos hacerlo dentro de éstos. De todas formas, para esos posibles futuros abordajes, creemos que esta indagación presenta una gran cantidad de preguntas pasibles de ser retomadas, incluso para aquellos estudios que, sin centrarse en esta política educativa en particular, pretendan abocarse a un fenómeno tan poco explorado en nuestro país como es el caso de las escuelas confesionales y, en general, la participación de la Iglesia Católica en la definición e implementación de políticas educativas.

Se trata de interrogantes que quedan abiertos, si bien hemos procurado advertir sus resonancias específicas en el universo de indagación aquí estudiado. Investigar de cerca estos procesos, tomar nota de sus dinámicas y vaivenes, de sus improntas y especificidades ha sido, a lo largo de esta Tesis, un poderoso motor en la búsqueda de respuestas posibles, y un sugerente impulso para continuar explorando el vínculo entre políticas educativas y de sexualidad con igual curiosidad, compromiso y pasión, con la certeza de que la crítica cultural constituye un insumo relevante para lograr la construcción de sociedades más igualitarias.

Referencias bibliográficas

Abal Medina, Paula (2007) “Notas sobre la noción de resistencia en Michel de Certeau”, en Revista *Kairós*, Año 11, N° 20, Noviembre, San Luis.

Althusser, Louis (1988) *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*, Nueva Visión, Buenos Aires.

Area Moreira, Manuel (1994) “Los medios y materiales impresos en el currículo”, en J. M^a Sancho coord. *Para una tecnología educativa*, Horsori, Barcelona.

Auyero, Javier (2011) *La política de los pobres. Las prácticas clientelistas del peronismo*, Manantial, Buenos Aires.

Báez, Jésica (2010) *Género y currículum*, Confederación de educadores argentinos, Buenos Aires.

Báez, Jésica (2012) “Leyes y algo más: Regulaciones legales en las experiencias educativas trans”, III Jornadas nacionales y I Latinoamericanas de investigadores/as en formación en educación.

Barrancos, Dora ed. (1993) *Historia y género*, CEAL, Buenos Aires.

Bartra, Eli comp (1998) *Debates en torno a una metodología feminista*, PUEG-UNAM, México.

Bauman, Zygmunt (2004) *Modernidad líquida*, FCE, Buenos Aires.

Beauberot, Jean (en línea) “La laicidad”. Disponible en: www.ambafrance-co.org/La-laicidad-por-Jean-Beauberot. Última consulta: 01/07/2015.

Blancarte, Roberto (2011) “El por qué de un Estado laico”, en Mijail A. Malishev y Vladimir E. Jovoshevco coord. *Teología y Ciencias sobre Religión*, Universidad Estatal

de los Montes Urales del Sur y la Universidad Autónoma del Estado de México, Rusia-México, Toluca, p. 469-484.

Borda, Libertad (2008) “Fan fiction: entre el desvío y el límite”, en Pablo Alabarces y María Graciela Rodríguez comp *Resistencias y Mediaciones*, Paidós, Buenos Aires.

Bourdieu, Pierre (1991) *El sentido práctico*, Taurus, Madrid.

Briones, Claudia (2008) *Cartografías argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*, Antropofagia, Buenos Aires.

Butler, Judith (2007) *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, Paidós, Barcelona.

Carozzi, María y Alejandro Frigerio (1994) “Los estudios de la conversión a nuevos movimientos religiosos: perspectivas, métodos y hallazgos”, en Frigerio y Carozzi comp. *El Estudio Científico de la Religión a Fines del Siglo XX*, CEAL, Buenos Aires.

CEA (2008) “Ante la aprobación de los lineamientos curriculares para la educación sexual integral”, Documento de la Comisión Episcopal de Educación Católica de la Conferencia Episcopal Argentina.

Corea, Cristina y Lewkowicz, Ignacio (2007) *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*, 3ª reimp., Paidós, Buenos Aires.

De Certeau, Michel (1986) “Usos y tácticas en la cultura ordinaria”, en Revista Signo y Pensamiento, Vol 5, Nº 9, Jaime Rubio Angulo trad.

De Certeau, Michel (1990) *La invención de lo cotidiano, T.I, formas de hacer*, Gallimard, México.

Deleuze, Gilles (2009) “¿Qué es un dispositivo?”, en Balbier, E. et al *Michel Foucault, filósofo*, Gedisa, Barcelona.

Delfino, Silvia (2009) “Investigación y activismo en el vínculo entre teorías de género, identidad de géneros y luchas políticas”, en Revista *Tram[p]as de la comunicación y la cultura*, Nº66, julio-agosto, La Plata.

Douglas, Mary (1991), *Pureza y Peligro: un análisis de los conceptos polución y tabú*, Siglo XXI, Madrid.

Duschatsky, Silvia y Corea, Cristina (2002) *Chicos en banda. El camino de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Paidós, Buenos Aires.

Elizalde, Silvia (2004) “¿Qué vas a hacer con lo que nos preguntes?” Desafíos teóricos y políticos del trabajo etnográfico con jóvenes institucionalizados/as”, en *Kairós*, Año 8, N° 14, octubre, San Luis.

Elizalde, Silvia (2005) *La otra mitad. Retóricas de la “peligrosidad” juvenil. Un análisis desde el género*, Fac. de Filosofía y Letras, UBA.

Elizalde, Silvia (2011) “La identidad imperiosamente. Pánico sexual y estrategias de vigilancia institucional hacia jóvenes mujeres y trans” en Elizalde, Silvia coord. *Jóvenes en cuestión. Configuraciones de género y sexualidad en la cultura*, Biblos, Buenos Aires.

Elizalde, Silvia (2012) “Dinámicas culturales de configuración sexo-genérica”, en *Género y sexualidades: debates y herramientas para una educación intercultural*. Curso virtual de postgrado. Buenos Aires. Centro REDES. Disponible en: <http://cursos.centroredes.org.ar/course/view.php?id=134>

Esquivel, Juan Cruz (2009) “Cultura política y poder eclesiástico: Encrucijadas para la construcción del Estado laico en Argentina”, en *Archives des sciences sociales des religions* N° 146, Institut de sciences sociales des religions de París.

Esquivel, Juan Cruz (2012) “Religious and Politics in Argentina. Religious influence on parliamentary decisions on sexual and reproductive rights”. En *LATIN AMERICAN PERSPECTIVES*, Riverside, vol. 41.

Esquivel, Juan Cruz (2013a) *Cuestión de educación (sexual). Pujas y negociaciones político-religiosas en la Argentina democrática*, Clacso, Buenos Aires.

Esquivel, Juan Cruz (2013b) “Indiferentes religiosos”, en Mallimaci, Fortunato dir. *Atlas de las creencias religiosas en la Argentina*, Biblos, Buenos Aires.

- Etcheverry, Guillermo Jaim (1999) *La tragedia educativa*, FCE, Buenos Aires.
- Ezpeleta, Justa y Elsie Rockwell (1983) “Escuela y clases subalternas”, en Cuadernos Políticos, N° 37, Editorial Era, julio-septiembre, pp.70-80, México, D.F.
- Fainsod, Paula; González del Cerro, C; Zattara, Susana (2014) “Desarrollos curriculares con perspectiva de género en la escuela media: aportes desde una investigación acción”, Pre-Alas, El Calafate.
- Feldfeber, Myriam e Ivanier, Analía (2003) “La descentralización educativa en Argentina: el proceso de transferencia de las instituciones de formación docente”, en Revista mexicana de investigación educativa, mayo/agosto, vol.8, México DF.
- Felitti, Karina (2009) “Difundir y controlar: Iniciativas de educación sexual en los años sesenta”. Revista Argentina de Estudios de Juventud, UNLP.
- Fernandez, Ana María (2009) *Las lógicas sexuales: amor, política y violencia*. Nueva Visión, Buenos Aires.
- Figari, Carlos (2009) “Las emociones de lo abyecto: repugnancia e indignación”, en Adrián Scribano y Carlos Figari comp. *Cuerpo(s), subjetividad(es) y conflicto(s). Hacia una sociología de los cuerpos y las emociones desde América Latina*, Clacso/Ciccus, Buenos Aires.
- Filmus (1997) “La descentralización educativa en Argentina: elementos para el análisis de un proceso abierto”, en Coloquio Regional sobre Descentralización de la Educación en América Central, Cuba y República Dominicana, San José de
- Foucault, Michel (2002) *La arqueología del saber*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Foucault, Michel (2002) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Foucault, Michel (2007) *Nacimiento de la biopolítica*, FCE, Buenos Aires.
- Foucault, Michel (2011) *Historia de la sexualidad. Tomo 1, La voluntad de saber*, Siglo XXI, Buenos Aires.

Fraser, Nancy (1997) “¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas en torno a la justicia en una época ‘postsocialista’”, en Fraser, N. *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición ‘postsocialista’*, Siglo del Hombre Editores, Universidad de los Andes.

Frigerio, Alejandro (1994) “Estudios recientes sobre pentecostalismo en el Cono Sur. Problemas y perspectivas”, en Frigerio, Alejandro comp. *El pentecostalismo en la Argentina*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

Fuentes, Sebastián (2012) “Catolicismo y educación sexual: tradiciones y prácticas ¿divergentes? en una escuela católica bonaerense”, en Revista *Sociedad y Religión* N° 38, Buenos Aires.

Gamallo, Gustavo (2015) “La “publicación” de las escuelas privadas en Argentina”, en Revista SAAP, vol 9 n° 1, mayo, Buenos Aires.

Garriga Zucal, José y Noel, Gabriel (2010) “Notas para una definición antropológica de la violencia: un debate en curso”, en *Publicar*, año 8, N°IX, junio, Buenos Aires.

Geertz, Clifford (1987) *La interpretación de las culturas*, Gedisa, México.

Gimenez Beliveau, Verónica (2006) “Desafíos a la laicidad: comunitarismos católicos y su presencia en el espacio público”, en Néstor Da Costa org *Laicidad en América Latina y Europa*, CLAEH, Montevideo.

Grossberg, Lawrence (2009) “El corazón de los estudios culturales: Contextualidad, construccionismo y complejidad”, en Revista *Tabula rasa*, N° 10, enero-junio, Bogotá.

Hall, Stuart (2010) “El trabajo de la representación”, en *Sin garantías*, Envión, Popayán.

Hall, Stuart (2010) “Etnicidad: identidad y diferencia”, en *Sin garantías*, Envión, Popayán.

Hall, Stuart (2010) “Identidad cultural y diáspora”, en *Sin garantías*, Envión, Popayán.

Hall, Stuart (2010) “Quién necesita identidad”, en *Sin garantías*, Envión, Popayán.

Hall, Stuart (2010) “Estudios culturales y sus legados teóricos”, en *Sin garantías*, Envi3n, Popay3n.

Hall, Stuart (2015) “Unas rutas ‘pol3ticamente incorrectas’ a trav3s de lo pol3ticamente correcto”, en *Mediaciones*, N3 14, Bogot3.

Hervieu-L3ger, Danielle (2008) “Producciones religiosas de la modernidad”, en Mallimaci, Fortunato comp. *Modernidad, religi3n y memoria*, Colihue, Buenos Aires.

Iosa, Tom3s; Cena, Ver3nica; Bossio, Mar3a Teresa; Pozzi Vieyra, Marcela y Vaggione, Juan Marco (2011) “¿Estamos todos/as/xs de acuerdo? Actores y discursos sobre ‘educaci3n sexual’ en medios period3sticos nacionales durante el debate de la ley 26.150 en el Congreso de la naci3n”, en Pe3as Defago, Mar3a Ang3lica y Vaggione, Juan Marco coord. *Actores y discursos conservadores en los debates sobre sexualidad y reproducci3n en Argentina*, Cat3licas por el derecho a decidir, C3rdoba.

Jones, Daniel (2010) *Sexualidades adolescentes. Amor, placer y control en la Argentina contempor3nea*, CICCUS-Clacso, Buenos Aires.

Kornblit et al (2011) “Generaci3n, g3nero, sexualidades y climas sociales escolares: un an3lisis de sus vinculaciones desde la mirada de docentes participantes en el Curso Virtual de Educaci3n Sexual Integral”, en IX Jornadas de Sociolog3a, UBA, Buenos Aires.

Kornblit, Anal3a y Sebasti3n Sustas ed. (2014) *La sexualidad va a la escuela*, Biblos, Buenos Aires.

Kristeva, Julia (2006) *Poderes de la perversi3n. Ensayo sobre Louis-Ferdinand C3line*, Siglo XXI, M3xico.

Laclau, Ernesto y Chantal Mouffe (1987) *Hegemon3a y estrategia socialista. Hacia una radicalizaci3n de la democracia*, Siglo XXI, Madrid.

Lavigne, Luciana (2011) “Las sexualidades juveniles en la educaci3n sexual integral”, en Elizalde, Silvia coord. *J3venes en cuesti3n. Configuraciones de g3nero y sexualidad en la cultura*, Biblos, Buenos Aires.

Lewkowicz, Ignacio (2004) *Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez*, Paidós Buenos Aires.

Lewkowicz, Ignacio (2007) *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*, Paidós, Buenos Aires.

Lopes Louro, Guacira (2007) “Pedagogía da sexualidade”, en Lopes Louro, Guacira comp. *O Corpo educado. Pedagogías da sexualidade*, Autêntica, 2ª ed, 3ª reimp, Belo Horizonte.

Mallimaci, Fortunato (1988) *El catolicismo integral en la Argentina (1930-1943)*, Biblos, Buenos Aires.

Mallimaci, Fortunato (2006) “Religión, política y laicidad en la Argentina del Siglo XXI”, en Néstor Da Costa org *Laicidad en América Latina y Europa*, CLAEH, Montevideo.

Mallimaci, Fortunato comp. (2008) “Las paradojas y las múltiples modernidades en Argentina”, en *Modernidad, religión y memoria*, Colihue, Buenos Aires.

Mallimaci, Fortunato dir. (2013) *Atlas de las creencias religiosas en la Argentina*, Biblos, Buenos Aires.

Martínez, Ana Teresa (2011) “Modernidad, secularización y laicidad en América Latina. Pensar los recursos teóricos desde el caso argentino”. En *Nostramo. Revista Crítica Latinoamericana*, México.

Mattelart, Armand (2011) “Estudiar comportamientos, consumos, hábitos, prácticas culturales”, en Luis Albornoz comp *Poder, medios, cultura: una mirada crítica desde la economía política de la comunicación*, Paidós, Buenos Aires.

Milot, Micheline (2009) *La laicidad*, CCS, Madrid.

Morgade, Graciela 2001. “¿Existe el cuerpo... (sin el género)? Apuntes sobre la pedagogía de la sexualidad”. En *Revista Ensayos y Experiencias* Año 7 N° 38, Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L.

Morgade, Graciela coord. (2011) *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*, La Crujía, Buenos Aires.

Nussbaum, Martha (2006), *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley*, Katz, Buenos Aires.

Pecheny, Mario “Introducción”, en Pecheny, M; Carlos Figari y Daniel Jones comps *Todo sexo es político. Estudios sobre sexualidades en Argentina*, Ediciones del Zorzal, Buenos Aires.

Pecheny, Mario (2002), “ Identidades discretas”, en Arfuch, Leonor comp. *Identidades, sujetos y subjetividades*, Prometeo Buenos Aires.

Pecheny, Mario y Petracci, Mónica (2010) *Panorama de derechos sexuales y reproductivos, Argentina 2009*, Argumentos no. 11, Estudios sobre sexualidades y salud reproductiva, Buenos Aires.

Pechin, Juan (2013) “¿Cómo construye varones la escuela? Etnografía crítica sobre rituales de masculinización en la escena escolar”, en Revista Iberoamericana de educación, N° 62.

Perazza, Roxana y Suárez, Gerardo (2011) “Apuntes sobre la educación privada”, en *Mapas y recorridos de la educación de gestión privada en la Argentina*, Aique, Buenos Aires.

Rance, Susanne y Salinas Mulder, Silvia (2000) *Investigando con ética: aportes para la reflexión-acción*. La Paz, CIEPP-Population Council.

Restrepo, Eduardo (2007) “Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio”, en Jangwa Pana, n° 5, julio.

Restrepo, Eduardo (2011) “Estudios culturales y educación: Posibilidades, urgencias y limitaciones”, en 4o Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação y 1o Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação (ULBRA-Canoas/RS). Puerto Alegre, Brasil.

Rivas, Axel (2010) *Radiografía de la educación argentina*, CIPPEC, Buenos Aires.

Rockwell, Elsie (1997) “De huellas, bardas y veredas”, en Rockwell, Elsie coord. *La escuela cotidiana*, FCE, México.

Rockwell, Elsie (2009) *La experiencia etnográfica*, Paidós, Buenos Aires

Romero, Guillermo (2015) “Religión y sexualidad: apuntes sobre la educación sexual en escuelas católicas en la Argentina contemporánea desde una perspectiva ‘foucaultiana’”, en Renold. Juan Mauricio comp. *Religión: estudios antropológicos sobre sus problemáticas*, Biblos, Buenos Aires.

Rubin, Gayle (1986) “El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del ‘sexo’”, en Revista *Nueva Antropología*, Vol. III, N° 30, México.

Rubin, Gayle (1989) “Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad”, en Vance, Carole S. Comp. *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina*, Ed. Revolución, Madrid.

Said, Edward (2010). *Orientalismo*. Debolsillo, Barcelona.

Saintout, Florencia (2010) “Prólogo”, en *Jóvenes de escarapelas tomar. Escolaridad, comprensión histórica y formación política en la argentina contemporánea*, UNLP, La Plata.

Segato, Rita (2006) “La argamasa jerárquica: violencia moral, reproducción del mundo y la eficacia simbólica del derecho”, en *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*, Prometeo, Bernal.

Segura, Ramiro (2015) *Vivir afuera. Antropología de la experiencia urbana*, Unsam, Buenos Aires.

Strathern, Marilyn (1993) “Una relación extraña: el caso del feminismo y la antropología”, en Cangiano, María Cecilia y Dubois, Lindsa comps. *De mujer a género: Teoría, interpretación y práctica feminista en las ciencias sociales*, CEAL, Buenos Aires.

Svampa, Maristella comp (2000) *Desde abajo. La transformación de las identidades sociales*, Biblos, Buenos Aires.

Tomasini, Marina (2011) “Relaciones peligrosas. Prácticas y experiencias en torno a la sexualidad de las jóvenes en el inicio de la escuela media”, en Revista *Astrolabio* N° 6, Córdoba.

Tomasini, Marina (2013) “Hacerse el malo. Interacciones cotidianas entre estudiantes varones de primer año de escuelas secundarias de Córdoba, Argentina”, en Revista *Sexualidad, Salud y Sociedad*, N° 15, CLAM.

Tomasini, Marina (2015) “Feminidades juveniles, cuerpos y producciones estéticas en la escuela secundaria”, en *Revista Iberoamericana de educación*, N° 68, Mayo-Agosto.

Tonkonoff, Sergio (2014) “Prólogo. Violencia, política y cultura, una aproximación teórica”, en Tonkonoff, Sergio ed *Violencia y Cultura. Reflexiones contemporáneas sobre Argentina*, Clacso, Buenos Aires.

Torres, Germán (2014) “Iglesia católica, educación y laicidad en la historia Argentina”, en *História da Educacao*, vol.18 no.44, Sept./Dec, Santa Maria.

Vaggione, Juan marco (2009) “La sexualidad en un mundo post secular. El activismo religioso y los derechos sexuales y reproductivos”, en Gerlero, Mario *Derecho a la sexualidad*, Buenos Aires, Grimberg.

Wacquant, Lóic (2012) “Chicago fade: volver a poner el cuerpo del investigador en juego”, en Revista *Astrolabio*, N°9, UNC.

Wainerman, Catalina (2003) “La reestructuración de las fronteras de género” en Wainerman, Catalina comp. *Familia Trabajo y Genero. Un Mundo de Nuevas relaciones*. UNICEF-Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Wainerman, Catalina; Mercedes Di Virgilio y Natalia Chami (2008) *La escuela y la educación sexual*, Manantial, Buenos Aires.

Weeks, Jeffrey (1998) “La invención de la sexualidad”. En *Sexualidad*. Paidós, México.

Williams, Raymond (2000) *Marxismo y Literatura*, Ediciones Península, Barcelona.

Fuentes y documentos consultados:

“Guía de orientación para la intervención en escenarios de conflicto en el escenario escolar”, año 2012. Dirección de Psicología Comunitaria y Psicología Social, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

“Lineamientos curriculares para la educación sexual integral”, año 2008. Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Ministerio de educación de la nación, Consejo federal de educación.

AAVV (2005) *Adolescencia y Salud*, Puerto de Palos, Buenos Aires.

AAVV (2005) *Adolescencia y Salud*, Santillana, Buenos Aires.

Comunicación 1/11 “Comenzando nuestra tarea”. Dirección de Psicología Comunitaria y Psicología Social, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Comunicación 8/12 “Promoción de prácticas escolares libres de estigma y discriminación. El principio de no discriminación como punto de partida para una escuela inclusiva y democrática”. Dirección de Psicología Comunitaria y Psicología Social, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Comunicación N°3/11 “Familia-s”. Dirección de Psicología Comunitaria y Psicología Social, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Comunicación N° 07/12 “La Educación Sexual Integral y las familias. Relaciones violentas en los noviazgos y las violencias de género”. Dirección de Psicología Comunitaria y Psicología Social, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Comunicación N° 09/12 “25 de Noviembre - Día Internacional de la Eliminación de la Violencia Contra la Mujer”. Dirección de Psicología Comunitaria y Psicología Social, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Comunicación N° 4/11 “Aportes para pensar la Educación Sexual Integral en el marco del Proyecto Integrado de Intervención”. Dirección de Psicología Comunitaria y Psicología Social, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Curso virtual “Educación Sexual Integral en la escuela secundaria” septiembre – noviembre 2008, Ministerio de Educación de la Nación.

Diseño curricular para la Educación Secundaria 1° AÑO, capítulo “CIENCIAS NATURALES”. Año 2006. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (coordinado por Ariel Zysman y Marina Paulozzo).

Diseño curricular para la Educación Secundaria: “Construcción de Ciudadanía”. 1° a 3° año. Año 2007. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (coordinado por Ariel Zysman y Marina Paulozzo).

Diseño curricular para la educación secundaria: “Salud y Adolescencia”. Año 2010. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (coordinado por Claudia Bracchi).

Documento de Trabajo N° 4 /11 “Aportes para pensar la incorporación de la Educación Sexual Integral en las Salas Maternales”. Dirección de Psicología Comunitaria y Psicología Social, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Documento de Trabajo N° 6/11 “Aportes del enfoque de género para pensar la experiencia de la Educación Sexual Integral”. Dirección de Psicología Comunitaria y Psicología Social, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Educación Sexual Integral para la educación secundaria II, año 2012. Serie “Cuadernos de ESI”. Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Ministerio de Educación de la Nación.

Educación Sexual Integral para la educación secundaria, año 2010. Serie “Cuadernos de ESI”. Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Ministerio de Educación de la Nación.

Ley N° 26.150, “Programa Nacional de Educación Sexual Integral”, año 2006. Poder Legislativo Nacional.

Revista *Educación integral de la sexualidad. Orientaciones para padres*, s/d.

Revista *Educación Sexual Integral. Para charlar en familia*, año 2011. Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Ministerio de Educación de la Nación.