



DE LA MAREA VERDE A LAS CULTURAS INSTITUCIONALES

Agendas, repertorios y formas de organización estudiantil en torno a la ESI en dos escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Lic. Mariano Chervin

Director: Dr. Rafael Blanco

Co-directora: Dra. Analía Inés Meo

Maestría en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural

Ciudad Autónoma de Buenos Aires

2021

Índice

AGRADECIMIENTOS	4
INTRODUCCIÓN	6
APUNTES CONTEXTUALES: LA EMERGENCIA DE UNA SENSIBILIDAD FEMINISTA	7
LA AGENDA FEMINISTA EN LA ESCUELA: EL CAMINO DE ACERCAMIENTO AL PROBLEMA	10
LA CULTURA INSTITUCIONAL COMO FORMA DE INTERROGAR UN CONTEXTO HETEROGÉNEO	11
DOS ESCUELAS, DOS MUNDOS	13
La Revuelta, una institución “contenedora”	14
Los derechos de género y sexuales en La Revuelta	19
El Progreso, un colegio “para pocos”	21
Una escuela de varones	25
ORGANIZACIÓN DE LA TESIS	28
PARTE I	31
CAPÍTULO 1	31
CULTURAS INSTITUCIONALES, GÉNEROS Y POLÍTICA. DELIMITANDO EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	31
1.1 NOVELA, SOCIABILIDAD Y TRAYECTORIAS: INTERROGAR EL GUIÓN INSTITUCIONAL	31
1.2 LA POLÍTICA COMO ENSAMBLAJE DE SENSIBILIDADES, INSTITUCIONES Y PERFORMANCES	34
1.3 GÉNEROS, SEXUALIDADES Y POLÍTICA EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS: ANTECEDENTES DE UN CAMPO EFERVESCENTE	37
1.4 APUNTES METODOLÓGICOS	43
1.4.1 La investigación cualitativa como forma de interrogar la dimensión pública institucional	43
1.4.2 De la escena enunciativa a los sujetos en escena: las técnicas de análisis de los datos producidos	48
PARTE II	50
CAPÍTULO 2	50
LA “SALA MULTIEDAD” Y LA ESI EN EL GUIÓN MILITANTE DE LA REVUELTA	50
2.1 DE ESTIGMA A CAUSA MILITANTE: UN “CAMBIO DE MENTALIDAD” EN LA FORMA DE PERCIBIR Y DEFINIR EL EMBARAZO JUVENIL	51
2.1.1 Una estrategia “pedagógica” y “política”: el caso de la “Sala Multiedad”	54

2.2 EL DISCURSO POLÍTICO EN LA EDUCACIÓN SEXUAL DE LA REVUELTA	58
2.2.1 La educación sexual como provocación: las estrategias comunicacionales del “Equipo ESI”	58
2.2.2 Entre continuidades y rupturas: las producciones de las juventudes estudiantiles	65
2.3 PALABRAS FINALES	69
CAPÍTULO 3	71
RASTROS DE UN PROCESO “EMERGENTE”: LAS DISPUTAS EN TORNO A LA ESI EN EL PROGRESO	71
3.1. LOS ANTECEDENTES DEL “EQUIPO ESI”	72
3.1.1 La sexualidad como “peligro” en la propuesta del DOE	72
3.1.2. El aula y la ficción, espacios para enseñar cosas “complicadas”	76
3.2. DEL MARGEN AL CENTRO. EL RECORRIDO “A LOS PONCHAZOS” DEL “EQUIPO ESI”	79
3.3. EL “RESPECTO” Y LA “TOLERANCIA” COMO PAUTAS PARA HABLAR EN PÚBLICO	83
3.4. PALABRAS FINALES	87
PARTE III	90
<hr/>	
CAPÍTULO 4	90
DISCUTIENDO LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA ESCUELA. ESCENAS DEL APRENDIZAJE POLÍTICO EN LA REVUELTA	90
4.1 UN CENTRO LIDERADO POR MUJERES	91
4.1.1 Aprender a organizarse: los inicios del centro	94
4.2 “FUE NUESTRA MANERA DE ACTUAR”: LA “COMISIÓN DE EMPODERADAS” Y EL “ESCRACHE” COMO FORMA DE GESTIÓN DE LA “VIOLENCIA MACHISTA” EN LA ESCUELA	98
4.3 ALIANZAS ENTRE ESTUDIANTES Y DOCENTES: EL “ESPACIO DE CONFIANZA” Y EL “TENEDERO”	104
4.4 TIEMPOS Y FORMAS DIFERENTES: LOS DESENCUENTROS ENTRE JÓVENES Y ADULTAS	108
4.5 PALABRAS FINALES	112
CAPÍTULO 5	114
POLITIZAR PARA SER RECONOCIDAS: EL CAMINO DE DOS ESTUDIANTES MUJERES DE EL PROGRESO	114
5.1 EL ACTO DE GRADUACIÓN COMO CONSUMACIÓN DE TRAYECTORIAS HECHAS CON “ESFUERZO” Y “SACRIFICIO”	115
5.2 ENTRE LA CARRERA PERSONAL Y LA DISCUSIÓN DEL MANDATO DE GÉNERO: LA CONSTRUCCIÓN DE DOS ESTUDIANTES LÍDERES	120
5.3 MÁS ALLÁ DEL “SACRIFICIO”: DISCUTIR TAREAS Y SABERES EN LA ESCUELA	124
5.4 PALABRAS FINALES	129

CONCLUSIONES GENERALES

132

AGENDAS GENERALES CON REPERTORIOS COLECTIVOS Y AGENDAS ESPECÍFICAS CON REPERTORIOS TÁCTICOS	133
POSIBILIDADES DIFERENCIALES DE CO-PRODUCCIÓN DEL GUIÓN INSTITUCIONAL	135
MODULACIONES INSTITUCIONALES DE LOS AFECTOS. PISTAS E INTERROGANTES PARA CONTINUAR EXPLORANDO	137
DISCUTIR LAS DESIGUALDADES DE GÉNERO EN LA ESCUELA: ¿UN TEMA DE CHICAS?	139
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	141
ARTÍCULOS PERIODÍSTICOS	155
LEYES Y RESOLUCIONES CONSULTADAS	156
REDES SOCIALES Y BLOGS RELEVADOS	158
DOCUMENTOS ESCOLARES	158
ANEXO	158

Agradecimientos

En esta sección me propongo revertir la injusticia anunciada en la portada de esta tesis, en la cual me auto señalo como único autor de la misma. Es por ello que, a continuación paso a nombrar a todas las personas que, de múltiples maneras, colaboraron para fortalecerla y mejorarla, haciendo de este texto un gran diálogo colectivo (del cual de todas maneras me hago absolutamente responsable).

En primer lugar, quiero agradecer a Rafael Blanco y Analía Inés Meo, quienes dirigieron esta tesis, por su constante empuje, por la calidez y el afecto en su trato, por la confianza que depositan en mí y por la lucidez de sus imprescindibles aportes, no solo para poder concluir este escrito, sino, por sobre todo, para abrirme puertas y formarme en el trabajo de investigar.

Esta tesis tampoco hubiera sido posible sin el apoyo financiero y material de la Universidad de Buenos Aires, de la cual ostento una beca doctoral que, sin dudas, fue fundamental para poder dedicar mayor tiempo a esta investigación. De la misma manera, quiero agradecer a autoridades, docentes y personal no docente del IDAES por su calidad profesional y por hacer que el paso por esta institución haya sido un momento inolvidable en mis estudios.

Agradezco también a los distintos grupos de investigación y estudio de los que formo parte y a los que considero espacios de formación profesional, académica y personal invaluable. A cada integrante del UBACyT que dirige Analía Inés Meo y del PICT del GEPOJU dirigido por Melina Vázquez. Agradezco también a mis compañeras del grupo de tesis que coordina Rafael Blanco: a Rocío Moltoni, Laura Bagnato, Bárbara Trzenko y Victoria Imperatore. Las reuniones mensuales de este equipo que se fue consolidando con el tiempo fueron insumos que generaron un potente intercambio de lecturas, consejos, correcciones y aprendizajes.

Le agradezco a mis amigxs de la vida que se preocuparon e interesaron por este trabajo. En especial a lxs tesis del MyH, con quienes no es novedad que combinar momentos de ocio, diversión y trabajo es algo perfectamente compatible. Por eso quiero mencionar especialmente a Daniel Sierra, Alan Arias, Daniela Novick y Mayra Alvarado. También a Marina Guerrier, quien, con mucha dedicación, aportó su parte para darle una mirada fresca al estilo y la redacción de esta tesis.

No me quiero olvidar de todas aquellas personas entrevistadas a lo largo del trabajo de campo, y que generosamente me abrieron espacios y momentos de su cotidianidad escolar. Con énfasis, le quiero agradecer a Néstor, Paula, Silvana, Walter, Carmen y Leticia. Con especial afecto, también quiero reconocer a Román, un amigo invaluable que al

sugerirme recorridos y contactarme con posibles entrevistadxs, sin lugar a dudas facilitó mi labor a lo largo de toda esta investigación.

Para ir finalizando, le doy las gracias a mi familia; a Laly, Raúl y Clari, por el apoyo de siempre, por interesarse, preguntarme y escucharme, pero por sobre todo, por nunca ponerle ni un “pero” a ninguno de mis proyectos, intereses y deseos. Y por último, quiero agradecer especialmente a Isa, por su colaboración con tareas por demás ingratas para este trabajo, pero, por sobre todo, por el cariño y acompañamiento de siempre.

Introducción

Una “ola”, una “marea”, una “revolución”. Estas son algunas de las expresiones que en los medios masivos de comunicación, redes sociales, trabajos académicos o conversaciones cotidianas se utilizan para caracterizar el momento sociohistórico al que asistimos en el que, signado por hitos como las masivas movilizaciones que desde el año 2015 se repiten en reclamo por “ni una menos” o los debates parlamentarios del 2018 y 2020 que devinieron en la reciente aprobación de la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE), pareciera que las distintas manifestaciones de las desigualdades de género y sexuales son cuestionadas a cada paso.

Estas formas de calificar la injerencia ascendente de las demandas de los movimientos de mujeres, feministas y de las disidencias sexuales en los debates públicos, exhiben las cualidades de un proceso transformador y de gran alcance, en el cual la masiva participación de jóvenes resulta un dato insoslayable. No es casual que entre las distintas formas que buscan nominarlo, se suele enfatizar este carácter juvenil; definiciones tales como “La revolución de las hijas” acuñada por la periodista Luciana Peker (2019), solo por mencionar un ejemplo con cierta repercusión mediática, resaltan el protagonismo que las mujeres jóvenes tienen en estos procesos.

En este marco, las escuelas secundarias, ámbitos por excelencia de socialización y sociabilidad juvenil, son escenarios privilegiados de disputa, en donde grandes franjas estudiantiles se movilizan para cuestionar mandatos y jerarquías propias del orden de género escolar. Sin embargo, la masividad de este fenómeno también expone clivajes y diferencias que evidencian su carácter desigual y fragmentario. Por lo tanto, esta tesis se pregunta acerca de cómo se constituye y se manifiesta esa heterogeneidad; puntualmente, ¿por qué en las distintas escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), frente a un fenómeno que pareciera ser común y extensivo, el estudiantado emplea formas diferenciales de procesar estas demandas?

Para responder esta pregunta, en esta investigación examino¹ la mediación que en los procesos de politización estudiantil de los géneros y las sexualidades ejercen las culturas institucionales de dos escuelas secundarias muy diferentes de la CABA. En otras palabras, me interesa indagar cómo las tradiciones, los rituales, los lenguajes y los modos de sociabilidad institucionales demarcan los márgenes de actuación del estudiantado, es decir, las formas de organización, repertorios y agendas en su búsqueda por discutir las

¹ En este trabajo empleo la primera persona del singular como una forma de asumir las ideas y hallazgos aquí expuestos, y como un modo de expresar la particularidad de mi propia experiencia en el trabajo de campo. De ninguna manera, esta opción de escritura pretende negar el carácter colectivo de esta investigación que, como detallé en los agradecimientos, es producto de un trabajo grupal y colaborativo.

desigualdades de género y sexuales. A través del análisis de modos locales de politización estudiantil, busco iluminar aspectos particulares de este fenómeno masivo con el propósito de colaborar en una mayor comprensión del mismo.

Apuntes contextuales: la emergencia de una sensibilidad feminista

Antes de avanzar con el problema aquí abordado, es preciso realizar algunas consideraciones en torno al contexto sociocultural en el que se inscribe esta investigación o lo que, con mayor precisión, Williams (2000) califica como una *estructura del sentir*. En su afán por discutir concepciones totalizantes y estáticas de definir a los fenómenos sociales, como es el caso de las nociones de “concepción del mundo” o “ideología”, este autor introduce este concepto con el propósito de nominar sensibilidades sociales y materiales que, aun no estando plenamente articuladas ni clasificadas, ejercen presiones sobre la experiencia y la acción. Siguiendo a Williams, esta forma de abordar estas estructuras emergentes y formativas no es más que una hipótesis cultural, un intento por capturar el dinamismo del presente que requiere, de parte de quien analiza, una constante verificación de la evidencia.

Por lo tanto, concibo al tiempo presente, el que como señalé más arriba se caracteriza por la emergencia de prácticas y agendas que problematizan desigualdades de género largamente enquistadas en la sociedad, como una estructura del sentir. Esta sensibilidad de época, lejos de ser definitiva, busca problematizar, reorientar y redefinir nuestros modos de relacionamiento sexual y afectivo.

Si bien en Argentina los movimientos feministas tienen largas tradiciones de luchas y reclamos que buscan la ampliación de los derechos de las mujeres y de las disidencias de género y sexuales, es posible señalar que en los últimos años, especialmente a partir del 2015 con los masivos reclamos por la erradicación de las violencias machistas bajo la consigna de “ni una menos”, se produjo un proceso de creciente visibilización de estas demandas². Esto, sumado a otros temas de fuerte impacto en la opinión pública, como fue el caso de la lucha y los debates parlamentarios por la IVE, han sido potentes motivos de movilización. Colgados en balcones, atados en mochilas, carteras o bicicletas, o

² El Colectivo Ni Una Menos se organizó formalmente el 3 de junio de 2015 en Argentina, pero durante los últimos años se replicó en distintos países de Latinoamérica. Si bien en la primera manifestación las demandas estuvieron dirigidos a denunciar la violencia “hacia las mujeres” y los “femicidios” (Ni Una Menos, 2015), con el correr de los años los reclamos incorporaron otras figuras como los crímenes de “transodio” y las violencias hacia “cuerpos disidentes”. De acuerdo a lo que plantea en su carta orgánica, se autodefine como un movimiento “plural y heterogéneo” que nace en respuesta a la “violencia machista”. Entre sus referencias, destacan los Encuentros Nacionales de Mujeres y la Campaña por el Derecho al Aborto legal, seguro y gratuito, como a las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo, a los movimientos LGBTIQ, a las mujeres piqueteras y organizadas en sindicatos, y a las migrantes, indígenas y afrodescendientes (Ni Una Menos, 2017).

simplemente anudados en alguna parte del cuerpo, los pañuelos verdes, emblemáticos de esta causa, y los violetas, representativos del “ni una menos”, ya forman parte -y esto no reviste ninguna novedad- del paisaje urbano.

De todas maneras, las demandas de estos movimientos no se limitan a estas dos cuestiones, sino que atraviesan distintas dimensiones de la cotidianidad y alcanzan a importantes franjas de la población. Las discusiones en torno a los modos de vincularse sexoafectivamente, los mandatos que ejercen las representaciones estereotípicas de la feminidad y la masculinidad, o los cuestionamientos a roles de género, entre muchos otros tópicos, emergen en situaciones de trabajo, reuniones familiares o encuentros entre amigxs³. Palabras y conceptos que hasta hace poco estaban reservados a pequeños círculos académicos o militantes, como “patriarcado”, “sexismo”, “deconstrucción” o “heteronormatividad”, hoy forman parte de un repertorio lingüístico que se cuela en conversaciones cotidianas.

El ascenso de estos movimientos y su incidencia en la sociedad desde la recuperación democrática hasta la fecha estuvo acompañado, a su vez, por la sanción de normativas orientadas a la ampliación de derechos de mujeres y disidencias sexuales (Barrancos, 2014). A nivel nacional, es posible mencionar distintas leyes significativas tales como la de Salud Sexual y Reproductiva (2002), la de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en los Ámbitos en que Desarrollen sus Relaciones Interpersonales (2009), la de Matrimonio Igualitario (2010), la de Identidad de Género (2012), la Ley Micaela de Capacitación Obligatoria en Género para Todas las Personas que Integran los Tres Poderes del Estado (2019), la ya mencionada IVE (2021) y, con particular interés para este trabajo, la de Educación Sexual Integral (2006), que de ahora en adelante simplifico con la sigla ESI.

En CABA, por su parte, en las últimas dos décadas también se sancionaron distintas leyes orientadas en esta dirección como por ejemplo la de Salud Reproductiva y Procreación Responsable (2000), la del Plan Real de Igualdad de Oportunidades y de Trato entre Varones y Mujeres (2000), la de Protección y Asistencia a las Víctimas de Violencia Familiar y Doméstica (2003), la ESI (2006), la de Protección Integral a las Mujeres (2012), la de Acoso Sexual en Espacios Públicos o de Acceso Público (2016), y la de Reparación Económica para Niñas, Niños, Adolescentes y Jóvenes Víctimas Colaterales de Femicidios (2017), entre otras.

³ En esta tesis opté por utilizar la “x” en lugar de todas las vocales que generizan pronombres, adjetivos o sustantivos con el propósito de expresar una diversidad que trasciende el binarismo de género (masculino y femenino). A su vez, la elección de la “x”, permite que quienes lean este texto, lo hagan de acuerdo a su inscripción (o no) en cierta conciencia de género.

Todos estos elementos expuestos dan forma a una sensibilidad de época que demarca la emergencia de una renovada discursividad que afecta agendas, prácticas y relaciones (Blanco, 2016). A su vez, como es propio de cualquier proceso en el que se disputan nociones arraigadas en el sentido común, esto no suele desenvolverse sin resistencias. Colectivos que nacen en contra de esta discursividad, a la que califican como “ideología de género”, como es el caso de la agrupación “Salvemos las dos vidas”, reunida en contra de la legalización de la IVE, o expresiones que rechazan la educación en géneros y sexualidades en las escuelas, como el movimiento internacional “Con mis hijos no te metas”, son ejemplos de cómo este escenario está atravesado por una polémica constante⁴.

En este proceso amplio y diverso, son numerosas las producciones académicas que destacan la novedad que reviste la alta participación y visibilidad de mujeres jóvenes de distintas procedencias y estratos sociales en el espacio público (Elizalde, 2015; Faur, 2019; Larrondo y Ponce, 2019; Manzano, 2019). Prueba de ello es la masiva presencia de juventudes organizadas en colectivos militantes, centros de estudiantes, o simplemente en compañía de amigxs, familiares o compañerxs de curso, en las movilizaciones por la legalización del aborto o en aquellas congregadas para exigir “ni una menos”⁵. Esta inédita presencia de mujeres jóvenes ocupando las calles o en debates mediáticos, despierta reacciones de lo más dispares que, por lo general, oscilan entre posiciones polares: por un lado, las que de manera condenatoria llaman a ejercer regulaciones más estrictas sobre ellas y, por el otro, las que promueven el derecho al disfrute de la sexualidad y la agencia juvenil (Tomasini, 2019).

En suma, es posible señalar que nos encontramos en presencia de un escenario en donde esta sensibilidad, a la que se podría catalogar como feminista, busca -y consigue en buena medida- provocar debates, generando adhesiones y reacciones, que afectan distintos espacios de nuestra vida cotidiana. A continuación, expongo cómo esta sensibilidad de época orientó los objetivos de esta investigación.

⁴ Este movimiento internacional que se manifiesta en contra de la “ideología de género” tiene presencia en distintos países y continentes, y está notoriamente influenciado por preceptos de la iglesia católica, como por ejemplo una teología de la complementariedad de los sexos. En líneas generales, se oponen a la ampliación de derechos reproductivos para las mujeres, al matrimonio entre personas del mismo sexo, a que las personas homosexuales puedan ser madres o padres, y a la educación sexual. Como contrapartida promueven la adscripción de hombres y mujeres a roles específicos y normas heterosexuales (Bracke y Paternotte, 2018).

⁵ A los fines de entender cómo esta causa interpela particularmente a las juventudes, cabe resaltar que, si bien estas manifestaciones expresan un rechazo generalizado a las violencias machistas en sus distintas expresiones, el detonante que terminó por desencadenar la primera movilización realizada el 3 de junio del año 2015 fue el femicidio, a manos de su novio, de Chiara Pérez, una joven santafecina de 14 años de edad.

La agenda feminista en la escuela: el camino de acercamiento al problema

Esta sensibilidad de época que de manera acotada reconstruí en el apartado anterior, fue determinante en la orientación del recorrido que adquirió esta tesis. La pregunta inicial con la que ingresé a la Maestría en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural del IDAES en el año 2016, se limitaba a indagar, de una manera un tanto amplia y apenas intuitiva, los vínculos entre los procesos de politización de estudiantes secundarios y las culturas institucionales escolares. Mi inquietud se circunscribía a identificar y analizar causas del activismo, repertorios de acción y formas de organización particulares de las juventudes estudiantiles, más allá de los circuitos mayormente indagados por las producciones académicas o más visibilizados en los medios de comunicación, como es, por ejemplo, el caso de las escuelas preuniversitarias de la ciudad. La sobreexposición de estos colegios, escenarios noticiables cada vez que sus estudiantes realizan alguna manifestación o toman sus establecimientos, me generaba interrogantes sobre lo que ocurría en instituciones menos exploradas.

Con esa pregunta, a fines del año 2018 y principios del 2019, seleccioné los casos de estudio, me acerqué a las escuelas y empecé a conversar con las personas que cotidianamente le daban vida a esas instituciones. Al ingresar a los colegios, al prestar atención a los contenidos que se dictaban en las clases, a las conversaciones en recreos, a lo que se problematizaba en afiches y carteles colgados en las paredes, o a lo que se comunicaba en las redes sociales institucionales, pude delimitar, con algo más de precisión, aquella inquietud inicial.

En esos primeros recorridos, el lugar de la mujer en la escuela; los vínculos sexoafectivos entre jóvenes; las violencias; los estereotipos, mandatos y roles de género; las disputas en torno al curriculum en ESI; los reclamos por la legalización de la IVE; o las formas de cuidado y prevención en el ejercicio de la sexualidad, eran tópicos que expresados reiterativamente evidenciaban los vínculos entre las escuelas y una agenda de discusión propia del activismo feminista. La presencia de estos temas, sin embargo, no representaba algún tipo de excepcionalidad, dado que, durante al menos la última década las discusiones acerca de estos tópicos entre el estudiantado pasaron a formar parte de la cotidianidad escolar, incluso adquiriendo, en algunos casos, una importante repercusión mediática.

De los últimos años a esta parte, lxs estudiantes secundarios han empleado diversos repertorios que buscaron visibilizar y denunciar las distintas expresiones de las desigualdades de género en las escuelas. Como ejemplo de este fenómeno, es posible mencionar, entre muchas otras prácticas, la creciente conformación de comisiones de género y feministas en los centros de estudiantes (*Normal 10: prohíben a estudiantes*

presentar una lista “por ser socialistas”, 2019); las “tomas” de establecimientos en reclamo por la legalización del aborto (Hay 11 colegios de la Ciudad tomados por alumnos a favor de la ley del aborto, 2018); los “escraches” en denuncia de prácticas sexistas por parte de autoridades, docentes y estudiantes varones (Ex alumnas del colegio Nacional Buenos Aires denunciaron a profesores y preceptores por acoso dentro de la institución, 2018; Horvat, 2019; López, 2018); los reclamos, bajo la consigna “¡ESI ya!”, por una aplicación efectiva de la misma (“Con la consigna ‘¡ESI ya!’”, 2017; González Velasco, 2019); y los “pollerazos” que buscaban cuestionar los códigos de vestimenta escolares (Estudiantes de la Escuela Fader protagonizan un pollerazo, 2020; “Pollerazo”: Alumnos fueron de pollera al colegio en reclamo por el consejo machista de los directivos a sus compañeras, 2018). Las consignas que replican los movimientos feministas como “Sin ESI no hay ni una menos” o “Educación sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar, aborto legal para no morir” ilustran el estrecho vínculo entre estos procesos y causas escolares con aquellos nacionales o globales (Lavigne, 2019).

Inmiscuirme en estas temáticas representó el desafío de incorporar nuevas lecturas, asirme de un vocabulario y reconocer problemas específicos de un campo dinámico y efervescente. Frente a las dudas que me generaba adentrarme en recorridos novedosos para mi formación, fue fundamental el apoyo que en cada intercambio y sugerencia me transmitieron Rafael Blanco y Analía Inés Meo, quienes dirigen este trabajo.

La cultura institucional como forma de interrogar un contexto heterogéneo

Como adelanté, este fenómeno que fui describiendo lejos se encuentra de conformar un cuadro homogéneo que involucra a todas las juventudes estudiantiles por igual. Distanciado de una mirada determinista sobre este proceso, un estudio reciente (Faur, 2018) que recopiló analíticamente hallazgos de distintas investigaciones cualitativas y cuantitativas centradas en indagar las representaciones de jóvenes de distintos puntos de la Argentina sobre los mandatos de la masculinidad y la femineidad, las violencias de género, y la diversidad sexual y genérica, advierte la presencia de posturas contrapuestas que hablan de un proceso variopinto. Faur (2018) explica que entre estas representaciones juveniles sobre los géneros y las sexualidades conviven tanto perspectivas “conservadoras” como “nuevas sensibilidades que claman por la profunda transformación de jerarquías de género” (Sección “Para finalizar”, párr.1).

Estos importantes hallazgos presentan un panorama que abona a la complejidad de las identidades juveniles, ya largamente definidas por la literatura especializada como variable históricamente, inserta en tramas particulares y producidas socialmente (Bourdieu,

2002; Chaves, 2005; Feixa, 1999; Vázquez, 2015). Esta definición de la juventud como un producto social, entonces, implica que las formas de experimentar y procesar la edad -atravesada por otros clivajes socioculturales como la clase social, el género, la sexualidad o la etnia-, está fuertemente mediada por variedad de definiciones, tales como las que establece el Estado -con sus leyes y normativas-, los organismos internacionales, la investigación académica, los medios de comunicación, las organizaciones de la sociedad civil y las escuelas, entre otros. En esta tesis, presto especial atención a la escuela como una institución de suma relevancia en la producción de juventudes generizadas y sexuadas. Como señala Lopes Louro (1999), en la escuela se establece una pedagogía de la sexualidad que, si bien no determina la producción identitaria, establece mecanismos disciplinares que, como efectos de verdad, prescriben modos de vivir la sexualidad y el género.

El presente trabajo, por lo tanto, busca brindar claves interpretativas para comprender este panorama tan vasto como desigual y fragmentario en el cual el estudiantado del nivel secundario adquiere protagonismo en el interior de un movimiento más amplio que busca polemizar y discutir modos legitimados de concebir, representar y performar las distintas identidades y relaciones de género en y fuera de la escuela. Para ello, me propongo interrogar este contexto (Elizalde, 2018a) a la luz del tamiz institucional; es decir, indagar cómo esta emergente sensibilidad feminista, en su articulación con las culturas institucionales particulares de dos escuelas de la CABA, habilita, potencia o limita determinadas modos de politicidad y agenciamiento de las juventudes estudiantiles.

La atención a las culturas institucionales se torna relevante especialmente considerando el cuadro heterogéneo del nivel educativo medio de Argentina y de la CABA en particular. En los últimos años, especialmente luego de la sanción en el 2006 de la Ley de Educación Nacional (LEN) que decretó su obligatoriedad, este nivel atravesó un proceso de masificación de su matrícula y, a su vez, de fragmentación social e institucional (Kessler, 2014; Tiramonti, 2010). Como explican Núñez y Litichever (2015), la matrícula del nivel secundario experimentó un “crecimiento amorfo” dado que, con su expansión hacia los márgenes, se acentuaron las diferencias y desigualdades institucionales. Al decir de estxs autorxs, “al proceso de fragmentación se sobreimprime una distinción entre tipos de comunidades educativas, donde la modalidad no tiene tanta importancia sino el ámbito formativo, la orientación general de la propuesta escolar, el clima educativo que se conforma” (p.25). De ahí la necesidad de atender tanto a la singularidad de cada espacio educativo, lo que es posible de ser imaginado y actuado en cada uno, como así también una mirada comparada que habilite la atención de dinámicas sociohistóricas y culturales diferenciales.

Por todo lo expuesto, la hipótesis que sostengo a lo largo de esta tesis es que las culturas institucionales escolares singulares son dimensiones de suma relevancia a la hora de explicar la problematización de ciertos temas referidos a la educación en géneros y sexualidades de parte del estudiantado, y las maneras de organizarse y vincularse en torno a los mismos.

En el desarrollo de este trabajo muestro cómo, en dos escuelas secundarias muy distintas de la CABA, las tradiciones escolares, las orientaciones formativas, los estilos de gestión, los programas socioeducativos institucionales, las disputas locales en torno al curriculum, y las formas que adquieren los vínculos intra e intergeneracionales, entre otros elementos propios de estas culturas institucionales, buscan –de manera siempre incompleta- orientar sentidos, regular prácticas y organizar lo decible, imaginable y deseable. Al hacerlo, estas modulaciones institucionales median, habilitan y posibilitan acciones y modos de intervención en la vida pública escolar. Es así como estas culturas institucionales contribuyen a demarcar las condiciones de posibilidad que tienen las estudiantes a la hora de problematizar sus relaciones sexoafectivas con los varones; negociar los mandatos de género que delimita el curriculum; resistir a una división de tareas escolares que consideran desigualitaria; y discutir y aliarse con docentes con el propósito de visibilizar sus demandas.

Sin lugar a dudas, a pesar de la relevancia que este trabajo le asigna a las culturas institucionales en la mediación de estos procesos, el protagonismo de estas estudiantes mujeres en distintos momentos y escenas del trabajo de campo fue un elemento que atravesó a ambas escuelas, y que, como adelanté anteriormente, da cuenta de un momento sociohistórico y cultural común. Lo que busco, por lo tanto, es producir conocimiento situado que dé cuenta de contextos y márgenes diferenciales de enunciación y agenciamiento.

A continuación, presento una sucinta caracterización de las dos escuelas abordadas en este estudio.

Dos escuelas, dos mundos

En esta tesis, indagué en dos escuelas secundarias públicas de gestión estatal durante el ciclo lectivo del año 2019 (de marzo a diciembre). Estas instituciones presentan algunas características que las hacen semejantes: i) ambas dependen del Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de CABA; ii) fueron fundadas, con un solo año de diferencia, a mediados del siglo XX, durante la primera presidencia de Perón (1946-1952); iii) la oferta educativa de ambas escuelas se limita al nivel medio; iv) el tamaño de sus matrículas es similar dado que ambas oscilaban entre lxs 800 y 900 estudiantes; y v) a pesar de estar

ubicadas en zonas distantes de la ciudad, las poblaciones estudiantiles que asisten a estas escuelas provienen, mayoritariamente, de la zona sur y de localidades del Conurbano bonaerense.

Sin embargo, ambas instituciones difieren en distintas dimensiones como sus orientaciones formativas, las tradiciones e historias escolares, los estilos de gestión, las iniciativas institucionales destinadas al estudiantado, y su constitución espacial y arquitectónica.

La caracterización que presento a continuación no pretende ofrecer un panorama acabado de ambas escuelas, sino simplemente introducir algunas dimensiones significativas consideradas en el análisis.

La Revuelta, una institución “contenedora”

La Revuelta⁶ es una escuela de modalidad bachiller ubicada en el barrio de Caballito, en la zona centro de la ciudad, y fue creada el 4 de marzo del año 1950. A comienzos del ciclo lectivo del 2019, asistían 860 estudiantes divididos entre un turno matutino y uno vespertino. A partir del cuarto año, el estudiantado puede elegir entre la orientación en economía y administración, o en ciencias sociales y humanidades.

Una suposición lineal que asimilaba la institución a su entorno me hacía suponer que un colegio ubicado en el barrio de Caballito albergaría una población estudiantil perteneciente a un sector socioeconómico concordante con el de uno de las zonas porteñas con mejores indicadores de este tipo⁷. Sin embargo, a medida que se sucedían las visitas y las conversaciones con distintas personalidades de la escuela, me fui dando cuenta que estos prejuicios respondían a una mirada anacrónica que poco se ajustaba a La Revuelta del siglo XXI. Fue así como me enteré que esta institución nació, en palabras de docentes y autoridades con largas trayectorias en la misma, como una escuela “prestigiosa”⁸, a la que asistían solo estudiantes mujeres pertenecientes a sectores socioeconómicos medios y medios altos del barrio.

⁶ Los nombres originales de las instituciones y personas que aparecen mencionadas en esta tesis fueron alterados a los fines de garantizar la confidencialidad (Meo, 2010). Esta estrategia se adopta en la totalidad de esta tesis.

⁷ Según datos oficiales obtenidos del Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de CABA (Susini et al., 2018b), durante el año 2018, la Comuna 6 (compuesta únicamente por el barrio de Caballito) era la cuarta comuna con ingresos más altos contemplando las quince que componen la ciudad y la tasa de desocupación estaba por debajo del porcentaje promedio de la misma. A su vez, el 85% de los adultos de 25 años o más completó el secundario o accedió al nivel superior. La matrícula del nivel secundario, por su parte, se distribuyó ese mismo año entre un 50,4% en escuelas del Estado y un 49,6% en privadas.

⁸ Todos los términos o expresiones entrecomilladas introducidas en esta tesis responden a formas de expresión nativas recuperadas en el trabajo de campo.

En un antiguo blog institucional de la escuela, que se puede encontrar navegando en internet, se reconstruye parte de esta época dorada. Por ejemplo, en este sitio se destacaba con un dejo de orgullo que, en el año 1965, luego de la anexión de algunas secciones de otras escuelas de la zona, La Revuelta llegó a transformarse en “LA ESCUELA DE COMERCIO DE MUJERES MÁS GRANDE DEL PAÍS” (las mayúsculas son del original). El carácter distintivo de la institución también radicaba, de acuerdo a lo que se exponía en este mismo blog, en la “calidad de la enseñanza”, en su incesante expansión en la matrícula y sus constantes progresos en infraestructura edilicia.

Figura I. La Revuelta en el año 1964



Fuente: Documento sobre la historia de la escuela realizado por ex alumxns de La Revuelta

De todos modos, a lo largo del tiempo este panorama fue cambiando. Con el correr de los años la población estudiantil del colegio fue transformándose; primero, con la incorporación de varones en el segundo lustro de la década de 1980. Como relata una antigua alumna en un documento sobre la historia de la escuela elaborado por estudiantes en la década de 1990, el ingreso de varones exigió adaptarse, dado que, en sus palabras, “no son tan cuidadosos como las chicas”, “hubo que cambiar el sistema de baños” y traía “problemas de disciplina”.

Sin embargo, las transformaciones más profundas en la matrícula de La Revuelta ocurrieron a partir de la década de 1990 con la masiva incorporación de estudiantes provenientes de sectores populares de otros barrios de la ciudad y localidades del Conurbano bonaerense. En la actualidad, La Revuelta recibe a un público heterogéneo, compuesto tanto por estudiantes residentes del barrio de Caballito, como de otros puntos de

la zona sur de la ciudad tales como el barrio de Mataderos, El Barrio Presidente Illia de Nueva Pompeya, el Barrio Piedrabuena de Villa Lugano, la Villa de Emergencia 1.11.14 ubicada en el barrio del Bajo Flores, o distintas localidades del Conurbano sur.

En el Proyecto Escuela (PE) del año 2019, un documento en donde se realiza un sucinto balance y caracterización de la institución, se señalaban “problemas prioritarios” del estudiantado que la escuela debía atender. Entre ellos, se destacaban los altos niveles de “ausentismo”, los “errores de ortografía y de redacción”, su “vocabulario reducido”, y las “dificultades en la atención”, “en la comprensión lectora”, la “interpretación de consignas”, y “la implementación de estrategias de aprendizaje”. A su vez, resaltaban los problemas de infraestructura edilicia, la “carencia de recursos tecnológicos” y los “problemas de convivencia institucional (...) entre jóvenes alumnos, entre alumnos y docentes, y entre adultos docentes”.

El cuadro presentado en este documento ofrecía pistas para suponer que aquellos tiempos de gloria de las primeras décadas de existencia del colegio poco decían del presente de La Revuelta. Esa escuela, otrora “prestigiosa”, expansiva y reservada a públicos acomodados, asume en la actualidad el desafío de atender novedosas situaciones y problemáticas. Es por ello, que en ese mismo documento, se explicitaba la necesidad de garantizar la “inclusión educativa”, mejorando, por ejemplo, “los índices de aprobación” y de “repitencia”.

Para lograrlo, en la escuela se llevaban adelante distintas estrategias institucionales que buscaban garantizar el acceso y la permanencia del estudiantado. Siguiendo el PE, publicaciones en redes sociales institucionales y lo que pude registrar en reuniones del Consejo Consultivo de la escuela, se pueden enumerar proyectos tales como el “Seguimiento de Asistencia Institucional” (SAI), un programa de acompañamiento docente para estudiantes con problemas de faltas; “Recuperando Materias” (REMA), orientado a brindar apoyo a aquellxs estudiantes que adeudaran asignaturas; o el programa “Terminalidad Secundaria”, que buscaba posibilitar, con ayuda de lxs docentes, que lxs estudiantes finalicen sus estudios. A su vez, con frecuencia se organizaban colectas y festivales solidarios con el objetivo de recaudar alimentos y dinero destinado a apoyar económicamente a lxs estudiantes que lo necesitaban.

Figura II. Estrategias de "inclusión" en La Revuelta



Fuente: *Instagram* de La Revuelta, julio de 2020 (Izq.); *Facebook* de La Revuelta, septiembre de 2020 (Der.).

Para Lidia, una profesora de historia con 25 años en la institución, estas iniciativas se empezaron a incorporar en la escuela durante la década del 2000, especialmente luego del decreto de obligatoriedad del nivel secundario dictado en la LEN⁹. En una entrevista, definía a La Revuelta como una escuela “contenedora”, dado que, en sus palabras, “se actúa mucho desde la parte social”, en comparación con otro colegio público de gestión estatal en el que trabajaba, en donde “se sacan de encima todo lo que podría traerles problemas”. Según relataba, en la escuela se atienden diariamente “casos de problemas familiares graves”, “violaciones” y “adicciones”.

Si bien esta docente señalaba un punto de inflexión institucional luego de la sanción de la LEN, desde su perspectiva, estas iniciativas “inclusivas” adquirieron mayor énfasis en la escuela en el año 2016, luego de la asunción como rector de Néstor, un antiguo docente de geografía con más de 30 años en La Revuelta. Sin embargo, según el propio Néstor, esto no ocurrió sin dificultades:

Empezamos a ordenar algunas cuestiones, pudimos ordenar cooperadora, pudimos revisar algunas cuestiones de estructura del colegio (...) hay una estructura conservadora muy grande, hay una crítica permanente a cualquier cosa y eso termina siendo traba burocrática, claramente. (...) “¿Por qué lo dejaste salir al pibe del aula? Dijimos que no podía salir ni al baño”, ¿si se está

⁹ La Ley N° 26.206 sancionada en el año 2006 provocó numerosos desajustes entre un formato escolar forjado a finales del siglo XIX y consolidado a inicios del XX, destinado fundamentalmente para los sectores medios de la sociedad, y el ingreso de nuevos estudiantes para los cuales esa escuela no había sido pensada. Desde esa fecha al día de hoy se multiplicaron las estrategias que, tanto a nivel nacional, jurisdiccional, institucional o por iniciativas personales de docentes y directivos, intentaron, con mayor o menor éxito, garantizar la inclusión y retención de lxs recién ingresadxs (Meo, 2012; Meo et al., 2014; Montes y Ziegler, 2010; Nobile, 2012; Steinberg et al., 2017).

cagando qué hago? “Puede romper todo, viste, yo te lo dije”. (...) Pero hay otras cuestiones que son sencillas. Para mí los pibes no pueden repetir. “Ah ¿qué? ¿Los hacés pasar gratis?” No, la nota no importa, al final voy a poner la nota. (...) El conservador tiene una tendencia que es mantener las cosas que vienen prehistóricamente. Entonces, yo me formé en la década del ochenta, noventa, pero después tuve que pensar algunas cuestiones que tienen que ver con estos *centennials*, *millenials* o cualquier otra cosa. (Néstor, rector y docente de geografía).

Como señalaba Néstor, sus iniciativas confrontaban con lo que entendía como una “estructura conservadora”. Es decir, su propuesta buscaba atender la perspectiva de los “*centennials*” y “*millenials*”, expresiones que utilizaba para referirse a las nuevas generaciones de estudiantes. Para ello, proponía revisar algunas dimensiones del *régimen académico* (Camilloni, 1991), es decir, alterar aquellas estrategias que buscan regular las prácticas de lxs estudiantes en las escuelas, como por ejemplo eliminar la repitencia.

La llegada de Néstor a la rectoría también era experimentada por algunxs docentes como un quiebre en su trabajo. Como mencionaba Darío, un docente de lengua y literatura, “a partir de ahí me animé a desarrollar un espíritu crítico en los pibes”, cosa que hasta ese momento, “lo hacía más a escondidas”. Por su parte, Carmen, una docente de derecho y coordinadora del departamento de economía, lo expresaba de la siguiente manera:

Hay mucha gente grande acá en la escuela que también le cuesta, vienen de otro... ellos ya los vienen sufriendo los cambios hace años. Porque ellos pretenden encontrarse la escuela donde el pibe se sienta y “bajate la gorrita, sacate la capucha”. A mí la gorrita no me molesta, les digo, mientras yo te hable y te vea la cara, suficiente. (...) ven a la escuela como ese sistema normalizador de los cuerpos, donde vos tenés que estar sentado de determinada forma, no mover... (...) E incluso yo me siento como más cómoda en el aula ahora porque... siento que llego mostrándome más humana a los chicos, mostrándome como soy. A veces me siento arriba de la mesa y me acuerdo que una vez un directivo (...) me llamó y me dice: “profesora, ¿qué hace sentada arriba de la mesa? (...) es un mal ejemplo sentarse arriba de la mesa”. Mi respuesta en ese momento fue “sí, sí, claro, no lo voy a volver a hacer”. Esto de que las autoridades ahora sean como más flexibles, más abiertas en estas cuestiones me llevan a mí a que hoy me siento arriba de la mesa y me sienta re cómoda (Carmen, docente de derecho y coordinadora del departamento de economía).

Para Carmen, el arribo de Néstor, con un estilo “más flexible”, le permitió sentirse “cómoda” y mostrarse “más humana”. Desde su perspectiva, esto implicaba un ejercicio por discutir aquella concepción, presente entre la “gente grande” de la institución, que entiende a la escuela como “un sistema normalizador de los cuerpos”. Carmen y Néstor, en conjunto con otrxs docentes y autoridades de la escuela ponían en marcha iniciativas que buscaban desmontar aquella “estructura conservadora”.

Los derechos de género y sexuales en La Revuelta

La propuesta “inclusiva” de La Revuelta, orientada a garantizar y sostener el derecho a la educación media de su estudiantado, también buscaba contemplar y atender lo referido a los derechos de género y sexuales del alumnado.

Por ejemplo, en la siguiente cita, Néstor, al referirse al código de vestimenta escolar, daba cuenta de cuál era su postura en relación a estos asuntos:

El otro día, no importa quién... dijimos que la ropa en el colegio no era un problema, los pibes tienen que venir en forma adecuada y lo adecuado lo eligen ellos. Bueno, vino una nena medio en culo y medio en tetas. Me la trajeron acá y delante de la nena me empezaron a decir cualquier cosa. ¿Cómo lo das vuelta a eso? Tenés que hacer una denuncia. Una denuncia por violencia. Eso se llama violencia de género. Entonces lo conservador es eso. (...) No me jodan porque yo también me reconozco como que hay cuestiones que uno tiene que... digamos sobre la deconstrucción, que tiene que ver con que uno tiene que empezar a desarmarse de ciertas cuestiones. (Néstor, rector y docente de geografía).

En esta breve anécdota que recreaba Néstor, en donde ilustraba su concepción sobre una mirada “conservadora” que desde su óptica persiste entre algunos miembros de la escuela, se puede apreciar sus aspiraciones acerca de los modos institucionales de regulación de representaciones y relaciones de género. Siguiendo los dichos del propio rector, su propuesta respondía a la necesidad de realizar un ejercicio de “deconstrucción” y de “desarmarse de ciertas cuestiones”, como hacía, por ejemplo, al dejar que sea el estudiantado quien defina las formas adecuadas de vestimenta. Mediante este tipo de decisiones y estrategias, Néstor discutía aquella noción que Carmen identificaba que circulaba entre la “gente grande” de la institución, la cual entendía a la escuela como un “sistema normalizador de los cuerpos”.

Esta propuesta a la que hacía referencia el rector era algo visible en la escuela. Las estrategias que buscaban “incluir” a las distintas expresiones de género, reconocer recorridos estudiantiles que se alejaban de la norma, o atender problemáticas de género y sexuales, tenían una presencia evidente en la escuela que se manifestaba tanto en las redes sociales institucionales como en carteles ubicados en el hall de acceso, en el patio principal, y en múltiples pasillos y paredes. Como se verá en detalle en el Capítulo 2, la escuela estaba plagada de propuestas e iniciativas que buscaban garantizar variados derechos tales como el de la salud y el de la autonomía sobre el propio cuerpo -por ejemplo, en afiches que se posicionaban explícitamente a favor de la sanción del proyecto de IVE-, a la educación sexual integral, a elegir la orientación sexual libremente, a recibir asistencia en caso de sufrir violencia de género, o el de estudiantes madres y padres a continuar con su escolarización.

Figura III. Derechos de género y sexuales en La Revuelta



Fotografías tomadas en los pasillos de la escuela. Mayo de 2019

En relación a este último punto, es posible destacar el proyecto de la “Sala Multiedad”, que en el marco del Programa de Retención Escolar de Alumnas/os Madres, Padres y Embarazadas en Escuelas Medias y Técnicas del Ministerio de Educación del Gobierno de la CABA, buscaba garantizar la permanencia de lxs estudiantes madres y padres. Como se expondrá con mayor profundidad en el Capítulo 2, esta sala -así como el resto de las estrategias institucionales mencionadas- era una razón de movilización y militancia de parte de un grupo de docentes y autoridades que buscaban, a través de ella, no solo sostener la escolaridad de este grupo de estudiantes, sino también problematizar sentidos en torno a los géneros, las sexualidades y las juventudes.

En suma, para muchos de los miembros de la escuela, durante los últimos años, traccionada en una primera instancia por normativas nacionales como es el caso de la LEN y más tarde por el estilo de conducción de Néstor, la escuela empezó a definirse como “contenedora”. Estas transformaciones que fue sufriendo la institución a lo largo de su

historia, y un presente en donde la “inclusión” es un norte que orienta prácticas y sentidos, son dimensiones centrales para entender determinados rasgos de su cultura institucional. Para el caso, la voluntad por garantizar la escolarización, y los derechos de género y sexuales de su estudiantado era vivida, por buena parte de lxs docentes, autoridades y preceptorxs, como una causa a defender. Esta forma de concebir la tarea pedagógica era algo que permeaba la cotidianidad escolar y se expresaba en diferentes momentos y espacios.

El Progreso, un colegio “para pocos”

La segunda escuela en la cual se concentró esta investigación fue El Progreso, un colegio técnico creado en el año 1951, ubicado en el barrio de Nueva Pompeya, en la zona sur de la ciudad, al límite con las localidades bonaerenses de Valentín Alsina y Piñeyro¹⁰. A comienzos del año 2019, la matrícula escolar estaba compuesta por 832 estudiantes que se distribuían entre un turno matutino, vespertino y nocturno. Siguiendo la clasificación propuesta en el PE de la escuela, esta matrícula se dividía en 549 varones y 283 mujeres. A partir del tercer año, el estudiantado elige entre especializarse en metalurgia, orientación emblemática de la escuela, existente desde su fundación y compuesta mayoritariamente por estudiantes varones; y química, rama incorporada en el colegio en el año 1980 en donde la matrícula entre varones y mujeres era más pareja. Los inicios de esta especialidad coincidieron con un ingreso, muy lento y paulatino, de las estudiantes mujeres a esta escuela.

Con una experiencia completamente ajena al mundo de los colegios técnicos, ingresar a este espacio resaltó el efecto de extrañamiento que sentí al caminar por sus pasillos. Por un lado, el taller de metalurgia, con sus naves, su división por secciones de trabajo -como carpintería, moldeo, herrería, soldadura, entre otras-, los overoles azules y la indumentaria de seguridad, o la presencia de herramientas y maquinaria industrial, como es el caso de los grandes hornos de fundición; y, por el otro, el laboratorio de química, sus probetas, tubos de ensayo, microscopios, guardapolvos blancos o las máscaras protectoras, trazaban un paisaje que me resultaba completamente novedoso para lo que esperaba de una escuela.

El Progreso es una de las antiguas “escuelas fábricas” creadas durante el primer gobierno de Perón (1946-1952), ideadas en el marco de un plan masivo y ambicioso de

¹⁰ Esta delimitación geográfica se corresponde con la de la Comuna 4 de CABA, compuesta por los barrios de Nueva Pompeya, Barracas, La Boca y Parque Patricios. En esta zona de la ciudad, el 41% de los hogares con al menos una persona de entre 3 a 17 años de edad, se encuentra en situación de pobreza y la tasa de desocupación es superior a la del promedio de la jurisdicción. Solo el 56% de las personas mayores a 25 años de edad completaron el nivel secundario (Susini et al., 2018a).

establecer un circuito educativo orientado a la formación para el trabajo, en sintonía con el modelo industrializador de sustitución de importaciones (Dussel y Pineau, 1995)¹¹. Siguiendo lo que indica un blog institucional que recupera parte de la historia de la escuela, el barrio de Nueva Pompeya “era un ejemplo claro de ese desarrollo: desde pequeños talleres a fábricas de mayor envergadura creaban fuentes de trabajo para la gente humilde y laboriosa, proveniente de familias inmigrantes y de las provincias del interior”.

Hasta el día de hoy, en El Progreso los vínculos con el mundo industrial son centrales a la hora de definir la propuesta pedagógica de la institución. La formación para el trabajo era experimentada por docentes y autoridades como una responsabilidad, dado que quienes egresan cuentan con una acreditación educativa que los habilita para trabajar en grandes empresas y, por ejemplo, manejar tecnología y maquinaria de alta complejidad. Es por ello que para avanzar en esta escuela se requería, según pude registrar en distintas conversaciones con docentes, autoridades y estudiantes, de altas dosis de “esfuerzo” y “sacrificio”. Exigía, por ejemplo, cumplir con jornadas de doble turno -uno para la “teoría” y otro para el “taller”-, responder ante los altos estándares académicos de sus docentes, realizar un esfuerzo físico en variadas tareas -como serruchar, martillar o fundir metales-, atenerse a normativas estrictas de higiene y seguridad -como el uso de la vestimenta adecuada para el manejo de maquinaria-, e incluso destinar largas horas al estudio en el hogar, relegando actividades extraescolares o salidas con amigxs. En algún sentido, según autoridades y docentes, en la escuela se aspira a que lo aprendido, especialmente en el taller de metalurgia y el laboratorio de química, emule situaciones que el estudiantado afrontará una vez que ingrese al mundo empresarial.

¹¹ Como señalan Dussel y Pineau, la articulación que el peronismo propuso en torno a la educación técnica, se sostuvo en una concepción de la “educación popular” como un sistema diferenciado para sectores que hasta ese momento habían sido excluidos del nivel medio. La conformación de este circuito tuvo tanto un objetivo económico ligado a la inserción de trabajadores en el modelo industrial de sustitución de importaciones, como uno político, basado en la necesidad de conformar ciudadanos con nuevas y mejores cualificaciones, que genere una base de futuros dirigentes (Somoza Rodríguez, 1997).

Figura IV. El Progreso en la década de 1950



Fuente: video institucional en homenaje por el 60° aniversario de El Progreso.

Por todos estos motivos, para Guillermo, quien es rector en el colegio desde el año 2018, la escuela técnica “no es para todos”. Esta afirmación era fácilmente verificable en el balance anual elaborado en el PE, en donde se señalaba que la matrícula adquiría una forma piramidal: mientras que los cursos inferiores -de primero a tercer año- eran robustos en cuanto a la cantidad de alumxns, eran pocxs los que lograban acceder a los cursos superiores -de cuarto a sexto año-. Los datos presentados en ese documento así lo confirmaban: solo un 21% del alumnado llegaba a sexto año y un escueto 10% de lxs estudiantes lograba titular “en tiempo”. A su vez, como se indicaba en el texto, un 39% de la matrícula se “pierde” por “razones multicausales”.

Lxs docentes y autoridades con quienes pude discutir estos datos me señalaron que el desgranamiento de la matrícula se explicaba por dos motivos: en primer lugar, porque esta escuela se exigían altos niveles de “esfuerzo” y “sacrificio”, lo que terminaba por desanimar a buena parte de la población estudiantil. En segundo lugar, asociaban las altas tasas de abandono a las carencias materiales y culturales que lxs estudiantes “traen” de sus hogares. Desde la óptica de muchxs adultxs de la institución, estas carencias se traducían en problemáticas tales como situaciones de abuso y violencia intrafamiliar, consumo problemático de drogas, e incluso casos de estudiantes en situación de calle.

Este cuadro que trazaban autoridades y docentes es lo que, desde su perspectiva, explicaba cierta “pasividad” en el estudiantado. Por ejemplo, para Walter, un docente de electrónica de tercer año y coordinador de tutores, la población estudiantil de El Progreso se caracterizaba por ser “sumisa”, la de “pibes sin voz”. Esto, argumentaba, estaba asociado a “las culturas de las que vienen” y a la idiosincrasia de sus “colectividades” de origen. “Cuando un pibe es sumiso”, me explicaba, “pedirle que tome protagonismo no va”.

Frente a este panorama adverso, en El Progreso autoridades y docentes solían valorar el “esfuerzo” que el estudiantado realizaba para permanecer y avanzar en su escolarización. Este reconocimiento de lxs estudiantes que se esmeran era algo premiado y reconocido en la institución. Por ejemplo, en el hall central del colegio podían observarse algunas de estas distinciones. En este sitio, de paso casi obligado cuando se entra al edificio, se exhibía una serie de logros institucionales: la vidriera con los trofeos deportivos, la “galería de egresados” (una sucesión de cuadros delimitados por unas vallas en donde se inscribían los nombres de las distintas camadas que se graduaron en la escuela) y el “cuadro de honor” (una vitrina en donde se destacaban, trimestralmente, a aquellxs estudiantes con los mejores promedios).

Figura V. Galería de egresados y Cuadro de honor



Fotografía tomada en el hall central de El Progreso. Abril de 2019.

Por otra parte, no es de menor importancia, como se suele destacar en las redes sociales de la institución, la participación, y por sobre todo, las victorias de estudiantes en distintas competencias intercolegiales de ciencias¹².

Es posible suponer que este énfasis en los casos de “éxito”, en los logros y en la excelencia, sea la otra cara de esa escuela que el rector definía como “para pocos”, y de las carencias y dificultades que docentes y autoridades identificaban en el estudiantado. Este enfoque orientado al mérito personal y a la capacidad de resiliencia, como ejemplos de que, con “esfuerzo” y pese a la adversidad, era posible graduarse y competir -en eventos deportivos, por el mejor promedio o en las ferias de ciencias-, marcaban algunos de los

¹² Estos concursos eran de suma relevancia para el colegio, dado que al estar auspiciados y financiados por grandes empresas industriales, solían ser una instancia de vínculo con las mismas, un momento para que lxs estudiantes obtengan oportunidades laborales y que el colegio reciba premios en infraestructura y maquinaria industrial.

rasgos que definían expectativas y deseos que orientaban buena parte de los recorridos escolares.

Una escuela de varones

Más allá de los méritos individuales, aptitudes imprescindibles para avanzar en la escolarización en esta institución, el género era un clivaje que tanto a jóvenes como adultos ofrecía de manera desigual una gama determinada de oportunidades, posibilidades y expectativas. Esto se manifestaba, por ejemplo, a través de formas diferenciales de simbolizar y poner en escena los posibles recorridos escolares de varones y mujeres, que por lo general, expresaban rasgos, formas de comunicar y lenguajes que adquirirían un carácter de tipo androcéntrico¹³.

Posiblemente, sea el taller de la especialidad en metalurgia un buen ejemplo que ilustre ciertos rasgos de este perfil. La importancia que esta orientación tenía dentro de la escuela se sostenía por el carácter distintivo que le confiere a la institución: El Progreso es una de las primeras en Argentina en ofrecer esta modalidad y una de las pocas que la sostienen hasta el día de hoy. Este sentimiento de orgullo era reforzado al haber sido una de las pocas escuelas de esta modalidad que, en palabras de Walter, “sobrevivió” a la década de 1990, período en el cual, según el mismo contaba, “no se quería industria y por lo tanto no se necesitaba la escuela técnica”¹⁴. Durante el año 1996, por ejemplo, se produjo la clausura del emblemático horno de fundición de metales, que luego sería reactivado en el 2003.

En esta orientación emblemática también se encarnan desigualdades de género que responden a distribuciones clásicas de la división sexual del trabajo. Esto se expresaba, por un lado, cuantitativamente en su matrícula (solo el 15% de los estudiantes que elegían esta especialidad eran mujeres) y en una marcada presencia de varones en el plantel docente, pero, por el otro, también en dimensiones tales como su arquitectura (en las entrevistas con docentes mujeres que trabajaban en el taller fue una constante el reclamo por la inexistencia de un baño de mujeres en este espacio) o en las formas de representar la orientación de metalurgia, ya sea en las paredes escolares o en redes sociales, generalmente encarnada por figuras de varones.

¹³ Contreras (2009) define al androcentrismo como una variable del sexismo que implica la concesión del privilegio al punto de vista del hombre.

¹⁴ Es preciso recordar que la Ley Federal de Educación N°24.195 sancionada en 1993, excluyó a la escuela técnica de su texto, generando así lo que en algunas investigaciones se denomina un “bache legal” (Maturo, 2018). Esta exclusión de las escuelas técnicas de un marco normativo fue fundamental para provocar el desmantelamiento de esta modalidad en distintas jurisdicciones del país.

Esta dimensión simbólica del androcentrismo escolar, de todas maneras, no fue algo identificable únicamente en el taller. Caminar por los pasillos de El Progreso implicó adentrarme en una red plagada de símbolos, escudos, fotografías y retratos que hablaban de la historia institucional y evidenciaban el origen masculinizado de la institución. Sin dudas, el mural tríptico ubicado en el hall central del colegio desde 1951, año de la fundación de la escuela, era uno de los retratos más emblemáticos y que mejor representaba esta dimensión. Esta pintura era importante para muchos docentes y autoridades por distintos motivos como por haber sido confeccionada por un antiguo preceptor de la escuela y por haber sido declarada patrimonio histórico por la Legislatura de la CABA. Sus imágenes, por ejemplo, solían ser recuperadas en las redes sociales de la institución para conmemorar festividades y aniversarios tales como “el día del metalúrgico”, “el día de la educación técnica”, “el día de la Bandera” o “el día de la siderurgia nacional”.

En este mural se podía apreciar la figura varones de expresiones adustas y cuerpos esbeltos y atléticos realizando distintas tareas características del colegio técnico. Walter, en una recorrida introductoria al colegio, en donde expuso parte de su historia, explicó que esta pintura retrataba “tres cosas fundamentales para la escuela técnica de esa época”: en primer lugar, ubicada a la izquierda del cuadro, “la patria” (en donde se apreciaba a un estudiante izando la bandera argentina frente a la mirada atenta de un profesor y otros alumnos); en el centro, “el trabajo” (representado por tres robustos estudiantes de metalurgia vestidos de overol en plena fundición de metales); y, por último, a la derecha, “el diseño” (allí se veía a un alumno trabajando sobre un pupitre acompañado por otro estudiante bajo la atenta supervisión del profesor).

Este mural, a la vez que evidenciaba estos vínculos estrechos entre industria y escuela, era un indicio de las concepciones socioculturales sobre la división sexual del trabajo durante los momentos iniciáticos de la institución. Las representaciones de estos jóvenes eran maneras de simbolizar y definir marcos de inteligibilidad sexogenéricos en la escuela, que se correspondían con ideales típicos de la industria de mediados del siglo XX. Sin embargo, como señalé, este mural no era un elemento del pasado, una pieza de museo perdida en una pared escolar, sino que su continua y persistente reproducción, en redes sociales o en folletos escolares, daba cuenta de ciertas continuidades institucionales. A pesar de los avances tecnológicos que durante las últimas décadas se tradujeron en un incesante proceso de automatización industrial, las formas de representar estas corporalidades parecieran persistir en una exaltación del esfuerzo, la disciplina y la fuerza como atributos que terminaban de dar forma a este estudiante anhelado.

Pese a la importancia y a la centralidad que la orientación en metalurgia tenía en la institución, durante el período analizado, la especialidad con más estudiantes inscriptxs era química. Esta orientación, que se incorporó en la escuela recién en la década de 1980, solía

ser representada en la espacialidad escolar y en las redes sociales casi siempre por estudiantes mujeres.

Figura VI. Prácticas profesionalizantes de química



Fuente: *Instagram* de El Progreso. Noviembre de 2019

Tanto en la cuenta de *Instagram*, como en las fotografías ubicadas en las paredes escolares, se podían observar a estudiantes mujeres, vistiendo guardapolvos blancos manipulando una probeta (como se puede apreciar en la Figura VI). Los cuerpos de varones enérgicos, musculosos, en pleno movimiento, contrastaban con esas figuras femeninas estáticas -apenas manipulando algún objeto liviano-, de corporalidades delicadas y pulcras en sus vestimentas blancas.

Estas formas de representar las especialidades en la institución también generaban fuertes cuestionamientos, como era el caso de Tatiana, una joven docente de electricidad del ciclo inicial, quien, al mostrarle una fotografía del mural de la escuela, señalaba lo siguiente:

No hay mujeres, una negativa. Si te das cuenta son hombres idílicos. Si vamos a ser sinceros, ninguno de los que están acá como profesores son estos señores que están acá dibujados. Entonces ya me estás mintiendo, es solo un dibujo y una representación que ustedes tienen de eso. Pero esto claramente no es real. (...) quizás la mayoría te lo halaga, pero (...) no representa la actualidad. Hace 90 años, no sé cuándo se habrá creado esta institución, no sé cómo era, pero si vamos a lo actual no lo representa. Por eso los chicos son idílicos, y lo que se cree de idílico es bastante hegemónico, se lo quiere hacer como todo perfectito, y no es la verdad del colegio. Y eso también, que no hay mujeres ni otro género que no sea varón acá adentro (...) me parece espantoso. (...) Es como si estuviese vendiendo un producto este mural (...) porque te dicen "este es el cuadro del colegio". Está todo bien con el que lo pintó y todo eso, pero si querés poné otro al lado y también integrá a las mujeres o hacé personas que sean más semejantes a la realidad (Tatiana, docente de electricidad en el taller de metalurgia).

El cuestionamiento de Tatiana sirve de ejemplo para ilustrar algunas de las disputas en torno a las formas de representación del estudiantado y de lxs docentes de la escuela, y con ello, modalidades cotidianas de invisibilización de la participación de mujeres en la escuela. Las formas binarias de simbolizar las especialidades, objetivadas en representaciones visuales inscriptas en las paredes y las redes sociales de la escuela, era un motivo de disputa cotidiana que, como exponía la docente, daba cuenta de pliegues y tensiones institucionales.

* * *

En síntesis, en este trabajo se abordan dos escuelas similares en cuanto al volumen de su matrícula y el origen social de sus estudiantes, pero que sus particularidades históricas y estrategias institucionales las hacen marcadamente diferentes. Por un lado, analizo lo ocurrido en La Revuelta, una escuela bachiller que, tras ser reconocida como de “prestigio”, en el último tiempo se caracterizó por iniciativas orientadas a promover la “inclusión” y, con especial interés para este trabajo, garantizar derechos de género y sexuales de sus estudiantes; por el otro, exploro lo acontecido en El Progreso, una institución “para pocos” orientada a la formación para el trabajo y con rasgos –en sus formas de sociabilidad y simbolización- con un marcado perfil androcéntrico.

A lo largo de esta tesis, por lo tanto, busco comprender cómo estas tramas institucionales se articulan con una sensibilidad de época que, como describí anteriormente, se encuentra fuertemente influenciada por las demandas de los movimientos de mujeres, feministas y de las disidencias sexuales. Para ello, por un lado, indago cómo en cada escuela se aborda y cuáles son las disputas en torno a la ESI y, por el otro, los modos de organización, repertorios y causas que emplean las estudiantes en su cuestionamiento de las desigualdades de género y sexuales en sus escuelas.

Organización de la tesis

Esta tesis se divide en tres partes que dan lugar a cinco capítulos analíticos y un apartado de conclusiones. En la Parte I, compuesta únicamente por el Capítulo 1, al que denominé *Culturas institucionales, géneros y política. Delimitando el problema de investigación* presento los principales conceptos que vertebran este trabajo. A su vez, delimito el campo de estudios locales con el que dialoga esta tesis, y expongo y problematizo la estrategia metodológica utilizada.

Con el objetivo de identificar algunos guiones institucionales que delimitan las discusiones en torno a la educación en géneros y sexualidades, en la Parte II –compuesta

por los Capítulos 2 y 3- examino las disputas que en cada una de estas escuelas se desarrollaron en torno a la ESI. Este modo de entrada al problema, me permitió identificar cómo se fueron configurando algunos rasgos de estas culturas institucionales escolares; es decir, cómo estos guiones institucionales se imbrican con una sensibilidad de época, qué temas se incluye y cuáles se omite, y cuáles son los repertorios y saberes valorados institucionalmente.

En el Capítulo 2, denominado *La “Sala Multiedad” y la ESI en el guión militante de La Revuelta* expongo cómo en esta escuela el embarazo juvenil y la educación en géneros y sexualidades eran asumidos por autoridades, un grupo de docentes y estudiantes como una causa a militar. Para ello, en primer lugar, analizo los desplazamientos históricos en la forma de concebir y abordar las paternidades y maternidades juveniles. A través de los relatos de preceptoras, docentes y estudiantes con largos recorridos en la escuela, advierto cómo, con el correr del tiempo, estos tópicos pasaron de ser considerados un estigma o un motivo de vergüenza, a transformarse en una causa a ser defendida. Sostengo que, en la actualidad, la aceptación del embarazo como una dimensión posible de la vida juvenil y como un momento compatible con la escolarización son razones militadas por un grupo de docentes y es abordado a través de políticas institucionales.

En segundo lugar, examino continuidades y rupturas entre las docentes del “Equipo ESI”¹⁵ y estudiantes en sus estilos de performar una identidad militante. Mediante el análisis de publicaciones en redes sociales institucionales y afiches pegados en las paredes escolares confeccionados en el marco de la ESI, identifiqué la emergencia de elementos típicos del *discurso político* (Verón, 1987). Sin embargo, entre las producciones docentes y estudiantiles pude advertir cómo el clivaje etario emergía como un elemento que iluminaba intereses diferentes y formas diversas de expresión y de interpelación.

En el Capítulo 3, *Rastros de un proceso “emergente”: las disputas en torno a la ESI en El Progreso*, indago cómo distintos grupos de autoridades, docentes y estudiantes luchaban con el propósito de establecer los sentidos legítimos en torno a la educación en géneros y sexualidades. Para comprender cuáles eran los márgenes de las discusiones, exploro, en primer lugar y a través de declaraciones de autoridades y docentes, las estrategias institucionales de abordaje que antecedieron al actual abordaje en ESI. En segundo lugar, a través de declaraciones de dos de las principales referentes del “Equipo ESI” examino cómo se desarrollaba una propuesta basada en, como ellas mismas decían, “emergentes”. Y por último, indago en producciones realizadas en clases de ESI en las cuales se abordó el tema de las identidades de género y sexuales disidentes con el

¹⁵ El artículo N°3 de la Resolución N° 340/18 dictada por el Consejo Federal de Educación promueve la creación de equipos docentes referentes de Educación Sexual Integral. De acuerdo a esta normativa, la misión de estos grupos es la de llevar adelante un enfoque interdisciplinario en relación con el proyecto institucional de cada escuela y establecer un nexo con los equipos jurisdiccionales.

propósito de analizar e ilustrar cómo se actualizaban los márgenes de lo decible, imaginable y deseable en la institución.

En la Parte III –que involucra a los Capítulos 4 y 5- reconstruyo escenas de la cotidianidad pública escolar con el propósito de identificar y analizar los temas, repertorios y formas de organización que distintos grupos de estudiantes mujeres ponen en marcha a la hora de problematizar y cuestionar las relaciones desiguales de género en sus escuelas.

En el Capítulo 4, que denomino *Discutiendo la violencia de género en la escuela. Escenas del aprendizaje político en La Revuelta*, analizo cómo un grupo de estudiantes mujeres organizadas en el centro de estudiantes visibilizaban y denunciaban los tratos y modos de relacionamiento sexoafectivo que tenían con sus pares varones. En ese camino, estas estudiantes establecieron alianzas con las docentes del “Equipo ESI”, con quienes lograron motorizar iniciativas en común, pero no sin dificultades. En este capítulo exploro cómo se fue construyendo ese diálogo entre estudiantes y docentes que, si bien expresó puntos de contacto, evidenció las dificultades de enarbolar estrategias en común entre jóvenes y adultas.

En el Capítulo 5, al que titulo *Polítizar para ser reconocidas: el camino de dos estudiantes mujeres de El Progreso*, analizo distintas escenas en las que sus protagonistas son una estudiante de química y otra de metalurgia. Lo que advierto es que estas jóvenes, que a través de sus prácticas asumían los valores del “esfuerzo” y el “sacrificio” personal promovidos en la escuela, se transformaban en líderes y referentes para sus pares, docentes y autoridades. Este proceso de autoafirmación las llevaba a discutir modos instituidos de distribuir el trabajo entre varones y mujeres, y los roles, estereotipos y posicionamiento atribuidos a la feminidad.

Para finalizar, en las conclusiones generales realizo un repaso de lo expuesto, planteo contrapuntos y continuidades entre ambas instituciones, y señalo algunos lineamientos y sugerencias para investigaciones futuras.

PARTE I

Capítulo 1

Culturas institucionales, géneros y política. Delimitando el problema de investigación

En el presente capítulo despliego el problema de investigación y su modo de abordaje. Como mencioné en la Introducción de este trabajo, esta tesis pretende interrogar los vínculos entre las culturas institucionales escolares y los procesos de politización estudiantiles en torno a los géneros y las sexualidades. La importancia de atender este vínculo se sostiene en la necesidad de comprender, a través de sus modos de inscripción local, las múltiples dimensiones de una sensibilidad de época feminista.

Con el propósito de abordar este objetivo, utilicé una serie de técnicas y herramientas teórico metodológicas que detallo en este capítulo. En primera instancia, presento la perspectiva teórica adoptada en función de analizar los vínculos entre las culturas institucionales escolares y los procesos de politización y agenciamiento estudiantiles. Luego, problematizo los antecedentes de investigación del campo de estudios en géneros y educación local con el propósito de recuperar perspectivas teóricas, métodos y hallazgos significativos para esta investigación. De esa manera, delimito el área de vacancia y el aporte que esta tesis pretende realizar. Por último, presento algunas definiciones en torno a la metodología empleada, y detallo las actividades realizadas en el trabajo de campo y los modos de analizar e interpretar los datos producidos.

1.1 Novela, sociabilidad y trayectorias: interrogar el guión institucional

La pregunta por las mediaciones institucionales en los procesos de politización de los géneros y las sexualidades se inspira en lo que Marina Larrondo (2014), en su tesis doctoral, denominó “escolarización de la política”. Esta definición plantea que la escuela, más que reproductora del sistema social en el que se inserta, es productora del mismo. Es así como cada escuela posee lo que esta autora denomina dispositivos administradores y reguladores de las formas de politización estudiantil. Esto, acentuado en un contexto de masificación y fragmentación del nivel medio (Núñez y Litichever, 2015), invita a indagar los modos singulares de “hacer política” que cada institución produce. Con el propósito de recoger estas pistas, me pregunto: ¿de qué manera las instituciones escolares orientan los modos en que el estudiantado discute el curriculum sobre géneros y sexualidades, politiza sus vínculos sexoafectivos, y resiste o reproduce estereotipos y mandatos de género?

Para analizar esto en profundidad, tomo la definición de *cultura institucional* propuesta por Remedi (2004). Este concepto fue útil a los fines de identificar un marco que facilite la comprensión de la complejidad institucional. Este autor define a la institución como un “entrecruzamiento de textos” que, a la manera de un “guión imaginario”, opera diacrónicamente, fosilizando el pasado institucional a través de lo que denomina la “novela institucional”, y sincrónicamente, orientando las interacciones cotidianas de los sujetos. Remedi considera que en las instituciones predomina una “pulsión a la repetición” que se expresa en la consagración de rituales, hábitos de grupo, costumbres, valores y normas. Estas prácticas reiterativas, dice el autor, buscan reducir lo heterogéneo en beneficio de lo homogéneo, construyendo una identidad institucional sincrética. En otras palabras, plantea que en las instituciones se produce un proceso ilusorio de indiferenciación, en donde los sujetos se ven imposibilitados de reconocer su propia voz frente a la institución como un todo. Para ser reconocibles a su interior y para sentirse parte de la misma, deben seguir el libreto institucional. Como producto de un efecto recursivo, esas acciones cotidianas y reiterativas que delimita el guión institucional son las que, a su vez, sostienen y actualizan cada una de estas culturas institucionales.

La cultura institucional, siguiendo la metáfora teatral que emplea Remedi, ofrece distintos repertorios -compuestos de normas y valores- del cual disponen los sujetos a la hora de dar sentido y curso a sus prácticas. Sin embargo, como plantea el propio autor, este guión no agota el universo del decible institucional. Va de suyo que, si bien las instituciones educativas proyectan cierta “coherencia cultural”, como señala Rockwell (2007), no dejan de estar atravesadas por contradicciones internas que evidencian el carácter ilusorio de ese sincretismo. Remedi señala que los sujetos se vinculan críticamente con la institución, a tal punto que, en la repetición de las prácticas que confirman la identidad común, también es posible identificar acciones que de manera creativa desplacen y subviertan sentidos. Esos guiones que, constituidos diacrónicamente a través de las narrativas sobre el pasado institucional y sincrónicamente en los modos de sociabilidad establecidos, buscan promover -y limitar- determinadas prácticas, se intersectan con la dimensión de lo que el autor denomina *cultura experiencial*, entendida como aquellos modos singulares que los sujetos emplean a la hora de apropiarse del libreto institucional.

Esta definición de la cultura institucional como una trama intertextual compleja que involucra la operatoria de las narrativas del pasado sobre el presente, los modos de sociabilidad institucionales, y las biografías y trayectorias individuales fue útil para entender el carácter dinámico y conflictual a través del cual, en cada escuela, se establecían los márgenes de lo imaginable, decible y deseable. En este trabajo, el análisis de las disputas en torno a la ESI fue el modo de entrada seleccionado para entender qué prescribe, promueve y limita cada institución. El curriculum en géneros y sexualidades fue un terreno

de lucha a través del cual se evidenciaron posiciones institucionales hegemónicas, residuales y emergentes (Williams, 2000) que se disputaron los sentidos en torno a lo digno de ser enunciado en el terreno público escolar.

Las distintas formas de abordaje de la ESI, a través de las cuales se plasmaron los sentidos en disputa alrededor de géneros, sexualidades y juventudes, respondieron a las especificidades de cada escuela signadas por el cruce entre sus novelas institucionales particulares, sus modos de sociabilidad -intra e intergeneracionales- y los particulares modos de subjetivación. En La Revuelta, por ejemplo, una institución que en la actualidad, luego de haber sido concebida en sus inicios como una escuela de “prestigio”, se destacaba, entre otras cuestiones, por las estrategias institucionales que buscaban “incluir”, es decir, sostener la escolaridad de su población, la ESI era concebida, en buena medida, como una causa a ser militada. En otras palabras, en esta trama argumental, la ESI adquiría sentido como un puntal en la lucha de muchxs de sus integrantes -autoridades, preceptorxs, docentes y estudiantes- por problematizar las desigualdades entre las distintas identidades de género y sexuales. La concepción de la ESI como una causa militante por parte de distintos sujetos escolares fue un guión disponible que orientó pautas posibles y deseables en su abordaje, pero no terminó de saturar el espectro de prácticas que llevaba adelante el estudiantado. En las distancias entre adultxs y jóvenes fue posible identificar usos variados y formas diferenciales de performar esta identidad militante.

Por su parte, para el caso de El Progreso, una escuela de modalidad técnica creada durante los primeros gobiernos peronistas, en donde aún predominaba, en muchas de las prácticas cotidianas que actualizaban el guión institucional, un sesgo androcéntrico, la ESI se revelaba como un terreno en donde se disputan concepciones tradicionales y emergentes acerca de la educación en géneros y sexualidades. La dominancia de un enfoque orientado al “cuidado” y la “prevención” de los “peligros” de la sexualidad, que hasta el año del trabajo de campo formó parte de la principal estrategia institucional en el abordaje de ESI, fue cuestionado, desde variados espacios y ángulos, por formas alternativas que, en consonancia con una sensibilidad de época, buscaron problematizar y cuestionar las desigualdades de género en la escuela técnica.

Estas disputas en torno a la ESI iluminaron los márgenes entre los cuales se estableció cada discusión, sus enfoques imaginables, lo que podía ser dicho -y lo que era omitido- en el ámbito público, y los lugares posibles de inscripción de cada enunciado. En estas interacciones institucionales se evidenciaron los guiones que, constituidos históricamente y actualizados en el día a día, pretendían regular, con mayor o menor éxito, las acciones y los modos de politización de los sujetos -y del estudiantado en particular-. En el siguiente apartado, presento los conceptos utilizados para comprender los modos de agenciamiento de estos sujetos.

1.2 La política como ensamblaje de sensibilidades, instituciones y performances

Como planteé en el apartado anterior, Remedi señala que el guión institucional orienta sentidos y prácticas, pero son los sujetos a través de sus acciones cotidianas quienes lo actualizan constantemente. En este apartado presento algunas claves analíticas utilizadas en este trabajo para abordar cómo los sujetos se vinculan activamente con sus culturas institucionales y cómo intervienen en el ámbito público escolar.

Para ello, en primer lugar, esta tesis se inscribe en las formulaciones propuestas por el postestructuralismo feminista, especialmente en aquellas corrientes que buscan comprender las variadas formas de poner en acto las identidades de género. Concibo al género como *práctica discursiva* o *performance* (Butler, 2004, 2007, 2009), es decir, como un conjunto de acciones reiterativas que colaboran en la producción de las discursividades que organizan las matrices de inteligibilidad sociales e institucionales, pero que, a su vez, poseen un potencial subversivo y transformador de esa norma que constituyen. En otras palabras, así como la adscripción a las distintas identidades de género requiere, para ser identificable, de una repetición de modos de actuación manifestados en variados usos del cuerpo, gestos, maneras de hablar, tonalidades de la voz, o formas de vestir, entre muchas otras prácticas, en ese hacer incesante también se abre la posibilidad de realizar desplazamientos creativos y novedosos que deconstruyan y reconfiguren estos marcos.

Esta concepción del género como performance está vinculada de forma estrecha con la noción de politización que aquí se emplea. Como señala Youdell (2005, 2006), la acción de deconstrucción, es decir, de deshacer las formas normadas de performar los géneros, es una práctica política en sí misma. Esta autora, inspirada en las obras de Butler, Foucault y De Certeau, elabora una concepción amplia de la política que involucra tanto formas de resistencia colectiva y coordinada como prácticas cotidianas, individuales y no necesariamente organizadas que, de acuerdo con lo que plantea Youdell, suelen ser identificadas en los análisis académicos como “pre-políticas”. La forma que adquieran esas prácticas, es decir, los modos específicos de agenciamiento de los sujetos, no son propiedades inherentes a los mismos, sino efectos de poder, constreñidos por condiciones sociohistóricas de posibilidad, pero a su vez con márgenes de acción y creatividad (Youdell, 2011).

Como plantea otra exponente del postestructuralismo feminista como de Laurentis (1989), el género es producido por distintas tecnologías y discursos (en nuestro caso las culturas institucionales escolares y su voluntad de orientar las acciones son parte central de este entramado) con el poder de controlar el campo de significación social. Sin embargo, como señala esta autora, una construcción diferente del género puede constituirse en los

márgenes del discurso hegemónico, “en el nivel ‘local’ de las resistencias, en la subjetividad y en la auto-representación” (p.25).

En suma, es posible señalar que las formas performativas y de politización adoptadas por el estudiantado -y por los distintos sujetos escolares- son efectos de la articulación de un *ensamblaje* (Youdell, 2011)¹⁶ entre elementos tan diversos como una sensibilidad de época, normas que buscan regular las modalidades de participación juvenil, modalidades escolares de producción de saberes, culturas institucionales particulares, y trayectorias singulares, entre otros. Este modo de entender la politización, como un efecto producto de la articulación específica de elementos heterogéneos, busca tomar distancia de nociones normativas de la política que pueden obstruir una comprensión acabada y compleja de los fenómenos sociales. Las culturas institucionales, entendidas como un repertorio disponible de sentidos y prácticas, son concebidas en esta tesis como un elemento significativo, que en una articulación histórica particular, produce modulaciones singulares de acción política.

Por lo tanto, los procesos de iniciación política llevados adelante por jóvenes estudiantes, objetos de atención de esta tesis, involucran en este trabajo tanto a acciones organizadas y colectivas, examinadas con precisión en distintos estudios locales sobre el activismo juvenil (Bonvillani et al., 2008; Larrondo, 2014; Vommaro, 2015), como acciones no organizadas y tácticas, menos exploradas en estos trabajos. Con el propósito de recuperar esos procesos de politización restituyendo sus propias lógicas y espacios de inscripción, recojo la propuesta que formula Elizalde (2018b) quien, en un estudio en donde analiza variados repertorios que las mujeres jóvenes emplean en contestación al patriarcado -desde el activismo feminista a los “círculos de mujeres”-, sugiere analizarlos no tanto en términos de cómo combaten las relaciones de poder existentes, sino en cómo un contexto específico de relaciones históricas se articulan como estructura de dominación. Es por ello que la emergencia de novedosos repertorios, propone Elizalde, deben ser leídos como modos específicos de politicidad y agenciamiento de la condición juvenil, sexual y de género.

Esta concepción de la politización, más que una definición asumida anticipadamente, es el resultado de una búsqueda realizada a lo largo de toda esta investigación. Durante el trabajo de campo, fue posible observar formas variables de agenciamiento atravesadas por sus modalidades institucionales de enseñanza, tradiciones, historias particulares, y modos de relacionamiento entre jóvenes y adultxs, entre otras cuestiones. En otras palabras,

¹⁶ Youdell elabora esta definición aplicada al campo de la política educativa siguiendo la propuesta de Deleuze y Guattari. Estos autores señalan que todas las entidades -como las sociedades y las instituciones- pueden ser entendidas como ensamblajes de componentes heterogéneos provenientes de diversos niveles y órdenes como el social, discursivo, representacional, subjetivo y afectivo.

identifiqué tanto maneras organizadas como no organizadas, colectivas como individuales, de discutir y problematizar las desigualdades de género en las escuelas que respondían -por momentos desafiando- a lo que cada institución habilitaba. La comparación entre dos escuelas con culturas, tradiciones y orientaciones ostensiblemente diferentes, me permitió analizar modos locales a través de los cuales el estudiantado discute los marcos institucionales de inteligibilidad.

Por ejemplo, en el caso de La Revuelta analicé cómo un grupo de jóvenes mujeres organizadas en el centro de estudiantes introdujeron formas diferenciales de performar los géneros en relación con las propuestas por las docentes de los “Equipos ESI”. En la manifestación de intereses y problemáticas propias de las juventudes -como la demanda por ser reconocidas como interlocutoras políticas legítimas por lxs adultxs- o en sus formas de sociabilidad virtual -como un espacio de encuentro, de aprendizaje y de conflicto- expresaron formas de hacer el género que tensionaban y desplazaban algunas de las definiciones establecidas por el equipo docente. Inscriptas en un guión institucional que prefiguraba una performance de tipo militante, estas estudiantes introducían problemáticas, intereses y repertorios de acción que actualizaban las definiciones sobre la feminidad, la juventud y la política en la escuela.

En El Progreso, por su parte, dos estudiantes mujeres con las que pude interactuar, por un lado, encarnaban a la perfección las demandas de “esfuerzo” y “sacrificio” como aptitudes para permanecer y competir en la escuela técnica, pero por el otro, empleaban maneras sutiles y no coordinadas de discutir los mandatos de género escolares. En una institución en donde la organización colectiva tenía poca pregnancia como repertorio imaginable (dado que, entre otras cosas, se la concebía como un obstáculo en el desarrollo de la escolarización y la formación para el trabajo), estas estudiantes, en sus formas cotidianas de performar la feminidad, en sus disputas con sus pares varones o en el cuestionamiento a sus docentes, lograban ganarse el lugar de referentes en una escuela que se distinguía por sus rasgos androcéntricos.

Como ya adelanté, en esta tesis no se trata de evaluar la efectividad de estas prácticas, sino de reconocer y comparar cómo estas estudiantes, en sus instancias de formación y aprendizaje, politizaban el género en su relación con pares y adultxs de manera situada, es decir, delimitada -pero no determinada- históricamente por condiciones de posibilidad institucionales. Es decir, en este trabajo se indaga en las variadas maneras que las estudiantes emplean a la hora de participar en la discusión pública escolar prestando atención a cómo articulaciones locales -entre los usos de normativas como la ESI, tradiciones escolares, relaciones entre jóvenes y adultxs, estilos de gestión, y performances singulares, entre otras- producen como efecto repertorios y modalidades de intervención particulares.

En el siguiente apartado recupero los antecedentes de investigación significativos para esta tesis y, a su vez, delimito el aporte que la misma pretende realizar a ese campo de discusión.

1.3 Géneros, sexualidades y política en las escuelas secundarias: antecedentes de un campo efervescente

Durante la última década, las escuelas secundarias fueron escenarios de disputas que tuvieron a los temas de géneros y sexualidades como uno de sus tópicos centrales. Sin embargo, los procesos de politización de lxs estudiantes secundarios no son una novedad y, como ilustran los estudios que desde la recuperación democrática en el año 1983 vienen engrosando este campo de discusión, involucra temas variados. Este incesante interés de las investigaciones académicas a partir de este momento coincide con un período histórico en que las juventudes, y lxs estudiantes secundarixs en particular, se consolidaron como protagonistas de la vida política argentina (Vommaro, 2015).

Solo a modo ilustrativo dado que no es el interés de esta tesis recopilar el amplio abanico de temas que componen este campo, señalo que estas investigaciones han ido variando sus intereses de acuerdo a las problemáticas que movilizaron al estudiantado durante distintos períodos históricos. Los trabajos que abordaron lo ocurrido durante el gobierno de Alfonsín (1983-1989), por ejemplo, coinciden en señalar que la defensa de los derechos humanos fue la causa militante central de este período (Manzano, 2011; Vázquez et al., 2017). El principal motivo que interpeló a una generación marcada por un “consenso democratizante” (Larrondo, 2015) giró en torno a la recuperación de la memoria de la dictadura reciente, siendo “La Noche de los Lápices” un hito distintivo (Lorenz, 2004; Raggio, 2011).

Durante la década de 1990, por su parte, los principales motivos del activismo secundario giraron en torno a la defensa de la educación pública, al rechazo a la criminalización de la juventud -en especial por los reiterados casos de “gatillo fácil”-, a la necesidad de solucionar problemas edilicios y de infraestructura en las escuelas, y a los reclamos en repudio a las leyes de Obediencia Debida y Punto Final (Larrondo, 2013, 2015).

Las demandas por las condiciones edilicias de las escuelas fue una causa que persistió durante la década de los 2000, especialmente luego del incendio de la discoteca República Cromañón en el año 2004 (Batallán et al., 2009; Enrique, 2010). Muchas de estas temáticas persistieron en el tiempo, como es el caso de la defensa de los derechos humanos, que interpela a distintos sectores del estudiantado hasta el día de hoy (Núñez et al., 2017).

En la última década, en consonancia con los procesos generales ya expuestos que también involucran a las escuelas, las investigaciones que se ocuparon de atender cómo las juventudes estudiantiles abordan y experimentan los asuntos sobre géneros y sexualidades fueron ganando terreno en este campo de estudio. Como señalan Núñez y Fuentes (2015) en un trabajo que identifica las principales líneas investigativas en torno a la construcción de ciudadanía en escuelas secundarias, las investigaciones que indagaron en las regulaciones sexogénéricas, las relaciones sexoafectivas entre estudiantes, y los modos de legitimar corporalidades en los colegios, componen un campo temático prolífico y en expansión.

Este trabajo se inscribe en esta zona de interés con el objetivo de problematizar una dimensión poco atendida como es la mediación de las culturas institucionales en esos procesos de politización. Con el propósito de señalar esta vacancia y de recuperar antecedentes significativos, a continuación recupero aquellas investigaciones del ámbito local que examinaron los múltiples vínculos entre estudiantes, géneros, sexualidades y política en escuelas secundarias. Organizo estos trabajos en cuatro grupos o líneas de investigación significativas para esta tesis: 1) un grupo que se concentró en observar los usos estudiantiles de la ESI; 2) un conjunto interesado en las formas organizadas que el estudiantado emplea a la hora de cuestionar las desigualdades de género –puntualmente en lo referido a los códigos de vestimenta y a las violencias entre pares-; 3) estudios que analizaron las maneras performáticas y cotidianas empleadas por estudiantes en su construcción identitaria; y 4) un grupo de investigaciones orientadas a indagar puntualmente los modos de intervención estudiantiles en escuelas técnicas.

Algo que caracteriza al primer grupo, enfocado en indagar los usos estudiantiles de la ESI, es que ésta es percibida como una herramienta que, si bien puede ser entendida como una técnica de gestión de la sexualidad, abre oportunidades de introducir saberes y perspectivas que discutan las dominancias heteronormativas presentes en las escuelas (Lavigne, 2019; Tomasini, 2019). Como parte de esta línea de trabajo, destaco una tesis de doctorado (González del Cerro, 2018) que, mediante un estudio etnográfico en una escuela de la CABA, señala que la transversalización de la perspectiva de género que propone la ESI promueve procesos de politización estudiantil. “Transversalizar es politizar”, plantea la autora, quien observa que tras la introducción de esta perspectiva en distintas materias y espacios escolares -incluso virtuales como las redes sociales-, se produjo un proceso de subjetivación política entre lxs estudiantes que devino en una mayor participación en espacios como comisiones de género o el centro de estudiantes. González del Cerro advierte que este proceso, al que califica como de “politización del género”, no puede ser explicado sin comprender las características “politiqueras” (término nativo que alude a la explicitación de afiliaciones, prácticas y espacios como “políticos”) de la escuela que tomó como caso de estudio.

Esta investigación es útil a los objetivos de este trabajo para pensar, por un lado, cómo se entran las culturas institucionales particulares con los distintos abordajes posibles de la ESI, y por el otro, cómo esto afecta u orienta los intereses y las formas de problematizar la educación en géneros y sexualidades de parte del estudiantado. En el presente estudio, identifiqué que la ESI es un significante en disputa y que en las instituciones analizadas se presentan modos divergentes de abordarla. Las luchas que llevan adelante adultxs y jóvenes por imponer sus enfoques son marcas que iluminan lo que cada institución habilita y omite.

En un segundo grupo de trabajos, abocado a analizar cómo lxs estudiantes se organizan con el fin de discutir desigualdades y jerarquías de género en sus escuelas, es posible identificar dos temas de interés dominantes: por un lado, los cuestionamientos a las normas de convivencia, particularmente a los códigos de vestimenta (González del Cerro, 2017; Núñez y Baez, 2013); y, por el otro, las acciones dirigidas a visibilizar, denunciar y erradicar las violencias machistas entre pares (Faur, 2019; Palumbo y Di Napoli, 2019).

En el primer subgrupo, un estudio (Núñez y Baez, 2013) en el que se combinaron observaciones con entrevistas a estudiantes y docentes de un colegio del barrio porteño de San Telmo analiza las disputas entre jóvenes y adultxs por el uso del guardapolvo. En esta investigación se relata cómo el estudiantado que participaba en el centro de estudiantes logró remover el carácter de obligatoriedad que este atuendo tenía en el reglamento de convivencia. Sin embargo, explican lxs autores, esto devino en una actualización de las regulaciones sexistas, dado que se impuso en la escuela una mirada condenatoria sobre la vestimenta de las alumnas mujeres.

Otro trabajo de este mismo subgrupo (González del Cerro, 2017), por su parte, examina cómo estudiantes de una escuela de la CABA combinan diversas lógicas de acción política a la hora de exigir transformaciones en los códigos de vestimenta. Por un lado, empleaban herramientas “tradicionales” -como la elaboración de peticiones-; y por el otro, utilizaban las redes sociales como estrategia para visibilizar sus demandas y ganar adhesiones.

Por el lado de los trabajos que indagaron los modos empleados por estudiantes a la hora de tramitar la violencia entre pares, destaco, en primer lugar, una producción de Faur (2019), quien realizó un trabajo de observaciones y entrevistas a estudiantes y docentes en dos escuelas preuniversitarias de CABA. La autora analiza una serie de repertorios estudiantiles que cuestionaban la violencia machista, como por ejemplo, los espacios de “varones antipatriarcales” y de “masculinidades”, el uso de redes sociales para denunciar experiencias violentas, las “femipatrullas” y las “listas de personas que incomodan” para garantizar los cuidados en las fiestas, o la consolidación de instancias institucionales como las consejerías de género. Según Faur, estas formas de organizarse dan cuenta de altos

niveles de reflexividad que contrastan con la inacción y los temores de autoridades y docentes de esas escuelas.

Por su parte, Palumbo y di Napoli (2019) indagaron en los “ciber escraches” entre pares a través del análisis de cuentas de *Instagram* de organizaciones estudiantiles de distintos colegios de CABA. Lxs autorxs identifican una gramática común a estas denuncias que expresan, a través de un repertorio no institucionalizado, un “corrimiento de los umbrales de sensibilidad”. Sobre el final de este trabajo, se preguntan por los límites y las dificultades que esta estrategia punitivista provoca en la sociabilidad estudiantil.

Estas investigaciones que indagaron en formas colectivas de discutir los regímenes de género escolares, son sumamente provechosas para esta tesis, dado que exponen repertorios variados y creativos que llevan adelante las juventudes estudiantiles. Por ejemplo, en este trabajo, además de analizar acciones llevadas adelante en el interior de las escuelas, también problematizo aquellas intervenciones virtuales que son parte del repertorio disponible para las generaciones más jóvenes. La *socialidad online* (González del Cerro, 2018) es una dimensión explorada en este trabajo; por ejemplo, la revisión de las redes sociales institucionales, de los “Equipos ESI” o de las comisiones de géneros fue una fuente relevante para analizar novedosas formas de acceso al saber sobre la sexualidad, modos de vincularse entre docentes y estudiantes, o incluso, a la hora de denunciar violencias. *Instagram*, para este último caso, se reveló para las estudiantes de La Revuelta como parte del espacio público escolar en donde fue posible obtener justicia frente a las dilaciones o las desatenciones de lxs adultxs.

Una tercera línea de estudios se concentró en analizar cómo se generizan las identidades en distintos ámbitos de la cotidianidad escolar. En este grupo, identifiqué trabajos que problematizaron la construcción de masculinidades (Péchin, 2013; Scharagrodsky, 2004, 2016), feminidades (Tomasini y Bertarelli, 2014) y disidencias sexuales (Baez, 2013, 2018).

Para el caso de las masculinidades, destaco dos investigaciones de Scharagrodsky situadas en escuelas de la ciudad de La Plata. En una de ellas (Scharagrodsky, 2004), indagó cómo los estudiantes, con el aval de sus docentes, emplean en las clases de educación física un repertorio lingüístico y corporal que el autor denomina “códigos de género”. A través de estos, advierte, se establece una jerarquización de lo masculino por sobre lo femenino. En otro estudio (Scharagrodsky, 2016), el autor indagó cómo los graffitis producidos por estudiantes colaboran en la constitución de, lo que siguiendo a Connell, define como un “régimen de género” al que califica como binario, excluyente, homofóbico, sexista y jerárquico.

Péchin (2013), por su parte, inspirado en los aportes de Butler, realizó un trabajo etnográfico en una escuela de CABA en el cual describe cómo en las formas reiterativas de

performar el género muchos varones delimitan una identidad masculina heterosexual en contraposición a identidades femeninas y disidentes. Esto lo hacen reproduciendo rasgos estereotípicos de la masculinidad hegemónica como por ejemplo constituyendo vínculos a través del deporte, el uso de la fuerza física, la elección de determinados géneros musicales como el rock nacional o las formas de vestirse. La escuela, señala el autor, se suele transformar así en un espacio de “vigilancia sexo-genérica”.

Por su parte, Tomasini y Bertarelli (2014), mediante entrevistas grupales a estudiantes, y observaciones en escuelas de la ciudad de Córdoba, exploraron las variadas formas empleadas por las alumnas en sus procesos de “devenir mujeres”. Las autoras, a contramano de una tendencia a homogeneizar al colectivo juvenil que identifican en el campo de los estudios sobre género y educación, hacen un valioso aporte para pensar las maneras cotidianas de actuar el género. Inspiradas en teorías postestructuralistas, señalan que las estudiantes construyen incesante y relacionamente su identidad. Es así como identifican una serie posible de posicionamientos estudiantiles; las jóvenes adscriben situacionalmente a distintas categorías identitarias a través del *look*, de las formas de caminar, de mirar o de pararse. Las autoras analizan estos complejos usos de la corporalidad que, por un lado, responden a una necesidad estratégica de posicionarse ante los marcos de inteligibilidad escolares -por ejemplo, actuando como “lindas” o “chetas”- y, por el otro, demarcan la precariedad de las identidades, solo realizables con el reconocimiento ajeno de sus pares. En ese proceso, las estudiantes no solo refuerzan elementos de la heteronorma -actuando un papel de “vírgenes” que tiende a posicionarlas como objeto del deseo de los varones-, sino también resignificando esos mandatos -desafiando el ideal del amor romántico o denunciando las desigualdades de género-.

Una tercera línea de investigación que identifiqué en este grupo, menos indagada en la literatura, examinó la construcción de identidades estudiantiles disidentes. El trabajo de observaciones y entrevistas a estudiantes en una escuela de CABA (Baez, 2013), por ejemplo, se centró en las experiencias “trans”, a la que la autora define como toda subjetividad que discute la heteronormatividad sexista. Baez analizó cómo la escuela modeliza la emisión de la voz bajo estereotipos de género que delimitan una matriz binaria: aguda para mujeres y grave para varones. Incluso entre las formas performáticas disidentes de expresar el género también advierte desigualdades; mientras la voz “maricona” es señalada y estigmatizada, la “voz lesbiana” no es siquiera reconocida en su particularidad. En otro artículo, la misma autora (Baez, 2017) exploró la experiencia educativa de estudiantes travestis, transgéneros y transexuales combinando entrevistas y observaciones en escuelas públicas de CABA con fuentes estadísticas. En este trabajo, señala que las posibilidades de enunciación en las escuelas de cuerpos sexuados no inscriptos en una

matriz de reconocimiento binaria son limitadas, al punto de producir lo que califica como una “exclusión sistematizada” de estas identidades.

Este grupo de trabajos centrados en la producción de identidades, notoriamente influenciados por las teorías postestructuralistas, muestra cómo en las relaciones cotidianas con otrxs, las producciones culturales, las maneras de usar el cuerpo o la voz, entre otras cuestiones, lxs estudiantes adscriben, negocian o rechazan los marcos escolares de inteligibilidad. La elaboración identitaria, como advierten, nunca es definitiva, dado que las formas de performar los géneros oscilan de manera inestable entre la reproducción y discusión de los patrones cisheteronormados. Asimismo, lo interesante de estos hallazgos para el caso de esta tesis es que advierten la agencia y productividad de los sujetos juveniles en su rol de co-productores de los marcos de inteligibilidad escolares.

Por último, recupero un grupo de trabajos especialmente significativo para abordar uno de los casos de estudio que indaga esta tesis, dado que examinaron cómo lxs estudiantes experimentan sus identidades de género y sexuales en las escuelas técnicas (D’Andrea et al., 2019; León, 2009; Meo y Cavalo, 2019; Millenaar, 2018). En general, estos estudios exploraron el carácter androcéntrico de este tipo de instituciones orientadas a la formación para el trabajo. Esto se expresa, por ejemplo, en procesos más o menos sutiles de exclusión y autoexclusión de las estudiantes mujeres (León, 2009) y en mecanismos que reproducen desigualdades de género propias del mercado laboral (Millenaar, 2018).

Un estudio basado en encuestas y grupos focales en una escuela maderera de la provincia de Corrientes (D’Andrea et al. 2019), señaló cómo estos mecanismos afectan las expectativas laborales del estudiantado en clave de lo que dictan los estereotipos de género. Si bien lxs autores advierten cómo un grupo de estudiantes mujeres resisten estos mandatos, subrayan las dificultades que las escuelas técnicas tienen para incorporar una perspectiva de género igualitaria.

Por último, un artículo que examinó en profundidad las actividades realizadas en las jornadas por el “ni una menos” en una escuela técnica universitaria de CABA (Meo y Cavalo, 2019) interrogó sobre las dificultades de lxs docentes a la hora de incorporar y reconocer las maneras que el estudiantado tiene de significar las relaciones sexogenéricas. Los aportes de este trabajo son relevantes dado que identifica cómo en acciones sutiles, como los susurros o en los comentarios expresados tímidamente, se expresan puntos de fuga que da cuenta de las (im)posibilidades de acción que habilitan lxs adultos.

Todos estos estudios son antecedentes significativos que expusieron la existencia de una variada gama de repertorios y modos de intervención pública -más o menos organizados, más o menos novedosos- que el estudiantado emplea a la hora de cuestionar las maneras en que en las escuelas se generizan relaciones e identidades. Sin embargo, a

excepción de algunas consideraciones identificadas por una autora (González del Cerro, 2017, 2019), la mediación institucional en estos procesos ha sido poco atendida.

Considero que las posibilidades de enunciación que habilitan las tramas institucionales -con sus lenguajes, conflictos, historias y tradiciones- en su articulación con repertorios, formas de organización y agendas propias del activismo feminista, son centrales para comprender esta variabilidad de los estilos de politización del estudiantado. Reconocer y comparar procesos de politización singulares, entendidos como efectos de una articulación específica en el cual las culturas institucionales escolares son elementos sumamente relevantes, es una apuesta por brindar herramientas analíticas que colaboren en la comprensión de un fenómeno masivo y emergente en donde juventudes de distintas procedencias cuestionan el orden social de género.

Para concluir este capítulo, en el siguiente apartado desarrollo los métodos empleados en esta investigación y la relevancia de esta mirada situada.

1.4 Apuntes metodológicos

1.4.1 La investigación cualitativa como forma de interrogar la dimensión pública institucional

La metodología adoptada en función de los objetivos delimitados y el problema construido fue de tipo cualitativo, y particularmente recupera aportes de la etnografía y del análisis del discurso. Como mencioné en la introducción de esta tesis, esta opción metodológica se basa en una búsqueda por indagar las particularidades de una sensibilidad de época que, desde una mirada macrosocial, puede ser interpretada como uniforme. Por lo tanto, indagar las tramas locales, en este caso institucionales, busca iluminar aspectos que permitan una comprensión más acabada del fenómeno general (Guber, 2014; Rockwell, 2015).

Defino a la etnografía siguiendo la propuesta de Hammersley (2007, 2018), quien la concibe como una estrategia de investigación que puede involucrar variadas técnicas, pero que, como principios básicos, se encuentra orientada a conocer de primera mano lo que las personas de una comunidad hacen y dicen; lo que usualmente involucra un contacto relativamente extenso mediante observaciones y entrevistas, con el objetivo de captar su propia perspectiva. Los aportes de la etnografía fueron útiles para comprender los procesos de politización estudiantiles desde la óptica de los propios sujetos sociales. El trabajo de descripción tuvo como propósito reconstruir, a través de una conclusión interpretativa propia -basada en mis experiencias, capitales socioculturales y formación teórica-, los marcos a través de los cuales los sujetos escolares reflexionan, desplazan y reproducen sentidos de una matriz de inteligibilidad constituida al calor de las relaciones institucionales.

Restituir las lógicas de acción de los sujetos, por lo tanto, no implicó una apuesta por recuperar cierta autenticidad o una representación transparente de la realidad de quienes transitan las escuelas, sino que, en el marco de una propuesta teórica postestructuralista como la que desarrollé anteriormente, busca comprender el poder de los guiones institucionales a la hora de delimitar lo decible e imaginable, y los modos de agenciamiento que los sujetos ponen en práctica (Youdell, 2011).

Esto lo pude realizar, como dice la antropología, “estando allí”, es decir, caminando las escuelas, fotografiando espacios, presenciando distintos momentos escolares, compartiendo conversaciones y reuniones cotidianas, o simplemente esperando, observando y escuchando en tiempos muertos. “Estar allí” por un tiempo prolongado fue la modalidad empleada en esta investigación para comprender los marcos interpretativos que le dan sentido a sus prácticas cotidianas, rituales, rutinas, y esquemas de clasificación y percepción locales. Para ello, empleé distintas técnicas de producción de los datos que paso a detallar.

En primer lugar, realicé observaciones semanales en las dos escuelas ya presentadas a lo largo de todo el ciclo lectivo del año 2019. El acceso a ambas escuelas fue tramitado mediante un permiso solicitado en el Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la CABA. Más allá de este trámite indispensable para obtener una autorización formal de ingreso a los establecimientos, el acercamiento a ambas instituciones fue completamente diferente. Mientras que en La Revuelta conocía de antemano a uno de sus docentes y, para un trabajo en la carrera de grado, había entrevistado al rector de la escuela; el trabajo de campo en El Progreso se produjo en articulación con los objetivos proyectados en el equipo UBACyT del cual formo parte¹⁷ y el primer contacto con la institución fue mediante un llamado telefónico al rector.

Estos modos de ingreso al campo orientaron de manera particular cada recorrido. En La Revuelta, el acceso a espacios y distintos momentos escolares fue, desde un principio, generosamente habilitado por docentes, preceptorxs y autoridades, quienes sabían que no era del todo ajeno a la institución. En El Progreso, en cambio, el trabajo de conocer y hacerme conocer fue mucho más arduo y trabajoso. Implicó una presencia insistente y regular en la escuela, mostrar cierta constancia y compromiso con lo que ocurría en la misma, y relegar los miedos que implicaba sentirme un completo extraño (no solo por no conocer a nadie que desde el comienzo pudiera hacerme de guía, sino, como ya mencioné

¹⁷ Me refiero al proyecto UBACyT 20020170100524BA “La producción social de identidades laborales y de género de docentes de escuelas técnicas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires” dirigido por la Dra. Analía Inés Meo y co-dirigido por la Mgtr. Valeria Dabenigno, con sede de trabajo en el Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Universidad de Buenos Aires (IIGG-UBA). Parte de la evidencia producida en este trabajo de campo sirvió para colaborar en el desarrollo de este proyecto, así como muchas de las discusiones y reflexiones compartidas en este equipo fueron centrales para comprender algunas lógicas y tramas institucionales de El Progreso.

anteriormente, por haberme imbuido en una escuela que por su modalidad significaba una completa novedad para mi experiencia).

Mientras que en el primer caso fue necesario un ejercicio de distanciamiento que me permitiera reconocer particularidades en un escenario que me resultaba algo más familiar, en el segundo el esfuerzo consistió en tornar familiar lo extraño. Estas desigualdades se fueron saldando a lo largo del año de trabajo, pero no dejaron de representar un desafío en el recorrido realizado.

Las visitas recurrentes a ambas instituciones consistieron en la asistencia a diversos espacios y momentos escolares, y un registro de la actividad institucional en redes sociales. En ambas escuelas presencié múltiples clases de variadas materias, recreos, reuniones improvisadas entre docentes y conversaciones cotidianas. Asimismo, particularmente en La Revuelta asistí a cuatro actos escolares, dos jornadas institucionales, una "Jornada ESI"¹⁸, una reunión del consejo consultivo, dos asambleas (una de estudiantes y otra de docentes), dos reuniones del centro de estudiantes, dos cortes de calle (uno organizado solamente por estudiantes, y otro en conjunto por docentes, preceptorxs, personal no docente y estudiantes), y una reunión de padres y madres. En el caso de El Progreso, participé de cuatro actos escolares, tres jornadas institucionales, dos "Jornadas ESI", una feria de ciencias y una jornada de fundición de metales. A su vez, en ambas escuelas realicé un trabajo de relevamiento en redes sociales, especialmente de las cuentas institucionales de *Facebook* e *Instagram*, y de la cuenta de *Instagram* del "Equipo ESI" y del centro de estudiantes de La Revuelta.

Todo este trabajo de observación se basó en la necesidad de indagar ámbitos públicos escolares. Entiendo al ámbito público a la manera que lo hace Fraser (1993), es decir, como un terreno de interacción discursiva en donde la ciudadanía -en este caso los sujetos institucionales- deliberan sobre los asuntos comunes. Esto no implica, como señala la autora, que este ámbito se conforme de manera armoniosa, sino mediante un conjunto de exclusiones y estrategias de distinción, a través de las cuales se establecen los límites de la participación, es decir, qué personas son dignas de ser incluidas en esa conversación y qué puede ser dicho. En otras palabras, Fraser concibe al espacio público como una arena

¹⁸ De esta manera se denominaba en las escuelas a las jornadas "Educar en Igualdad" que, estipuladas por la Ley N° 27.234, se realizan la misma semana del año en todas las escuelas de Argentina y están orientadas a la prevención y erradicación de la violencia de género.

conflictiva y un terreno en donde múltiples públicos disputan por establecer las modalidades hegemónicas de dominación¹⁹.

Por lo tanto, busqué interrogar lo que ocurría en espacios en donde se pusiera de manifiesto las posibilidades y límites del decible institucional, y los ámbitos en donde las manifestaciones de la política tienen lugar. El objetivo de indagar variados sitios y momentos de la cotidianidad escolar tuvo el propósito de ir identificando, en la propia dinámica del trabajo de campo, qué espacios se constituían como públicos y cuáles como privados. Con esto quiero señalar que, en este trabajo, no defino a los espacios de antemano, sino, como señala Arfuch (2005), como ámbitos que se constituyen como más o menos públicos, o más o menos privados, de acuerdo a contextos, interrelaciones, posiciones enunciativas, gestuales o corporales. Es así como, en cada escuela, fue necesario prestar atención a los usos que los sujetos escolares le daban a los espacios y su constante dinamismo. Para el caso, el trabajo con la ESI es un buen ejemplo que ilustra cómo funcionan estos desplazamientos. Estos momentos, inscriptos en una espacialidad específica como era el aula, por momentos se constituyó como un ámbito público (cada vez que el estudiantado debía elaborar afiches y cartelera que luego tendría que compartir en los pasillos escolares y en redes sociales) y en otros como privado (por ejemplo, como un espacio que habilitaba que lxs docentes puedan introducir temas sobre educación en géneros y sexualidades no enunciables en el ámbito público o que no respondían a las estrategias institucionales oficiales de abordaje de estos temas).

Asimismo, en veintitrés entrevistas individuales y cuatro grupales, conversé con treinta y dos personas de ambas escuelas²⁰. Todas estas conversaciones se entablaron en distintos espacios escolares -como rectorías, preceptorías, laboratorios y aulas-, a excepción de una realizada en un bar y otra de manera virtual. La totalidad de las personas entrevistadas fueron mujeres o varones cisgénero, es decir, que se identificaban con el género y/o sexo asignado al momento de su nacimiento (Radi y Pérez, 2014). En La Revuelta entrevisté a cuatro estudiantes mujeres -una de tercero y tres de quinto año-, dos estudiantes varones de quinto año, una preceptora y egresada de la institución, un docente de lengua y literatura, una docente de historia con una larga trayectoria en la escuela, una

¹⁹ A través de esta definición, Fraser cuestiona la clásica división entre un espacio público como dominio exclusivo de los varones y un espacio privado como propio de las mujeres. Esta autora, siguiendo un estudio de Ryan en donde aborda el caso de las mujeres norteamericanas del siglo XIX, señala que esta dicotomía se basa en prejuicios de clase y género, que terminan por restringir la idea de "público" al público burgués. Según Fraser, muchas mujeres, más allá de tener vedado su acceso a la política formal dado el impedimento para sufragar, lograban ingresar al espacio público de modos variados, tales como la creación de sociedades filantrópicas y de reformas morales, para el caso de aquellas provenientes de sectores de élite, o en la participación en desfiles y protestas callejeras, para aquellas menos privilegiadas.

²⁰ Si se precisa un mayor detalle de las personas entrevistadas, se sugiere consultar la tabla incluida en el Anexo.

docente de antropología e integrante del “Equipo ESI”, una docente de derecho y coordinadora del departamento de economía, dos docentes encargadas de la “Sala Multiedad”, un encargado de maestranza y al rector del colegio.

En El Progreso, por su parte, conversé con dos estudiantes mujeres de quinto, tres varones de tercero y uno de cuarto año, la jefa de preceptorxs, dos docentes de lengua, una docente de biología quien a su vez era regente del turno nocturno y coordinadora del “Equipo ESI”, una docente de geografía y coordinadora del área de ciencias sociales, una docente de electricidad, un docente de moldeo, un docente de electrónica y coordinador de tutores, una docente de matemática -también jefa de taller del turno noche e integrante del “Equipo ESI”-, la asesora pedagógica y el rector de la escuela.

Cada unx de lxs entrevistadxs fue seleccionadx de acuerdo a lo relevado en las observaciones y a recomendaciones que emergieron en cada una de las conversaciones. En el caso del estudiantado, las observaciones previas de clases, actos y asambleas fue determinante a la hora de seleccionar jóvenes con trayectorias medianamente extensas en la escuela -de tercero a quinto año-, y que fueran consideradxs por sus pares, docentes y autoridades, como referentes de sus cursos.

Si bien todas las entrevistas fueron de suma utilidad para pensar y comprender las dinámicas institucionales, no todas fueron utilizadas de manera directa en este trabajo. Por ejemplo, aquellas realizadas con estudiantes varones de ambas instituciones fueron relevantes a la hora de problematizar sus vínculos con adultxs y pares, pero, una vez que en esta tesis decidí recuperar con mayor énfasis la perspectiva de las estudiantes mujeres, éstas no fueron utilizadas de manera directa. Además, cabe resaltar que las conversaciones informales, sostenidas con estudiantes, docentes y autoridades, en pasillos y patios escolares, fueron otro insumo de gran relevancia en la construcción de los datos expuestos en esta tesis.

Para concluir con este repaso de las actividades realizadas, indagué en fuentes secundarias y de archivo. Utilicé documentos escolares como los Proyecto Escuela (PE) de cada institución, minutas de jornadas institucionales y de asambleas estudiantiles, y blogs oficiales de las escuelas que resultaron útiles para identificar narrativas institucionales acerca del presente y el pasado escolar.

En el siguiente apartado, explico las técnicas empleadas en el análisis de los mismos.

1.4.2 De la escena enunciativa a los sujetos en escena: las técnicas de análisis de los datos producidos

El análisis de la evidencia producida en el trabajo de campo la realicé adoptando estrategias diversas de abordaje, valiéndome de las posibilidades que ofrece la etnografía, en tanto método ecléctico (Rockwell, 2015). Como adelanté, la selección y combinación de estas técnicas tuvo el propósito de indagar y problematizar la dimensión pública escolar.

En la Parte II -que incluye los Capítulos 2 y 3- orientada a analizar, en cada uno de los casos elegidos, cómo las disputas en torno a la ESI configuran guiones y márgenes acerca de lo que puede y no puede ser dicho en la escuela, utilicé técnicas propias del análisis del discurso (Benveniste, 1997; Filinich, 1998; Maingueneau, 2004; Montero, 2012). Para ello, en complemento con el análisis de testimonios recogidos en entrevistas y anotaciones capturadas en las observaciones de campo, me detuve en lenguajes, modalidades del habla, y formas de comunicación, expresión e interpelación empleadas en ámbitos públicos -como los pasillos escolares o las redes sociales- tanto por adultxs como por jóvenes de ambas escuelas. Este análisis me permitió reconocer agendas, perfiles, climas y orientaciones institucionales acerca de lo decible, imaginable y deseable en el terreno de la educación en géneros y sexualidades.

La interpretación de estas fuentes las hice recreando escenas enunciativas que aquí entiendo como guiones que definen marcos de inteligibilidad institucionales. Para ello, fue importante recuperar la distinción que Maingueneau (2004) realiza entre una situación de comunicación y una de enunciación. Mientras que la primera refiere a una relación entre sujetos empíricos, la segunda -que forma parte del interés de este trabajo- alude a un sistema de coordenadas abstractas que, inferidas de las superficies textuales, establece una relación imaginaria entre las posiciones de un enunciador -o emisor virtual-, un enunciatario o co-enunciador -o la figura del destinatario- y la de la no-persona -como aquella entidad incapaz de ejercer el acto de enunciación-.

En esta tesis analicé cómo a través de lo que se enunciaba en afiches y cartelería, en publicaciones en redes sociales, y en los relatos de los sujetos institucionales en entrevistas o en otros momentos escolares, se construían estas escenas que delimitaban lo imaginable, lo decible y lo deseable sobre la ESI en cada colegio. Este análisis fue fundamental para caracterizar y evidenciar los repertorios disponibles en cada cultura institucional.

Sin embargo, esta sección del análisis no se restringió al plano discursivo, es por ello que hago propias las advertencias de Montero (2012), quien señala que un abordaje de este tipo debe nutrirse de una problematización socioantropológica que permita recomponer los contextos de la enunciación, es decir, los valores, las adscripciones ideológicas y las

experiencias vitales de los sujetos involucrados. Es otras palabras, estas escenas enunciativas, en donde se constituye un diálogo virtual entre un sujeto de la enunciación y un sujeto enunciatario, que delimita coordenadas imaginarias a las cuales los sujetos deben responder, fue siempre problematizada en su inscripción en condiciones de posibilidad institucionales y sociales construidas históricamente.

Luego de recrear las disputas y los sentidos en torno a la ESI, como elementos que me permitieron identificar algunos de los guiones y pautas institucionales en torno a la educación en géneros y sexualidades, en la Parte III de esta tesis -Capítulos 4 y 5- me concentré en los modos de agenciamiento y politización de distintos grupos de estudiantes mujeres de ambas escuelas. Para ello, empleé, como un recurso analítico, la técnica de las *escenas* (Blanco, 2016; Paiva, 2018), a la cual concibo como un herramienta que permite problematizar diversos y heterogéneos fragmentos de la cotidianidad. Como dice Blanco, la escena permite recortar un *continuum* que, para el caso puntual de esta investigación, se compuso de relatos, imágenes, repertorios, maneras de organizarse, performances y lenguajes que se fueron sucediendo a lo largo de todo el trabajo de campo.

Cada escena dio cuenta de distintas etapas y momentos de un proceso de socialización política de estudiantes, quienes, mientras iban aprendiendo, co-producían con adultxs y pares los sentidos que organizaban las definiciones sobre los géneros y las sexualidades en las escuelas. Este proceso de producción de los marcos de inteligibilidad que terminaban por componer a los regímenes de género escolares no se produjo sin tensiones y disputas que ilustro en la confección de estas escenas.

PARTE II

Capítulo 2

La “Sala Multiedad” y la ESI en el guión militante de La Revuelta

En el presente capítulo analizo cómo, en La Revuelta, un grupo de docentes y estudiantes - con apoyo de las autoridades- asumen la educación en géneros y sexualidades como una causa militante. Es decir, en esta sección muestro cómo, en una escuela que a lo largo de su historia se fue constituyendo como una institución “inclusiva”, una serie de tópicos significativos para los propios sujetos capturados durante el trabajo de campo, como fue el caso de la ESI y de lo que en la escuela se conocía como “Sala Multiedad”, se actualizaban a través de rasgos típicos del *discurso político* (Verón, 1987). Esta discursividad, sin saturar el espectro del decible institucional, funcionó como un guión disponible y aceptable para muchxs de los sujetos que transitaban la escuela. Con el propósito de desplegar este argumento, a lo largo de este capítulo analizo una serie de elementos propios de la dimensión pública escolar que dan cuenta, al menos de forma acotada, de tamices institucionales que buscan orientar lo decible, imaginable y deseable en La Revuelta.

Este capítulo se organiza en dos secciones en donde presento la evidencia producida en el trabajo de campo. En primer lugar, describo y problematizo los desplazamientos históricos de las formas de concebir y abordar lo referido al embarazo juvenil. Esto, que en las primeras décadas de la escuela era considerado un estigma, es asumido en el presente como una dimensión posible de la vida juvenil e, incluso, como una causa a ser defendida. Como ejemplo de esto último, recojo testimonios y estrategias comunicacionales de un grupo de docentes de la “Sala Multiedad”, un espacio orientado a garantizar el derecho a la educación de estudiantes embarazadas, madres y padres.

En segundo lugar, examino cómo un grupo de docentes y estudiantes, en sus usos de la ESI, performaban prácticas de tipo militante. Para ello, por un lado, analizo las estrategias comunicacionales que llevaban adelante docentes del “Equipo ESI” en redes sociales y, por el otro, afiches y cartelera producida por estudiantes en clases y “Jornadas ESI”. En estos enunciados se empleaban modos de interpelación que se proponían generar compromiso y reflexividad en el estudiantado, a los fines de que cuestionara las prescripciones de la “masculinidad”, el “patriarcado” o el “machismo”. El análisis revela que, si bien es posible identificar continuidades entre las producciones docentes y las estudiantiles, existían modos distintivos de enunciación -inscriptos en las formas de interpelación y en los intereses temáticos propuestos- que expresaban diferencias atravesadas por el clivaje etario y la clase social.

2.1 De estigma a causa militante: un “cambio de mentalidad” en la forma de percibir y definir el embarazo juvenil

En este apartado, presento algunos de los sentidos y estrategias de abordaje que circulan en La Revuelta en torno al embarazo juvenil. A lo largo de su historia, en la escuela se fueron produciendo desplazamientos en torno a este tópico: mientras que en las primeras décadas de vida de la institución era considerado un motivo de vergüenza, hoy se emplean estrategias institucionales destinadas a garantizar la continuidad en la escolarización de estudiantes embarazadas, madres y padres. Antes de adentrarme en estas estrategias, indago, a través del relato de docentes, preceptoras y estudiantes, cómo se fueron transformando algunos de estos sentidos a lo largo de la historia de la escuela.

Como señalé en la Introducción de esta tesis, La Revuelta se fundó a mediados del año 1950, y hasta casi finales de la década de 1980, asistían exclusivamente estudiantes mujeres. Graciela, preceptora de quinto año del turno tarde, era un testimonio vivo de esa etapa del colegio. En una de nuestras primeras conversaciones se definió como “la Matusalén de la escuela”, en alusión a un recorrido de más de 35 años en la institución, que abarca tanto su etapa de estudiante como de preceptora. Al recordar su transitar como alumna, recordaba que la escuela era solo de “señoritas” del barrio, de las cuales, solo “dos o tres tomaban un colectivo” para llegar. A su vez, como decía la propia Graciela, el plantel docente estaba conformado por “señoras de tapado de piel”, que sin necesidades económicas, iban a la escuela a “trabajar por el gustito”, en alusión a una pertenencia a sectores medios y medios altos del barrio de Caballito.

El prestigio que la escuela gozaba en el barrio no se debía únicamente a las condiciones socioeconómicas de sus integrantes, sino también, en palabras de Graciela, a su “calidad educativa”. Según me contaba, un buen ejemplo de ello era que La Revuelta era la segunda opción para las “señoritas” de entre 13 y 17 años que no lograban ingresar al colegio preuniversitario Carlos Pellegrini. Esta reputación de la institución era verificada por otras entrevistadas, como es el caso de Estela, una ex alumna del colegio durante la última dictadura militar y docente de geografía en los primeros años de la década del 2000, quien me explicó que se trataba de la escuela con orientación en comercio de “mayor prestigio y nivel de la zona”.

Sin embargo, como anticipé en la Introducción de este trabajo, ese “prestigio” sostenido en buena medida por la composición social de la población escolar, se empezó a perder a medida que la misma fue alterando su fisonomía. Esto se produjo por distintas razones. En primer lugar, a partir del año 1987 tras el ingreso de los primeros estudiantes varones.

En segunda instancia, por la incorporación paulatina y sostenida de estudiantes de otros sectores sociales, provenientes de barrios populares, villas y asentamientos de la zona sur de la ciudad y del Conurbano bonaerense. Lidia, profesora de historia en el colegio desde el año 1986, recordaba que esto empezó a ocurrir en la escuela a mediados de la década de 1990, “en la época de Menem”, para agudizarse luego de “la crisis del 2001”. Estas transformaciones no fueron excepcionales, ya que se corresponden con un proceso progresivo de masificación del nivel secundario en Argentina que comenzó a mediados del siglo XX, y que se intensificó a partir del decreto de la obligatoriedad del mismo mediante la sanción de la Ley de Educación Nacional en el año 2006.

Estos cambios en la población estudiantil introdujeron nuevas problemáticas en la escuela que fueron experimentadas como un desajuste por parte de sus más antiguos miembros. Graciela lo expresaba así en la siguiente anécdota:

Quando vos estás muy involucrada, no te das cuenta de cuándo es. No te puedo marcar una época específica (...) Yo recuerdo que venían problemas (...) Una vez viene una profesora, una directora que era profesora de educación física, y me sienta. Yo trabajaba (...) en la villa de Retiro, los sábados, en no formal. Se sienta al lado mío y me dice: “Graciela, tenemos que hablar”. Sí, ¿qué pasa? “¿Qué es el paco? Decime, ¿qué es el paco?” (Graciela, preceptora).

Las entrevistadas también señalaban que estos desfasajes, entre las expectativas institucionales y un público renovado, generaron tensiones con el entorno barrial del colegio. La Revuelta no solo empezó a recibir estudiantes de zonas alejadas, sino que en ese mismo movimiento, dejó de ser una opción viable para muchas familias que residían en Caballito. A pesar de que la mayoría de lxs entrevistadxs señalaron que esta distancia geográfica y social de la población con la realidad del barrio era más notoria en el turno tarde, durante la mañana, que Graciela reconocía que en sus inicios estaba reservada para, en sus palabras, una “elite”, esto también se hacía evidente.

El incremento de los casos de embarazo juvenil emergió en distintas conversaciones como un tema que daba cuenta de estas transformaciones en la población estudiantil de la escuela. Macarena, alumna de quinto año del turno mañana que vivía, según contaba, “literalmente en el edificio de al lado”, me explicó cómo esto era percibido en el entorno barrial:

Nosotras [su hermana y ella] conocemos la escuela desde los cinco años. Y me acuerdo que siempre, tipo, mamá nos tapaba las orejas porque... (se ríe) porque les estudiantes siempre decían cosas re guarangas, y nosotras preguntábamos: “mamá, ¿qué quiere decir, tipo... pene?” Y mamá, tipo, “*nanana...*” (Risas). (...) Entonces, cuando nosotras entramos sabíamos que esta era la escuela en donde todas las chicas salían embarazadas. (...) Medio por eso mamá nos quiso mandar a una privada. (...) después la economía superó el deseo de que sus hijas no salieran embarazadas (se ríe) (Macarena, estudiante de quinto año).

Macarena transitó la escuela primaria en una institución privada de la zona y en nuestras conversaciones recordaba que no pudo elegir su secundaria. Si bien la primera opción que barajaba su madre era que continuase su escolarización en otro colegio privado del barrio, el aumento del costo de la matrícula y “la situación económica de la familia” hicieron persistir lo que ella misma consideraba una “tradicción familiar”. Hija y sobrina de ex alumnas de la escuela, Macarena y su hermana ingresaron a La Revuelta en el año 2014, pero ya no con las expectativas de encontrarse con la escuela a la que asistieron sus antecesoras. Las declaraciones de Macarena evidenciaban un contraste con lo señalado por Graciela y Estela al principio de esta apartado; la escuela, que hasta la década de 1980 había sido una de las más “prestigiosas” de la zona, en la actualidad era señalada como aquella “en donde todas las chicas salían embarazadas”. Esto, percibido como un estigma en el entorno barrial, era un ejemplo de lo que se entendía como un deterioro institucional.

De todas formas, estas percepciones barriales acerca del embarazo juvenil que reconstruía Macarena no se correspondían necesariamente con las que circulaban en la escuela. Lidia, por ejemplo, entendía que la emergencia de estas realidades, que hasta ese momento la escuela había excluido, constituyó un escenario que exigió “adaptarse”. Sin embargo, la propia entrevistada explicaba que estas situaciones no eran del todo nuevas en la escuela. Así lo rememoraba en una entrevista:

Había una alumna, al principio, cuando yo había ingresado al colegio, que era de quinto año, estaba embarazada y se casó en ese período. Y bueno, la jefa de preceptores y todo el mundo tratando de ocultar la situación. Y las compañeras rodeándola para que nadie viera que estaba embarazada. (...) lo hacían para defender a la chica, para que pudiera terminar quinto año con sus compañeras (...) Pasó tiempo para que cambiara la mentalidad en ese sentido (Lidia, docente de historia).

Lo que evidencia esta declaración es que, más allá de las transformaciones en la población escolar, lo que se produjo fue, como dice Lidia, un “cambio de mentalidad”. Esto implicó, entre otras cuestiones, un desplazamiento de los sentidos adjudicados al embarazo juvenil que ampliaba los márgenes de lo decible e imaginable en la escuela. Lo que en la anécdota de Lidia se revelaba como motivo de exclusión, al momento del trabajo de campo era abordado, como muestro en la siguiente sección, mediante programas socioeducativos específicos que buscaban garantizar la continuidad en los estudios. Este era el caso de la “Sala Multiedad”, a través de la cual no solo se asumía el embarazo como una posibilidad más de la vida juvenil, sino también como una causa a ser militada y defendida.

2.1.1 Una estrategia “pedagógica” y “política”: el caso de la “Sala Multiedad”

La espacialidad de La Revuelta pareciera intersectar diversas temporalidades que, como capas de sentido superpuestas, configuraban un mosaico que expresaba los desplazamientos institucionales que recreaban las entrevistadas. Es así como, por ejemplo, en el patio principal la secuencia de placas conmemorativas de las primeras egresadas, de las “señoritas” de las que hablaba Graciela, ya algo añejas y deslucidas luego de más de 40 años de existencia, convivían con pintadas, grafitis y afiches de creación más reciente que, entre otras cuestiones, exponían públicamente romances entre estudiantes, una sexualidad juvenil activa, y demandas contemporáneas, como por ejemplo por el “aborto legal, seguro y gratuito”.

Ubicada en la planta baja, casi al inicio del pasillo que conecta el patio delantero con el fondo del edificio, la “Sala Multiedad” era otra expresión espacial de transformaciones institucionales medianamente recientes. Este colorido lugar, con su piso de goma eva, sus armarios pintados con dibujos infantiles, su diminuto mobiliario, y su material lúdico como pelotas de distintos tamaños y tubos de goma, era un espacio para que estudiantes madres y padres de La Revuelta -como de otras escuelas de la zona- pudieran dejar a sus hijos mientras concurrían a sus clases²¹.

Durante el trabajo de campo, la sala funcionó en dos turnos, uno matutino y uno vespertino. El turno de la mañana -en el cual se concentró este estudio- se inauguró en el año 2018 y allí trabajaban tres jóvenes docentes con formación en nivel inicial con las que pude conversar en distintos momentos. Estas docentes, con experiencia de trabajo en, como ellas mismas relataron, “territorio”, “barrios populares” y “centros comunitarios”, eran contratadas por el Gobierno de la CABA a través del programa Primera Infancia. Si bien durante el trabajo de campo, la sala recibía a solo un niño, hijo de una alumna de quinto año, las docentes me explicaron que al ser su primer año de funcionamiento, se trataba de un período de “transición” y que esperaban recibir más asistentes en el futuro inmediato, dado que en la escuela estaba programada una serie de partos.

La puesta en funcionamiento de la sala, por parte de estas docentes, implicó un proceso, como me dijo una de ellas, de “apropiación”. Esto se expresaba, por ejemplo, en la

²¹ Como mencioné en la Introducción, esta sala nació en el marco del “Programa de Retención Escolar de Alumnas/os Madres, Padres y Embarazadas en Escuelas Medias y Técnicas” creado, bajo la resolución N°1729 del año 2006, por el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Como se señala en el sitio web del programa, este ofrece distintas herramientas como por ejemplo capacitaciones y asesoramiento a docentes en la implementación de la ESI, y talleres y grupos de reflexión que se proponen “fortalecer prácticas institucionales” con el fin de garantizar “el derecho a la educación”. Dentro de estas herramientas, el texto del programa contempla la incorporación de “Salas Integradas” destinadas a “promover la articulación y el seguimiento conjunto de la escolaridad de las/os alumnas/os madres/padres y de los hijos/os”.

forma de nominar al espacio. Así se explicaba el sentido del nombre en un afiche pegado en la puerta de ingreso: “¿Por qué Sala Multiedad? Porque es una sala que comprende a la Primera Infancia, que va desde 45 días a 3 años. Alentamos a la autonomía de lxs más pequeñxs desde temprana edad”.

Este empleo del lenguaje, a su vez, remitía a una serie de definiciones sobre este espacio ligadas a una concepción que las propias docentes calificaban como propia de una “posición” “política” y “pedagógica”. Mayra, una de ellas, distinguía a la sala de otros espacios como la “guardería” o el “jardín maternal”:

Entendemos que la guardería es una construcción antigua de la mirada de la primera infancia donde está la idea de guardar, de contener, y hay algo asistencial sobre eso. Con que no se muera y coma estamos bien. Este espacio es un espacio educativo, hay una intencionalidad pedagógica en todo lo que hacemos. ¿Por qué estamos acá con gomas? ¿Por qué estamos descalzas? ¿Por qué estéticamente está dispuesto de esta forma? ¿Qué acciones tenemos? ¿Qué materiales elegimos? En todo hay una mirada pedagógica y política también. Entonces decidimos no llamarnos jardín maternal porque tiene que ver con una mirada hacia lo femenino y la educación con la que no estamos de acuerdo. También es esto, digo, todo posicionamiento que vamos construyendo, desde las teorías... (Mayra, docente de la “Sala Multiedad”).

De acuerdo a lo que esta docente exponía, las integrantes del espacio motorizaban una reflexividad “desde las teorías”, “política” y “pedagógica” en torno a la infancia, la juventud y el género que ponían en juego en sus “acciones”, en los “materiales” que elegían y en una puesta “estética” de la sala.

Todas estas acciones, según sus testimonios, generaban controversias en el plantel docente: por un lado, destacaban que provocaron “molestias”, “incomprensión” y “distancia” de parte de algunxs; pero por el otro, reconocían que con muchxs pudieron diseñar proyectos y actividades en conjunto. De todas formas, más allá de los vínculos construidos con colegas, la posibilidad de contar con un espacio de estas características en la institución se produjo por una iniciativa motorizada por las propias autoridades del colegio. En palabras de sus integrantes, la sala fue fruto de “la lucha de la dirección de La Revuelta”.

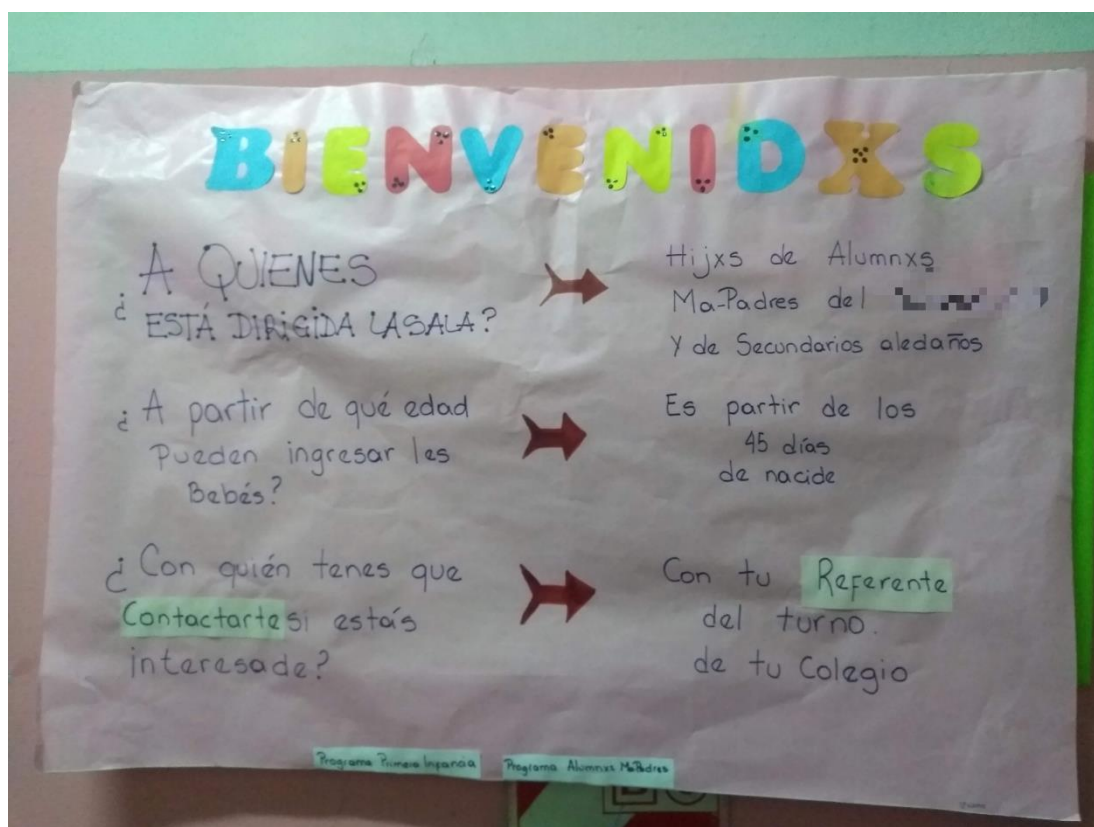
Según me contaban, el apoyo de la dirección del colegio se tradujo en el hecho de contar con recursos financiados por la cooperadora, y por haber sido “bien recibidas” por Néstor, el rector, a quien destacaban por “su permeabilidad”, por su “diálogo cotidiano” y por permitirles trabajar sin restricciones ni prescripciones. Esto último se manifestaba, por ejemplo, en la posibilidad de ponerle un nombre a la sala, en la colocación de cartelería en los pasillos, o en la implementación del lenguaje “inclusivo” y “no sexista” en los afiches. Como pude registrar en publicaciones en redes sociales, Néstor no solo era “permeable” a estas demandas, sino que también colaboraba activamente en el desarrollo de la sala, por ejemplo, promoviendo colectas para comprar materiales y equipamiento.

Como indica un estudio (Adaszko, 2005) que indagó en las concepciones dominantes sobre el embarazo adolescente en distintos momentos históricos, las formas de concebir este fenómeno están fuertemente vinculadas a la manera en que se define a la juventud. En el caso de La Revuelta, la puesta en marcha de esta sala involucró una serie de prácticas discursivas que establecieron definiciones acerca de lo que se entiende por maternidades, paternidades y juventudes.

En contraposición a una mirada recurrente en las instituciones educativas orientada a “prevenir”, o incluso excluir, el embarazo juvenil de las escuelas (Fainsod, 2008), el funcionamiento de este espacio daba cuenta de un reconocimiento de esta temática como una posibilidad propia de lxs estudiantes y como un proyecto plausible de ser compatibilizado con la continuidad de sus estudios. A diferencia de lo que ocurría en otro momento de su historia, en La Revuelta esta temática adquiría una visibilidad pública que ponía en entredicho su definición como estigma. Lo que en otro momento era considerado motivo de vergüenza, al momento del trabajo de campo era abordado a través de estrategias institucionales como la “Sala Multiedad”, a la cual se le adjudicaba un espacio físico, se definía una normativa que la regulaba, se le asignaban recursos, y se la promocionaba a través de cartelera y publicaciones en las redes sociales de la escuela.

Esto también se evidenciaba en los usos lingüísticos empleados en las estrategias comunicacionales que llevaban adelante las docentes de la sala. Por ejemplo, en la cartelera, que en una de nuestras conversaciones una de estas docentes destacaba como una herramienta fundamental a la hora de establecer un contacto cotidiano con estudiantes y docentes de la escuela, identifico marcas de una escena enunciativa en donde, por un lado, es posible reconocer la emergencia de un *yo* que adquiere un posicionamiento *inclusivo* y *militante* y, por el otro, ciertas definiciones en torno a sus enunciatarios juveniles.

Figura VII. Cartelera de la "Sala Multiedad"



Fotografía tomada en la puerta de la "Sala Multiedad". Abril de 2019.

En primer lugar, como se puede observar en la Figura VII, el "Bienvenidxs" ubicado en la parte superior del cartel daba cuenta de un sujeto de la enunciación que invita a participar a un "otro". La secuencia de preguntas y respuestas, a través de la cual se informaba acerca de la sala, también configuraba un yo "inclusivo". Atento a las demandas de su interlocutor, se definía explícitamente un público determinado ("Hijxs de Alumnxs Ma-Padres de La Revuelta y de Secundarios aledaños" y "Es a partir de los 45 días de nacide") y se informaba acerca del proceso de inscripción (es preciso contactar con unx "referente").

Por otra parte, el empleo del "lenguaje inclusivo" y "no sexista" mediante la introducción de la "x" o la "e" como flexión de género, algo recurrente en la cartelería referida a la sala -pero también, como pude comprobar en nuestras conversaciones, en la oralidad cotidiana de sus integrantes- era un deíctico de, como relataban las propias docentes, un determinado tipo de "posicionamiento político". El empleo de esta modalidad expresiva, entendida como un cuestionamiento al carácter androcéntrico de la lengua y como una forma de reconocimiento de las identidades de género y sexuales (Berkins, 2013; Nikilson, 2020), era un ejemplo de la impronta militante del sujeto de la enunciación.

El abordaje del embarazo estudiantil en la escuela sirvió como muestra para ilustrar desplazamientos institucionales que a lo largo del tiempo fueron reconfigurando las formas

de concebir esta dimensión de la sexualidad y el género juvenil. El trabajo de las docentes de la “Sala Multiedad” por ganarse un lugar en la institución, el esfuerzo por inculcar su estilo -al nominar el espacio e implementar el “lenguaje inclusivo”- y el acompañamiento de las autoridades escolares son algunos elementos que permiten identificar un trabajo cotidiano que, acorde con otras estrategias institucionales de La Revuelta, buscaban “incluir” y atender demandas estudiantiles que, en otros períodos históricos, eran materia de silenciamiento y exclusión. Con el objetivo de profundizar en el análisis del sentido militante que estas cuestiones adquirirían para buena parte de los sujetos de esta escuela, en el próximo apartado analizo cómo la ESI era concebida, por un grupo de docentes y estudiantes, como un terreno de disputa.

2.2 El discurso político en la educación sexual de La Revuelta

El presente apartado tiene por objetivo indagar cómo la ESI era asumida como una causa a militar. Para ello, en primer lugar, analizo las estrategias comunicacionales llevadas adelante por el “Equipo ESI” y, a continuación, cartelera producida por estudiantes en clases y “Jornadas ESI”. Lo que identifiqué es que, si bien en ambos casos se aprecian elementos comunes, existen matices que dan cuenta de posicionamientos diferenciales entre jóvenes y adultas tanto en los temas abordados como en las formas de comunicar.

2.2.1 La educación sexual como provocación: las estrategias comunicacionales del “Equipo ESI”

El “Equipo ESI” se conformó oficialmente en la escuela en el año 2018 y, durante el transcurso de esta investigación, fue coordinado por cinco docentes mujeres de distintas asignaturas que semanalmente se reunían en la Sala de Ciencias Sociales para planificar y discutir actividades concernientes a la educación en géneros y sexualidades.

Tal como relató una de estas docentes en una entrevista, esta iniciativa fue producto de una labor “en conjunto”; por un lado, impulsada “por presión” de dos referentes de este grupo, y por el otro, “obviamente, por el colegio, que es así como muy abierto, muy piola en ese sentido, por lo menos el equipo directivo, el DOE [Departamento de Orientación Educativa] y la asesora pedagógica”. La conformación de este equipo era algo que, desde su perspectiva, “hacía falta” para garantizar la “transversalidad” enunciada en la ley de los contenidos de la ESI “en todas las materias”. A su vez, su objetivo era otorgarle a la ESI un cariz “más institucional” que lograra abordar, en sus palabras, “cosas que palpábamos en el día a día con los pibes y con las pibas (...) que se ven lamentablemente en lo cotidiano”

como “discriminación”, “homofobia”, “misoginia”, “chistes” y “cuestiones de violencia”. Según señalaba, a excepción de una profesora del equipo quien no contaba con formación en la materia, todas las integrantes provenían “del palo de los estudios de género y feministas”.

A lo largo del trabajo de campo, pude constatar que la propuesta curricular en ESI de parte de estas docentes abarcó una amplia gama de contenidos que, orientada por un lenguaje de derechos, se proponían discutir desigualdades y estereotipos de género. Presenciando “Jornadas ESI”, distintas clases, y analizando la cuenta de *Instagram* del equipo, identifiqué una serie de tópicos a través de los cuales se buscó problematizar, por ejemplo, los modos de relacionamiento sexoafectivo (como el abordaje de la “violencia de género”, “el mito del amor romántico” y “los celos”), el ejercicio de la sexualidad (expresadas en temáticas como el “placer sexual” o la “masturbación”), los derechos de las mujeres y las disidencias sexuales (como las discusiones sobre el proyecto de Ley de IVE o de la Ley de Identidad de Género sancionada en el año 2012), los mandatos de género (centralmente en relación con lo que prescribe “la masculinidad”), o a lo asociado a la salud sexual (expresado, por ejemplo, en la promoción de las “Consejerías en Salud Sexual y Reproductiva”). Esta orientación que resaltaba a las juventudes de La Revuelta como sujetos de derecho, era una marca de cómo estas docentes buscaban desarmar aquellas cuestiones que “palpaban” en lo “cotidiano”.

Pero esto no solo se infiere del recorte temático, sino también del uso de determinadas figuras retóricas. Este conjunto de elementos identificados construían escenas enunciativas que paso a analizar. Las publicaciones de la cuenta de *Instagram* del “Equipo ESI” realizadas por sus propias integrantes, que en su gran mayoría fueron reposteadas por la cuenta institucional de La Revuelta, son un buen ejemplo de cómo se llevaban adelante estas estrategias comunicacionales²².

En las treinta y tres publicaciones relevadas a lo largo del año 2019 y parte del 2020, advertí una serie de regularidades. En primer lugar, en prácticamente todas se empleaba un vocabulario y una simbología que remitía al activismo feminista y de las disidencias sexuales. “Machismo”, “patriarcado”, “feminismo”, “discutir privilegios”, “derechos”, “masculinidad hegemónica”, “cuestionar estereotipos”, “opresión”, “lucha”, “deconstrucción”, entre otros, eran sintagmas que formaban parte del repertorio lingüístico y expresivo inscripto en la cuenta. A esto se le añadían una serie de imágenes e ilustraciones como los puños de mujeres en alto, la recurrencia del pañuelo verde o la bandera arcoíris

²² Si bien se podría objetar que la cantidad de seguidorxs de esta cuenta es cuantitativamente baja, dado que para mediados del año 2020 contaba con ochenta y cuatro seguidores sobre una matrícula que alcanzaba lxs ochocientxs estudiantes y un plantel docente de doscientas profesorxs, y que como “seguidores” también se involucraban personas ajenas a la institución (como era mi propio caso), la considero un medio privilegiado para indagar las discursividades habilitadas para circular en el ámbito público escolar. Como señala González del Cerro (2018), en la actualidad las esferas de lo *online* y lo *offline* en las escuelas muchas veces componen un *continuum* de experiencias y saberes.

representativa del movimiento LGTBIQ+²³. Por otro lado, también era común, como ya fue analizado para la “Sala Multiedad”, el empleo del lenguaje “inclusivo” o “no sexista”.

Figura VIII. Figuras retóricas del "Equipo ESI"



Fuente: Instagram “Equipo ESI”; julio 2020 (izq.) y septiembre 2019 (der.)

Todas estas marcas inscriptas en estos enunciados configuraban un *ethos* del sujeto de la enunciación que defino como *militante*. Esta categoría la elaboro considerando la estrategia analítica que propician teóricos franceses del análisis del discurso (Amossy, 2010; Maingueneau, 2010) quienes conciben al *ethos discursivo* como el carácter o la presentación de sí de quien enuncia. El *ethos*, siguiendo esta definición, es un efecto del texto (escrito, oral, audiovisual, etc.) identificable en marcas del enunciado, como pueden ser los contenidos abordados en el curriculum, o el tono y las maneras del decir.

En el caso de las publicaciones de las docentes del “Equipo ESI”, el bagaje expresivo empleado daba cuenta de una concepción en torno a los géneros y las sexualidades inscripta en un terreno de disputa, que se revelaba como una marca de la subjetividad de quien enunciaba. Es así como infero la presencia de un sujeto de la enunciación (posiblemente identificada como mujer y/o disidente sexual) comprometidx con las causas de los feminismos y reflexivx en cuanto a su posición en una estructura social desigual. De este yo se supone que no hay dudas en torno a sus posicionamientos políticos e ideológicos; el pañuelo verde, la bandera arcoíris o las consignas militantes eran prueba de ello.

Sin embargo, la construcción de este *ethos militante* no es algo que infero únicamente de la discursividad objetivada en el plano textual analizado. Es decir que, si bien utilizo como técnica de abordaje el análisis discursivo, la concepción que aquí empleo del

²³ La sigla LGTBIQ+ refiere al colectivo lésbico, gay, trans, bisexual, intersexual y queer. El símbolo “+” se utiliza con el propósito de incluir a toda identidad disidente que no se encuentre incluida en las definiciones anteriores.

ethos no se restringe a esta dimensión, sino que también se inscribe en un registro de tipo antropológico y sociológico (Montero, 2012). Esta concepción del *ethos* responde tanto a los atributos -retóricos, temáticos y enunciativos- inscriptos en las superficies textuales, como al conjunto de valores, actitudes y disposiciones de quien enuncia correspondiente con la adscripción a un lugar sociohistórico determinado. Este *ethos* se inscribe en un juego de relaciones sociales organizados por una *doxa* determinada y por discursividades -con sus preconstruidos y estereotipos- disponibles en la sociedad (Angenot, 2010).

Como señala Butler (2004), los sujetos se constituyen de manera variable y a través de prácticas, pero nunca en un vacío de sentido, es decir, siempre confirmando, desplazando o rechazando una estructura prediscursiva. Es por ello que las condiciones de producción del *ethos militante* que identifiqué como emergente en las estrategias pedagógicas del “Equipo ESI” remitían a un cruce de dimensiones biográficas, sociales e institucionales.

En primer lugar, respondía a intereses propios de estas docentes que, como resaltaba una de ellas, habían sido formadas en “los estudios de género y feministas”. Ellas mismas, como me contaba esta docente, habían sido quienes, en conjunto con las autoridades, idearon la conformación del equipo. En segunda instancia, estos recorridos, reconocibles en la tradición de lo que se conoce por pedagogías feministas²⁴, adquirieron una potencia y un sentido particular en un momento de ascenso y masificación de las causas de los movimientos de mujeres y de la disidencia sexual.

Por último -y esto es lo que esta tesis pretende enfatizar- estas dimensiones se intersectaban en un colegio, como lo definía una de las docentes del “Equipo ESI”, “muy abierto, muy piola”; es decir, una institución en donde sus autoridades eran proclives a alojar -e incluso promovían- este tipo de enfoque. Como esta docente me comentaba, esto se evidenciaba, por ejemplo, en la “autonomía absoluta” que las autoridades les brindaban en la elección de los temas y los abordajes adoptados.

En suma, esta discursividad militante que, como ejemplo, encontraba su anclaje en el “Equipo ESI”, respondía tanto a experiencias biográficas particulares atravesadas por el interés por las pedagogías feministas, y a debates propios de un momento histórico y social específico, como al perfil y la impronta que las autoridades escolares intentaban darle a la escuela.

Como todo enunciado configura una escena en donde el sujeto enunciativo no puede constituir su identidad si no involucra a un *tú*, analizo también las formas de construcción del

²⁴ Esta línea teórica cuestiona el carácter androcéntrico y heteronormativo del currículum (entendido en sentido amplio). Lxs autorxs inscriptas en esta corriente proponen discutir lo que definen como *pedagogía de la ignorancia*, a través de la cual se relega a toda identidad o práctica considerada abyecta al campo de la ininteligibilidad, es decir, de lo oculto o lo indeseable (Britzman, 2000, 2016; flores, 2008, 2015; Louro, 2000, 2019).

sujeto enunciatario. Para ello, tomo una serie de publicaciones que considero significativas del *corpus* analizado:

Figura IX. Privilegiados



Fuente: *Instagram* “Equipo ESI”. Agosto 2019.

Como se puede apreciar en la Figura IX, en esta publicación un texto escrito acompañaba un video de la cuenta de *Instagram* “@privilegiados_rrss” en el cual una voz en *off* masculina establecía una serie de definiciones tales como la de “masculinidad hegemónica”, “masculinidades disidentes”, “androcentrismo”, “cisgénero”, entre otras. La noción de “masculinidad hegemónica”, por ejemplo, resaltaba la intersección de distintos clivajes que excedían la identidad de género; el locutor lo formulaba así: “los varones heterosexuales, cis, blancos, adultos y de clase media para arriba somos los privilegiados”. En estos términos, la “masculinidad hegemónica” se definía tanto por la identidad sexo genérica (“varón cis”) y la orientación sexual (“heterosexual”) como por la condición etaria (“adulto”), racial (“blanco”) y de clase (“media para arriba”).

Por su parte, el texto que acompañaba al video manifestaba:

¿Qué es la masculinidad hegemónica? x @privilegiados_rrss.

Muchos pibes se ofenden cuando decimos que tienen privilegios o cuando hacemos hincapié en las violencias que las mujeres y géneros disidentes sufren a diario (Recuperado de publicación en la cuenta de *Instagram* de agosto de 2019).

En primer lugar, se puede señalar que la locución del video y el texto que lo acompañaba diferían en cuanto a las escenas enunciativas que provocaban. Si se considera a la publicación como un todo, es posible sostener que se trataba de un enunciado polifónico, en donde por lo menos dos sujetos se reclamaban como enunciadores. Mientras que en el video una voz en *off* masculina se dirigía a un enunciatario semejante en cuanto a su condición de varón “privilegiado” -la inclusión de la tercera persona del plural del verbo “ser” da cuenta de esta simetría-, el texto escrito configuraba una distancia entre enunciador y enunciatario. El sujeto de la enunciación, en este caso, interpelaba a un enunciatario varón no distinguible en cuanto a su condición racial o de clase -quien enuncia lo definía con la expresión “muchos pibes”-. Esa interpelación buscaba provocar a su enunciatario al calificarlo como “privilegiado”, condición que de acuerdo a lo que el propio texto dictaminaba, “ofende”. Esto implicaba un llamado a cuestionar esa posición de “privilegio” y a discutir al adversario imaginario que, en este caso, se encarnaba en las figuras de “la masculinidad hegemónica” o del “patriarcado”.

La provocación como estrategia retórica también era utilizada en otras publicaciones, como es el caso de la que analizo a continuación:

Figura X. Bingo de crianza machista

Bingo de crianza machista

"No seas nena".	Solo juguetes de guerra o fútbol.	Presión social sobre tu virginidad.	En la escuela dividían entre nenes y nenas.
No te alentaban a tener amigas.	Desvalorizaban a las mujeres de la familia.	Reprimieron tus emociones	Padre distanciado de tu crianza.
"Bancátela no seas, maricón".	"Hay que ser bien macho".	"Defendelas, ayúdalas solas no pueden".	"¿Te la ganaste?"
Tu viejo nunca levantó un plato.	Viste varones en tu familia piropeando.	Tu educación sexual fue el porno.	Chistes sobre el colectivo LGBT+.

IG: @privilegiados_rss

Instagram post details: **Privilegiados RSS** • Siguiendo
 Cuántos ganan este bingo de @privilegiados_rss?
 #esicom19 #esi #com19 #masculinidades #masculinidadhegemonica #masculinidadesdisidentes #machismo #patriarcado #feminismo
 41 sem
 Bingo! ahre
 41 sem 1 Me gusta Responder
 29 Me gusta
 24 DE SEPTIEMBRE DE 2019
 Añade un comentario... Publicar

Fuente: Instagram "Equipo ESI". Septiembre 2019.

El caso del “Bingo de crianza machista” observable en a Figura X es un ejemplo de cómo, mediante un uso polémico de la metáfora (Angenot, 1982; di Stéfano, 2006), se buscaba conmover al interlocutor. La pregunta que acompañaba la imagen también se inscribía en un tono que intentaba provocar una reflexividad crítica en el enunciatario (“¿cuántos ganan

este bingo de @privilegiados_rss?). En cuanto al enunciatario queda claro, analizando los casilleros del “bingo”, que se trataba de un sujeto que podía adscribir -o no, en un bingo no todos ganan- a características estereotípicas de la masculinidad; distintas expresiones “comunes” de una conversación entre varones (“Hay que ser bien macho”, “No seas nena”, “¿Te la ganaste?”) o enunciados en donde se delimitaba a un “otro” marginalizado o víctima de la agresión machista (“Defendelas, ayúdalas, solas no pueden” o “Bancátela, no seas maricón”) así lo demostraban. En ambos casos, es posible inferir que el sujeto enunciatario al que se apelaba era un varón no convencido de las causas de los feminismos o no reflexivo en cuanto a la posición de “privilegio” que ostentaba -y por lo tanto susceptible de reproducir la opresión-.

Mediante estas operaciones discursivas, a través de las cuales no pretendo generalizar lo que ocurría en La Revuelta ni saturar el análisis de las estrategias pedagógicas del “Equipo ESI”, sino ilustrar algunas modalidades institucionales públicas de enunciación que buscaban performar prácticas estudiantiles, identifiqué operaciones típicas del *discurso político* (Verón, 1987).

En primer lugar, se podría suponer que la construcción imaginaria del sujeto enunciatario se correspondía con la figura del *paradestinatario*; en otras palabras, un sujeto indeciso -por falta de convencimiento o simple irreflexividad- que se intentaba persuadir, en este caso particular, mediante una serie de provocaciones.

Aun estando ausentes en ese intercambio entre los sujetos de la enunciación, también es posible inferir la presencia de un *prodestinatario* -sujeto afín ideológicamente a quien enuncia- y de un *contradestinatario* -adversario con quien se polemizaba. El caso del enunciado “Muchos pibes se ofenden cuando decimos que tienen privilegios o cuando hacemos hincapié en las violencias que las mujeres y géneros disidentes sufren a diario” es un buen ejemplo de cómo se construían estas dos figuras.

Por un lado, el prodestinatario se recreaba imaginariamente en un *colectivo de identificación* que involucraba “mujeres y géneros disidentes”. Este colectivo requería del sujeto de la enunciación como su representante; el empleo del verbo “sufrir” en tercera persona del plural (“las violencias que *sufren* a diario”) daba cuenta de un distanciamiento entre este colectivo y el enunciadore. En cuanto al contradestinatario que sobrevuela el enunciado, este sujeto tácito de la oración pasiva -¿quién es el sujeto que provoca sufrimiento?-, puede referenciarse en impersonales como “el patriarcado” o “la masculinidad hegemónica”.

El paradestinatario, es decir, ese *target* del discurso que se buscaba convencer, se encontraba entonces en la encrucijada de responder a la provocación y recoger las causas del colectivo de identificación, o rechazarla arriesgándose a ser cómplice del adversario. La sutil respuesta de un estudiante a la publicación del “bingo machista” (“bingo! ahre”) daba

cuenta de la complejidad del asunto: por un lado, cantar “bingo” implicaba reconocerse entre los estándares prototípicos de la masculinidad, pero, por el otro, el “ahre”, como expresión que demarca una ironía, iluminaba los límites de lo decible al dar cuenta que cumplir con las pautas de una “crianza machista” no es algo para celebrar públicamente.

Estas discursividades, que buscaban provocar e incomodar a sus destinatarixs, tensaban y discutían los principios universales en clave androcéntrica que identificaban en la escuela las docentes del “Equipo ESI”, aquellas cuestiones que “palpaban en el día a día”. A tono con la vocación que expresan las ya mencionadas pedagogías feministas, por tanto, proponían “perturbar”, es decir, evidenciar relaciones sexogenéricas desigualitarias que involucraban a los propios sujetos escolares (flores, 2008).

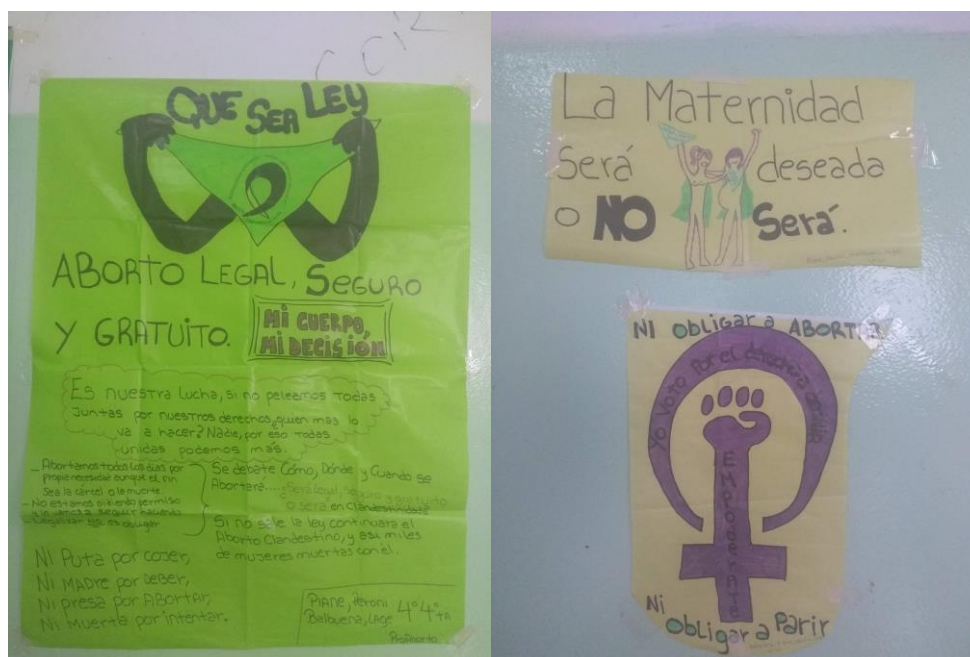
En el caso del *corpus* analizado, esta discursividad se inscribía, con cierta insistencia, en la perspectiva de la diferencia sexual, que, como la define de Laurentis (1989), se caracteriza por dicotomizar el espacio social al esencializar el universo masculino y el femenino. Las “disidencias sexuales”, en todo caso, compartían este segundo universo que por lo general era representado en la posición de víctima, es decir, como sujetos que “sufren” la agresión de “otro”. Los clivajes que complejizan esa construcción dicotómica - como las opciones y límites que ofrecen las posiciones de clase, raza o edad, solo por mencionar algunos- solían invisibilizarse o relegarse a un segundo plano.

Cabe preguntarse por la efectividad de estas prácticas discursivas, que entendidas como derivas de lo que desde los estudios postcoloniales se definió como *esencialismo estratégico* (Spivak, 2011), totalizaban las identidades sexogenéricas con el propósito de provocar y convencer. Sin pretensión de dar una respuesta acabada a este interrogante, en la próxima sección analizo cómo desde las propias producciones estudiantiles se discutían estas dicotomías al introducir cuestiones que involucraban específicamente a las juventudes.

2.2.2 Entre continuidades y rupturas: las producciones de las juventudes estudiantiles

La producción de esta discursividad militante analizada hasta aquí no solo se materializó en el curriculum y las formas de comunicar de este grupo de docentes, sino también, por ejemplo, en una serie de afiches elaborados por estudiantes en clases y “Jornadas ESI”. Así como la cuenta de *Instagram* resultó un lugar privilegiado para analizar los márgenes de enunciación pública, estos afiches, ubicados en carteleras, pasillos y puertas, se inscribían en ese mismo universo visible que marcaba pautas acerca de lo decible e imaginable en la escuela. Esto lo observé recorriendo el colegio, fotografiando y analizando una numerosa cantidad de afiches e inscripciones que decoraban las paredes escolares.

Figura XI. Aborto y maternidad

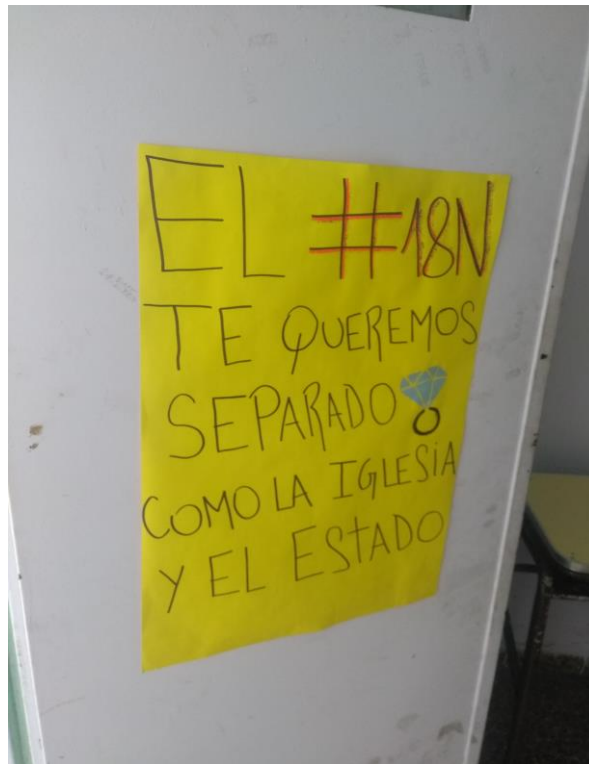


Fotografía tomadas en los pasillos de la escuela. Diciembre de 2019.

En estas fotografías de producciones realizadas por estudiantes en las “Jornadas ESI” que se pueden apreciar en la Figura XI, son identificables elementos comunes a los registrados en la propuesta de lxs docentes. Entre ellas, se reiteran algunos tópicos como era el caso del derecho al aborto y la exigencia de poder decidir sobre el cuerpo propio. A su vez, también se repetían figuras retóricas como el pañuelo verde o el puño en alto. Por último, cabe resaltar la reiteración de consignas militantes propias de los movimientos de mujeres, feministas y de las disidencias sexuales tales como “Aborto Legal, Seguro y Gratuito”; “Mi cuerpo, mi decisión”; “La maternidad será deseada o no será”; “Que sea ley”; “Iglesia y Estado, asuntos separados”; “#NiUnaMenos”, entre otras. Todos estos elementos, que aquí considero marcas discursivas, interpelaban al estudiantado llamándolo a la activación y a posicionarse políticamente.

Si bien es posible señalar regularidades en estas prácticas discursivas que se repetían en ambos casos, también identifiqué diferencias que demarcaban la presencia de un sujeto de la enunciación juvenil. A modo de ejemplo, analizo el siguiente afiche pegado en la puerta de un curso de quinto año:

Figura XII. "Te queremos separado"



Fotografía tomada en la puerta de un aula de quinto año. Abril de 2019.

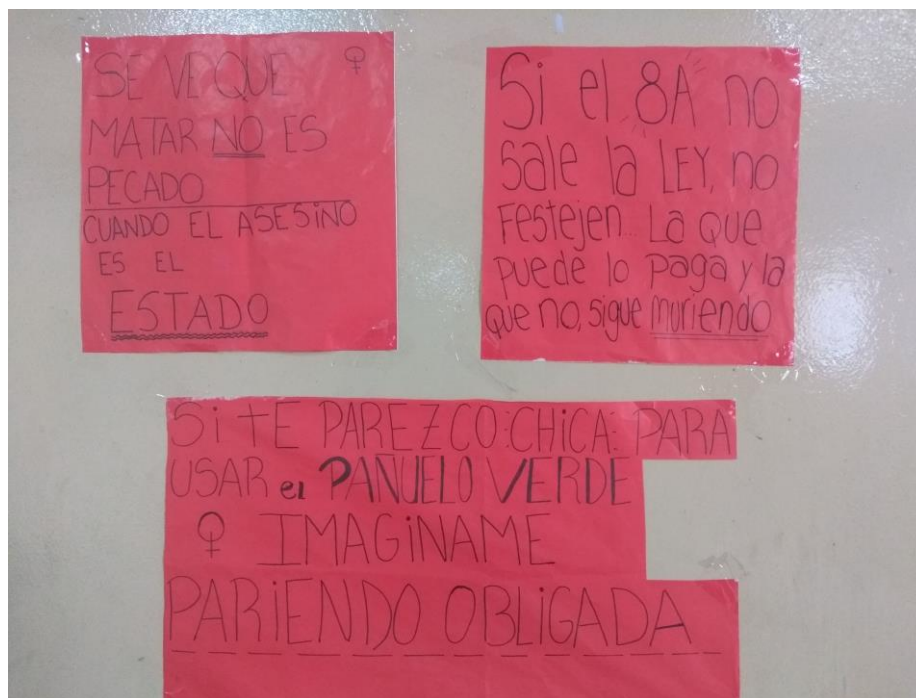
En este cartel de la Figura XII, se retoma una consigna propia de algunas corrientes del activismo feminista (la “separación de la iglesia del Estado”), pero con el propósito de establecer la condición sentimental deseable de los concurrentes (“te queremos separado”) en una fiesta realizada el 18 de noviembre (“#18N”). Es decir, a través de una metáfora (el llamado a diluir la “relación matrimonial” entre iglesia y Estado) se asociaba esta consigna militante con las pautas vinculares anheladas durante un espacio de sociabilidad propio de lxs estudiantes.

A diferencia del caso del “Bingo machista” analizado anteriormente, la metáfora no era empleada con el propósito de polemizar o convencer al enunciatario, sino que se revelaba como lo que Angenot (1982) llama un *síntoma ideológico*. En otras palabras, como un acto fallido que denota el carácter ideológico del discurso, pero que no busca convencer estrictamente; el énfasis de la enunciación está puesto más en lo que se anhelaba en la celebración que en lo que exigía la consigna. Asimismo, el enunciado introducía un guiño metafórico inteligible para el enunciatario; no hacía falta una nota aclaratoria que explicara la metáfora, lo que da cuenta de una comunidad de sentidos compartida -por lo menos en ese curso de quinto año-.

Asimismo, en uno de los afiches producidos por estudiantes, pegado en una de las paredes del primer piso de la escuela, identifiqué otros elementos que, a la vez que inscriptos

en una enunciación militante, introducían inquietudes y temas que concernían puntualmente a un público juvenil.

Figura XIII. "Imaginame pariendo obligada"



Fotografía tomada en un pasillo del primer piso. Marzo de 2019.

En el afiche ubicado en la parte inferior de la Figura XIII que exclamaba “Si te parezco chica para usar el pañuelo verde, imaginame pariendo obligada” (el subrayado pertenece al original) nuevamente se pueden identificar marcas del discurso político. En este caso, la interpelación polemizaba con un contradestinatario introduciendo una situación hipotética -un embarazo y un parto indeseado-.

Sin embargo, emergen marcas que se distancian del sujeto de la enunciación universal identificado en las publicaciones de la cuenta de *Instagram* del “Equipo ESI”. En este caso, la escena imaginaria recreaba un diálogo entre un sujeto de la enunciación juvenil y femenino (“si te parezco chica”) que discutía los postulados adultocéntricos del sujeto enunciatario, quien, infiero, presupone la incapacidad de las jóvenes para involucrarse en el activismo feminista (identificable por una relación metonímica con el “pañuelo verde”).

Por otra parte, en el afiche ubicado en la parte superior derecha de la Figura XIII, es posible identificar otro enunciado que le añade a las problemáticas juveniles que involucran al sujeto de la enunciación, una preocupación por cómo la ausencia de una legislación que garantice la IVE perjudica en mayor medida a las jóvenes de sectores sociales desfavorecidos. El enunciado “Si el 8A no sale la ley no festejen. La que puede lo paga y la

que no sigue muriendo” denota la relevancia de la condición socioeconómica como una dimensión que se intersecta con el género y la edad.

De estos enunciados se infiere una escena que evidenciaba problemáticas específicas de las juventudes que, si bien inscriptas en un colectivo de identificación más amplio -como puede ser alguna corriente del movimiento feminista-, encontraban negada la posibilidad de ser reconocidas como interlocutoras políticas legítimas.

De acuerdo a lo expuesto, la discursividad militante, como un guión disponible para los sujetos de La Revuelta, no se producía de manera homogénea y excedía en su enunciación a lxs adultxs como sujetos empíricos de la comunicación. Como fue posible observar, el estudiantado producía posicionamientos propios conforme las posibilidades y especificidades de su edad y su clase. Las prácticas discursivas aquí analizadas admitían pliegues, torsiones y resistencias que terminaban por configurar una forma de performar el género y la sexualidad de una manera diferencial. En este caso, lxs estudiantes, co-producían modos de expresión e introducían temáticas que también desplazaban y ampliaban significados.

2.3 Palabras finales

A lo largo de este capítulo expuse cómo en La Revuelta la educación en géneros y sexualidades era asumida por un grupo de docentes, autoridades y estudiantes como una causa militante. Por un lado, reconstruí, a través de testimonios de docentes, preceptoras y estudiantes, una narrativa que traza las reconversiones históricas en torno a las percepciones sobre el embarazo juvenil. Lo que hasta casi entrado el siglo XXI era motivo de exclusión, en la actualidad era recuperado y defendido por el grupo de docentes de la “Sala Multiedad”, en colaboración con autoridades escolares, como una estrategia institucional.

En segundo lugar, indagué materialidades discursivas producidas por docentes del “Equipo ESI” y estudiantes con el fin de comprender cómo se performaba y producía públicamente lo que definí como un *ethos militante*. En primer lugar, analicé cómo a través de una serie de publicaciones de la cuenta de *Instagram* del “Equipo ESI” se empleaban modalidades comunicacionales y lingüísticas propias del discurso político. La particularidad de estos modos de enunciación fue que buscaban persuadir a sus enunciatarios a través de provocaciones. Una de estas estrategias consistió en universalizar las identidades masculinas y femeninas con el propósito de perturbar y movilizar.

Sin embargo, en una segunda instancia, analicé cómo en afiches y cartelera producida por estudiantes se problematizaba esta construcción dicotómica. Allí identifiqué

marcas que daban cuenta de la relevancia de otros clivajes -como la clase social y la edad- que complejizaban las formas de performar el carácter militante.

A lo largo de este capítulo, analicé cómo las particularidades institucionales de La Revuelta, una escuela que históricamente se fue reconfigurando -como dijo una de sus docentes- como “contenedora”, y en donde para un grupo de docentes, estudiantes y autoridades el compromiso y el involucramiento del estudiantado en las causas de la agenda feminista son aptitudes deseables, se imbricaban con una sensibilidad de época en donde las mujeres jóvenes tienden a participar e intervenir en las discusiones públicas. Es decir, al menos en este plano de la cultura institucional escolar analizado se producía una articulación con el contexto sociohistórico (Elizalde, 2018a) que potenciaba el agenciamiento colectivo de estas jóvenes, pero que, lejos de “reproducir” los modos y temáticas que delimitaban lxs adultxs, producían, a su manera y en diálogo con otrxs, modos específicos de ejercer sus demandas. En el Capítulo 4, me detengo en cómo un grupo de estudiantes nucleadas en el centro de estudiantes performaban estas prácticas militantes asumiendo, negociando y ampliando los márgenes de este decible institucional.

En el siguiente capítulo, analizo los recorridos del “Equipo ESI” de El progreso, con el fin de delimitar disputas y conflictos que orientan prácticas y posicionamientos en esa escuela.

Capítulo 3

Rastros de un proceso “emergente”: las disputas en torno a la ESI en El Progreso

En este capítulo indago disputas entre grupos de autoridades, docentes y estudiantes de El Progreso en torno a la ESI con el propósito de reconocer guiones disponibles que demarcan lo decible sobre este tema en la institución. Estas disputas, capturadas en el seguimiento del trabajo del “Equipo ESI”, evidenciaron las dificultades que este grupo tuvo a la hora de implementar estrategias que visibilizaran y problematizaran las desigualdades de género en la escuela. El análisis de elementos propios de la dimensión pública escolar, tal como publicaciones en redes sociales, cartelería producida por estudiantes, y declaraciones de docentes y autoridades, propició pistas para reconocer límites y posibilidades de abordaje de la educación géneros y las sexualidades en esta escuela técnica.

El capítulo se organiza en tres apartados. En primer lugar, a través de una serie de testimonios de autoridades y docentes, indago el estado de situación previo a la conformación del “Equipo ESI”. Para ello, analizo la predominancia que en las estrategias institucionales para el abordaje de la ESI tenía el enfoque biomédico, mediante el cual se enfatizaba la necesidad de “prevenir” y “cuidar” al estudiantado de los “peligros” de la sexualidad. Como contrapartida, recuperé una serie de testimonios de docentes de lengua, quienes relataban cómo, desde espacios marginales de la institución, establecían estrategias pedagógicas que introducían temáticas que se distanciaban de este enfoque.

A continuación, tomo declaraciones de dos de las principales referentes del “Equipo ESI”, quienes a lo largo del año realizaron una propuesta que buscó atender problemáticas - como una de ellas calificó- “emergentes”, y visibilizar y discutir las desigualdades de género en la escuela técnica. En esta sección exploro el trabajo realizado por estas docentes y las dificultades que tuvieron a la hora de introducir sus iniciativas.

Por último, con el propósito de ilustrar cómo funcionaban los límites y posibilidades de lo decible, imaginable y deseable, examino, a través del análisis de afiches realizados por estudiantes en una de las “Jornadas ESI”, cómo se abordó el tema de las identidades de género y sexuales disidentes. A través de este ejemplo, pude observar cómo la propuesta del “Equipo ESI”, que buscaba introducir temáticas poco atendidas en la institución hasta ese momento, fue procesada bajo pautas de conducta que promovían la “tolerancia”. Paradójicamente, en estas producciones que llamaban a respetar las diferencias, la constitución de un sujeto de la enunciación capaz de nombrar, categorizar y establecer que es -o no- lo “tolerable”, terminaba, como veremos sobre el final de este

capítulo, por reforzar las desigualdades y las jerarquías entre las distintas identidades de género y sexuales.

3.1. Los antecedentes del “Equipo ESI”

A partir de principios del año 2019 –momento en el que comencé esta investigación-, la planificación y puesta en práctica de la ESI en El Progreso estuvo a cargo de un “Equipo ESI” conformado por la regente del turno noche -quien también trabajaba de docente en la escuela- y cuatro docentes -tres mujeres y un varón-. A lo largo del trabajo de campo, pude entrevistar a la regente y a una de estas docentes, como así también presenciar reuniones y actividades coordinadas por este grupo.

La suma de trabas y conflictos acumulados a lo largo de ese año culminaron, sobre el final del ciclo lectivo, con la presentación de la renuncia de todas las integrantes mujeres del equipo. Si bien esto no se terminó de concretar, esta situación expuso las fuertes disputas en torno al curriculum en ESI y las limitaciones que este equipo tuvo al momento de introducir su propuesta. Antes de adentrarme en su trabajo y con el propósito de comprender algunos de los guiones institucionales que organizaban sentidos en la institución, reconstruyo brevemente los principales lineamientos y estrategias institucionales en ESI que lo antecedieron.

3.1.1 La sexualidad como “*peligro*” en la propuesta del DOE

Desde el año 2010 y hasta el 2019 -momento de creación del “Equipo ESI”- lo referido a educación en géneros y sexualidades era coordinado por el Departamento de Orientación al Estudiante (DOE). En palabras de Magdalena, la asesora pedagógica de la escuela y coordinadora de este espacio, el DOE cumplía una función de “asesoramiento y acompañamiento” de autoridades y docentes en decisiones que tienen que ver, por un lado, con las estrategias pedagógicas docentes y, por el otro, con las trayectorias estudiantiles²⁵. En una entrevista realizada en su oficina, me explicaba el enfoque que desde esa área se le daba a la ESI:

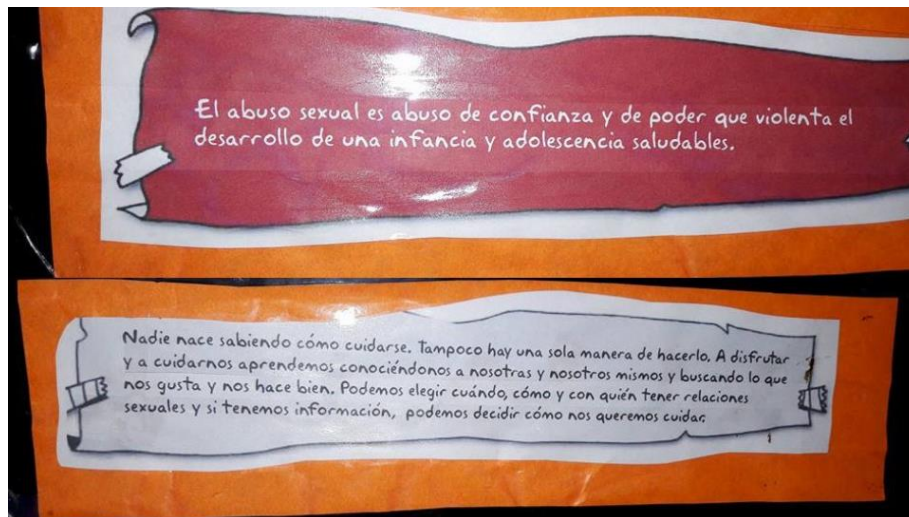
²⁵ De acuerdo con la definición que proporciona la Resolución N°547 del año 2004 por la entonces Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, el DOE se propone promover una “reflexión sobre situaciones que hacen al contexto educativo y contribuyan al mejor funcionamiento de la institución escolar, a fin de responder con estrategias específicas a la diversidad de la población de alumnos que asiste a la escuela secundaria, favoreciendo su inserción, su permanencia y su promoción.”

Nosotros venimos con el proyecto del DOE llamado “Construyendo Salud”, que era muy interesante. Lo llevamos adelante desde 2010 con muchas charlas, con mucha gente que se acercaba. Seguimos en contacto con el centro de salud que venía a hacer consejerías en salud sexual y reproductiva con los chicos. Era un día de jornada en el que todo el colegio laboraba con diferentes talleristas que venían de distintos lados. (...) Cambió la resolución [refiere al dictamen de la resolución N° 340/18 del Consejo Federal de Educación], cambiaron los directivos y demás... ahora hay una nueva resolución que habla del “Equipo de ESI”, un equipo estable de docentes (...) Y el DOE quedó como un poquito... La coordinadora, que es la regente del turno noche, decidió trabajarlo más entre los referentes del Equipo de ESI y no tanto con el DOE; que éste, en todo caso, asesore en lo que ellos necesitan, pero los recursos los llevan de otro lado. (...) desde nuestro lugar nos interesaba ese espacio, pero el DOE se tiene que adaptar a las directivas. Pero pedimos que las consejerías de salud sigan estando porque son importantes, más en el contexto en el que está la escuela (...) todo el tema del cuidado de la sexualidad y demás, de las chicas y los chicos en este contexto es... bueno, el acceso a la salud, porque los chicos no tienen acceso a la salud. (Magdalena, Asesora pedagógica y Coordinadora del DOE).

Siguiendo lo que manifestaba Magdalena, para el DOE era fundamental que el abordaje de la ESI se concentrara en brindar información y asesoría en lo referido a la “salud” y al “cuidado de la sexualidad”. Desde su óptica, esto era prioritario debido al “contexto” en el que se insertaba el estudiantado de El Progreso, que, como ella misma me explicaba, refería a situaciones que se recreaban diariamente en el colegio, tales como “abusos intrafamiliares”, “hambre”, “violencia” y “desarraigo”.

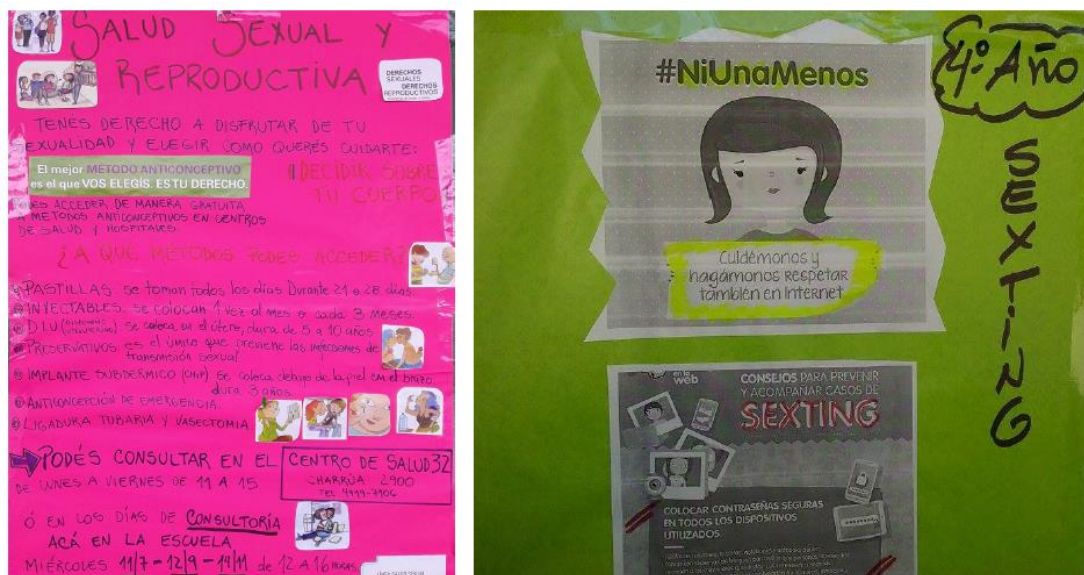
Por su parte, en una de nuestras tantas charlas informales, Lucrecia, psicopedagoga del DOE, me explicaba que las visitas mensuales que realizaban las consejerías de salud al colegio eran algo que “los chicos esperan”. Según me contaba, era frecuente, por ejemplo, que lxs estudiantes se acercaran a pedir preservativos y solicitar testeos de HIV. En las siguientes imágenes publicadas en la cuenta de *Facebook* de El Progreso, referidas a distintas jornadas del programa “Construyendo Salud”, es posible advertir algunas de las cuestiones que relataban estas docentes:

Figura XIV. Construyendo Salud A



Fuente: Facebook de El Progreso. Julio de 2017.

Figura XV. Construyendo Salud B



Fuente: Facebook de El Progreso; agosto de 2018 (Izq.) y abril de 2016 (Der.).

Como se puede observar en las imágenes de las Figuras XIV y XV publicadas en la cuenta institucional de Facebook, la mayoría de los temas abordados (“salud sexual y reproductiva”, “abuso sexual” o “sexting”) en la cartelería producida por estudiantes ubicaban a la sexualidad en el terreno del “peligro”. El énfasis de estos enunciados estaba puesto en el “cuidado” -tanto para prevenir enfermedades de transmisión sexual como situaciones de “abusos”- y en la necesidad de “informarse”. Como señalaba el cartel ubicado en la parte inferior de la Figura XIV, “Podemos elegir cuándo, cómo y con quién

tener relaciones sexuales y si tenemos información, podemos decidir cómo nos queremos cuidar”.

La necesidad de atender, desde la ESI, problemáticas que “sufren” a diario lxs estudiantes y de promover el “cuidado de la sexualidad” era algo que el propio rector enfatizaba. Por ejemplo, al dirigirse a docentes en distintas jornadas institucionales señalaba que:

Es necesario trabajar desde el abuso, desde la higiene, desde la violencia, no solo lo sexual. Tenemos alumnos que sufren violencia, tenemos que estar preparados (...) los padres y las familias tienen culturas muy distintas a la cultura de nuestro país. (...) una madre encerró a la hija en el baño por encontrarla chapando con el novio (Guillermo, rector, Jornada EMI, junio 2019).

También quiero destacar el trabajo del grupo ESI. (...) A veces ingrato porque la verdad, me gusta decir las cosas de frente, mucha gente no está de acuerdo con la ESI, es más, lo han manifestado y, a veces, frente a los alumnos. Hemos tenido por ahí algún problema. Pero bueno, está en los contenidos, cada vez hay más contenidos ESI, y verdaderamente yo lo que quiero destacar es que a más de un chico le abrió la cabeza y se animó a decir lo que le estaba pasando. Entonces ya con eso ya cumplió su objetivo. Más de un chico que estaba siendo abusado por un familiar, no voy a dar nombres, no corresponde dar nombres, pero más de un chico estaba padeciendo una situación muy difícil. (...) verdaderamente esa concientización es muy importante. Es muy importante. También salieron cosas que no eran ciertas. Chicos que dijeron cosas que después verdaderamente no habían sucedido así como las manifestaron. Pero todo esto nos pone distancia... nosotros, cuando encontramos una situación de este tipo, tenemos que alertar porque ya hay un equipo externo de seguimiento trabajando y, verdaderamente, en los casos que se precisaba, sirvió (Guillermo, rector, Jornada EMI, marzo 2020).

En este caso, la “prevención” y el “cuidado” nuevamente se vinculaban a la salud sexual (“la higiene”) y a casos de violencia intrafamiliar que “sufre” el estudiantado, como los casos de “abuso” que recreaba el rector.

Como señalaba en estos dichos, estas situaciones de “violencia” se asociaban a las “culturas” de buena parte de las familias del estudiantado de El Progreso. Estas distancias culturales que identificaba referían fundamentalmente, como me explicó en una entrevista, a que la población escolar se componía de “un treinta y cinco por ciento de estudiantes extranjeros”, en su mayoría provenientes del barrio de Nueva Pompeya, de las villas 1.11.14 y Zavaleta, y de localidades próximas del Conurbano bonaerense. A esto se sumaba que “no tienen una contención familiar”, lo que en sus palabras significaba que no contaban con “una familia bien constituida, formada, comprometida con la formación y crianza de su hijo”. Esta forma de percibir a la población estudiantil no era potestad exclusiva del rector ni de las autoridades escolares, sino también de la mayoría de lxs docentes entrevistadxs, quienes en múltiples ocasiones tendieron a asociar el origen social de sus estudiantes con “contextos” violentos, desfavorables para una próspera escolarización.

Esta forma de concebir al estudiantado, entendido como víctima de un “contexto” desfavorable, es fundamental para comprender las estrategias institucionales que, por lo menos hasta la conformación del “Equipo ESI”, orientaron la propuesta curricular en géneros y sexualidades en El Progreso. La delimitación de la ESI a asuntos orientados en gran medida al “cuidado” tanto de los riesgos en el ejercicio de la sexualidad como en las situaciones de violencia intrafamiliar era un modo de concebir y definir al estudiantado de la escuela.

Este enfoque, centrado en la “prevención”, la “salud”, la “higiene” y la “violencia”, construía un enunciatario juvenil que, como definió Chaves (2005) en un estudio que analiza una serie de representaciones hegemónicas de las juventudes contemporáneas, se encontraba negado en tanto sujeto completo. De esta manera, esta orientación curricular configuraba una escena enunciativa que daba cuenta de una relación desigual, en la que un sujeto enunciador adultx -encarnado en las consejerías de salud como autoridad experta- se dirigía a un enunciatario juvenil vulnerabilizado con el propósito de brindarle protección e información.

Siguiendo algunos estudios que identificaron distintas formas de abordar la educación en géneros y sexualidades en las escuelas, este tipo de enfoque centrado en el “cuidado”, que estas investigaciones definieron como *biomédico*, busca provocar una serie de efectos sobre corporalidades y prácticas. En primer lugar, se propone producir un efecto de responsabilización en el estudiantado (Nobile, 2017) que, una vez informado acerca de las consecuencias y los peligros en el ejercicio de la sexualidad, debe hacerse cargo de sus actos y conductas.

En segundo lugar, la restricción de la educación en géneros y sexualidades al terreno de la medicina -y por ende, a los “peligros” y los “riesgos” que esta intenta prevenir y tratar- se traduce en una búsqueda por disciplinar y despolitizar los cuerpos sexuados en la escuela (Alonso y Morgade, 2008; Morgade et al., 2011). En otras palabras, la supuesta neutralidad científica en la que se sostiene este enfoque -garantizada por la incuestionable información que provee un enunciador adulto- puede terminar por excluir a la sexualidad de las tramas y disputas sociales de poder, así como de otras formas de representarla y concebirla -por ejemplo, como una práctica placentera y gratificante-. A continuación, recupero un ejemplo que contrasta con este enfoque.

3.1.2. El aula y la ficción, espacios para enseñar cosas “complicadas”

Si bien el DOE fue el encargado de definir la propuesta curricular de ESI hasta la conformación del “Equipo ESI”, como es inherente a cualquier elaboración curricular,

entendida como un objeto cultural y sociohistórico en disputa (Connell, 2009; De Alba, 1998), esta situación de enunciación dominante en la institución fue desafiada por docentes que empleaban formas alternativas de tematizar la educación en géneros y sexualidades.

Este fue el caso de Rubén, docente de lengua y literatura y coordinador del área de comunicación y expresión, y Sofía, también docente de lengua y literatura. Como me explicaban en una entrevista que mantuvimos en la biblioteca del colegio, en su materia la ESI era abordada desde otra perspectiva. Por ejemplo, esto contaban sobre el tratamiento del cuento “Bola de sebo”, de Guy de Maupassant:

Rubén: Se enganchan. Porque es algo... es muy fuerte. Es la hipocresía de unos tipos que obligan a una puta a que se encame con uno para zafar y después la miran, la desprecian, porque después... se empiezan a meter las monjas. (...)

Sofía: Y eso, llevado a lo social... Hoy la gente actúa de la misma manera. La sociedad actúa de la misma manera. En ese carruaje están las distintas sociedades representadas en esas diez personas, en esos diez personajes que van en el carruaje. Es decir, vamos de lo micro a lo macro. Es muy lindo para trabajar. Los chicos se enganchan porque “¡guau, vamos a hablar de una prostituta en el colegio!”. Desde ahí ya empiezan a descubrir que la profesión de ella va quedando relegada, ¿no? Van descubriendo otra cosa. Después para la ESI, sí, retomamos de nuevo y trabajamos: ¿Por qué ella no quería estar con un oficial prusiano? ¿Por qué en el carruaje? Y uno salta y dice, es hermoso verlo en el aula, “¿Pero si ella trabajaba de eso?” Cuando Cornudet [uno de los personajes] la quiere tocar y ella se resiste. “¿Y si ella trabajaba de eso?”. Ajá, a ver, quiero escuchar otra visión, otra opinión. Y ahí empieza todo el debate. Ahí le digo: “usted viene todos los días a la escuela, entonces si viene todos los días, ¿por qué no viene el sábado también?”. “Ah, no”. “Pero si usted es alumno, tiene que venir”. “No. bueno, lo mismo le sucede a ella” Ya van tomando otro concepto (Entrevista a Rubén y Sofía, docentes de lengua).

En esta situación de clase que recreaba Sofía se puede apreciar un abordaje de la ESI que se distanciaba del enfoque, analizado anteriormente, que situaba a la sexualidad en el terreno del “peligro” -el cuidado de la “salud” y la “prevención” de la “violencia”-. La introducción de temáticas que, en el contexto escolar, revestía una novedad (“¡guau, vamos a hablar de una prostituta en el colegio!”) propiciaba nuevas conversaciones sobre cuestiones que, en palabras de estxs docentes, “enganchan”. Era así como, en el ámbito del aula y a través de la literatura, Rubén y Sofía abordaban problemáticas que vinculaban a “lo social” -como por ejemplo, en las discusiones sobre el ejercicio de la prostitución-.

La ficción literaria, para estxs docentes, se revelaba como un espacio en donde era posible ampliar sentidos en torno a la ESI. En palabras de Rubén,

Digamos que hay tres o cuatro temáticas que garpan siempre. Todo lo que sea en torno de la sexualidad. (...) Esto tal vez no lo pueda manifestar el profesor de matemática, pero en el ámbito de la literatura siempre se enseñaron cosas “complicadas”. Hace mil años que se enseñan “Los cachorros” de Vargas Llosa. No sé, trata sobre un chico al que un perro le come el pene, y se lo llama Pichulita Coya (se ríe) (...) Por eso creo que nosotros somos como unos bichos raros en el orden de hacer este tipo de cosas. (...) la psicopedagoga una vez me dijo por qué enseñaba tal o

cual cosa y yo dije: “¿Sabés lo que pasa? Vos estás confundiendo la literatura con la realidad. Esto es ficción y qué querés que le haga”. (...) Me acuerdo que le redoblé la apuesta; terminamos enseñando “Beya” de Cabezón Cámara²⁶. (...) El subtítulo de la novela es “Le viste la cara a Dios”. (Rubén, docente de lengua y coordinador del área de expresión y comunicación).

Rubén percibía su tratamiento de la ESI como propia de “bichos raros”; es decir, como una práctica disonante en relación con lo que se encontraba normalizado en la escuela, que, como señalaba, provocaba disputas con la psicopedagoga. Esto se ponía de manifiesto, por ejemplo, cuando recuperaba la importancia del subtítulo de la novela que trabajaba con sus estudiantes; la expresión propia del lunfardo “le viste la cara a Dios” introducía una connotación ya no referida a la sexualidad como “riesgo”, sino como una actividad placentera.

De esta serie de testimonios introducidos por lxs docentes de lengua se pueden deducir dos cuestiones en relación con los márgenes del decible público institucional. En primer lugar, la clase en el aula, como un cruce espacio temporal específico que delimita el encuentro entre una división y su docente, parecía presentarse como un terreno en donde, a diferencia de otros lugares y momentos del orden público escolar -como los pasillos, los actos, las redes sociales o las “Jornadas ESI”- resultaba plausible discutir temáticas marginalizadas en la propuesta curricular de ESI de El Progreso. En este caso, el aula se constituía, como observa Remedi (2004) en los ámbitos universitarios en los que indaga, como un lugar privado en donde se pueden negociar los estándares valorados públicamente. Es decir, esta configuración del aula como espacio privado, les permitía tanto a Rubén como a Sofía seleccionar contenidos de una manera independiente a la propuesta curricular oficial²⁷.

En segundo lugar, la literatura, como explicaba Rubén, también se revelaba como una zona en donde era posible enseñar “cosas ‘complicadas’”. Sin embargo, la ficción literaria, como decía este docente, no debía confundirse con “la realidad”. Este argumento, que disociaba al plano literario de lo “real”, a la vez que resultaba útil para eludir la mirada sancionatoria de la psicopedagoga, permitía introducir, al menos tangencialmente, enfoques y temas -como la prostitución en el caso de “Bola de Sebo” o la dimensión placentera de la sexualidad en “Beya (le viste la cara a Dios)”- inhabilitados en otros espacios y materias - como era el caso de matemática, que este docente ponía como ejemplo-.

²⁶ “Beya (le viste la cara a Dios)” (Cabezón Cámara y Echverría, 2013) es una novela gráfica en donde se narra la historia de una mujer joven víctima de una red de trata de personas.

²⁷ Vale recordar, como mencioné en la Introducción, que esta configuración del aula como espacio privado no se definía de antemano, sino, como explica Arfuch (2005), de acuerdo a contextos determinados, que en este caso se vinculaba con los temas que los docentes podían y no podían tratar en el espacio público escolar.

Estas formas de disputa del currículum escolar son sutiles ejemplos de los espacios y terrenos en donde lo no decible en el ámbito público tenía lugar en la escuela. A diferencia de otro tipo de enfoque -como el centrado en la sexualidad como “peligro”-, legitimado en las jornadas del programa “Construyendo Salud” coordinadas por el DOE y por declaraciones del propio rector en jornadas institucionales, esta forma de abordaje del currículum de ESI era incorporada desde los márgenes. En el siguiente apartado, examino la propuesta del “Equipo ESI” y su intento por redefinir el currículum sobre géneros y sexualidades.

3.2. Del margen al centro. El recorrido “a los ponchazos” del “Equipo ESI”

En el presente apartado, reconstruyo, a través de testimonios de dos docentes del “Equipo ESI”, el recorrido de este grupo que fue desde su conformación a principios del año 2019 hasta finales de ese mismo año, momento en que tres de sus integrantes presentaron la renuncia a esta coordinación.

Como señalé anteriormente, el “Equipo ESI” de El Progreso estaba conformado por una autoridad y cuatro docentes. A diferencia de las tácticas de lxs docentes de lengua y literatura, inscriptos en espacios privados -como el aula- o no enunciados de manera directa y pública -solo decibles en el terreno de la ficción-, la conformación de este equipo significó una estrategia institucional -amparada en una normativa y avalada por autoridades del colegio- que buscó establecer una agenda novedosa en relación con los enfoques que, hasta el momento, había organizado el abordaje de la ESI en El Progreso.

Tal como mencionaba Magdalena, la asesora pedagógica y coordinadora del DOE, el dictamen de la resolución N° 340 del Consejo Nacional de Educación en el año 2018 que promueve la creación de “un equipo docente referente en Educación Sexual Integral”, implicó un punto de inflexión en la escuela. Esta resolución, para Silvana, quien además de ser regente del turno noche y docente de biología también era quien coordinaba el “Equipo ESI”, fue central para torcer el abordaje que hasta el momento predominaba en la escuela. En una entrevista en su despacho, me lo contaba de la siguiente manera:

Yo te cuento cómo empezó todo. Siempre todo lo de la ESI se vino trabajando, hace mucho tiempo, desde el DOE. (...) Entonces pasaba que como están a la mañana y la tarde, solamente se ocupaban de la mañana y la tarde, y a mí siempre me dejaban de lado. Entonces, yo siempre me ocupaba de la ESI, de las Jornadas ESI, con el psicólogo [en el turno de la noche]. Y a la gente le empezó a gustar mis Jornadas ESI y no las de la mañana y de la tarde. Entonces qué hizo Lucrecia, la psicopedagoga, cuando sale la ley 340, que era sobre la formación del equipo de referentes ESI, me pone a mí, porque sabía que yo siempre trabajaba con la ESI. (Silvana, regente del turno noche, docente de biología y coordinadora del “Equipo ESI”).

Como explica Silvana, el turno de la noche, el que en la escuela cuenta con la matrícula más reducida y en el que el DOE no tenía injerencia, era un espacio en donde ella, junto al psicólogo de la escuela, podía coordinar las “Jornadas ESI”. Ese trabajo previo, factible en un espacio vacante en la escuela y que ella pudo aprovechar por su cargo como regente, le permitió a Silvana legitimarse (como ella misma decía, “a la gente le empezó a gustar mis Jornadas ESI”) a tal punto de, una vez que la resolución lo habilitó, acceder al cargo de coordinadora del “Equipo ESI” y trabajar en los tres turnos del colegio. Como explicaba en el siguiente pasaje, ella se considera una “pionera” en relación con novedosas formas de abordar la ESI en la escuela:

Silvana: No me dejaban hacer un montón de cosas hasta que me dejaron, y también algunos profesores escuchaban mis clases y se querían matar... explicando los tipos de relaciones sexuales que había y cómo eran, cómo había que cuidarse, y el pene de madera con el profiláctico, todo eso le enseñaba a los chicos. (...) te voy a contar una anécdota, cuando empecé como profesora, agarré un primer año que eran todos terribles. Eran todos chicos de la villa, fumaban porro, se portaban mal (...) hablaba mal de los chicos todo el mundo, era la peor división. ¡Me encantaron a mí! Eran re prácticos, no querían leer nada, querían hacer, ¡como yo! Entonces los ponía a hacer y ellos estaban fascinados, sobre todo temas candentes: marihuana, cocaína, HIV, métodos anticonceptivos, todo lo que nadie quería dar. (...) entonces los enganché por ahí. Estábamos en una clase, estaban haciendo unas láminas, era algo de educación sexual, pero no me acuerdo qué, y un pibe me dice: “¿sabe lo que es ‘la manola’?”. Digo “sí”. Ellos creyeron que me iban a amedrentar, que yo me iba a poner colorada. Me empezaron a decir sinónimos de masturbarse. Aprendí un montón, porque yo sabía dos o tres y ellos me nombraron como ocho. (...) estaban muertos de la risa y yo seria. “¿Y qué más?”, “no, ya terminamos”, “no, están equivocados, les falta uno”, “ya dijimos todos; éste, éste, éste”. Les digo: “no, les falta uno”, “ya dijimos todos”, “les falta uno”, “¿cuál?”, “hacer justicia por mano propia”. “Jua jua jua”. Bueno, estuvieron un mes... se enteró toda la escuela...

Entrevistador: ¿Eso era en el marco de ESI?

Silvana: No, en mi clase de biología. ESI en ese momento, había educación sexual integral pero no es como ahora, la ESI como que ya se puso de otra forma. Entonces bueno me hice famosa con esa frase. (Silvana, regente del turno noche, docente de biología y coordinadora del “Equipo ESI”).

Como relataba Silvana, previo a acceder al cargo de coordinadora del “Equipo ESI”, ella introducía en sus clases de biología “temas candentes (...) que nadie quería dar”, tales como “los tipos de relaciones sexuales”, “cómo había que cuidarse” o, como recreaba en esta anécdota, tópicos referidos al placer sexual, como era el caso de la masturbación. Distanciada de una noción de la sexualidad únicamente como “peligro”, sino también como un asunto en donde había lugar para el chiste y la complicidad entre jóvenes y adultxs, Silvana, al igual que en el caso de lxs docentes de lengua, encontraba en el aula -en el turno de la noche- un espacio fértil para trabajar a su manera.

La incorporación del “Equipo ESI” en la escuela tuvo por objetivo establecer un grupo que centralice y coordine todo lo que tenía que ver con la educación en géneros y sexualidades. Para ello, las docentes se reunieron semanalmente en el laboratorio de

biología que, al no existir un espacio institucional específico para ESI, fue su lugar de encuentro. Según me relataba Silvana, una vez conformado el “Equipo ESI”, la delimitación del currículum se realizó “a los ponchazos”. La realidad de la escuela, me comentaba, lxs obligó a trabajar con “emergentes”, lo que provocó que no pudieran darle “una orientación”. En sus palabras, lo “emergente” refería a “situaciones que se presentan (...) cosas nuevas que tienen que ver con la lucha de la ESI”. Estos temas, según me contaba, abarcaban desde situaciones de “violencia” y “abuso” hasta cuestiones como “estereotipos” y “roles de género”. Como ejemplo, señaló la importancia que tenía para ella trabajar temas asociados a “masculinidades”, dado que en sus palabras, “los hombres de escuela técnica” son “rudos”, “más machos que hombres”.

Sin embargo, el abordaje de las “masculinidades, según me contaba Paula, una de las docentes del “Equipo ESI” y Jefa del taller del turno nocturno, no fue “bien recibido”; y específicamente resaltaba: “en taller, olvidate”. Como comentaba Silvana, el taller de metalurgia “fue lo más complicado”. Por ejemplo, a la hora de trabajar con las planificaciones anuales en ESI por cada área, según Silvana, en metalurgia “cualquier boludez pusieron”; “lo habían incorporado como salud en el trabajo, pero estaba mal enfocado”.

Esto, que Silvana lo entendía como un boicot a su trabajo, se correspondía, como ella y otras docentes me contaban, con prácticas sexistas que se reproducían a diario en este espacio de la escuela. Fueron numerosos los testimonios que recrearon prácticas de este tipo de parte de docentes y autoridades varones -hacia docentes y estudiantes mujeres- que iban desde, como me dijo una docente del taller, “comentarios machistas” y “cosificadores”, dirigidos a subestimar la tarea de las mujeres en metalurgia hasta, incluso, situaciones de acoso sexual²⁸. El trabajo en torno a “emergentes”, en los términos que proponía Silvana, buscaba recoger estas experiencias de la cotidianidad escolar, y construir un currículum en función de demandas, intereses y problemáticas propias de docentes y estudiantes.

Sin embargo, las resistencias a “aplicar la ESI”, provenían no exclusivamente del taller ni de varones, como explicaba Silvana en el siguiente testimonio:

Por ejemplo, con la ESI tuve una coordinadora de área que no me entregaba las planificaciones, que me ponía palos en la rueda (...) Yo dije “esta me está boludeando”. Tuvimos una reunión, una jornada EMI y la mina, ahora me llevo bien, empezó a cuestionar (...) Y ya le habíamos explicado todo, después de dos o tres meses que habían pasado, en la jornada me empezó a cuestionar delante de todos. Yo no lo podía creer y el director tampoco, nadie podía creer lo que estaba pasando. Entonces yo le expliqué: “eso ya te dije, ya habíamos hecho el acta, te di el cuadernillo, te di el material, hicimos esto, hicimos lo otro”. Entonces el director dijo “pará, Silvana, la ESI es

²⁸ Por expreso pedido de las entrevistadas que recrearon estas situaciones, preservé la información sobre sus roles en el taller y una descripción más detallada de los hechos que relataron.

Ley, tenés que aplicar los contenidos. Y todos, todo lo que se te cante para la currícula”. Ahí no dijo nada. Antes de eso el director me dijo “si no lo hace, hacele una nota”. Yo ya tenía preparada la nota. Dos de mis compañeras, del equipo de referentes ESI, me cuestionaron, me dijeron que era volver a la época de Karen, donde se hacían notas. (Silvana, regente del turno noche, docente de biología y coordinadora del “Equipo ESI”).

En este testimonio se pueden apreciar dos cuestiones centrales para entender el recorrido del equipo. Por un lado, la importancia que para las autoridades de El Progreso tenía la ESI como una normativa ineludible (como decía el rector “la ESI es Ley, tenés que aplicar los contenidos”) que determinaba la competencia del “Equipo ESI” en la coordinación de la educación en géneros y sexualidades.

Por otro lado, en este pasaje también quedaba claro que la ley por sí sola no garantizaba una aplicación en los términos deseados por el “Equipo ESI”. Para que ello ocurriera, debían emplear estrategias de consenso con el resto del plantel docente. “Hacer una nota” que, como luego me explicó Silvana, buscaba intimar a esta docente frente a su negativa de entregar la planificación, también era un modo de “aplicar” la ESI de una forma que podía ser percibida como autoritaria. Como contaba la propia Silvana, esto generó controversias en el propio equipo, dado que “hacer una nota” “era volver a la época de Karen” (una ex rectora del colegio que fue desplazada de su cargo unos años antes). Es decir, lo que la ley habilitaba, de alguna manera, se encontraba orientado por las memorias y las narrativas que las docentes del “Equipo ESI” elaboraban en torno a la historia institucional (en donde, “hacer una nota”, era asociado a un período indeseable de la escuela).

Al analizar lo observado y lo que las propias docentes de este equipo comentaban, el trabajo de convencer al plantel docente fue constantemente desafiado por “resistencias” que se expresaron de diversas maneras. Por ejemplo, en una de las tres jornadas anuales, algunos cursos no participaron de las actividades por la decisión de lxs docentes que tenían a cargo. De acuerdo con lo que me contaba Paula, estos docentes justificaban su decisión por una superposición de actividades -como fechas de examen con las jornadas-. En un diálogo informal, esto era cuestionado por la propia Paula: “Sabías desde principio de año que las jornadas ESI eran en esta fecha, ¿justo ahí tenés que poner el examen?”.

Asimismo, a lo largo del trabajo de campo, fueron repetidas las expresiones de hartazgo que provocaron las capacitaciones a las que lxs docentes debían asistir. Como mencionó una autoridad en una jornada institucional, las capacitaciones de ESI fueron instancias que, en sus palabras, “los volvió locos”. Este fastidio se tradujo en una escasa participación en instancias formativas que buscaban problematizar los géneros y las sexualidades en la escuela técnica. Por ejemplo, el coordinador de tutores me reconoció su decepción motivada porque ningún docente había asistido a un “seminario de educación

técnica y perspectiva de género” organizado por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET). En sus palabras, “a nadie le interesó ir”.

Todas estas “resistencias” generaron un desgaste en este grupo que culminó, a fines del ciclo lectivo del año 2019, con la presentación de la renuncia a la coordinación de tres de sus docentes, entre las que se encontraban Silvana y Paula. Al conversar nuevamente con ellas a principios del año 2020, me explicaron que finalmente habían revocado su decisión con el propósito de volver a intentarlo.

El breve recorrido que aquí expuse buscó iluminar las dificultades que estas docentes tuvieron a la hora de explicitar un abordaje de la ESI que problematizara cuestiones poco atendidas en la escuela, como era, por ejemplo, el trabajo con “masculinidades”. Estos temas, que en la escuela ya se abordaban de manera restringida - en el espacio del aula- y tangencial -por ejemplo, través de la literatura- encontraron fuertes “resistencias” una vez que se propusieron como estrategia institucional, especialmente en espacios constituidos históricamente como androcéntricos, como era el caso del taller de metalurgia.

En el último apartado de este capítulo, recupero un ejemplo con el propósito de examinar cómo se trabajó en las jornadas ESI y cómo operaron estos márgenes de lo decible e imaginable en la escuela.

3.3. El “respeto” y la “tolerancia” como pautas para hablar en público

En el presente apartado problematizo lo observado en una de las “Jornadas ESI” realizadas en la escuela en el mes de junio del 2019 con el propósito de ilustrar los complejos mecanismos a través de los cuales se actualizaban en la institución los márgenes de lo decible, lo imaginable y lo deseable en relación a los géneros y las sexualidades. Para ello, describo lo acontecido en una clase de primer año y analizo la cartelera confeccionada por estudiantes como producto final de estas jornadas. Lo que muestro a lo largo de esta sección es cómo la diversidad de género y sexual fue abordada en la escuela desde un llamado a “respetar” y “tolerar” las diferencias. Este énfasis en la tolerancia, a la vez que definía claramente lo aceptable de ser enunciado en el ámbito público escolar, paradójicamente, dejaba inalterada la norma y las jerarquías entre los géneros.

Para comenzar, comparto una escena capturada en estas jornadas. En esa ocasión, Nancy, profesora de la materia “dibujo técnico” de primer año, era la encargada de coordinar la actividad.

Nancy empezó la clase comentando que iba a leer un cuento titulado “La historia de Julia. La niña que tenía sombra de niño”. Automáticamente, una de las estudiantes exclamó con voz alta y

aguda: “¿WHAAAT?”. Como respuesta, la docente explicó que la clase iba a ser “diferente”, ya que se trataba de “una clase de ESI” (...). El cuento contaba la historia de Julia, quien sufría porque su familia no aceptaba que no se comportara de acuerdo a lo que se esperaba de una niña (...) Una chica interrumpió la lectura de Nancy y consultó: ¿Julia es niño o niña?”. Entonces, Nancy se detuvo para preguntar: “¿qué entendemos de Julia?”. Y una de las estudiantes empezó a responder “que de chiquita...”. Un varón la interrumpe: “¡de chiquito!”. Otra estudiante vuelve a preguntar: “¿era nene o nena?”. “A ver, a ver...” cortó la discusión Natalia, “biológicamente, se podría decir así: se puede ser nena o nene, pero la identidad de género es otra cosa, puede ser una elección”. (...) Luego, la docente dictó las consignas de la actividad que debían hacer en base a la lectura. Explicó que la idea era “leer y debatir”, y que, con lo que pusieran en común, deberían “escribir una frase en un afiche (...) que tenga que ver con el respeto, la tolerancia y la diversidad” (Notas de campo, junio de 2019).

Una semana después, revisando los afiches realizados en el marco de estas “Jornadas ESI”, ubicados en las carteleras destinadas a que el estudiantado comparta sus producciones, pude observar que en su gran mayoría respondían a la propuesta que esbozaba Nancy sobre el final de estas notas. Es decir, era posible advertir que las consignas, enunciados y reflexiones producidos por lxs estudiantes referían, como pedía la docente, al “respeto, la tolerancia y la diversidad”.

Figura XVI. Cartelera ESI



Fotografía tomada en pasillo del primer piso. Junio de 2019.

A partir del cuento que ofició de disparador de esta actividad, que relataba el proceso de transición de género de una niña, los afiches producidos por estudiantes -y orientados por la docente- terminaban por definir una serie de modelos de comportamiento y relacionamiento.

El llamado a “tolerar” que, como se definía en uno de estos carteles, implica “la capacidad de respetar las actitudes de otras personas sin coincidir con las mismas”, era la pauta de conducta que estas producciones establecían como deseable.

Estos enunciados interpelaban al estudiantado de diversas formas. En primer lugar, apelando a una autoafirmación del *yo*, como por ejemplo cuando se enunciaba “Sé feliz a tu modo” o “Cada uno puede ser como desee”. La escena enunciativa que infiero de ambos enunciados daba cuenta de un sujeto enunciador que interpelaba directamente a un enunciatario que necesitaba del primero para afirmar su posición. Se constituía así un enunciador que tenía la potestad de autorizar la presencia o existencia de un otro.

En cuanto a un segundo grupo de enunciados identifiqué un imperativo moral que llamaba a “tolerar” a un otro que por lo general no era nombrado (“Aceptémonos mutuamente sin importar las diferencias” o “Lo más importante en el sexo no es la pasión, sino el respeto”), y otros en donde también se añadía una autoafirmación del *yo* (“Cada uno es dueño de su propio cuerpo, de cómo quiere ser y quién quiere ser. ‘No juzgues’”; “Tenemos el derecho a elegir y la obligación de respetar”; o “Empieza por quererte a ti mismo y a respetarte, y después conseguirás hacerlo con los demás”).

En esta serie de enunciados, interpreto que tanto enunciador como enunciatario se reconocían como parte de un “nosotros” que, bajo preceptos democráticos, tienen, como señalaba el cartel, “la obligación de respetar”. A su vez, no hay marcas en el enunciado que ofrezcan pistas acerca de qué es aquello que merece aceptación y respeto. Entre los sujetos presentes en esa relación imaginaria existía un pacto implícito a través del cual ya se *sabía* cuál era esa norma a la que se pertenecía y lo que la misma delimitaba como la alteridad. Paradójicamente, en la explicitación de una voluntad inclusiva se terminaba por reafirmar la norma -en la que tanto sujeto enunciador como enunciatario se reconocían- y marcar a la otredad como una entidad excéntrica (Louro, 2019).

Como señala Angenot (2010) la hegemonía opera en la definición, en su centro, de un enunciador legítimo que tiene la potestad de señalar y nombrar la alteridad. En este caso, la escena enunciativa daba cuenta de un intercambio entre un *yo* y un *tú* cisgénero, presuntamente heterosexuales, que acordaban aceptar a un “otro” del que, al no ser nombrado explícitamente, poco se sabe -¿se trata de personas trans? ¿De disidencias sexuales?-. Esa tercera persona, de la que no hay marcas deícticas de su existencia en el enunciado, se constituía así como lo innombrable, como lo que Benveniste (1997) denominó “no-persona”²⁹. Otros ejemplos, como el cartel que señala que “No existen gays, lesbianas,

²⁹ Esa “no-persona”, dice el autor, se podría constituir de esa manera por dos razones: por estar por encima de la condición de persona (como una entidad divina) o, por el contrario, como quien ni siquiera merece una interpelación “personal”. En todo caso, la “no-persona” se opone a los sujetos de la enunciación (*yo* y *tú*) en tanto que no hay marcas de su existencia en el enunciado.

bisexuales o heterosexuales, existen personas que se enamoran de otras”, al expresar la disolución de las categorías de género y sexuales, tanto de la hegemónica como de las subalternas, también diluía las desigualdades entre las distintas identidades sexuales.

Estas formas de tratar y nominar la diversidad sexogenérica respondían al libreto de lo que en la escuela era enunciable y tolerable públicamente. Estas pautas eran reconocibles en lo que se conoce como las políticas de *respeto por la diversidad*. En Argentina, son numerosos los estudios que analizaron críticamente este paradigma en relación con la diversidad sexual y de género³⁰. Como se señala en uno de ellos (flores, 2015), “La diversidad es un aparato discursivo que nos hace hablar en ciertos términos, que borra, des nombra y diluye las operatorias de la norma” (p.5). Es posible agregar que, en ese mismo movimiento de dilución, también la reafirma al subordinar armónicamente al otro.

Las políticas de la diversidad, entendidas como todo un código de comportamiento, exponen las disquisiciones y paradojas ante las que muchas veces se encuentra la institución escolar, dado que, por un lado, se ve obligada a sostener una norma universalmente válida, pero por el otro, a respetar la diversidad que hace a las particularidades culturales (Batallán y Campanini, 2008)³¹. En el caso de El Progreso, estas tensiones entre lo universal y lo particular se observaban en la convivencia institucional entre, por un lado, esta exigencia de “tolerar” a la otredad y, por el otro, la legitimación constante de rígidas y binarias representaciones acerca de los saberes y prácticas correspondientes a la feminidad y la masculinidad.

Esta convivencia tenía lugar, en principio, en las coordenadas imaginarias que construían las escenas enunciativas inferidas en las producciones estudiantiles, pero no fue posible identificar, a lo largo del trabajo de campo, la presencia de estudiantes que adscribieran a identidades disidentes o trans. Sin embargo, en conversaciones con docentes del “Equipo ESI” pude constatar que *existían* en el interior de la escuela, pero no fue algo identificable públicamente. Paula, la ya mencionada docente del equipo, me explicaba que, en su opinión, esto ocurría por responsabilidad de docentes y autoridades. Lo manifestaba de la siguiente manera:

Paula: ¿Sabés las cosas que tengo que escuchar yo? A veces se olvidan que estoy yo, ¿entendés? (...) el discurso de la inclusión (...) es de la boca para afuera (...) en realidad no se lo

³⁰ Para un abordaje más detallado, se sugiere ver Alonso y Zurbriggen, 2014; Baez, 2011; flores, 2008, 2015; Péchin, 2012.

³¹ Según las autoras, estas políticas se incorporan con fuerza en Argentina a partir del segundo lustro de la década de 1980 y principios de 1990. Nacen a raíz de reclamos de las comunidades originarias quienes, puntualmente para el caso de las instituciones educativas, cuestionaban la orientación monocultural y monolingüe del currículum. Esto se expresó, por ejemplo, en la incorporación de la noción de “interculturalidad” en la sanción de normativas como la Ley N° 23.302 de Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes, sancionada en 1985; y en otras emblemáticas de la época, tales como la Ley Federal de Educación N° 24.195 de 1993 y en la Reforma Constitucional de 1994.

creen. ¿Por qué? Porque te das cuenta en algún comentario que se les escapa en la sala de profes.

Entrevistador: ¿Cómo cuáles?

Paula: “Este es un puto mal”, ¿entendés? Entonces, ¿lo estás condicionando al pibe por ser puto o no? (...) Años atrás he tenido el caso de un pibe que estaba enamorado de un compañero que no era gay, ¿viste? Y se terminó cambiando de colegio porque no soportaba (Paula, docente, Jefa de taller e integrante del “Equipo ESI”).

En otra de nuestras conversaciones con esta docente, rescató como significativa una situación de un estudiante homosexual quien, con el acompañamiento y apoyo del “Equipo ESI”, decidió “salir de clóset” en sexto año, sobre el final de su trayectoria escolar. Estas situaciones relatadas por Paula evidenciaban pliegues y contradicciones entre, por un lado, un decible público y, por el otro, los efectos de las formas implícitas de calificar y evaluar de muchxs docentes y autoridades, que, en palabras de Paula, “condicionan” a tal punto de provocar la exclusión física del espacio escolar.

Las pautas en torno a lo que se podía decir públicamente en la escuela, sustentado en el paradigma de la diversidad, contrastaban con formas de evaluar que, como decía esta docente, “se les escapa en la sala de profes”. Estas fugas podían ocurrir únicamente en espacios privados -como lo era la sala de profesores, un espacio restringido para estudiantes- y, por sobre todo porque, como decía Paula, “a veces se olvidan” que ella está presente. Casi como una manifestación del inconsciente, estos olvidos resaltaban lo que podía y no podía ser dicho en el ámbito público escolar -orientado por la exigencia puesta en la “tolerancia”- que, de alguna manera, el “Equipo ESI” -en consonancia con una renovada sensibilidad de época- venía a delimitar. Sin embargo, estas operatorias implícitas y manifestaciones inconscientes, por lo que contaba Paula, aun ordenaban las jerarquías, lo decible y visible en El Progreso.

En este apartado examiné cómo el paradigma de la diversidad operó como una forma de enunciación tolerable en la institución en el abordaje de la diversidad de géneros y sexuales propuesto por el “Equipo ESI”. Este tema, algo novedoso en la escuela y que de alguna manera problematizaba aquellas representaciones binarias del conjunto estudiantil propias de la narrativa de la novela escolar, fue procesado de tal manera que, bajo formas aceptables para los nuevos marcos de inteligibilidad, dejara incuestionada esa norma.

3.4. Palabras finales

A lo largo de este capítulo analicé el recorrido del “Equipo ESI” conformado recientemente en El Progreso. A través de este análisis pude reconocer disputas institucionales en torno a los guiones que delimitaban sentidos y prácticas en relación con la ESI en esta escuela. Los

enfoques aquí analizados respondían y actuaban en función a historias y tradiciones escolares.

En primer lugar, reconstruí los abordajes institucionales que en materia de educación en géneros y sexualidades precedieron a la conformación del “Equipo ESI”. Para ello, analicé testimonios de integrantes del DOE, declaraciones del rector de la escuela y producciones de estudiantes en las jornadas “Construyendo Salud” que resultaron útiles para comprender la predominancia del enfoque biomédico en la atención de la ESI. Este enfoque, centrado en el “cuidado” y la “prevención” de los “peligros” que acarrea la sexualidad, terminaba por generar definiciones acerca de las juventudes como carentes e incompletas. A su vez, al limitar la sexualidad al campo de la biología buscaba abstraerla de las tramas sociales de poder. Esta mirada, constituida en la escuela como parte de la estrategia oficial de la institución -llevado adelante en las “Jornadas ESI” y sostenido por las autoridades-, era cuestionada desde los márgenes institucionales, como era el caso del tratamiento de las obras literarias que, en sus clases dentro del aula, realizaban lxs docentes de lengua y literatura.

En segunda instancia, me concentré en testimonios de dos de las integrantes del “Equipo ESI” con el fin de identificar sus principales propuestas. Al reconstruir el recorrido del equipo, desde su conformación a principio de año hasta la presentación de la renuncia de tres de sus integrantes -finalmente no concretada- sobre el final del mismo, identifiqué las dificultades acontecidas a la hora de introducir temáticas “emergentes” que buscaban problematizar las relaciones de género en la escuela -como era, por ejemplo, el trabajo con “masculinidades”- o incorporar otros enfoques posibles -vinculados al placer sexual-. Las resistencias y las dificultades a la hora de consensuar esta estrategia con el resto del plantel docente marcaron algunas de los límites de lo decible y deseable en la institución.

Por último, analicé una escena de clase de las “Jornadas ESI” y las producciones realizadas por estudiantes. Allí pude advertir que la propuesta de trabajar una temática como la diversidad sexual y las identidades de género, tópico que de alguna manera tenía el potencial de discutir el binarismo entre varones y mujeres, terminó siendo procesado a través de un enfoque que buscaba “tolerar” la diversidad. En este apartado sostuve que esta perspectiva establecía modos de relacionamiento “políticamente correctos” que definían con claridad los márgenes del decible público en la escuela, pero, a su vez, dejaban inalterada la norma, incluso reforzándola.

Todos estos elementos que fui identificando, propios de una lucha cotidiana en la escuela, demarcaron las posibilidades y límites de enunciación de ciertos tópicos y abordajes referidos a los géneros y las sexualidades. Como fue posible observar, en El Progreso se manifestaban resistencias más o menos sutiles frente al tratamiento de temas que buscaban discutir las desigualdades de género y los rasgos androcéntricos de la

institución en el ámbito público escolar. La estrategia del “Equipo ESI”, entendida como una política que buscaba institucionalizar saberes y enfoques que iban en esa dirección, encontró fuertes escollos que provocaron el desánimo de sus docentes.

* * *

A lo largo de esta Parte II, examiné cómo las disputas alrededor de la ESI funcionaron como un indicio que permitió iluminar algunos de los guiones disponibles en cada institución. Es decir, las discusiones y las formas de expresión desarrolladas en el ámbito público escolar sirvieron para reconocer las posibilidades y los límites que en cada escuela se establecía en relación con lo decible, imaginable y deseable en torno a los géneros y las sexualidades.

En los siguientes capítulos, correspondientes a la Parte III de esta tesis, exploro cómo estos rasgos de las culturas institucionales se imbrican y afectan a los procesos de politización estudiantiles y a las formas de performar los géneros y las sexualidades en la cotidianidad escolar. En el capítulo siguiente, profundizo lo que acontece en La Revuelta con un grupo de estudiantes organizadas en el centro de estudiantes, y en el Capítulo 5 volveré a El Progreso para examinar los recorridos de dos de sus estudiantes.

PARTE III

Capítulo 4

Discutiendo la violencia de género en la escuela. Escenas del aprendizaje político en La Revuelta

Antes los varones estaban como politizados, hace 15 o 20 años. Vos hablabas de determinado tema y surgía el tema político (...) Y ahora es como que hay menos... a lo mejor ahora veo como que no interesa tanto el tema, como que cuesta más en eso. Y a veces hay algunas chicas que están más... el tema de género las hizo... a lo mejor levantás la clase con eso.

Lidia, docente de historia

En el presente capítulo analizo cómo un grupo de estudiantes mujeres de La Revuelta se organizó para discutir sus vínculos con compañeros varones y las violencias sexistas en la escuela. El objetivo es entender esos procesos de politización a la luz de los rasgos institucionales analizados en el Capítulo 2. Como fue detallado allí, en La Revuelta circulaba con insistencia, tanto promovido por adultxs como por estudiantes, lo que definí como una discursividad militante. Este guión disponible en la escuela interpelaba al estudiantado con el propósito de que se movilizara y comprometiera con las causas del movimiento de mujeres, feministas y de las disidencias sexuales.

En este capítulo, examino cómo ese libreto fue performado e interpretado por cuatro estudiantes mujeres que, en colaboración con otrxs compañerxs, organizaron y lideraron el centro de estudiantes. Esto lo hacían al organizarse colectivamente a través de espacios institucionales estudiantiles, al emplear repertorios ajenos a los canales institucionales, y al construir, no sin contradicciones, alianzas con un grupo de docentes.

En este camino de aprender a hacer política, se combinaban saberes y repertorios propios de una sensibilidad de época caracterizada por los avances de los movimientos de mujeres, feministas y de la disidencia sexual con tramas institucionales que involucraban negociaciones con adultxs, pautas de convivencia particulares, los usos del curriculum de la ESI, lazos con estudiantes de otras escuelas, y problemáticas propias de la población estudiantil de La Revuelta. Vale aclarar que este proceso de aprendizaje no involucró solo a estudiantes, sino también a adultxs, quienes se vieron forzadxs a repensar sus estrategias de enseñanza.

Con el fin de ilustrar nudos problemáticos identificados en el recorrido de estas estudiantes, empleo la técnica de las escenas como recurso metodológico (Blanco, 2016; Paiva, 2018). A través de esta estrategia reconstruyo, mediante notas de campo, imágenes, material obtenido en redes sociales y testimonios de las involucradas, un recorrido

significativo en la socialización política de estas estudiantes. Estas escenas se proponen iluminar cuatro aspectos propios de la politización de los géneros y las sexualidades en La Revuelta: i) el liderazgo de las estudiantes mujeres en la conformación del centro y su lucha por ser reconocidas; ii) la aplicación del “escrache” como un repertorio válido ante la dilación, así percibida por las propias estudiantes, de los protocolos institucionales; iii) las acciones conjuntas entre estudiantes y docentes en tanto alianza entre mujeres; y iv) los desencuentros entre jóvenes y adultas en esas prácticas comunes.

4.1 Un centro liderado por mujeres

En este apartado, reconstruyo, a través de testimonios y acciones de las estudiantes protagonistas de este capítulo, la sucesión de hechos que culminó con la conformación del centro de estudiantes de La Revuelta.

Según me contaban autoridades, docentes y estudiantes, el centro, durante los últimos años funcionó en la escuela de manera discontinua, armándose y desarmándose de acuerdo a circunstancias y conflictos puntuales. A partir de la llegada de Néstor a la rectoría en el año 2016, desde las autoridades del colegio se promovió una conformación más estable del mismo. Fue el propio Néstor, por ejemplo, quien le asignó un espacio en el colegio, incluso comprando un cartel que indicaba su nombre en la puerta. De todas maneras, en una entrevista realizada en los inicios de esta investigación, me explicaba que, más allá de sus iniciativas, el centro de estudiantes “estaba en cero”. Sin embargo, a lo largo del trabajo de campo, esta situación empezó a cambiar.

Durante los meses de junio y julio del año 2019, un grupo de escuelas de distintos niveles de la CABA, entre las que se encontraba La Revuelta, fueron noticia en los principales medios informativos del país por una serie de reclamos disparados por la presencia de roedores en sus establecimientos. Los hechos se desencadenaron una vez que un grupo de docentes y preceptorxs denunciaron la aparición de ratas en los patios y en distintos espacios escolares. Como medida de protesta levantaron las clases y cesaron en sus tareas. Inmediatamente un grupo significativo de estudiantes se plegaron a las medidas retirándose del establecimiento.

Este fue el inicio de una serie de estrategias que buscaban visibilizar las condiciones de higiene e interpelaban al Gobierno de la CABA, y a las autoridades y supervisores de la escuela. Las clases se suspendieron por varios días, sin embargo, buena parte de lxs docentes, autoridades, preceptorxs, personal no docente y estudiantes, siguieron asistiendo a la escuela para participar de reuniones en donde se discutían los pasos a seguir. A lo

largo de este conflicto, presencié “asambleas” docentes y estudiantiles, como también cortes de calle y “semaforazos”³².

Durante esas jornadas, fue un grupo de estudiantes mujeres las que encabezaron las acciones organizadas por el colectivo estudiantil. Una de ellas era Romina, quien en el transcurso del trabajo de campo tenía 15 años y cursaba en tercero. Romina vivía en Gregorio de Laferrere, una localidad ubicada en el Partido de la Matanza, en la zona oeste del Conurbano bonaerense. Todos los días, me contaba, se levantaba alrededor de las cinco de la mañana para que su padre, que trabajaba cerca de la escuela, pudiera acercarla en auto hasta el barrio de Caballito.

Para Romina, participar e involucrarse activamente en este tipo de acciones no era una novedad. Esto lo hacía tanto en la escuela -desde primer año era elegida delegada de su curso- como por fuera -concurriendo a marchas como cuando con su madre se movilizó “en contra del FMI” y cuando con amigas participó de “la del aborto”-. Al contarme sobre su participación en estas manifestaciones, declaraba que “cuando hay que protestar, hay que protestar”. En distintos pasajes de nuestras conversaciones, se definía como “quilomera” e “impulsiva”. El día que la conocí en una “asamblea” estudiantil desarrollada en el salón de actos de la escuela, me impresionó la decisión con que se dirigía tanto a sus compañerxs como a autoridades y docentes. Recupero parte de las notas de campo de ese momento, que ilustran algunos rasgos de la personalidad de Romina y del clima que se vivía esos días en el colegio:

Una vez en el salón, me quedé a un costado del escenario, sentado entre un grupo de estudiantes. Si bien en la “asamblea” participaba un gran número de jóvenes de distintos cursos, el escenario solo lo ocupaban mujeres de tercero a quinto. En el salón ya no entraba nadie más, como cuando se desarrolla un acto escolar. Romina agarró el micrófono y tomó asistencia; preguntaba división por división si había representantes de esos cursos.

Fue la propia Romina la primera en intervenir. Luego de hacer un pequeño resumen informativo sobre lo que estaba ocurriendo, comentó indignada: “¡No se puede tener clases así!”, “los profes se toman el palo”, y “los directivos se cubren”. Mientras hablaba se asomó Néstor, el rector, acompañado por dos supervisores. Luego de algunas discusiones en torno a si se permitía su presencia en una asamblea estudiantil, Romina lo instó, en frente de sus compañerxs, a que explicara las acciones que hasta ese momento había tomado la escuela para solucionar el problema. Mientras el rector exponía sus medidas, un grupo de docentes entró al salón de actos. Lo que empezó siendo una “asamblea” exclusiva de estudiantes ahora involucraba también a autoridades, docentes y preceptores (...) Néstor continuó con su exposición: “¿Hay que protestar? Evidentemente. (...) Hace tres años venimos pidiéndole que hagan un centro de estudiantes. (...)”

³² El “semaforazo” es un repertorio de protesta que instaura una alternativa al clásico y extendido corte de calle. Consiste en la ocupación de la senda peatonal, la exhibición de carteles y pancartas, sumado a cánticos y consignas, cada vez que el semáforo habilita el cruce a los peatones. Esta estrategia de protesta empezó a extenderse en el último tiempo en distintos reclamos que involucraron a la comunidad educativa. Un antecedente reciente es el reclamo por la no clausura de escuelas nocturnas en la CABA (“Semaforazo de la escuela Hipólito Vieytes contra el cierre de las nocturnas”, 2018).

pero también me preocupa la indiferencia. (...) Yo estoy presente siempre, pueden venir a hablar conmigo. (...) El centro está garantizado por ley, hay que ensamblarlo” (Notas de campo del 6 de junio de 2019).

La reunión se interrumpió abruptamente dado que se corrió el rumor de que habían vuelto a aparecer ratas en la escuela. Romina tomó el micrófono, anunció lo sucedido e, inmediatamente, lxs estudiantes salieron del salón de actos, recogieron sus mochilas y pertenencias, y se dirigieron a la calle. Un grupo numeroso se movilizó a una de las esquinas de la escuela, en pleno barrio de Caballito y, como se puede apreciar en la siguiente fotografía, tomaron las vallas de una obra en construcción y cortaron el tránsito.

Figura XVII. Corte de calle organizado por estudiantes



Fotografía tomada en la esquina de La Revuelta. Junio de 2019.

El corte se prolongó por al menos una hora. Un grupo de docentes que participaban de la asamblea, con los que me quedé conversando, acompañaba la protesta estudiantil. Dos policías se acercaron a intervenir. A continuación, recupero un fragmento de las notas de campo de ese momento:

El policía se acerca a la manifestación y pide hablar con un referente. Alarmados por la presencia policial, algunxs docentes les piden a los estudiantes que se libere el corte. Tres alumnas mujeres se enfrentan con el policía. Entre ellas nuevamente está Romina, quien, cara a cara, le pregunta: “¿Vos nunca fuiste a protestar? ¿Nunca fuiste a cantar ‘Mauricio Macri la puta que te parió’? Yo voy desde los 15 años con mi mamá”. El policía le responde que no, sin más explicaciones. Lxs docentes insisten: “desconcentren, por favor”. Una docente explica: “ya nos dieron una solución. El lunes vemos”. (...) Nuevamente insiste: “vamos, chicos, sean buenos, el lunes vemos lo que hacemos (...) los adultos estamos luchando”. En general, la mayoría de los estudiantes la ignoran. Sin embargo, poco a poco empiezan a desmovilizar y se reagrupan en la esquina. (...) Mientras tanto, escucho que un estudiante le comenta a otro: “hoy se formó el centro”. Con el correr de los minutos se acercan más policías. Lxs estudiantes deciden cambiar la modalidad de

protesta: desestiman el corte de calle y emplean lo que denominan un “semaforazo”. Los cánticos que predominaban eran “supervisores la puta que te parió” y “que vengan, que vengan, estamos haciendo huelga”, en actitud desafiante hacia la policía (Notas de campo del 6 de junio de 2019).

Tanto en la Figura XVII, en donde se observa a un grupo de mujeres encabezando la protesta, como en las escenas descritas, se puede apreciar la centralidad que tuvo un grupo de estudiantes mujeres, en este caso liderado por Romina, en la motorización de la misma.

Este liderazgo emergió en contraste con el interés de lxs adultxs de regular y orientar el conflicto. Esto último se evidenció tanto en la asamblea estudiantil, en la cual el rector irrumpió, como el mismo dijo, “preocupado por la indiferencia” e instando a que se “ensamble” un centro de estudiantes, como en el corte de calle, en donde lxs docentes que participaron le pedían al estudiantado que “sea bueno” y que “desconcentre”.

De estas dos expresiones se infiere una tensión en relación con los términos deseables de la participación estudiantil: por un lado, se promovía un tipo determinado de involucramiento -a través del centro de estudiantes- y por el otro, se marcaban los límites de la misma -en el pedido de levantar el corte de calle y no enfrentar a la policía-. En todo caso, estas jornadas fueron un punto de inflexión en el desarrollo de las protestas porque, como señaló uno de los estudiantes que participaba del corte, ese día “se formó el centro”.

4.1.1 Aprender a organizarse: los inicios del centro

El centro de estudiantes del colegio, como siempre se encargaban de resaltar sus integrantes, se constituyó de manera “provisoria” mientras se desarrollaba “el conflicto de las ratas”, con el fin de garantizar que el estudiantado estuviera representado. Esta conformación “provisoria” implicó que la elección de sus representantes fuera en una reunión abierta a todo el colectivo estudiantil, en la cual participaron alrededor de cuarenta estudiantes.

En una elección a mano alzada realizada en el salón de actos del colegio, Celeste, quien para el momento del trabajo de campo vivía en el barrio de Caballito y cursaba en quinto año, fue elegida presidenta. Celeste asumía el tránsito de su último año de la secundaria como una responsabilidad. Para ella, organizar el centro era una oportunidad para dejar un legado en la escuela; según me decía, “hay chicos que recién están entrando a la secundaria y que ven... ‘ah, yo me quiero involucrar con el colegio’. Empiezan desde ahora”. En esa misma conversación, Celeste desarrollaba las razones de la importancia que para ella tenía el centro:

Celeste: Nosotros como colegio sí queríamos formar el centro, hace bastante tiempo. (...) pero como que nunca se llegaba a nada. (...) Después con el tema de las ratas del colegio, muchos

venían y decían “¿quién es el representante?” o “¿tienen centro de estudiantes?” Y nosotras nos mirábamos y no teníamos. (...).

Entrevistador: ¿Quiénes preguntaban?

Celeste: En la última manifestación que hicimos sobre las ratas vinieron de algunos medios. Vinieron de radios a entrevistar a los profesores, a los que veían ahí. (...) Entonces ahí dijimos “bueno, tenemos que hacer algo. Tenemos que buscar también un representante porque no tenemos nada”. El tema es... Nosotras tenemos igual como una ley, un protocolo que seguir con el centro de estudiantes, hay una manera de hacerlo. No es al azar. Eh... pero nosotras, al principio, que vos estabas en la reunión, se hizo algo por un tiempo (...) porque lo necesitábamos urgente para ponernos al frente del colegio como grupo (Celeste, estudiante de quinto año y presidenta del centro).

Más allá de los “protocolos” y “la ley”, para Celeste era importante una conformación “urgente” del centro tanto para propiciar un espacio que estimule la participación de lxs estudiantes ingresantes como para responder y visibilizar al estudiantado “como grupo” frente, por ejemplo, a los medios de comunicación.

En esas primeras reuniones, a las que mayoritariamente asistían estudiantes mujeres de primero a quinto año, las temáticas predominantes se circunscribieron a las maneras de organizarse. Entre quienes estaban encargadas de coordinar las reuniones, las comisiones y las votaciones, se encontraba Florencia, una estudiante de quinto, quien al momento de esta investigación, tenía 17 años y vivía con su madre, su hermana y “el marido” de su mamá en el barrio de Floresta.

Si bien Florencia, como ella me decía, se “autopercebía” como “una persona que tiene una vida relajada”, también le gustaba participar en diferentes actividades escolares, como es el caso de los actos por el Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia, “los del 24 de marzo”, dado que es un tema que, en sus palabras, le “choca mucho”. En una entrevista me explicaba que suele sentir una “contradicción” porque, por un lado, se reconoce como “muy tímida” (por ejemplo, contaba que se pone “nerviosa” cuando tiene que “hablar en público”), pero por el otro, “siempre” tuvo “ganas de representar al curso”. Según explicaba, su deseo era “ser parte del centro”, pero “no sabía cómo expresarlo” o “con quién juntarse”. El año anterior, sin embargo, pudo concretar su primera experiencia organizándose con unas compañeras en una agrupación escolar que llamaron “sin tabúes”, dedicada centralmente a discutir, en sus palabras, “el tema de la lucha por el aborto legal” y “fomentar la educación sexual integral”. En relación con el centro, consideraba que para “armar algo con constancia y consistencia se necesita confianza”. Es por ello que le parecía importante que cada estudiante pudiera “participar y desarrollarse en lo que le gusta”, más aún, considerando que en el colegio, desde su perspectiva, “las circunstancias están dadas”.

En el centro “provisorio”, fue elegida por sus compañerxs, casi por unanimidad, como “secretaria”. En el siguiente intercambio que mantuvimos en el salón de actos de la

escuela, previo a una de las primeras reuniones del centro, se evidenciaba esta necesidad de aprender a organizarse:

Antes de reunirse en plenario con el resto de lxs estudiantes que participaban de la reunión, Florencia se acerca y me hace algunas preguntas. Le interesaba saber cuál sería la diferencia entre una “reunión”, una “asamblea” y una “asamblea extraordinaria”. Le importaba comunicárselo de manera adecuada a sus compañerxs. Quería saber qué temas se trataban en cada tipo de espacio, por ejemplo, si es que en una “asamblea extraordinaria” se trataban “temas más importantes”. Le comenté que la asamblea sería como ellxs quisieran que sea, que no quería intervenir en sus formas de organizarse, y que los temas que trataran serían los que ellxs le den importancia. Me dijo que me hablaba “de Florencia a Mariano”, personalmente, como sugiriendo que dejara de lado la posición neutral que había adoptado. Esta interpelación me obligó a asumir una posición. Le sugerí que me parecía que podría llamarla simplemente “asamblea”. También le dije que posiblemente la diferencia entre una “asamblea ordinaria” y una de tipo “extraordinaria” radicaría en que la primera podría estar convocada de una manera regular (“una vez por mes, por ejemplo”) y la otra surgir en momentos excepcionales como el caso de una urgencia (“como por el hecho de las ratas”, le dije). Pareció satisfecha con mi explicación, que había esbozado de manera dubitativa (Notas de campo del 3 de julio).

Estos pasajes de las notas de campo reflejan algunos de los momentos iniciáticos en la socialización política de estas estudiantes. Por ejemplo, en el intercambio con Florencia se puede observar la importancia que para ella tenía aprender a nominar lo que estaba haciendo.

Otra de las estudiantes más activas del centro era Macarena, quien brevemente fue presentada en el Capítulo 2. Macarena, como mencioné, era una estudiante de quinto año que vivía a pocos metros de la escuela con su madre y su hermana. Al igual que a Florencia, le interesaba organizar el centro, a pesar de que se desanimaba al no ver compromiso de parte de sus pares, quienes, en sus palabras, tenían “como ese rasgo sociocultural de que no les importa nada más que, tipo, escabiar y dársela contra la pera”.

Para ella, era importante la conformación de un centro que “represente” al estudiantado porque, según contaba, la escuela tenía “muchos problemas” como era el caso de “las ratas” o conflictos entre estudiantes y docentes, como cuando ella misma estuvo involucrada en una discusión “heavy” con una profesora. Así como para Florencia era importante aprender a nominar, para Macarena era de suma relevancia que el centro tuviera, como ella dijo, una “estructura”. En una entrevista lo expresaba así:

Hasta este año no sabía exactamente lo que es un centro de estudiantes y tooodo lo que conlleva, tipo los cargos, el estatuto, todo eso. (...) porque cuando no tenés cargos te vienen con el discurso de que sos ilegal, que no estás siguiendo las leyes del centro de estudiantes. Entonces no podés hacer nada. Pasa que es re difícil hacer un centro y todo, sin información y con ignorancia. (...) Tipo, una pibita que tiene las re ganas de militar en el centro, lo que quieras... ahora, me vino a decir que quería hacer cinco listas, no sé qué cosa. Le pregunté: “¿sabés lo que es una lista?” Me dice: “no”. (silencio) ¡Por favor! (...) lo que quiero lograr con el centro es que se

informe sobre política porque cuando yo llegué al colegio ni siquiera te explicaban lo que era un delegado o una delegada. Era re fuerte (Macarena, estudiante de quinto año e integrante del centro).

En esa misma reunión en donde se discutió cómo organizar el centro, Macarena reforzaba esta idea que expresaba en la entrevista al explicar que “nos rebajan por no tener presidente, vice, etc.”. Al no contar con una estructura formal, las estudiantes se sentían “rebajadas”.

Por lo tanto, el valor que le asignaban a contar con un modo de organización -un “centro” con “cargos”, “estatuto”, “listas”, etc.- y un repertorio lingüístico adecuado -por ejemplo, poder diferenciar entre una “asamblea ordinaria” y una “extraordinaria”- era una forma de volverse reconocibles como “grupo” para autoridades y docentes o, eventualmente, como decía Celeste, para los medios de comunicación.

Estos deseos y acciones que manifestaban estas estudiantes, en este proceso de aprendizaje, puede ser interpretado en el marco de una lucha por el reconocimiento (Butler, 2000; Fraser, 2000)³³. Incorporarse a estos esquemas, es decir, hacer lo que Macarena asociaba a la “política” -la que lxs adultxs del colegio también promueven-, fue la forma que estas estudiantes encontraron para tornar inteligibles sus reclamos y acciones en la institución.

En este apartado, describí cómo en el conflicto “de las ratas” y en la conformación del centro de estudiantes fue decisivo el involucramiento de estudiantes mujeres. Como fue analizado en el Capítulo 2, entiendo que este tipo de participación, de alguna manera, se correspondía con un guión institucional disponible. Este grupo de estudiantes -activas, comprometidas y preocupadas por dejar un legado- se constituían, en una escuela que lo habilitaba, como militantes.

Sin embargo, esta mediación institucional no puede entenderse sin contemplar el protagonismo que, en los últimos años, asumieron en distintos procesos sociopolíticos muchas mujeres jóvenes de Argentina y distintos países de Latinoamérica (Larrondo y Ponce, 2019). Esto se observa, por ejemplo, en una mayor visibilidad de las causas de los movimientos de mujeres, feministas y de las disidencias sexuales en los medios de

³³ Fraser (2000) distingue analíticamente entre dos tipos de injusticias que provocan escenarios dilemáticos al interior de los movimientos sociales y en la confección de políticas públicas: las de redistribución y las de reconocimiento. De manera sintética, las primeras refieren a las desigualdades de tipo socioeconómico, mientras que las segundas se vinculan a las exclusiones identitarias y culturales. Si bien utilizo estas definiciones introducidas por Fraser dado que ayudan a pensar las demandas de reconocimiento que emplean las estudiantes de La Revuelta, atiendo la crítica formulada por Butler (2000). Esta autora, en su propuesta por superar la dicotomía base-superestructura, plantea que ambos tipos de injusticias son indisolubles. En esta clave, las políticas de reconocimiento, como sería el caso de las políticas sexuales, necesariamente involucran una dimensión redistributiva. Butler argumenta que los modos de regulación de la sexualidad orientados a la reproducción de la especie en términos heteronormados y cissexistas están estrechamente ligados al modo de producción capitalista.

comunicación, en la masiva participación de mujeres jóvenes en los Encuentros Nacionales de Mujeres, en movilizaciones como el paro internacional de mujeres, por el “ni una menos” o la ley de IVE, y en la sanción de normativas orientadas a la ampliación de derechos sexuales y de género, que en las escuelas secundarias tuvo a la ESI como puntal destacado. Este protagonismo juvenil, incluso, puede ser catalogado como inédito en el movimiento feminista, el cual, a lo largo del siglo XX, mayoritariamente estuvo liderado por mujeres adultas (Manzano, 2019)³⁴.

La participación de estas estudiantes, sus ganas de hacer y aprender a hacer “política” se condecía con este momento histórico que señalan estas autoras, pero también con un repertorio institucional disponible en donde militar, participar, involucrarse, conformar un centro de estudiantes, entre otras cuestiones, forman parte de las prácticas y saberes deseables.

Estas maneras de participar no concluyeron una vez que el conflicto de las ratas se fue diluyendo, sino que la conformación del centro abrió una nueva etapa en la cual las demandas estudiantiles se centraron en algunos tópicos propios de la agenda feminista contemporánea. Las estudiantes presentadas en este apartado fueron las que, en conjunto con otras compañeras, llevaron adelante actividades e iniciativas orientadas, en particular, a cuestionar los modos de relacionamiento sexoafectivos entre pares.

4.2 “Fue nuestra manera de actuar”: la “Comisión de Empoderadas” y el “escrache” como forma de gestión de la “violencia machista” en la escuela

Como parte de estas primeras iniciativas del centro, se constituyó lo que estas estudiantes en conjunto con otras, denominaron “Comisión de Empoderadas”. Esta comisión se propuso, según Celeste, conformar un espacio “seguro” en el cual las estudiantes pudieran expresar malestar y dudas, visibilizar situaciones de acoso sufridas a diario, y generar instancias de formación y aprendizaje.

Este espacio se creó en una reunión del centro, en la cual, de acuerdo con la minuta de ese encuentro facilitada por una de las estudiantes, se conformaron cuatro comisiones. Recupero sus nombres y temas respetando el documento original: “Informativa y organización” (encargada de la “difusión” a través de *Instagram*, de la cartelera y de “hablar por los cursos” una vez por semana), “de medio ambiente” (encargada de la limpieza en la escuela), “acoso y violencia (de pibas)” (exclusivamente vinculada a la “violencia de

³⁴Manzano compara este momento histórico con otros períodos de ascenso de las reivindicaciones de los “derechos de la mujer” y el feminismo, como lo fueron las primeras décadas del siglo XX o las décadas de 1960 y 1970. En esos períodos, señala la autora, estas agrupaciones estuvieron compuestas mayoritariamente por adultas, que configuraron una agenda de reclamos centradas, principalmente, en torno a la figura de la mujer madre.

género”), y “Sin tabúes” (“ESI, círculos de género, deconstrucción, participación de varones, actitudes machistas”).

Con el correr de los días, las comisiones “acoso y violencia (de pibas)” y “Sin tabúes” se unificaron en lo que las propias estudiantes denominaron “Comisión de Empoderadas”. Este fue el nombre formal del espacio que figuraba en la cartelera del centro y que le daba nombre a su cuenta de *Instagram*. Sin embargo, según Celeste, la comisión pasó a ser denominada coloquialmente, tanto por adultxs como jóvenes, como “comisión de pibas”, dado que es un espacio al que solo podían asistir estudiantes mujeres.

Este desplazamiento en la forma de nominación de la comisión, que iba del concepto de “empoderadas” a la noción de “pibas”, es un dato que da pistas para entender cómo funcionaban algunas relaciones en la escuela. Faur (2019) advierte que durante el último tiempo proliferaron en las escuelas secundarias agrupaciones y comisiones que incorporaron de manera explícita la noción de “poder” en sus nombres. Como explica la autora, este no es un hecho casual, dado que el objetivo de este tipo de espacios es el de alterar las relaciones de poder entre varones y mujeres en los colegios.

Siguiendo este razonamiento, cabe interpretar que en el pasaje de la “Comisión de Empoderadas” a la “comisión de pibas” se produce una operación que le restaba ese potencial que conllevaba el espacio en su nombre. Este desplazamiento ilustraba algunas de las tensiones identificadas en el apartado anterior entre la promoción y la limitación de la participación. En el uso escolar cotidiano que reconocía Celeste, se produjo un pasaje del significante “Empoderadas”, cuyo lexema daba cuenta de un proceso de investimento de poder, al de “pibas”, que resituaba a las integrantes de la comisión a su doble condición subalterna, la de ser mujeres y jóvenes.

A los pocos días de su conformación, la “Comisión de Empoderadas” estuvo involucrada en una serie de hechos que marcaron su participación en la escuela. Durante el mismo mes de julio, previo a las vacaciones de invierno, un grupo de estudiantes nucleadas en la comisión, entre las que se encontraban las protagonistas de este capítulo, escracharon a un compañero -también integrante del centro- al que acusaron de “abusador y acosador”. Esta acusación nació a partir de una denuncia que les había llegado de parte de una de sus compañeras, quien había relatado una situación, en sus palabras, “de abuso” por parte de ese estudiante.

Florencia y Macarena me explicaron que, una vez que se enteraron de la situación, hablaron con el rector y un grupo de docentes del “Equipo ESI” para explicarles que habían decidido hacer un “escrache”. En una conversación que mantuve con ambas, me relataron cómo vivieron esa secuencia:

Florencia: Nosotras queríamos hacernos cargo de lo que íbamos a decidir y hacer. Porque nosotras, antes de eso, dijimos, vamos a escracharlo, no hay otra salida. Que lo echen del colegio.

Entrevistador: Directo.

Florencia: Obvio.

Macarena: Sí.

Florencia: Sin escala (se ríe). (...) Le preguntamos, miren, nosotros tenemos ganas de hacer un escrache. No nos van a decir nada, ¿no? No, nos dijeron que no. Tipo, una cosa así.

Macarena: O sea, fue como que no les preguntamos tampoco. Fue, tipo, vamos a hacer esto, y ellos y ellas dijeron, tipo, “bueno, a nosotros no nos... no estaríamos compartiendo esta situa... para nosotros no es la medida que deberían tomar, pero bueno”, algo así, más o menos. “No nos cabe, pero no les podemos decir que no, así que...”.

Florencia: No es ilegal, digamos (Entrevista a Florencia y Macarena, estudiantes de quinto año e integrantes del centro)

Frente a esta postura, que interpretaron como ambigua, las estudiantes pasaron a la acción. Una mañana de julio, en varias columnas del patio de la escuela aparecieron fotografías con la cara del estudiante acusado y una leyenda que indicaba “abusador y acosador”. Esta situación provocó la inmediata reacción de la vicerrectora de la mañana y un grupo de profesoras, quienes arrancaron uno por uno los afiches.

Si bien no hay antecedentes en la escuela de una acción de este tipo, no es casual que las estudiantes hayan elegido el “escrache” como método para la obtención de justicia. En la actualidad, éste forma parte de un repertorio de acción posible para disímiles activismos que ven imposibilitadas sus formas de consecución de justicia por vías institucionales³⁵. En general, estas estrategias se emplean en el marco de relaciones desiguales de poder.

Durante el último tiempo, los escraches proliferaron como métodos de denuncia y de visibilización de distintas violencias de género. Esta serie de escraches, que desde el año 2015 -luego de los masivos reclamos en torno a la consigna “ni una menos”- vienen siendo empleados por *groupies*, *fans* y actrices para acusar a músicos y actores, tuvo su correlato en las escuelas secundarias. Como parte de los repertorios que buscan cuestionar los vínculos entre los géneros y en repudio a la violencia machista, en los años recientes el escrache fue un método recurrente empleado por centros de estudiantes, comisiones de género y agrupaciones estudiantiles (Brawer y Lerner, 2019; Faur, 2019)³⁶.

³⁵ Este repertorio ya tiene una larga tradición en Argentina. Inicialmente, fue adoptado en el año 1995 por la agrupación de derechos humanos H.I.J.O.S. como forma de denuncia a represores de la última dictadura militar. Bajo la consigna “si no hay justicia, hay escrache”, esta práctica fue una respuesta ante los indultos que garantizaban las leyes conocidas como “de impunidad”.

³⁶ Si bien durante el último tiempo estas estrategias calificadas de “punitivas” han sido cuestionadas por distintas corrientes militantes y académicas feministas, no existe un consenso absoluto en torno a esta cuestión y continúa siendo un repertorio posible en determinados espacios y contextos. Una de las exponentes más notorias de estas corrientes, Segato (2019), cuestiona la efectividad de este tipo de castigo dado que, desde su perspectiva, no existen evidencias para sostener que modifican las prácticas. Como alternativa, esta autora enfatiza en la necesidad de realizar un ejercicio de persuasión y disuasión. Por su parte, Arduino (2018) señala que la estrategia punitivista del escrache termina colaborando en la reproducción de un orden de género que confina a las mujeres a la

Un caso paradigmático fue el del Colegio Nacional Buenos Aires, escuela preuniversitaria dependiente de la Universidad de Buenos Aires. A fines del año 2018, un grupo de estudiantes mujeres de ese colegio hicieron públicas, en su entrega de diplomas, denuncias contra profesores, preceptores y autoridades que provocaron un fuerte impacto en la agenda mediática (Gonzalez, 2018). Lo que ocurre en esta escuela, en muchos casos funciona como caja de resonancia que ofrece repertorios de actuación.

En el caso particular de La Revuelta, el Nacional Buenos Aires es una referencia para muchxs de sus integrantes. Por ejemplo, para Macarena, quien en más de una oportunidad no escondió su admiración y me la describió como una escuela “guau”. Los vínculos interinstitucionales eran promovidos por Néstor, el rector, que al ser también docente en el Nacional, generaba intercambios entre estudiantes. A través de su iniciativa, las estudiantes de la Revuelta contactaron a las del Nacional con el propósito de pedir asesoramiento en la conformación del centro y la “Comisión de Empoderadas”. En distintas reuniones realizadas en la escuela a mediados del ciclo lectivo del año 2019, las estudiantes de La Revuelta y del Nacional se juntaron para compartir experiencias.

En una entrevista, Celeste recordaba que la sugerencia de las estudiantes del Nacional era realizar “escraches” a través de las redes sociales. Sin embargo, era muy clara a la hora de explicar los motivos por los cuales decidieron hacerlo en el colegio: “hicimos un escrache (...) porque los profesores no actuaban... fue nuestra manera de actuar”.

Macarena, por su parte, hubiese preferido otro tipo de sanción para el acusado, como “que le dieran clases particulares de ESI”. No obstante, me explicaba que los tiempos institucionales no se correspondieron con las necesidades de las estudiantes: “el protocolo estaba iniciado, pero no hacían nada y la víctima estaba estresadísima. Quería que se haga algo porque no le podía ver ni la cara [al acusado]”.

Romina, quien me confesó que en un principio le parecía “medio fuerte” porque el escrache “te queda para toda la vida”, accedió al sospechar que las dilaciones institucionales se asociaban a un presunto favoritismo con el estudiante denunciado, quien era “el mejor promedio de la escuela”. Para las estudiantes, el “escrache” era una estrategia disponible para revertir una situación que consideraban injusta.

De acuerdo a una docente e integrante del “Equipo ESI”, lo que terminó por desencadenar el “escrache” fue la intervención de la psicóloga del DOE, quien como parte del protocolo frente a este tipo de situaciones, entrevistó a las partes involucradas. Celeste coincidía con esta interpretación, y me explicó que la psicóloga “no actuó como debería haber actuado”, dado que “puso todo el peso en la chica” al “culpabilizarla”. La demora y

posición de víctimas. La autora explica que estos métodos conspiran, por tanto, contra el desmantelamiento de las condiciones de violencia y de justicia en clave feminista.

una aplicación parcial del protocolo fue lo que justificó su accionar. Para Celeste la experiencia fue “negativa” porque las terminaron “retando bastante”.

Sin embargo, las estudiantes persistieron y abrieron un espacio de denuncia a través de las redes sociales, como en un primer momento habían sugerido sus pares del Nacional. Fue así cómo, en la cuenta de *Instagram* de la comisión, que las estudiantes crearon especialmente frente a estos hechos, inauguraron una sección denominada “ESCRACHES” (las mayúsculas se condicen con la publicación original).

En este apartado se incluyeron tanto relatos y testimonios de estudiantes narrados en primera persona, como las imágenes y los nombres de dos acusados -un estudiante de cuarto y uno de segundo año-, acompañados por una estampa condenatoria: “Abusador y acosador”. En total pude registrar cinco testimonios que rememoraban situaciones diversas. Los relatos situaban los hechos tanto en domicilios particulares y en la vía pública, como en la escuela. En algunos casos, estaban firmados y en otros no. En todos aparecían los nombres de los acusados, generalmente destacados con un subrayado, en un color que lo resaltaba o en letras mayúsculas.

Como advierten Palumbo y Di Napoli (2019), en un estudio que relevó escraches virtuales de estudiantes mujeres de distintas escuelas secundarias de CABA, existe una gramática que ordena este tipo de testimonios. En la cuenta de *Instagram* de la “Comisión de Empoderadas” identifiqué algunas de las regularidades que señala esta investigación. En las denuncias, en primer lugar, se establecía el vínculo que la estudiante involucrada mantenía con el compañero que la violentó (“era un conocido”, “nos llevábamos bien”, “era un amigo”). Luego se describía la escena de la violencia; en este caso, se relataban situaciones diversas desde abusos físicos hasta insinuaciones verbales e insistencias frente a reiteradas negativas:

Metió su mano adentro de mi corpiño y comenzó a tocarme, después de eso bajó la mano y la metió en mi short y sin preguntarme me metió los dedos, estuve así un largo tiempo, nunca dije nada, por el simple hecho de que no me salía, yo estaba con las manos en el pecho y mirando hacia arriba, él me agarró la mano e hizo que le desabroche el pantalón y lo masturbe obligadamente (Publicación en la cuenta de *Instagram* de la “Comisión de Empoderadas”, julio de 2019).

Me acompañaba hasta la puerta de mi casa y cuando intentaba cerrar la puerta, ponía el pie y me pedía que le dé un beso o sino no se iba. Siempre que tuve una situación le aclaré las cosas, y me pedía perdón y lo volvía a hacer. Yo por no perder nuestra “amistad” volvía a perdonar. Estas son unas de las cosas que me pasaron, pero fueron más (Publicación en la cuenta de *Instagram* de la “Comisión de Empoderadas”, julio de 2019).

En este último testimonio se observa la justificación del propio accionar como otro elemento que se repite (lo hacía “por no perder nuestra ‘amistad’” o, como se expresa en otro

testimonio, “no me lo esperaba de él”). A su vez, luego se efectuaba un desplazamiento de la culpa, que iba de la mujer violentada al varón acusado, y una reflexión acerca de los límites entre consentimiento y abuso (“el silencio no es sí”). Por último, cada testimonio ofrecía una reflexión de los motivos que llevaron a la mujer violentada a publicar la denuncia. En este caso, casi todos los testimonios publicados perseguían un fin ejemplar, con el objetivo de que no se volvieran a repetir este tipo de situaciones: “Fue una situación muy incómoda que no quiero volver a pasar y que ninguna piba tenga que pasarlo. No nos callamos más.”; “Lo cuento porque fue una situación realmente horrible y no quiero que nadie más la pase” (el subrayado es del original); “Es un tema ya de pasado, pero si a alguna piba le llega a pasar, ojalá se dé cuenta y pueda alejarse”.

La identificación de una gramática que organizaba este tipo de testimonios revela la existencia de un repertorio común que circula entre jóvenes de las escuelas de la ciudad. Sin embargo, también da cuenta de una necesidad de contar con un espacio estudiantil en donde se puedan verbalizar sentimientos, establecer nuevas reglas en torno al consentimiento y advertir a compañeras. Desde la óptica de las estudiantes, la postura de autoridades y docentes frente a las denuncias fue insuficiente, lenta y sospechosa. En cuanto a la reacción ante el “escrache” explicaban que, por un lado, lo habilitaron de manera ambigua (“No nos cabe, pero no les podemos decir que no”), y por el otro, censuraron su accionar (al arrancar los afiches que habían pegado).

La implementación de los “escraches” y las controversias que generó dio cuenta de las posibilidades y límites que ofrece el guión militante disponible en la institución. Las dudas que manifestaban lxs adultxs en los relatos de las estudiantes al momento de decidir sobre la autorización o no del “escrache” demarcaban la tensión entre el deseo de promover el involucramiento y la participación, y los repertorios y expresiones tolerables en la escuela. El “escrache”, como un catalizador de una variada gama de sentimientos y hechos, expuso los límites de las estrategias institucionales de abordaje de estas situaciones, que las estudiantes interpretaban como poco ágiles o sospechosas. Como dijo Celeste, “fue nuestra manera de actuar” frente a las dudas de adultxs, las sospechas y la dilación institucional.

Este repertorio de acción, que a la vez que expuso los límites institucionales desbordó lo imaginable en el ámbito público de La Revuelta, obligó a redefinir estrategias de docentes y autoridades. Si bien no hubo sanciones ni para el acusado ni para las estudiantes que lo escracharon, unos meses después el estudiante involucrado se cambió de colegio. A su vez, se pusieron en marcha estrategias para abordar este tipo de situaciones, que involucró a estudiantes, a la “Comisión de Empoderadas” y a las docentes que participaban del “Equipo ESI”. Como me planteó Celeste, fue a partir del “escrache” “que se movieron un poco más”. En los siguientes apartados, analizo algunas iniciativas llevadas adelante en conjunto entre estudiantes y docentes.

4.3 Alianzas entre estudiantes y docentes: el “Espacio de confianza” y el “tendedero”

El episodio del “escrache” fue un punto de inflexión en el desarrollo de la dinámica escolar, dado que a partir de allí, por un lado las estudiantes reorientaron sus repertorios y formas de organización, y por el otro, lxs adultxs, emplearon nuevas estrategias para tratar estas temáticas.

En primer lugar, luego del “escrache” se terminó de consolidar el funcionamiento de la “Comisión de Empoderadas”. La “violencia de género” o “violencia hacia las mujeres” fue la problemática central que abordó la comisión; cosa se explicaba, en parte, por las “denuncias de acoso” que se multiplicaron luego del “escrache”. Como estrategia de contención y abordaje de esta problemática, las estudiantes crearon lo que se denominó el “Espacio de confianza”. En una entrevista, Celeste lo describía de la siguiente manera:

Pusimos espacios en los recreos. Nosotras tenemos una sala del centro de estudiantes que está arriba (...) donde pusimos un espacio de confianza. Las chicas que quieran contar algo, que quieran decir algo en los recreos se pueden acercar arriba y cuentan. Nosotras a partir de lo que nos contó vemos cómo lo abordamos. Igual estamos en conjunto con dos profesoras porque nos habían dicho que no podíamos tener tanto peso. Como que venían chicas a decir “no, no sé, mi compañero me tocó”, “mi compañero esto...”, “mi compañero me hace...”. Entonces tampoco sabemos qué hacer en esos casos. No estamos preparadas... lo hicimos para que, no sé, aparezca la confianza en el colegio, y entonces trabajamos en conjunto con dos profesoras (Celeste, estudiante de quinto año y presidenta del centro).

En cada recreo, alumnas de distintos años acudieron para manifestar malestar e incomodidad ante situaciones que vivían con sus pares varones. Esas experiencias, hasta el momento experimentadas como asuntos privados, empezaron a ser compartidas entre compañeras y con docentes. Como decía Celeste, la iniciativa buscó que “aparezca la confianza” en la escuela.

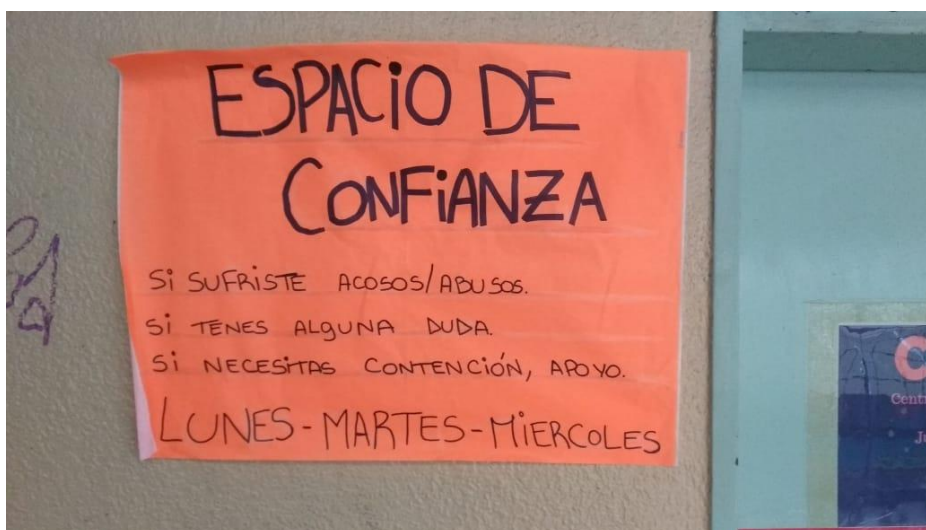
La conformación de este espacio traccionó a las docentes integrantes del “Equipo ESI” a brindar apoyo y asesoramiento en algunos casos. La puesta en marcha del “Espacio de confianza”, organizado por estas estudiantes, alteró los roles tradicionales de docentes y alumnxs, dado que el trabajo “en conjunto” implicó una relación en donde las docentes cumplieron funciones de tipo orientativo y de soporte.

Este trabajo colaborativo se desarrolló no sin provocar conflictos entre docentes. Lo que desde el “Equipo ESI” se consideró como una propuesta, en palabras de una de sus integrantes, “buenísima”, no fue interpretado de la misma manera por otrxs docentes. Como recuerda Luciana, una profesora integrante del equipo, “estaban re calientes porque cómo

le vamos a dar ese rol o cómo le vamos a permitir a las pibas que hagan eso después del quilombo que habían armado”, en referencia al episodio del “escrache”.

Más allá de las discusiones entre adultxs, el “Espacio de confianza”, organizado por la “Comisión de Empoderadas” en colaboración con las docentes, y preservando la identidad de lxs involucradxs, funcionó como una estrategia no punitiva de la gestión de las violencias entre estudiantes.

Figura XVIII. Espacio de confianza



Fotografía tomada en la puerta del centro de estudiantes. Agosto 2019.

Sin embargo, las actividades realizadas en conjunto entre estudiantes y docentes no se agotaron tras la creación del “Espacio de confianza”. Esta flamante alianza entre jóvenes y adultas se tradujo, a su vez, en la puesta en marcha de distintas iniciativas como fue el caso del “tendedero”. Esta intervención, inspirada en la obra de la artista mexicana Mónica Mayer, fue propuesta originalmente por una de las docentes del “Equipo ESI” que conocía la experiencia, pero también fue acompañada por las estudiantes de la comisión.

Esta obra, emblema latinoamericano del activismo feminista y que fuera presentada por primera vez en el año 1978 en el Museo de Arte Moderno de la Ciudad de México, emula un tendedero a través del cual se invita a las mujeres a colgar trozos de papel en donde relaten experiencias de violencia vividas en primera persona. Según la propia Mayer (2015), “La pieza consistió en pedirles a mujeres de distintas clases, edades y profesiones que respondieran a la pregunta *Como mujer, lo que más detesto de la ciudad es:* en unas pequeñas papeletas rosas”.

Una cartelera ubicada en el patio principal de la escuela presentaba la intervención y la definía de la siguiente manera:

El tendedero te invita a que compartas si alguna vez te sentiste incómoda frente a algún tipo de violencia sólo por el hecho de ser mujer: en la calle, en tu casa, en la escuela, entre amigxs, en el transporte público (Cartelera de presentación del “tendedero”, julio de 2019).

Fue así como las mujeres de la escuela, tanto adultas como jóvenes, expusieron de forma anónima experiencias de acoso, abuso o incomodidades vividas en primera persona. En cada recreo de esa semana que duró la actividad, las estudiantes de la comisión se turnaron en “guardias”, como me contó una de las docentes del “Equipo ESI”, con el fin de invitar a otras compañeras a participar.

Figura XIX. Tendedero



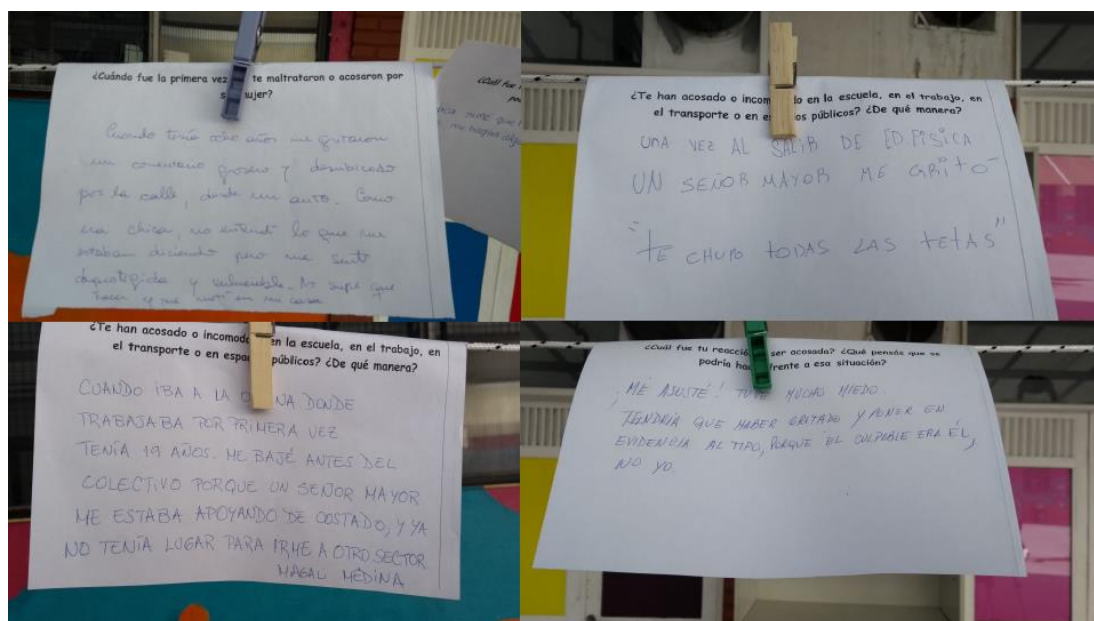
Fotografía tomada en el patio de La Revuelta. Julio de 2019.

En cada papel había dos tipos de preguntas disparadoras que daban lugar a los testimonios: una pregunta que invitaba a describir experiencias (“¿Te han acosado o incomodado en la escuela, en el trabajo, en el transporte o en espacios públicos? ¿De qué manera?”), y otra orientada a introducir algún tipo de reflexividad sobre el episodio y el propio accionar (“¿Cuál fue tu reacción al ser acosada? ¿Qué pensás que se podría hacer frente a esa situación?”).

En “el tendedero” se visibilizaba la situación de las mujeres que transitan la escuela y funcionaba como un espacio de catarsis colectiva frente a situaciones vividas en el pasado. A lo largo de la semana que duró la actividad, jóvenes y adultas se acercaron para exponer de manera anónima una serie de testimonios que recreaban desde situaciones de acoso intrafamiliar (“A veces me siento incómoda con mi tío y no sé cómo decírselo”) o en la vía pública (“Una vez al salir de educación física un señor mayor me gritó: ‘Te chupo todas las tetas’”) hasta reflexiones en torno a las emociones experimentadas y la responsabilidad

sobre los actos (“¡Me asusté! Tuve mucho miedo. Tendría que haber gritado y poner en evidencia al tipo, porque el culpable era él, no yo.”).

Figura XX. Papeletas del tendedero



Fotografías tomada en el patio de La Revuelta. Julio de 2019.

A su vez, “el tendedero” es un ejemplo de una acción conjunta entre estudiantes y docentes igualadas por el clivaje de género, es decir, por ser mujeres. Lo que orientó los vínculos entre estudiantes y docentes, en este caso, no era tanto la relación pedagógica y jerárquica, sino lo que se conoce en la jerga feminista como “sororidad”. En palabras de Lagarde (2009), esto implica un pacto entre mujeres que define como político, recíproco y no jerárquico. La búsqueda de la “confianza” implicó compartir experiencias de problemáticas comunes que hacían a la violencia de género en la escuela. Esa “confianza” implicó un acuerdo entre docentes y estudiantes en tanto mujeres, más allá de sus roles o identidades en la escuela, y las perspectivas y posibilidad atravesadas por otros clivajes como la clase social o la edad.

Lo llamativo de la iniciativa es que no pude registrar relatos que involucrasen situaciones acontecidas en el espacio escolar. A pesar de haber sido expuestos de forma anónima, en los testimonios no aparecían menciones a compañeros de clase, profesores, autoridades, preceptores o personal no docente. Es decir, en esa visibilización del malestar se excluía a la escuela como un espacio a problematizar. El abuso y el acoso era depositado en “el afuera”: en el transporte público -muchas veces camino a la escuela-, la calle -en algunas ocasiones llegando o saliendo de la escuela-, en el trabajo -como una experiencia propia de las adultas- y en el ámbito familiar. Si bien en este caso problemáticas

como la violencia hacia las mujeres se visibilizaban públicamente a través del “tendedero”, la escuela quedó exenta de revisión en tanto espacio productor de desigualdades entre géneros y sexualidades (Britzman, 2000; Louro, 2000), y como escenario en donde las violencias también ocurren (Fainsod, 2006). De esta manera, lo que refería al ámbito escolar terminó siendo abordado en el “Espacio de confianza”, mientras que lo que se visibilizó públicamente en el patio del colegio a través del “tendedero” quedó circunscrito a cuestiones extraescolares.

Una vez instituida, la “Comisión de Empoderadas” funcionó como un espacio de diálogo y trabajo entre estudiantes y docentes del “Equipo ESI”. En estas iniciativas en conjunto, como el “Espacio de confianza” o “el tendedero”, se establecieron alianzas en donde se intercambiaron repertorios, saberes y lenguajes. La suspensión temporaria de las jerarquías, el trabajo colaborativo y la igualación en tanto mujeres fue posible mientras las distancias etarias lograron interrumpirse. En el siguiente apartado analizo situaciones en donde esa relación no pudo sostenerse.

4.4 Tiempos y formas diferentes: los desencuentros entre jóvenes y adultas

La “Comisión de Empoderadas” y el “escrache”, como planteé en el apartado anterior, fueron catalizadores de un mayor involucramiento de estudiantes mujeres en el centro y del trabajo colaborativo entre estudiantes y docentes. Sin embargo, esto no dejó de estar sujeto a contradicciones.

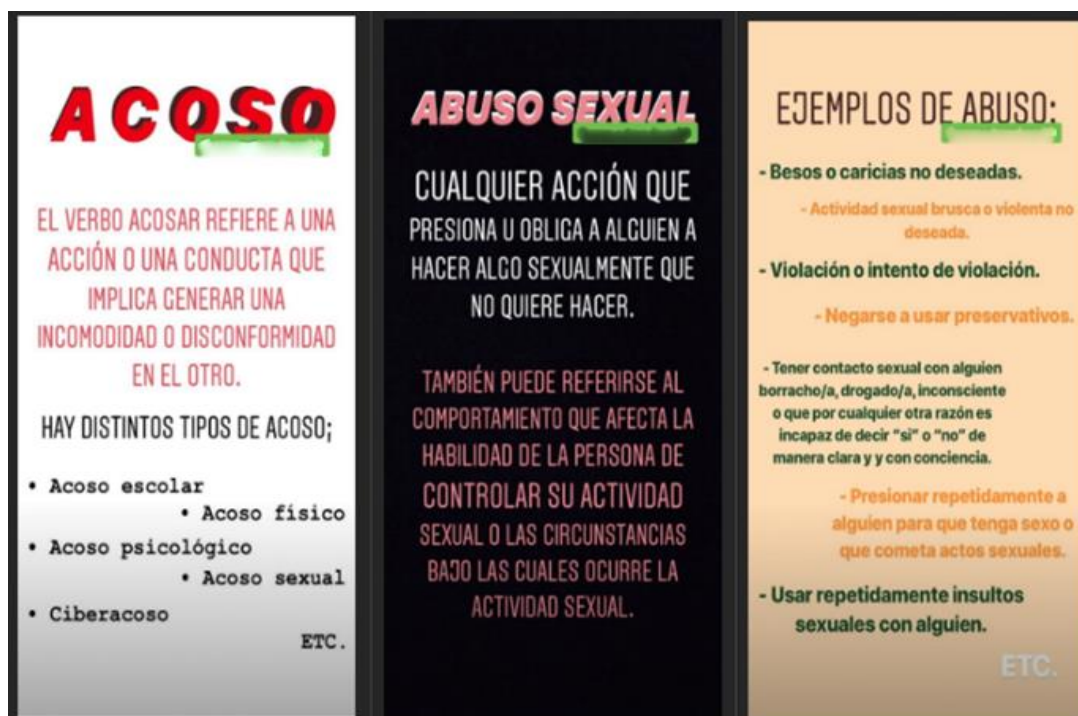
Los casos denunciados en el “Espacio de confianza” implicaron un reto para las estudiantes de La Revuelta. Al advertir la heterogeneidad de los relatos enmarcados en las categorías de “abuso” y “acoso”, las estudiantes de la comisión utilizaron su cuenta de *Instagram* con el fin de orientar denuncias y reclamos. Celeste me explicaba el objetivo de subir las definiciones:

Ahí lo que hacemos es, también, subir el significado de las palabras. Porque a veces se malinterpreta un montón. “A mí me acosaron” o “a mí me violaron”, y vos después escuchás y decís “eso no es lo que vos estás diciendo”. Porque capaz toman la palabra como algo muy ligero a veces. Que tampoco es para eso. Nosotros te vamos a escuchar, pero también tenés que saber lo que vas a contar, lo que vas a decir y cómo (Celeste, estudiante de quinto y presidenta del centro).

Como indicaba Celeste, en la cuenta de *Instagram* de la comisión se formuló un glosario con algunas de las palabras que desde el centro se consideraban problemáticas. De acuerdo a lo que relataba, estas definiciones las obtuvieron de distintas páginas de internet. La cuenta se conformó como un espacio que buscaba orientar y organizar sentidos y

saberes por fuera de los canales institucionales que ofrecía el “Equipo ESI” -como los materiales trabajados en las “jornadas ESI” o la cuenta institucional de *Instagram*-. En las siguientes capturas de pantalla de la cuenta, se pueden observar algunos ejemplos:

Figura XXI. Glosario de la "Comisión de Empoderadas"



Fuente: *Instagram* de la “Comisión de Empoderadas”. Julio de 2019.

La importancia que las estudiantes le asignaron a la producción de categorías y al establecimiento de definiciones comunes da cuenta de un accionar propio de los movimientos feministas. Como plantea Celia Amorós (2005) al considerar la historia del activismo feminista español, conceptualizar implica politizar. La autora señala que esto ocurre cuando la violencia de género deja de referir a casos anecdóticos, privados y cotidianos para convertirse en categorías analíticas y que incitan a la movilización. Este pasaje de la anécdota a la categoría implicaba el reconocimiento de la violencia como una experiencia común y estructural. Como decía Celeste, la importancia de “saber lo que vas a contar, lo que vas a decir y cómo” tenía como fin establecer un marco común que orientara las formas de establecer justicia en la escuela.

Si bien desde el “equipo ESI” el objetivo fue otorgar “total autonomía” a las estudiantes en la gestión de la cuenta de *Instagram*, la introducción de algunas definiciones provocó discrepancias entre docentes y estudiantes. Las definiciones de “acoso” (como “una acción o una conducta que implica generar una incomodidad o disconformidad en el otro”), de “abuso sexual” (“Cualquier acción que presiona u obliga a alguien a hacer algo

sexualmente que no quiere hacer. También puede referirse al comportamiento que afecta la habilidad de la persona de controlar su actividad sexual o las circunstancias bajo las cuales ocurre la actividad sexual”), de “Empatía” (“Intención de comprender los sentimientos y las emociones, intentando experimentar de forma objetiva y racional lo que siente otro individuo”), o “consentimiento” (“implica admitir, tolerar o soportar una determinada condición”) eran, de acuerdo a Luciana del “Equipo ESI”, nociones para “discutir” y “problematizar”.

Con ese propósito de entablar un diálogo con sus estudiantes, la docente les compartió materiales de lectura. Su objetivo no era solo “problematizar” las definiciones de la cuenta de *Instagram*, sino también reflexionar sobre lo acontecido con el “escrache”. Retrospectivamente, en una entrevista virtual realizada en el año 2020, Luciana reflexionaba de la siguiente manera sobre esos episodios:

Al principio, cuando fue todo este lío les pasé (...) varios artículos sobre el tema de los escraches, del abuso, de si está bien hablar de un violador o de una abusador (...) más que nada cuando se trata de adolescentes. Les pasé bastante material y me re clavaron el visto (risas). Un bajón, pero bueno, (...) son pibas, son chicas. Era como una experiencia muy nueva. Las entendí. No me gustó, porque me parecía que era una re oportunidad para discutir un montón de cosas (...) pero después me di cuenta que es otro ritmo, es otra forma. Y también nosotras tenemos que aprender a laburar con adolescentes en este sentido. Porque una piensa que porque coincidimos en, qué se yo, en cuestiones de género, vamos a coincidir en las formas y en los métodos, y en los análisis. (...) Después sí empezás a tener puntos en común, pero, para empezar, una parte de dos cosas completamente diferentes... las experiencias incluso, cómo se vinculan con sus propias amigas, con los pibes (...) Ellas las tienen como muy resueltas. Entonces hay que laburar todo eso antes de ponerse a discutir de teoría (...) Nosotras, por más que coincidiéramos en un montón de cosas, somos viejas para ellas. Somos las profes, somos las viejas. Me imagino que también por la cabeza de ellas va a pasar "¿qué va a entender ésta? ¿Qué va a saber ésta?" o "¡Qué aburrido! Mirá lo que mandó, un artículo de cinco páginas, ni en pedo me lo pongo a leer" (Luciana, docente e integrante del “Equipo ESI”).

Luciana identificaba un desencuentro entre las expectativas, las experiencias y las prácticas de estudiantes y docentes. Esto se manifestaba, por ejemplo, en las formas de acceso al saber. Ese “otro ritmo” u “otra forma” quedaban evidenciados en la indiferencia que las estudiantes le manifestaron cuando compartió la lectura de artículos académicos.

Eso que para la docente implicaba una forma de aprender completamente naturalizada, para las estudiantes significaba una experiencia extraña. Como me señalaba Celeste, las definiciones de su cuenta de *Instagram* las habían buscado a través de Internet. La *socialidad online*, entendida como una forma contemporánea de compartir saberes entre mujeres jóvenes y como una fuente ineludible del “currículum de género” (González del Cerro, 2018), contrastaba así con los métodos típicamente escolares o académicos propuestos por la docente.

Estas distancias, que se manifestaban en los ritmos de aprendizaje, también se expresaban en las expectativas en torno a la resolución de conflictos y la obtención de justicia. Luciana lo expresaba de la siguiente manera:

Y esta cosa que creo es histórica de la personalidad adolescente, esa cosa así de pensamiento como muy radical del todo o nada, del blanco y negro. Eso es donde más sentimos la diferencia de edad. Las pibas querían la cabeza del chabón, no entendían cómo no había sanción. Les parecía que no estábamos haciendo nada porque el pibe seguía estando en el colegio. Bueno, entender matices, entender tiempos, los tiempos institucionales también. Que nosotras estábamos laburando, que no decidíamos nada, la burocracia, bueno. Esas cosas, para adolescentes, es muy complicado de entender porque quieren todo ya (se ríe). Quieren los resultados al instante, y bueno, eso es muy difícil también. A la hora de comunicarnos fue muy complicado (Luciana, docente e integrante del “Equipo ESI”).

Esto, según lo experimentaba la docente, trascendía el clivaje de género, y se relacionaba de manera estrecha con una experiencia de edad, que en las jóvenes se expresaría en la adopción de una posición “muy radical” y en querer “todo ya”.

Más allá de los reparos que adopto en cuanto a otorgarle a “la juventud” características esenciales, sí es posible advertir, inspirado en los hallazgos de Núñez y Baez (2013), que en La Revuelta se producía lo que los autores identifican como una dislocación entre la propuesta escolar y las actuales formas de ser joven. Esto se manifestó con nitidez en una serie de elementos analizados a lo largo de este capítulo, como las diferentes maneras de percibir el tiempo -manifestado en la poca tolerancia de las estudiantes ante los ritmos del protocolo-, en las formas diferenciales de acceso al saber -como la socialidad online en detrimento del saber escolar- o en novedosas formas de participación y de ejercicio de la ciudadanía -como en el empleo de los “escraches” virtuales-.

Interpreto que estas distancias entre jóvenes y adultas expresaron formas diferenciales de performar el guión militante que ofrecía la institución y terminaban por evidenciar los límites de una relación de sororidad fundamentada por la opresión común de género (hooks, 2020)³⁷. Estos ejemplos aquí expuestos iluminaron cómo las estudiantes, con sus propias problemáticas y modos, organizadas en la “Comisión de Empoderadas” -por ejemplo, a través de los “escraches” o el glosario de definiciones- obligaban a los

³⁷ La idea de sororidad basada en la opresión común que sufren las mujeres ha sido cuestionada desde exponentes del feminismo negro, como bell hooks. El énfasis que esta autora le da a las experiencias atravesadas por los clivajes de raza y clase ilumina problemáticas específicas que desarmen una idea esencialista sobre la mujer que, según hooks, no hacen más que responder a los intereses de las mujeres blancas y burguesas. Como contrapartida a una noción de sororidad basada en una victimización compartida, que según esta autora es una forma de reconocer cierta indefensión e impotencia, propone un tipo de relacionamiento solidario entre mujeres de distinta clases y razas que asuma, problematice y combata esas desigualdades.

adultxs a redefinir estrategias, lo que terminaba por desplazar y actualizar los repertorios y las formas de organización imaginables.

4.5 Palabras finales

En este capítulo analicé cómo un grupo de estudiantes mujeres de La Revuelta cuestionaron y discutieron las violencias machistas en la escuela. Esto lo hice destacando cuatro escenas que reflejan características centrales de este proceso de socialización política de estas estudiantes.

En primer lugar, describí el proceso de formación del centro de estudiantes, momento en el cual emergió el liderazgo de un grupo de estudiantes mujeres. Este liderazgo se explicaba por un contexto sociocultural y político que funciona como condición de posibilidad para la participación de mujeres en espacios que antes le eran negados, pero que a su vez se entrama con particularidades locales. Las características de La Revuelta, una escuela en donde involucrarse, participar -e incluso militar- forman parte de un repertorio institucional imaginable -y en algunos casos, deseable-, fueron fundamentales para que las demandas de reconocimiento de las estudiantes como interlocutoras legítimas en la gestión de los conflictos tuvieran lugar.

En segundo lugar, analicé la implementación del “escrache” como un punto de inflexión en la dinámica escolar que expuso un accionar institucional en el cual las estudiantes involucradas no se vieron contenidas. Esto se debió, de acuerdo a la perspectiva de las propias involucradas, a las dilaciones en la implementación del protocolo, en intervenciones adultas interpretadas como “equivocadas”, y en sospechas ante una impartición parcial de la justicia. Ante ese escenario, se valieron del “escrache” y de alianzas con pares de otros colegios como estrategias y repertorios útiles a la hora de reclamar lo que consideraban justo. Las prácticas empleadas por las estudiantes expusieron los límites de la propuesta “inclusiva” de la escuela.

Las últimas dos escenas analizadas se correspondieron con acciones empleadas por estudiantes y docentes luego del episodio del “escrache”. Por un lado, analicé cómo a través de la consolidación de la “Comisión de Empoderadas” se motorizaron iniciativas en alianza con el “Equipo ESI”. A través de la conformación del “espacio de confianza” y de la puesta en práctica del “tendedero”, construyeron un marco igualitario entre mujeres. El intercambio de vivencias comunes fue posible en tanto no se manifestaran las distancias generacionales y etarias. A través de estas estrategias en conjunto, se instauraron novedosas formas de gestión de estos temas en la escuela: mientras que las distintas manifestaciones de las violencias machistas acontecidas por fuera de la escuela fueron

expresadas a través de intervenciones en el ámbito público escolar, como era el caso del “tendedero”, las violencias o incomodidades sufridas en el propio espacio escolar eran tramitadas de manera anónima en el “Espacio de confianza”.

Por otro lado, en la última escena, examiné los desencuentros entre las docentes adultas y las jóvenes estudiantes. Las diferentes formas de acceso al saber, de participar y de expectativas en torno a los tiempos institucionales fueron ejemplos que ilustraron la relevancia de la variabilidad de experiencias en torno al clivaje etario en el establecimiento y el funcionamiento de este tipo de alianzas. A su vez, en estas distancias se expresaron las disputas y negociaciones entre jóvenes y adultas por definir los guiones institucionales disponibles.

Estas cuatro escenas condensaron momentos de un proceso de aprendizaje que tuvo a un grupo de estudiantes como protagonistas, pero que no eximió a lxs adultxs. En este camino, las estudiantes adquirían e intercambiaban saberes, repertorios y lenguajes con el propósito de ser reconocidas como sujetos políticos y discutir las desigualdades de género entre pares. Sus repertorios iniciáticos como el “escrache” provocaron redefiniciones en la estrategia pedagógica. No sin tensiones ni contradicciones, las alianzas y los vínculos intergeneracionales contruidos *a posteriori* daban cuenta de cierta permeabilidad de parte de grupos de docentes y autoridades a reconocer -y también orientar- la agencia y las demandas de estas jóvenes. De la misma manera, como expresaba una docente del “Equipo ESI”, lxs adultxs ejercieron cierta reflexividad sobre sus propias prácticas, por ejemplo, al problematizar la idea de “opresión común” basada en el género que, de alguna manera, era tensionada por las distancias que se manifestaban en los tiempos, saberes y repertorios entre jóvenes y adultas.

Sin la pretensión de haber ilustrado un proceso general o representativo de la situación de las estudiantes de La Revuelta, en este capítulo busqué dar cuenta, a través de esta serie de escenas, de límites y posibilidades institucionales de politización y agenciamiento juvenil. En el capítulo siguiente analizo, utilizando un método de abordaje similar, las formas de politización estudiantil que emplean estudiantes de El Progreso, un colegio que presenta características institucionales completamente diferentes.

Capítulo 5

Politizar para ser reconocidas: el camino de dos estudiantes mujeres de El Progreso

Tenemos un número creciente de pibas que están tomando protagonismo, liderazgo y espacio, y la verdad lo están haciendo no por discriminación positiva, lo están haciendo porque verdaderamente están ganando espacio con conocimiento, con trabajo, con esfuerzo, con liderazgo.
Walter, docente de electrónica y coordinador de tutores

En el presente capítulo, indago en los recorridos de dos estudiantes mujeres “exitosas” de El Progreso³⁸. El seguimiento a estas dos alumnas tuvo el propósito de identificar algunas posibilidades de agenciamiento estudiantiles en este colegio. Sus trayectorias, performances y prácticas fueron interpretadas conforme su paso por una institución que, como fui definiendo en la Introducción y en el Capítulo 3, se orienta a la formación para el trabajo de sus estudiantes y presenta ciertos rasgos en sus modos de sociabilidad que definí como androcéntricos.

En este capítulo, analizo de qué manera estas estudiantes asumen, negocian, desplazan y resisten estos guiones institucionales. Por un lado, me concentro en el recorrido de Tamara, quien al momento del trabajo de campo transitaba el sexto y último año en la orientación en química; y, por el otro, de Daiana, quien cursaba quinto año en metalurgia. Ambas estudiantes se destacaban, como manifestaba Walter en el epígrafe de este capítulo, por su “liderazgo”. Esto refería, tanto a que se trataba de estudiantes con un excelente desempeño académico como que ambas eran referentes estudiantiles para pares, docentes y autoridades.

Estos casos, no necesariamente representativos del estudiantado de El Progreso, daban cuenta de formas específicas de agenciamiento: estas estudiantes lograban hacerse un lugar en la institución asumiendo afirmativamente las exigencias de “esfuerzo” y “sacrificio” que demanda la escuela técnica a la vez que discutían la generización de tareas y saberes. Ese deseo por “ganar un lugar” se manifestó en resistir y negociar tácticamente (De Certeau, 2000) los sentidos legítimos que imponía el guión institucional. Es decir, esas formas no organizadas y dispersas de resistencia y negociación no se explican sin atender los imaginarios y los horizontes de expectativa que ofrece una institución en donde el rendimiento escolar y el desarrollo de aptitudes para competir en el mercado laboral son

³⁸ Siguiendo a Terigi (2007), entiendo el éxito escolar como la correspondencia entre los ritmos de aprendizaje de lxs estudiantes con lo que la autora denomina *trayectorias teóricas*, prescriptas en ciclos educativos cronológicamente lineales y regulares, y un currículum homogéneo. La contracara de esta relación, es decir, el contraste entre *trayectorias reales* que informan sobre biografías particulares y heterogéneas, y las trayectorias teóricas, suele ser definida en términos de fracaso escolar.

altamente valoradas. Es por ello que, en este capítulo, no busco evaluar estos modos de politización en términos de las transformaciones que producen en el orden de género escolar, sino de entender prácticas locales puestas en marcha ante determinadas condiciones de posibilidad.

Tal como realicé para el caso de La Revuelta, presento escenas (Blanco, 2016; Paiva, 2018) que ilustraron aspectos decisivos de la politización estudiantil en El Progreso. Las escenas analizadas fueron tres: i) El acto de graduación como un momento “merecido” de consagración de trayectorias exitosas; ii) Distintos momentos y formas a través de las cuales estas estudiantes ejercían su “liderazgo”; y iii) La disputa cotidiana en torno a la generización de los saberes y las tareas escolares.

5.1 El acto de graduación como consumación de trayectorias hechas con “esfuerzo” y “sacrificio”

El acto de graduación es un momento especial para cualquier escuela, pero en el caso de El Progreso condensaba sentimientos particulares. Esto ocurría porque allí se consumaban buena parte de los esfuerzos personales y familiares depositados a lo largo de las trayectorias escolares. Estos encontraban gran parte de su sentido en la ansiada entrega de diplomas. Como destacó Guillermo, el rector de la escuela, quien me insistió particularmente para que asistiera al acto, se trataba de un momento “muy emotivo”. En sus palabras, al dirigirse al equipo docente en una jornada institucional, el acto de fin de curso “es el broche, el cierre de una etapa muy importante en las vidas... quizás los chicos, muchos, puede ser que no, quizás sea el único diploma que van a recibir en su vida”.

La vestimenta de lxs flamantes graduadxs daba cuenta de la importancia que esta instancia tenía para el estudiantado. Pese a las altas temperaturas, típicas del diciembre porteño, los varones usaban trajes y pantalones de vestir negros, zapatos, corbatas y hasta algún moño; las mujeres, por su parte, llevaban tacos altos y variados vestidos de gala. Tal como me contaba un docente de lengua y literatura, esa vestimenta suele ser reservada para ocasiones especiales del calendario escolar, como el mencionado acto u otros eventos de relevancia, como era el caso de las visitas anuales a teatros de renombre del centro de la ciudad, como el Colón o el Cervantes.

La imagen la terminaban de componer las familias que, con expectativa y emoción, ocupaban las sillas orientadas hacia el escenario. Al momento de cantar el himno, lxs estudiantes que egresaban transportaron e izaron una bandera argentina de grandes dimensiones especialmente utilizada para esta jornada. Las estrofas patrias eran interpretadas por la Banda de la Policía de la Ciudad.

Figura XXII. Izado de bandera en acto de graduación



Fotografía tomada en el patio de El Progreso. Diciembre de 2019.

Entre lxs egresadxs del año 2019 se encontraba Tamara, la abanderada saliente, que vestía un largo vestido blanco y una vincha en el pelo. La elegancia de su vestimenta era tal que, una de las preceptoras, al verla llegar, exclamó que parecía “una princesa”.

Conocí a Tamara en una exposición que se realiza anualmente en la escuela en la que estudiantes de todos los años y divisiones exponen sus producciones a lo largo de la cursada. En ese momento, llevando el guardapolvo blanco utilizado para las tareas en el laboratorio de química, lideraba un *stand* en donde se ofrecía una amplia gama de esencias de jabón líquido y alcohol en gel. La escena la completaban tres chicos de primero, quienes escuchaban con atención su explicación sobre las propiedades y funciones del cloruro de sodio. Lo que me llamó la atención en esa primera impresión fue su tono de voz, la gestualidad de sus manos y su claridad en la exposición. Hasta ese momento no estaba seguro de si se trataba de una estudiante o una joven docente.

Al momento del trabajo de campo, Tamara tenía 18 años, vivía con su familia, a la que calificaba de “humilde”, en Villa Lugano, uno de los barrios con los indicadores socioeconómicos más bajos de la ciudad. Hija de un reconocido docente de la escuela, encarnaba, en muchos sentidos, el espíritu de El Progreso. Casi siempre incluida en el “cuadro de honor”³⁹, mejor promedio y presidenta del centro de estudiantes, era una referencia para pares, docentes y autoridades. Por lo general entusiasta, participaba en los

³⁹ Como expliqué en la Introducción de esta tesis, el “cuadro de honor” se actualiza trimestralmente y distingue a los mejores promedios de la institución por orden de mérito.

consejos de convivencia, organizaba campeonatos deportivos y otras actividades recreativas, y siempre estaba dispuesta a ayudar a sus compañerxs con sus tareas. Del centro de estudiantes formaba parte desde que ingresó a la secundaria, aunque me confesaba haber sentido muchas veces desánimo por no ver “compromiso” de parte de sus compañerxs. Los fines de semana los dividía entre su participación con los “scouts” y el estudio. Con algo de pesar, me comentaba que le gustaría incursionar en el teatro, pero que le resultaba imposible por una cuestión de tiempos.

Tamara asumía, con algo de orgullo, que haber transitado la escuela técnica implicó un gran “sacrificio”, lo que se tradujo en relegar actividades sociales y encuentros con amigxs. Así lo expresó en su discurso del acto de graduación:

Y es que si no les hablo del esfuerzo y sacrificio, estaría olvidándome de los pilares fundamentales de la educación técnica. Cada uno de nosotros pasó por horas de taller y de laboratorio. Horas en las que quizás otros adolescentes ya estaban en sus casas disfrutando de sus tardes. Cada uno de nosotros entendió la idea de que salir del colegio no significaba poder descansar. Porque no importaba si ya era tarde, al día siguiente se tenía que rendir. Entendimos que los fines de semana no podían ser solo de descanso y que algunas salidas tenían que quedar en segundo plano. Entendimos que ensuciarse en el laboratorio y en el taller valía la pena. Valían el esfuerzo (Extracto del discurso de Tamara, Diciembre de 2019).

Con estas palabras, Tamara hacía gala de su experiencia escolar. En su caso, vestirse como una “princesa”, como la calificó la preceptora cuando la vio llegar al acto, no se contradecía con, como ella misma decía, “ensuciarse en el laboratorio”.

Como suelen señalar autoridades y docentes, el mérito en base al “esfuerzo” es una aptitud indispensable para permanecer y graduarse en una escuela técnica, y en El Progreso en particular. Para ello, era preciso resignar actividades extraescolares y estudiar los fines de semana. Ese sacrificio, si se coronaba con buenas calificaciones, obtenía su recompensa en distinciones como la inclusión en el “cuadro de honor”, premios en competencias interescolares y un lugar en la “galería de egresados”. Su contracara, para el caso de estudiantes que no se adaptan a esos niveles de exigencia, era la estructura piramidal de la matrícula escolar que informaba sobre altos índices de repitencia y abandono.

En ese mismo acto en el que Tamara se despedía del colegio, quien heredó la bandera por ser mejor promedio de su cohorte fue Daiana, de quinto año. Hija de un mecánico y una maestra, cuando conocí a Daiana vivía en el mismo barrio de Nueva Pompeya, a pocas cuadras de la escuela; como ella me contó, estaba a solo a “cinco minutos” o “tres paradas” de colectivo. A diferencia de Tamara, cursaba sus estudios en la orientación de metalurgia, especialización que histórica y mayoritariamente fue reservada para varones. De todas formas, me explicaba que, en el caso de su división, llegaron a

quinto año las cinco estudiantes mujeres que en tercero optaron por esta orientación. Daiana nunca dudó en elegir metalurgia. En una entrevista, expresaba de manera clara sus gustos y sus deseos a futuro: desde el comienzo la cautivó el taller por su similitud con “una fábrica” y una vez egresada sueña con estudiar ingeniería naval y trabajar en un laboratorio de metalografía. “Mi viejo me dice que tengo una atracción por los fierros”, me explicaba al recordar cuando, unos veranos atrás, visitó con su abuelo un astillero marplatense. En esas elecciones, que Daiana relataba con naturalidad, destacaba la importancia del aval de su familia, en especial de algunos parientes varones, como su padre o su abuelo. Posiblemente, este acompañamiento haya sido clave para que, de alguna manera, no dudara a la hora de elegir una orientación históricamente masculinizada. Daiana en ningún momento se “autoexcluía”; asumía que “los fierros” *eran para ella*.

Si transitar un colegio técnico, como señalaba Lucía, exigía “esfuerzo” y “sacrificio”, el recorrido de Daiana se ajustaba a estas demandas. Por ejemplo, dada la exigencia escolar decidió abandonar hockey sobre patines, actividad en la que solía emplear su tiempo libre y que la había llevado a formar parte de la selección nacional de su categoría. Con algo de nostalgia, prometió que una vez que terminara la escuela volvería a Huracán, club donde solía practicarlo. Sin embargo, en su caso, este esfuerzo se traducía en un reconocimiento que se manifestaba en distinciones como ser elegida abanderada o representante del colegio en competencias interescolares –para el caso, era común encontrar a Daiana en fotografías en las redes sociales institucionales, orgullosa, participando de ferias de ciencias y eventos en representación de la escuela-.

Los casos aquí presentados expresan un ideal meritocrático que organizaba los recorridos escolares del colegio. Tanto Tamara como Daiana, con sus particulares estilos, eran ejemplos de estudiantes mujeres que se abrían paso en la escuela a base de “sacrificio” personal. Como se analiza en distintos estudios de la sociología de la educación que indagan en los recorridos de estudiantes secundarios de sectores populares (Chaves et al., 2016; Ingram, 2011), “merecer la escuela” requiere un esfuerzo por adaptarse a su lógica, lo que en determinadas ocasiones implica distanciarse y establecer barreras simbólicas con “otrxs”, asociados a espacios barriales o extraescolares.

Para el caso, la formación para el trabajo a la que se aspira en El Progreso exige a sus estudiantes que soporten largas jornadas de doble escolaridad, que respondan a las demandas del nivel académico, y que también incorporen disposiciones y habilidades propias del mundo industrial y empresarial, tales como una técnica adecuada para la ejecución de las tareas, y un sentido del respeto por la puntualidad, los tiempos en el trabajo, y las medidas de seguridad e higiene. Como contraparte, lxs estudiantes que no logran responder a estas demandas, como me dijo en una entrevista el rector, “naturalmente se dan cuenta que la escuela técnica no es para ellos”. Es decir, la escuela

se regía por un principio de selección a través del cual permanecían y se graduaban aquellxs que se “sacrificaban” y aceptaban las reglas del juego que propone esta modalidad. De acuerdo a la lógica que organizaba buena parte de las acciones -conscientes e inconscientes- en El Progreso, el “éxito” se obtenía en base al “esfuerzo” personal y a “sacrificar” otras posibilidades de la vida juvenil.

“Merecer la escuela” también adquiriría connotaciones particulares para el caso de las estudiantes mujeres. Como señalé en la Introducción, el ascenso cuantitativo de estudiantes mujeres en la escuela se produjo a partir de la década de 1980, especialmente, luego de la creación de la orientación en química. Este ingreso, por lo tanto, se estableció de manera diferencial en relación con los varones de metalurgia, amparado en una concepción biologicista de las identidades de género. Los ejemplos de cómo se simbolizaba tanto la orientación en química como la de metalurgia daban cuenta de una representación estereotipada de la masculinidad y la feminidad que organizaba sentidos, tareas y saberes en la escuela. Esta dicotomización del espacio social también se asociaba a una valoración de lo masculino, encarnado en la especialidad en metalurgia, por sobre lo femenino, que representaba a la de química. En otras palabras, esta lectura, frecuente en espacios educativos y laborales, sostenida por lo que Dubet (2011) denomina el ideal de “la igualdad de oportunidad”, se organizaba en este caso mediante una lógica de inclusión excluyente⁴⁰. Es decir, se invitaba a las mujeres a igualar sus posiciones con los varones promoviendo su acceso a la formación técnica, pero a su vez se las orientaba a permanecer en un lugar subordinado, asociado a roles y tareas típicamente femeninos.

Sin embargo, en los siguientes apartados analizo cómo, tanto Tamara y Daiana, se resistían a asumir esa posición que se les intentaba adjudicar. Esto lo hacían, por un lado, construyendo liderazgos a punto tal de tornarse referentes para pares, docentes y autoridades, y, por el otro, desplazando y disputando sentidos, y así tensionando este modo binario de representar los mandatos de género.

⁴⁰ Estas dinámicas no son exclusivas de El Progreso. Como muestran investigaciones de la sociología de la educación local (Meo, 2015; Nobile, 2012; Steinberg et al., 2017) las políticas orientadas a garantizar el derecho a la educación provocan nuevos desafíos a la hora de garantizar la igualdad en el plano educativo. Para el caso específico de las estudiantes mujeres, un estudio realizado en la provincia de Mendoza con jóvenes que habían abandonado la escuela (Molina Galarza, 2012) evidenciaba la relevancia del clivaje de género en las posibilidades de avanzar en la escolaridad. Esto se manifestaba, por ejemplo, en las dificultades para compatibilizar las tareas domésticas y de cuidado con el estudio.

5.2 Entre la carrera personal y la discusión del mandato de género: la construcción de dos estudiantes líderes

A Tamara y Daiana llegué a conocerlas por recomendación de preceptorxs, docentes y autoridades quienes las concebían como referentes de sus divisiones. Este liderazgo, como expuse, se construía en base al “esfuerzo” y al “sacrificio” traducido en mérito académico, pero también por la ascendencia que estas estudiantes ejercían sobre sus compañerxs y por transformarse en referentes tanto para pares como adultxs.

La construcción de estas estudiantes líderes se produjo en un movimiento ambivalente: por un lado, mediante la asunción del mandato institucional, pero, por el otro, en su disputa y cuestionamiento. Ser líder en El Progreso implicaba tanto asumir un guión institucional orientado a la conformación de una trayectoria escolar basada en el mérito personal como a ganarse un lugar como referente para compañerxs y adultxs en base a desafiar las discursividades dominantes. Veamos cómo estas estudiantes manifestaban y construían este liderazgo en la escuela.

La entrevista a Tamara coincidió con el día de la primavera y del estudiante. En esa jornada, más allá de lo que la propia estudiante explicitaba sobre sus responsabilidades y compromisos como presidenta del centro de estudiantes, quedó en claro la influencia que tenía sobre sus pares. Mientras conversábamos en la preceptoría de planta baja, en el patio se desarrollaban juegos y actividades para celebrar la jornada. La encargada de la organización había sido la propia Tamara que, según me dijo, se tomaba la entrevista como una oportunidad para descansar. Sin embargo, a cada rato la conversación era interrumpida por estudiantes que ingresaban a la sala para realizar consultas o pedidos a los que siempre respondía con amabilidad. A su vez, quien ingresaba a preguntar algo, se iba con una indicación: “Sería genial si te podés quedar a ayudar para la tarde”, le sugería a un compañero del centro; “Si podés, hablá con los chicos para que empiecen a acomodar, por favor”, le indicaba a otro; “¿Te corresponde a vos vianda? Entonces sí, pero agarrá un solo sándwich, por favor”, le decía a otro estudiante que se había acercado en búsqueda de su almuerzo.

Cada vez que pregunté por el centro de estudiantes de la escuela, la respuesta que me daban algunas autoridades, docentes y preceptorxs solía ser parecida y se sintetizaba en una frase: “el centro es Tamara”. Como ya mencioné, Tamara era hija de un docente con una amplia trayectoria en la escuela, sin embargo, este liderazgo no se debía exclusivamente a esto, también lo lograba asumiendo buena parte de los mandatos escolares. Para el caso, no había nadie más activa que Tamara: abanderada, miembro recurrente del “cuadro de honor” y participante del centro de estudiantes desde primer año, siendo su presidenta tanto en quinto como en sexto.

Sin embargo, este liderazgo también lo construía imponiendo su personalidad e intereses. Daba cuenta de ello la siguiente anécdota, acontecida durante una de las tantas visitas de las consejerías de salud sexual del Gobierno de la CABA a la escuela:

Te habrás dado cuenta que yo vergüenza no tengo, y a mí me parecía medio tonto que [lxs estudiantes] no se acerquen a pedir algo que tal vez necesitaban por vergüenza. Entonces yo hablé con las chicas que venían a dar eso, y ellas me daban una caja llena de preservativos, y yo pasaba y los repartía. (...) Mi papá cuando me vio... "No, no, tu hija está repartiendo preservativos". Sí, cuídense. Pero bueno, sirvió, porque después a mí, como me tenían confianza, sí me pedían. Así que nada, yo entraba tipo: "Bueno, hola, ¿qué tal?", con los preservativos en la caja (Tamara, estudiante de sexto año).

El liderazgo que Tamara construía en base a su posición académica -como abanderada- y militante -como presidenta del centro- lo ejercía en situaciones que de alguna manera desafiaban las construcciones sociodiscursivas dominantes en la institución. Como examiné en el Capítulo 3, el enfoque biomédico, inscripto en la propuesta que el DOE y buena parte de las autoridades sostenían, configuraba una escena enunciativa en la que las juventudes estudiantiles de El Progreso se incorporaban como enunciatarios en un diálogo desigual. Bajo esta mirada, lxs estudiantes del colegio carecían de recursos e información en relación con los riesgos que la sexualidad conlleva y se construía así una figura juvenil vulnerabilizada que requería de protección adulta. En esta anécdota que recreaba Tamara, interpreto que, a la vez que asumía la importancia del cuidado y la prevención respondiendo al recorte temático que el discurso biomédico prescribe, deslizaba sentidos de esa construcción discursiva. Lejos de ser una joven incapaz de cuidarse a sí misma, Tamara respondía "sin vergüenza", se acercaba a las consejeras de salud y repartía preservativos por la escuela, asumiendo una posición de saber y aprovechando la confianza que inspiraba entre sus pares. Así como la vergüenza que Tamara identificaba entre sus compañerxs iluminaba los efectos disciplinarios de la norma escolar -y del discurso biomédico en particular-, su actuar "sin vergüenza" era una forma de resistirla y desplazarla.

Por su lado, Daiana también era una referente para sus compañerxs y docentes. Al igual que Tamara, esto lo edificaba en base a su rendimiento académico. Su liderazgo se gestaba incluso habiendo rechazado la posibilidad de transformarse en representante política de lxs estudiantes. En una entrevista, me explicaba que esto ocurrió en dos oportunidades: una, cuando desestimó la propuesta de un grupo de docentes para que fuera candidata a presidenta del centro, y otra, cuando rechazó el cargo de delegada de su curso luego de haber sido la más votada por sus compañerxs.

En ambos casos, Daiana no aceptó las propuestas por considerar que esa responsabilidad le quitaba tiempo de clase y estudio. Esto lo hizo, me explicó, porque priorizaba su futuro laboral, que asociaba indefectiblemente con el aprovechamiento que

pueda hacer de su tiempo en la escuela, aun cuando la formación que ésta brindaba, desde su perspectiva, no fuera suficiente para prosperar en un empleo:

Pasa que nosotros, los metalúrgicos, yo siempre digo algo, como que, no solamente a mí es que me gusta ir a clases, venir temprano y eso, yo creo que a todos. (...) En metalurgia tenemos la política de decir que prefiero estar acá aprendiendo, porque después, con la experiencia de los chicos que terminaron sexto y te cuentan y todo, te das cuenta que a veces el colegio no te sirve para todo lo que te pide una empresa para entrar a trabajar. Entonces los profes te llenan de conocimiento que después te sirve (Daiana, estudiante de quinto año).

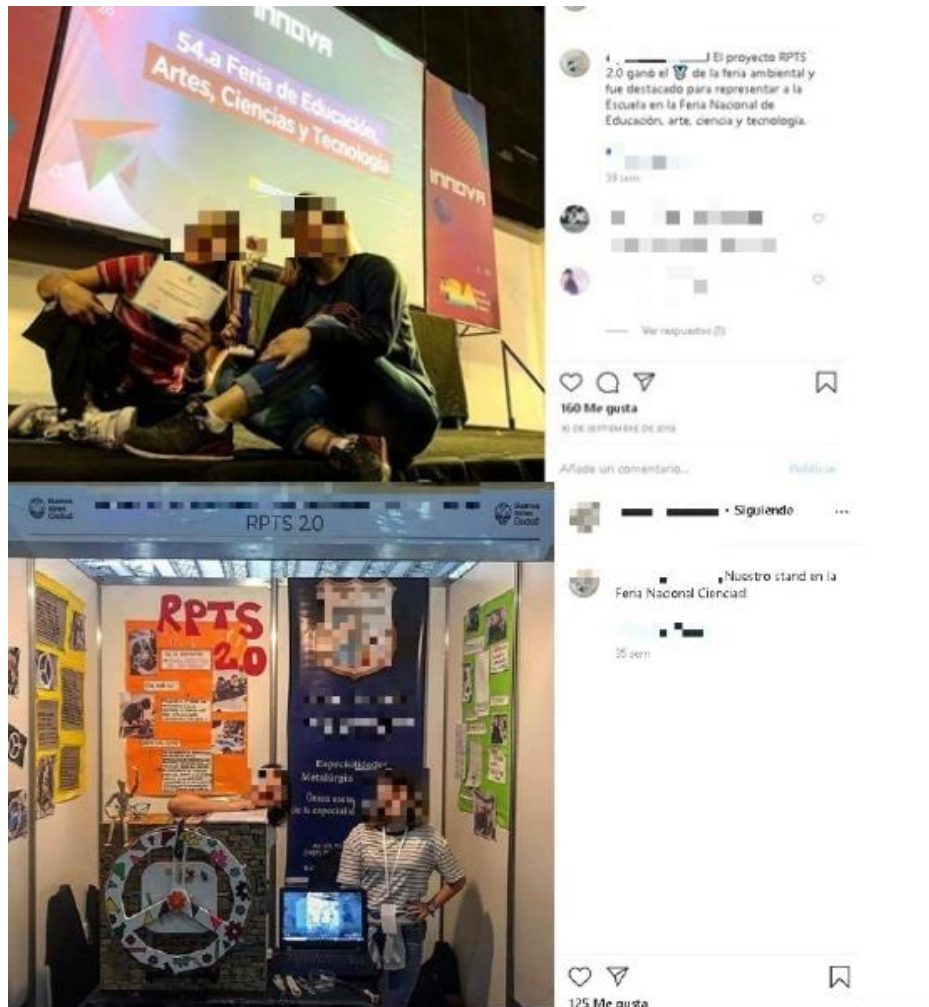
Es por esta razón que rechazaba otras responsabilidades escolares como su participación como representante estudiantil. En ese sentido, a lo que apuntaba Daiana era a armarse para su carrera y lo que demandaba el mercado laboral.

En cambio, a lo que sí le dedicaba tiempo Daiana era a las competencias interescolares de ciencias. De esta forma, también representaba a sus compañerxs y al colegio, pero no con un cargo en el centro o como delegada de su curso, sino como una referente académica. Como mencioné, era recurrente encontrar a Daiana en las redes sociales institucionales de El Progreso, casi siempre representando al colegio en competencias de ciencias. En una, incluso, se la observaba levantando un trofeo en una feria organizada por el Gobierno de la CABA.

De todas maneras, en nuestras conversaciones me comentaba que el reconocimiento no llegaba hasta que conseguía resultados. Este fue el caso de cuando con una compañera fueron elegidas para representar a la escuela en un concurso por, según me contaba, haber sido dos de los mejores promedios de la división. Como me explicó Daiana, las estudiantes elaboraron una “rueda pediátrica” infantil, un dispositivo ideado para la rehabilitación kinesiológica del tren superior, con el propósito de donarlo a un hospital público de la ciudad, en donde, resaltaba, este tipo de equipamiento escaseaba. Luego de entrevistar a “diferentes kinesiólogos” y a “una psicóloga”, las estudiantes advirtieron que lo mejor para el proyecto, al tratarse de un producto destinado para infantes, era pintarlo de distintos colores. Sin embargo, esto no fue aceptado por los docentes que, según la estudiante, debían ayudarlas. Eso cambió al año siguiente, cuando lograron pasar de instancia en la competencia intercolegial: “este año ya nos dieron la plata, se compraron pinturas, fue todo más accesible porque creo que fuimos el único proyecto que pasó, entonces nada, de repente todo el mundo te quiere”, comentaba. Esto provocó largas discusiones con docentes del taller que se terminaron saldando una vez que las estudiantes recurrieron a un docente con el que, según relataba Daiana, tenían “confianza”. Daiana recordaba con “bronca” esta situación al considerar que no se reconoció su trabajo y su esfuerzo hasta que su proyecto consiguió resultados en el concurso.

Lo que expone esta anécdota es que, si bien Daiana respondía afirmativamente al imperativo de priorizar su futuro profesional a los fines de ser competitiva para el mercado laboral, también luchaba por ser reconocida, porque se tuvieran en cuenta su trabajo, intereses y saberes. Esto último lo hacía buscando estrategias, estableciendo alianzas con docentes a los que sentía cercanos y discutiendo con quienes la desestimaban. Con su “bronca” e ímpetu, esta estudiante también se ganaba un lugar como referente estudiantil.

Figura XXIII. Competencias intercolegiales



Fuente: *Instagram* de El Progreso; septiembre de 2019 (arriba) y octubre de 2019 (abajo).

Tanto para el caso de Tamara como para el de Daiana, la construcción de estos liderazgos en la escuela, parecían operar bajo los efectos de lo que McRobbie (2010), desde una posición crítica de los estudios culturales, denominó “mascarada posfeminista”. La autora advierte que la tarea de lxs analistas no es ya la de dilucidar lo que la cultura dominante excluye, sino de comprender lo que la misma habilita. Es decir, lo que promueve dentro de ciertos patrones asociados a una idea de ciudadanía que la propia McRobbie

define como “neoliberal”, “individualizada”, “despolitizada” y “meritocrática”. A través de esta “mascarada”, reflexiona la autora, se invita a las mujeres jóvenes a participar activamente de espacios de la vida social antes negadas -como espacios de participación, de ocio o profesionales- a condición de la construcción de trayectorias individuales que no cuestionen el orden social binario de la diferencia de género y sexual. Según esta autora, este orden patriarcal promueve que “las jóvenes se vuelvan importantes para sí mismas”.

Es posible observar algunos rasgos de esta caracterización en los casos de estudio aquí abordados; por ejemplo, cuando las estudiantes asociaban de manera lineal el “esfuerzo” y el mérito personal al “éxito” escolar, o, en el caso puntual de Daiana, quien consideraba que dedicar tiempo al centro de estudiantes o a ocupar una posición de delegada podía resultar perjudicial para su rendimiento escolar.

Sin embargo, antes de entender la situación de estas estudiantes como mera integración, propongo analizar las contradicciones y las ambivalencias que las atravesaban. En primer lugar, considerando la importancia que estas dinámicas de individuación han tenido históricamente en la autoafirmación del *yo*, es decir, en la afirmación de los individuos en la sociedad (Merklen, 2013; Semán, 2016). Esto, en el caso de estas mujeres jóvenes que buscaban abrirse paso en una institución jerárquica y androcéntrica, no era un dato a desestimar.

Por otro lado, si bien advierto una asunción del discurso meritocrático como una forma de organizar sus recorridos y de construir sus ideales a futuro, también noto que en el mismo proceso de construcción de su liderazgo se discutían los sentidos dominantes que la institución adjudicaba. Esto ocurría en ambos casos, aunque de maneras diferentes: en el caso de Tamara, quien a la vez que podía vestirse como “una princesa” en su acto de graduación, también pasaba por sus cursos repartiendo preservativos “sin vergüenza”, desafiando así las construcciones imaginarias negativizadas que de la juventud hacía el enfoque biomédico; y también en el de Daiana, quien priorizaba su carrera personal a instancias de participar en espacios de representación colectiva, pero también luchaba, en el interior de un ámbito masculinizado como el taller de metalurgia, por un reconocimiento efectivo de sus intereses y deseos por parte de lxs docentes.

En el siguiente apartado, analizo con mayor profundidad cómo se disputaban los mandatos de género en la cotidianidad escolar.

5.3 Más allá del “sacrificio”: discutir tareas y saberes en la escuela

“Una mujer puede jugar a la play”, afirmó una de las estudiantes de la clase. Eso despertó el interés de la docente, quien repreguntó “¿Una chica puede jugar a la play?”. Esto fue rápidamente negado por un estudiante varón, que al instante se retractó entre risas. Otra chica, quien vestía la

camiseta argentina con el número diez y el nombre de Messi estampado en la espalda, añadió: “Una mujer puede jugar a la play y puede jugar al fútbol”. Automáticamente, otro de los varones agregó en voz alta: “Un varón puede jugar a las muñecas”, con una voz impostada que subrayaba la ironía. Esto despertó las risas de algunos estudiantes. La chica que tenía la camiseta de Messi, respondió: “la sociedad nos moldea”. Cuando la docente le preguntó qué significaba eso, la chica afirmó que “la sociedad nos aparta” (Notas de campo, “Jornadas ESI” del 19 de julio de 2019).

Esta escena, registrada en un curso de primer año durante una de las “Jornadas ESI”, ilustra algunas de las discusiones que cotidianamente se producían en la escuela en torno a tareas, intereses y saberes que le competen a varones y mujeres. Cuando le pregunté a un docente del taller por qué pensaba que en metalurgia se anotaban menos mujeres que en química, me contestó que, si bien eso está cambiando debido a los avances, como él mismo dijo, del “feminismo” y “los derechos de las mujeres”, suponía que las chicas “no se quieren ensuciar”. En el taller, por lo tanto, me explicó que trata de no darles “trabajo pesado” relacionado a la fundición de metales⁴¹.

Paula, egresada de la escuela, y actualmente docente, jefa del taller en el turno nocturno e integrante del “Equipo ESI”, me aseguraba que la división de las tareas entre géneros está muy marcada en la escuela. Esto, me comentaba, es algo que suele ser promovido por los propios docentes:

¡Es lo que le enseñan! Ricardo [un docente coordinador], en taller, cuando era mi jefe, en marzo, abril, se acercaba y me decía... él, se metía en mi clase, le encanta figurar. “Eh, las chicas allá tienen las escobas...”, “no, vos no te metas en mi clase”, “no, pero las chicas... bueno, che, estoy acostumbrado”, ¿entendés? (Paula, docente, Jefa de taller e integrante del “Equipo ESI”).

Como señala Connell (2001, 2009), una de las dimensiones que suele sostener los regímenes de género escolares es la división del trabajo. En El Progreso, esta asignación diferencial, que también se reproducía en la elección de las orientaciones, formaba parte, como le explicaba el docente coordinador a Paula, de una “costumbre” escolar.

Sin embargo, esta forma binaria de definir feminidades y masculinidades era discutida por las protagonistas de este capítulo. Tamara me lo explicaba de la siguiente manera:

El cambio de desestructurarse es muy difícil. En primer año tal vez sí era un poco más machista el tema. Porque yo capaz quería serruchar o hacer alguna cosa, y me costaba, como le puede costar a cualquier persona porque era la primera vez que agarraba un serrucho en mi vida... Y ya aparecía uno tipo: “¿Querés que te ayude? porque te veo ahí...”. Tipo: “No campeón, yo puedo”.

⁴¹ No está de más recordar la importancia simbólica que la fundición de metales tiene para El Progreso. Dos hitos definen a este emblema escolar: haber sido una de las primeras escuelas en donde se fundió metal en Argentina y por haber sobrevivido a los vaivenes de la industria metalúrgica nacional.

Y me serruchaba la vida, y me quedaba divino, pero era algo también de orgullo (Tamara, estudiante de sexto de química).

Esta situación que describía Tamara, así como lo que comentaba Paula más arriba, son episodios reconocibles en la literatura que examinó las relaciones de género en las escuelas técnicas. Como señala Seoane (2017), por ejemplo, las fuertes tipificaciones y jerarquías sexogenéricas de las tareas, los oficios y las orientaciones en las escuelas de esta modalidad estuvieron basados históricamente en una concepción biologicista de la diferencia sexual. Esta autora explica que a lo largo del siglo XX, a pesar de que con la paulatina expansión de la educación técnica también se fueron incorporando cada vez más mujeres, persistió una división de las tareas que restringió lo femenino a los trabajos de cuidado y domésticos. Como señalaba un estudio de finales de ese siglo (Gogna, 1990), "La inercia de estas definiciones es tal que aún cuando la fuerza física, atributo clásico del trabajador masculino, pierda importancia por la automatización de los procesos productivos, los oficios siguen siendo considerados masculinos" (p.3).

Incluso esto es detectable en trabajos más recientes, como es el caso de uno realizado por León (2009) en una escuela técnica de CABA, el cual advertía que era común un trato diferencial hacia las mujeres que se solía manifestar en una menor exigencia en las tareas manuales propias del taller sostenida por una supuesta inferioridad física, en una asignación de labores "propias de las mujeres" -como es el caso del barrido- y en una mayor permisividad disciplinaria basada en una asociación de lo femenino a la fragilidad -como contracara, dice esta autora, esto recaía con mayor firmeza sobre los varones-.

Pese a estas representaciones y modalidades de definir los géneros que parecieran persistir en las escuelas de este tipo, Tamara identificaba que, tanto con sus compañeros como con los docentes varones, esta desigualdad en el trato se fue alterando a medida que fue creciendo y avanzando en su escolaridad. Como expresaba en el siguiente testimonio, advertía que los cambios se produjeron porque, "la lucharon bastante":

Antes pasaba que venían para cargar algo y te decían: "Necesito dos varones". (...) Y yo les decía: "¿Para qué?", "No, tenemos que levantar...". Bueno, me levantaba e iba, porque me re molestaba. (...) eso fue cambiando: "necesito dos personas, necesito dos alumnos", cosas así. En esos pequeños detalles, que joden... Porque era tipo: "Yo puedo levantar eso". (...) Fue cambiando porque lo luchamos bastante. (...) Al principio éramos las boludas que se quejaban de todo, las que no querían ayuda, las orgullosas. Después se terminaron dando cuenta que era porque teníamos ganas de hacerlo, y no queremos tu ayuda porque yo puedo. (...) Fue todo medio a los gritos (...) porque era tipo: "Ah, ¿no querés que te ayude?", "Y no, la verdad que no..." Se lo tomaban como una ofensa; "¿cómo no le vas a dejar a mi frágil masculinidad?". Después fue cambiando. Crecieron los chicos también (Tamara, estudiante de sexto año de química).

“Lucharla”, en este caso, se asocia a una resistencia cotidiana; a veces desafiando la asignación de tareas de adultos y otras “a los gritos”. “Lucharla” también implicaba afirmar la posición propia inscripta en el “yo puedo” que enunciaba Tamara, y demostrar que sus deseos también podían inscribirse en tareas masculinizadas; como ella decía, no se trataba únicamente de una cuestión de “orgullo”, sino “por tener ganas de hacerlo”.

Como Tamara, Daiana también recreaba situaciones en las cuales identificaba esta segregación. Cuando le pregunté cómo vivía el hecho de ser mujer en una orientación en donde la mayoría eran varones, como era el caso de metalurgia, me explicaba que era “complicado”. En su caso, quienes intentaban resaltar su posición subordinada no eran los docentes, sino sus propios pares:

Daiana: Tus amigos no te van a decir nada, pero otro que venía de otra división, que no te conoce, capaz que te grita algo cuando pasás al pizarrón. A veces es incómodo, pero después te das cuenta, bah... yo por lo menos no soy de quedarme callada, entonces era como ponerle el filtro, y (...) el tutor en este caso, nada, como que le ponía los puntos...

Entrevistador: ¿Qué te gritan? ¿Te Insultaban?

Daiana: No, no, y... como que, “ay, qué linda que estás”, tipo esas cosas, insultos no. Creo que en el cole nunca me insultaron.

Entrevistador: ¿Y vos qué hacías?

Daiana: No, yo al principio sí, obviamente, tipo “¿Qué te pasa!?”, pero después el tutor, nada, siempre tomaba la posta y podía estar hablando media hora de eso. Entonces ya como se cansaban y no gritaban más (Daiana, estudiante de quinto año de metalurgia).

En el caso de Daiana, su experiencia no se asociaba tanto a las actividades que podía realizar según su fuerza física, sino a los espacios que estaba autorizada a ocupar. En este caso, pasar al frente, “al pizarrón”, era automáticamente desautorizado por un par varón. Esto, aclaraba, no provenía de cualquier estudiante, sino “alguien que no te conoce”, lo que daba cuenta de una diferencia entre los vínculos que generaba con sus propios compañeros y los extraños a su curso. La interpelación que generaba molestia en Daiana funcionaba como un modo de “policiamiento” (Tomasini et al., 2012) que buscaba ponerla en su lugar. En este caso, resaltando su condición de objeto del deseo sexual masculino (“ay, qué linda que estás”), en detrimento de la posición de saber, expuesta públicamente, que confiere “pasar al pizarrón”.

A través de este ejemplo se puede observar una relación típica de no correspondencia entre espacio físico y espacio social (Segura y Chaves, 2015). Ser parte de la escuela técnica en términos formales, es decir, engrosar la matrícula, ocupar un asiento en el aula o pasar al frente, no garantizaban necesariamente la consumación de posiciones igualitarias. Sin embargo, Daiana buscaba *hacerse un lugar*, no quedándose callada o, como ella misma dice, “poniéndole un filtro” a su compañero.

Como observamos, las estudiantes empleaban distintas *tácticas* (De Certeau, 2000) que buscaban impugnar la interpelación -la asignación de tareas o el piropro- de un otro. Esas respuestas, no necesariamente coherentes, coordinadas o acumulativas, oscilaban entre la adopción de posiciones diversas. Para el caso de Tamara, por ejemplo, esto ocurría cuando exaltaba una serie de rasgos estereotípicos de una supuesta esencia femenina, por ejemplo, al vestirse “como una princesa”. Esa performance, que puede ser entendida como una actitud condescendiente con los marcos de inteligibilidad binarios y heteronormativos de la escuela, insertaba un elemento disruptivo allí donde la representación del estudiante legítimo se asocia a atributos -la fuerza y la disciplina- y actividades -el deporte y el trabajo manual- típicamente masculinos. Esta posición adoptada por Tamara discutía lo que Gogna (1990), hace tres décadas, calificaba como la “opción empobrecedora” a la que estaban destinadas las mujeres de técnica, dado que para ser consideradas competentes debían relegar o perder su feminidad. Tamara, a través de sus prácticas –como era su manera de vestirse-, combinaba ambas dimensiones: era femenina y, a la vez, competente.

Sin embargo, en otras ocasiones, la forma de responder ante la descalificación o el papel subordinado que asignaba un otro -ubicado en una posición de poder- no era tan sutil. Esto ocurría en el deseo manifiesto por ocupar espacios o realizar tareas “de varones” o en las formas de reaccionar ante las interpelaciones de compañeros. El “¡¿Qué te pasa?!” de Daiana o la respuesta “a los gritos” de Tamara, eran formas de alzar la voz ante interpelaciones que buscaban reubicarlas en su posición subalterna, caracterizada por la pasividad, la delicadeza y la fragilidad.

Ambas maneras de posicionarse frente a la interpelación del otro, referían a formas de performar el género (Butler, 2007, 2009) en un sentido que tensaba los marcos de inteligibilidad escolares. Estas formas de poner en acto el cuerpo sexuado se expresaba de maneras fragmentarias y se intersectaban de manera particular, por ejemplo, con la especialidad que cada estudiante eligió. En ese sentido, las dominancias discursivas y las escenas enunciativas que delimitaban de manera implícita -aunque no siempre- un guión generizado, también demarcaba las tácticas que se proponían subvertir ese orden.

Las posibilidades de acción de Tamara, que se encontraba terminando su escolaridad orientada en química, probablemente no hayan sido equiparables a las de Daiana, que transitaba una orientación masculinizada como metalurgia. Se trataba, por tanto, de formas diferenciales de construir su identidad de género que, como señalan Tomasini y Bertarelli (2014) en un estudio que examina la construcción de feminidades estudiantiles en la escuela secundaria, siempre se constituye de manera situacional y relacional. En las performances de las estudiantes se podía observar una voluntad por realzar el deseo propio, sentirse autorizada a defenderlo y hacerse respetar.

Estas tácticas, construidas en el marco de entramados locales que hacen a la particularidad de El Progreso, son indisociables de una escena nacional e internacional en donde mujeres jóvenes protagonizan ámbitos de los que solían ser excluidas. En ese sentido, es plausible suponer la importancia que tuvo, en la construcción de estos liderazgos, los movimiento feministas, de mujeres y disidencias sexuales presente en Latinoamérica hace por lo menos cuarenta años (López, 2007). Tanto los pañuelos verdes propios de la Campaña por el Aborto Legal, Seguro y Gratuito como los violetas del Colectivo Ni Una Menos, atados en las mochilas de Tamara y Daiana, eran indicios de la relevancia que tenían para ellas las causas de estos movimientos, instaladas con fuerza en Argentina durante los últimos años.

Para el caso de la discusión en torno a la legalización del aborto, por ejemplo, Tamara me explicaba que este tema solía ser abordado en la escuela, pero en espacios marginales -como en la clase “de un profesor que era muy compañero”, me decía- o en momentos excepcionales -como en “horas libres”-. Estas temáticas, que como en el caso de las discusiones en torno a la IVE, ponían en discusión los derechos de las personas gestantes y las relaciones de poder entre los géneros, eran abordados en la escuela en espacios acotados y se experimentaba de manera privada. Como examiné en el Capítulo 3, la problematización de las relaciones entre los géneros estaba sujeta a iniciativas particulares -como la de lxs docentes de lengua y literatura- y encontraba dificultades para ser aplicada como estrategia institucional -como era el intento del “Equipo ESI”-.

Estas formas de politizar el espacio escolar, restringidas a ámbitos acotados o a tácticas individuales, ocurrían de manera particular en un orden local. A diferencia de La Revuelta, en donde señalé que la participación colectiva y las discusiones sobre algunos tópicos propios del activismo feminista, de mujeres y disidencias sexuales eran parte de los repertorios y agendas imaginables, en El Progreso fue posible advertir un tipo de politización no organizada y dispersa manifestada en situaciones escolares cotidianas (Youdell, 2011) que respondían, de alguna manera, a guiones institucionales que promovían el desarrollo de una carrera escolar que se tornara competitiva y seductora para el mercado laboral. Las desigualdades y jerarquías de género, en este caso, eran discutidas, pero en pos de consumir una trayectoria individual “exitosa”.

5.4 Palabras finales

A lo largo de este capítulo, analicé cómo dos estudiantes mujeres de El Progreso se ganaban un lugar como líderes en una institución orientada a la formación para el trabajo y con marcados rasgos androcéntricos en las relaciones y modos de sociabilidad. Esto lo

analicé a través de tres escenas escolares que dieron cuenta de estas formas de agenciamiento.

En primer lugar, mediante el análisis de la escena del acto de graduación, di cuenta de la importancia que para las estudiantes tiene el “esfuerzo” y el “sacrificio” propio en la conformación de trayectorias “exitosas”. Las estudiantes interiorizaban este mandato institucional adecuándose al ritmo que dictan las trayectorias teóricas, y las exigencias y rutinas propias de la formación para el trabajo industrial. Esto lo hacían sacrificando momentos de ocio o postergando otros deseos, como la incursión en el teatro o el deporte.

Sin embargo, en la segunda escena, problematicé cómo estas estudiantes no solo cumplían con los requisitos que demanda el colegio, sino que también se transformaron en líderes tanto para jóvenes como adultxs. Este liderazgo lo ejercían desde posiciones diversas basadas en el conocimiento académico y científico, en el éxito en competencias o en la militancia estudiantil. Transformarse en referentes, en este caso, se hacía de manera ambivalente: por un lado, interiorizaban los mandatos individualizantes referidos al mérito y al “esfuerzo” personal, pero por el otro, discutían sentidos institucionales que generizaban trayectorias, saberes y prácticas.

Por último, analicé las formas cotidianas y tácticas que estas estudiantes empleaban en sus prácticas performativas que terminaban por disputar los mandatos sexogenéricos que formaban parte de la cultura institucional de la escuela. Analicé cómo estas estudiantes respondían a interpelaciones de docentes y compañeros que buscaban resaltar su posición subalterna, tanto en lo que refiere a la división sexual de tareas como en los espacios sociales a los que estaban autorizadas a participar. Esto lo hacían, en algunos casos, de maneras sutiles -por ejemplo, resaltando su feminidad o actuando “sin vergüenza”- y, en otras no tanto, como cuando confrontaban directamente con sus pares varones. Estos posicionamientos se definían situacionalmente y de acuerdo a las prescripciones delimitadas por las características propias de las orientaciones elegidas.

A lo largo de este capítulo, presenté la singularidad de dos casos de estudiantes de El Progreso a las que definí como “exitosas”, dada su capacidad para avanzar y ser reconocidas en la escuela. Estas formas de ganarse un lugar no representan la situación de la gran mayoría de estudiantes de El Progreso, pero sí iluminan prácticas de agenciamiento -individualizado y táctico- posibles en el marco de una cultura institucional particular. Fue así como la discusión sobre las relaciones y jerarquías de género fue canalizada, en el caso de estas estudiantes “exitosas”, a través de una lucha personal y cotidiana. Esta forma singular de discutir las desigualdades y jerarquías de género respondían a estos guiones institucionales, pero siempre en articulación con otros procesos político-culturales disponibles en la sociedad, como las dinámicas de individuación propias del mercado

laboral y la emergencia de liderazgos de mujeres jóvenes a nivel nacional e internacional - ambos parte de la experiencia y el horizonte de expectativas de estas estudiantes-.

Para finalizar, a continuación presento las conclusiones generales, mediante las cuales recapitulo los puntos más relevantes de esta tesis, y señalo vacancias y aspectos a trabajar a futuro.

Conclusiones generales

A lo largo de esta tesis, indagué las particularidades de una sensibilidad de época signada por las agendas de discusión de los movimientos de mujeres, feministas y de las disidencias sexuales. Con el propósito de interrogar este contexto, analicé y comparé cómo median las culturas institucionales escolares en las agendas, repertorios y formas de organización que llevan adelante estudiantes mujeres de dos escuelas secundarias de CABA en su búsqueda por cuestionar las jerarquías de género.

Si bien durante la última década, en el campo local proliferaron estudios que atendieron cómo el estudiantado del nivel medio disputa, de maneras variadas, los modos legítimos de concebir, representar y performar los géneros y las sexualidades, fueron escasos los trabajos que indagaron en las modulaciones institucionales que operan sobre esos procesos. Es por ello que en esta tesis examiné cómo en dos escuelas secundarias de más de setenta años de existencia, situadas en la misma ciudad, y con una matrícula similar en cuanto a la cantidad de estudiantes y las zonas de procedencia de lxs mismxs, pero con historias, tradiciones y modos de sociabilidad muy distintos, sus estudiantes mujeres discuten desigualdades, mandatos y violencias.

Por un lado, me detuve en el caso de La Revuelta, una institución de modalidad bachiller ubicada en el barrio de Caballito que se caracterizaba por haberse conformado, como dijo una de sus docentes, por ser “contenedora”. Es decir, por sus estrategias que buscaban garantizar y efectivizar el acceso y la permanencia de su estudiantado. Por otro lado, indagué lo ocurrido en El Progreso, un colegio técnico del barrio de Nueva Pompeya que, como me comentó su rector, era “para pocos”, dadas las exigencias de su propuesta educativa centrada en la formación para el trabajo y, como expuse, por modos de sociabilidad que presentan rasgos androcéntricos.

La definición de la *cultura institucional*, entendida como un entramado intertextual que busca orientar prácticas y sentidos de los sujetos que las transitan, fue útil para reconocer guiones que demarcaron las agendas de discusión en cada escuela. En otras palabras, concebir a la institución como un entramado en donde se cruzan dimensiones del pasado actualizadas permanentemente en el presente, permitió identificar algunos sentidos acerca de lo decible, imaginable y deseable en torno a los géneros, las sexualidades y las juventudes en el ámbito público de cada escuela. En este trabajo, busqué reconocer rasgos de esas culturas institucionales capturados en escenas propias del momento histórico de cada institución.

Si bien el énfasis de este estudio estuvo puesto en las modulaciones de estas culturas institucionales, los procesos de politización que aquí indagué no se explican únicamente por la mediación de esta dimensión. Las agendas, repertorios y modos de

organización llevados adelante por estas estudiantes resultaron efectos de una articulación particular entre estos rasgos institucionales, una sensibilidad de época feminista, y recorridos, biografías y formas performáticas singulares de las estudiantes protagonistas de este estudio. Estos ensamblajes fueron construcciones sociohistóricas que adquirieron, a lo largo de esta investigación, variadas formas, más o menos organizadas, a veces colectivas y otras individualizadas.

El modo de abordaje adoptado para cumplir con los objetivos aquí trazados fue de tipo cualitativo, específicamente basado en aportes de la etnografía y del análisis del discurso. Esta opción metodológica tuvo por objetivo captar, compartiendo momentos de la cotidianidad institucional, la perspectiva de los sujetos institucionales, sus repertorios y opciones disponibles. Esta combinatoria de técnicas permitió reconocer guiones significativos de cada cultura institucional y escenas que dieran cuenta de los procesos de politización estudiantiles. Indagar las particularidades institucionales de estas dos escuelas fue una apuesta por comprender, de manera más acabada, un contexto sociohistórico marcado por una sensibilidad atenta a las demandas de los colectivos feministas, de mujeres y disidencias sexuales.

A continuación, presento algunas conclusiones que buscan resaltar la dimensión comparativa de este estudio y generar interrogantes que estimulen indagaciones futuras.

Agendas generales con repertorios colectivos y agendas específicas con repertorios tácticos

La comparativa entre escuelas fue de suma utilidad a la hora de contrastar qué tipo de agendas, repertorios de acción y formas de organización movilizaban las estudiantes ante condiciones de posibilidad determinadas. Como un rasgo común, en ambas instituciones pude constatar la importancia que las demandas del activismo de mujeres, feministas y de las disidencias sexuales tenían, con variadas intensidades, en la elaboración del currículum y las propuestas pedagógicas, en las clases, en la cartelería escolar y en las publicaciones en redes sociales, y en las discusiones y disputas cotidianas. De esta manera, es posible resaltar la pregnancia que estas agendas tenían en los intereses académicos, laborales, militantes y personales de los sujetos escolares –y de las estudiantes secundarias de este estudio en particular-. Este rasgo identificable en ambas escuelas relativiza así cualquier suposición que postule la autonomía de las culturas institucionales; estas continuidades compartidas entre un supuesto “afuera” y un “adentro” institucional invitan a seguir explorando estos procesos en términos de imbricación, articulación y mutua afectación.

Sin embargo, como desarrollé a lo largo de este trabajo, estos temas, intereses y enfoques difirieron de manera considerable en cada institución. En primer lugar, en La Revuelta fue posible identificar cómo las agendas y consignas más extendidas entre los activismos feministas eran replicadas en esta escuela de manera directa. Demandas como la erradicación de las violencias de género y machistas –reconocibles bajo la consigna de “ni una menos”- y la legalización de la IVE, entre las más extendidas, y otras como la separación de la iglesia y el Estado, en menor medida, eran observables en propuestas pedagógicas, clases, carteleras, redes sociales, minutas del centro de estudiantes, y en iniciativas y actividades organizadas por el estudiantado –como era el caso, por ejemplo, del “tendedero”-. Estas agendas eran motorizadas en acciones colectivas que formaban parte del repertorio imaginable escolar, y ocupaban un amplio espectro que iba desde acciones toleradas e incluso promovidas por lxs adultxs –como era la conformación del centro de estudiantes o la comisión de género- y otras que se situaban en los márgenes del decible institucional –como era el caso de los “escraches”-.

Por el lado de El Progreso, en cambio, las agendas que motorizaban procesos de politización y agenciamiento referían a situaciones propias de la cotidianidad institucional de esta escuela técnica, vinculadas centralmente a la posición de las mujeres –de las estudiantes en particular- en un orden de género escolar desigual –aunque también característico del mercado laboral al cual aspiraban acceder-. Es posible señalar que en esta escuela los temas abordados por las estudiantes referían a problemáticas que experimentaban y reconocían en su día a día, tales como el lugar subordinado que de maneras más o menos sutiles se les intentaba asignar, sus vínculos con pares y docentes varones, o las posibilidades de éxito de las mujeres en carreras científicas o en la industria. A diferencia de las formas de acción colectiva identificadas en La Revuelta, esta apropiación más situada de la agenda feminista se evidenciaba en formas de intervención pública dispersas y no organizadas. Las formas de organización colectivas, en el caso de esta escuela, no formaban parte del repertorio imaginable tanto para adultxs como jóvenes - como era el caso de una de las estudiantes, que las entendía como un obstáculo en el desarrollo de su carrera personal-. En una institución en donde se evidenciaban resistencias y tensiones frente a propuestas pedagógicas que buscaran problematizar las desigualdades de género escolares –como era la del “Equipo ESI”-, las formas de agenciamiento quedaban relegadas al juego de las disputas e interacciones cotidianas.

Esta diferencia entre el abordaje y la introducción de temas que exceden a las del espacio escolar –para el caso de La Revuelta- y otras más específicas –en El Progreso- arroja pistas para pensar qué ocurre en cada institución en relación a una sensibilidad de época que caractericé como feminista, y las formas institucionales de regulación y producción de agendas y repertorios. Por el lado de La Revuelta, esto invita a preguntarse

por las controversias –evidenciadas a través del caso del “escrache”- para tramitar problemáticas que acontecen en la escuela o que involucran a estudiantes de la propia institución. Paradójicamente, en una escuela en donde el activismo y el compromiso por erradicar las desigualdades de género forman parte de los horizontes posibles y deseables - algo que muchxs adultxs y jóvenes adscriben y promueven-, las propias estudiantes señalaban dificultades a la hora de atender situaciones de violencia en la escuela. Mientras que las causas y consignas de los activismos feministas inundaban el habla cotidiana de la institución, las problemáticas específicas de las estudiantes de La Revuelta –como era el caso del relacionamiento sexoafectivo con sus pares varones o sus reclamos por ser reconocidas como interlocutoras legítimas- revelaban distancias y tensiones intergeneracionales -como las analizadas entre docentes y estudiantes en el Capítulo 4- y muchas veces quedaban relegados a espacios privados de la escuela -como fue la conformación del “espacio de confianza”-

En El Progreso, por su parte, cabe preguntarse por las imposibilidades de llevar adelante estrategias de acción colectiva. Esto estimula a indagar, con mayor énfasis, por las dinámicas de individuación de los recorridos escolares –que en este trabajo se pudieron rastrear a través de los imperativos del esfuerzo personal y la promoción de la competencia- y cómo se constituyen en oposición a la participación estudiantil colectiva, prestando especial atención a los temores y fantasías que despierta el activismo, la militancia y la intervención pública. Sería fructífera una indagación con mayor detalle de los mecanismos de regulación de la participación que, como se pudo evidenciar en este trabajo, es construida tanto por adultxs como jóvenes.

Posibilidades diferenciales de co-producción del guión institucional

Así como la indagación de las culturas institucionales fue una pista que colaboró en la comprensión de los fenómenos aquí examinados, cabe resaltar lo significativa que fueron la participación y agencia de las estudiantes en la redefinición de las mismas, actualizando los marcos institucionales de inteligibilidad. En las formas que empleaban a la hora de performar su género y sexualidad se apropiaban de ellas en función de cruces particulares entre sus biografías, su experiencia de edad, los vínculos que establecían con pares y adultxs, y sus lugares de inscripción institucional. De esa forma, mediado por las posibilidades que establecían estos clivajes, estas estudiantes fueron partícipes activas de la redefinición de las culturas institucionales escolares. Así como sus prácticas eran reconocibles en el guión que la institución ponía a disposición –ya sea actuando como militantes en el caso de La Revuelta o “esforzándose” para desarrollar una carrera personal

en el caso de El Progreso-, en su hacer cotidiano, de formas más o menos organizadas, colaboraban en actualizarlo, desplazando, ensanchando y revirtiendo sentidos acerca de la educación en géneros y sexualidades, y las relaciones de género en sus escuelas. De esa manera, obligaron a lxs adultxs, con mayor o menor efectividad, a redefinir sus estrategias pedagógicas y a reconocerlas –ya sea como personas de derecho o como estudiantes competentes-.

En el caso de La Revuelta, las estudiantes organizadas en la “Comisión de Empoderadas” interpretaban el guión institucional disponible -en articulación con agendas, consignas y repertorios propios del activismo feminista- en la producción de afiches, en publicaciones en redes sociales y en sus formas de organización. De este modo, también tensionaban, a través de novedosos repertorios y formas de acceso al saber -como era el caso de los escraches virtuales o el uso de internet como una fuente legítima de aprendizaje-, una concepción totalizante de las identidades de género. Las alianzas entre jóvenes y adultas, en tanto que compartían experiencias y problemáticas comunes por el hecho de ser mujeres, entraban en tensión cada vez que las estudiantes introducían demandas que involucraban específicamente su experiencia mediada por la edad.

Por el lado de El Progreso, así como el mandato institucional que invitaba a sus estudiantes a comprometerse con su desarrollo profesional era asumido en buena parte por las alumnas protagonistas de este estudio, también era rechazado en su carácter androcéntrico. Las estudiantes mujeres, lejos de asumir un rol secundario y pasivo, se erigían como líderes en sus divisiones, resaltaban su feminidad sin dejar de ser “competitivas”, actuaban “sin vergüenza” y discutían una asignación desigual de tareas. De esta manera, estas estudiantes lograban alterar, con mayor o menor alcance, los límites de lo enunciable e imaginable en el ámbito público, ganándose el reconocimiento de parte de pares, docentes y autoridades.

Si bien en ambos colegios las estudiantes trabajaron en su búsqueda por discutir y redefinir las jerarquías de género institucionales, los márgenes de actuación en los espacios públicos escolares y las posibilidades de agenciamiento difirieron considerablemente en cada caso. El trabajo en conjunto entre la Comisión de Empoderadas y el “Equipo ESI”, en el caso de La Revuelta, fueron instancias de articulación y aprendizaje que habilitaron tanto a adultas como jóvenes repensar –no sin dificultades- distintas dimensiones de la escolaridad y de la educación en géneros y sexualidades, tales como las estrategias pedagógicas en ESI, los protocolos de abordaje de las violencias sexistas y los modos de relacionamiento intergeneracionales. Por el lado de El Progreso, si bien las estudiantes discutían los marcos de inteligibilidad que naturalizaban una relación desigual entre los géneros y con ello colaboraban a ensanchar los horizontes imaginables, sus acciones encontraban menor asidero en una institución en donde, por lo general, se priorizaban otras

dimensiones de la formación, como era el caso de la preparación para ingresar al mercado laboral.

Por último, cabe resaltar que a pesar de la evidencia que ilumina modos de agenciamiento juvenil, parecía persistir una mirada adulta que los niega. La figura de estudiantes en riesgo o vulnerables -que el enfoque biomédico se encargaba de resaltar con mayor énfasis en el caso de El Progreso-, o desinteresados e incapaces en su agencia política -evidenciada en la necesidad de promover y orientar la participación en términos tradicionales como el centro de estudiantes para el caso de La Revuelta- era constituida en una mirada paternalista y legitimista que emergió en situaciones diversas. Si bien esta perspectiva fue desplazada y disputada en cada una de estas escuelas -el trabajo de los “Equipos ESI” ya sea introduciendo temáticas que excedían al enfoque biomédico, para el caso de El Progreso, o reconociendo y elaborando estrategias en conjunto con estudiantes en La Revuelta, eran ejemplos de ello- es pertinente preguntarse hasta qué punto la persistencia de esta mirada no se condice con una definición implícita y negativizada que con mayor énfasis recae sobre las juventudes provenientes de sectores populares.

Los resultados de estas experiencias diferenciales pueden ser un punto de partida que invite a repensar estrategias institucionales de abordaje de las desigualdades de género en cada escuela.

Modulaciones institucionales de los afectos. Pistas e interrogantes para continuar explorando

Así como las modulaciones institucionales resultaron significativas para examinar formas diferenciales de intervención y posibilidades de acción en las discusiones públicas, en este apartado introduzco algunos señalamientos en torno a la dimensión afectiva, incorporada tangencialmente en este estudio, pero que emergió de manera significativa en algunos pasajes y la cual aspiro abordar con mayor detalle a futuro.

En distintos momentos de esta tesis, describí situaciones y recuperé testimonios que daban cuenta de la presencia de sentimientos y afectos producidos por relaciones sociales determinadas y que, a su vez, provocaban acciones. Las estudiantes con las que pude interactuar manifestaban, por ejemplo, su “bronca” o sus enojos frente a situaciones diversas que consideraban injustas, tales como cuando Daiana se sentía subestimada por sus docentes o compañeros de metalurgia en El Progreso, o cuando las estudiantes de La Revuelta reclamaban por una impartición efectiva de justicia frente a situaciones de “abuso” y “acoso”. Estos sentimientos devinieron en acciones de intervención pública tanto individuales –las respuestas efusivas de Daiana a sus compañeros- como colectivas –como fue el caso del “escrache” en La Revuelta-.

Posiblemente en relación a la vergüenza estas formas diferenciales que producía cada institución a la hora de modular afectos hayan sido más evidentes. A lo largo de este trabajo, pude identificar cómo este sentimiento emergía frente a situaciones diversas, por ejemplo, como cuando, según contaba Tamara, sus compañerxs sentían pudor a la hora de solicitar preservativos en las consejerías de salud; o en el caso de La Revuelta, cuando, según comentaban las estudiantes del centro, sus compañeras se avergonzaban al tener que relatar experiencias violentas sufridas con compañeros de curso. En ambos casos, era posible identificar cómo la norma social e institucional provocaba efectos de silenciamiento.

Así como estos sentimientos resultaban ser efectos de relaciones específicas y discursividades que orientaban a los sujetos, también pude identificar formas diferenciales de reaccionar frente a esas normas que, a su vez, estaban moduladas por las culturas institucionales escolares. Para el caso de El Progreso, por ejemplo, mientras sus compañerxs se inhibían, asumiendo así el lugar que el discurso biomédico les asignaba, Tamara -posiblemente amparada en su condición de abanderada y presidenta del centro de estudiantes- reaccionaba, como ella mismo dijo, “sin vergüenza”, desafiando así las prescripciones discursivas de un enfoque sobre la sexualidad y el género centrado en el peligro, y que definía a las juventudes como carentes e incompletas. La reacción de Tamara, aunque excepcional, daba cuenta de posibilidades de agenciamiento y acción del estudiantado en esa escuela.

En el caso de La Revuelta, en cambio, el sentimiento de vergüenza y culpa que sentían las estudiantes que habían sido violentadas por parte de sus pares –algo que reconstruían las estudiantes del centro- devino en formas de acción colectiva como fue el caso del “Espacio de confianza”. El pasaje de la “vergüenza” a la “confianza” se consiguió tras construir tramas colectivas que involucraban a las estudiantes del centro en conjunto con el asesoramiento de docentes del “Equipo ESI”. En ambos casos, la vergüenza motorizó acciones: en el caso de El Progreso, estas adquirieron formas individualizadas y en La Revuelta colectivas.

Estas pistas que empiezo a rastrear en estas conclusiones son estimulantes para pensar, por un lado, lo que revelan los afectos entendidos como efectos de poder –que son fuertes indicios tanto de las operatorias de las normas sociales e institucionales como de los posicionamientos de los sujetos frente a esas normas-; y por el otro, el potencial performativo de los sentimientos que, articulados, como pude empezar a rastrear en estos ejemplos, con tramas institucionales particulares, promueven acciones y formas de politización específicas.

Discutir las desigualdades de género en la escuela: ¿un tema de chicas?

Así como las estudiantes protagonistas de esta tesis lograron actualizar sentidos instituidos y, por momentos, ganarse un lugar en sus escuelas, vale señalar lo rígidas que parecían ser algunas definiciones acerca de los géneros en cada institución. En ambos colegios, fue posible identificar la persistencia de un guión binario y totalizante sobre las identidades de género y sexuales que se expresaba de formas variadas. La marca divisoria entre varones y mujeres como los sujetos que encarnan, respectivamente, la masculinidad y la feminidad, es algo que emergió como un tópico que, a pesar de las resistencias estudiantiles, resultó difícil de desmontar.

Esto lo pude apreciar tanto en la definición binaria de roles, tareas y saberes que persistían en El Progreso –como por ejemplo una asociación de metalurgia como tarea masculina y química como femenina-, como en aquellas propuestas pedagógicas empleadas en La Revuelta que buscaban provocar e incomodar ubicando a varones y mujeres en polos antagónicos –que en un variable esencialista de esta estrategia posicionaba a los primeros como victimarios y a las segundas como “víctimas”-. En ambas instituciones, a su vez, cabe preguntarse cómo repercute este ideario en las formas de discutir las desigualdades y jerarquías de género y sexuales que, de acuerdo a lo observado, parecía ser terreno reservado solo a estudiantes -y docentes- mujeres. Sería de provecho examinar cuáles son los mecanismos que en cada escuela terminan por delimitar las discusiones en torno a las desigualdades de género en y fuera de la escuela a un tema de chicas.

Esta mirada que tiende a reforzar el binarismo de género identificada de formas variables en cada escuela es una invitación a preguntarse por la constitución de identidades no exploradas en este estudio. Por un lado, el escaso involucramiento de los estudiantes varones en los procesos aquí indagados estimula a explorar los modos que emplean a la hora de reforzar y discutir los mandatos, los roles y las prescripciones institucionales. De la misma manera, también es una oportunidad para indagar procesos emergentes como es el caso de las resistencias a los activismos feministas en las escuelas.

Por otro lado, un estudio que atienda otras identidades de género y sexuales, que indague en los silencios y en lo que las escuelas por lo general invisibilizan, como es el caso de estudiantes que adscriben a identidades de género y sexuales disidentes, podría iluminar con mayor profundidad lo que las culturas institucionales promueven y constriñen. En escuelas en donde persiste, no sin contradicciones y de maneras variables, una dicotomización del espacio social, esto sería una dimensión relevante a explorar.

La insistencia de estas miradas que tienden a totalizar -y negar- identidades en el espacio escolar, es una invitación a seguir conociendo modos institucionales de

generizarlas y producirlas, así como particulares modos de performar el género y la sexualidad. Así como la edad emergió como una dimensión relevante, que expuso controversias al interior de un colectivo de mujeres compuesto por docentes adultas y estudiantes jóvenes, enfatizar las posibilidades de acción que ofrecen otros clivajes puede ser útil a los fines de entender de una manera más acabada cómo funcionan estos procesos de politización. Por ejemplo, sería interesante incluir de una manera más decidida cómo se intersecta el origen y la clase social del estudiantado con la edad, el género y las culturas institucionales. Para escuelas caracterizadas por la heterogeneidad social de sus poblaciones, a las que asisten estudiantes de sectores populares y medios, argentinx y migrantes, provenientes de distintas zonas de la ciudad y el conurbano, sería relevante indagar con mayor profundidad cómo la experiencia de clase modula esas biografías.

* * *

El énfasis puesto en la mediación de las culturas institucionales tuvo el propósito de poner a prueba herramientas que permitan destotalizar consideraciones generales sobre el activismo feminista juvenil y la participación de estudiantes en su afán por cuestionar el orden de género. Las formas de agenciamiento analizadas respondieron a especificidades propias de las culturas institucionales abordadas que, en una articulación permanente, se enlazaron con procesos más generales y biografías particulares. Analizar cómo las particularidades institucionales afectan las experiencias y prácticas del estudiantado pretendió arrojar pistas útiles que puedan colaborar con la elaboración de intervenciones que aspiren a revertir las desigualdades de género y sexuales en las escuelas, reconociendo problemáticas, intereses, repertorios y modos de agenciamiento de los sujetos jóvenes en sus propios espacios de actuación.

Referencias bibliográficas

- Adaszko, A. (2005). Perspectivas socio-antropológicas sobre la adolescencia, la juventud y el embarazo. En M. Gogna (Coord.), *Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos evidencias y propuestas para políticas públicas* (pp. 33–66). CEDES. <http://www.mendeley.com/catalog/embarazo-y-maternidad-en-la-adolescencia-estereotipos-evidencias-y-propuestas-para-políticas-pública/>
- Alonso, G. B., y Zurbriggen, R. (2014). Transformando corporalidades: desbordes a la normalidad pedagógica. *Educación en Revista*, 1, 53–69. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.36467>
- Alonso, G., y Morgade, G. (2008). Educación, sexualidades, géneros. Tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción. En G. Alonso y G. Morgade (Comps.), *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la “normalidad” a la disidencia* (pp. 19–39). Paidós.
- Amorós, C. (2005). *La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias... para las luchas de las mujeres*. Ediciones Cátedra.
- Amossy, R. (2010). Images de soi, images de l'autre. “Je” – “Tu”. En *La présentation de soi. Ethos et identité verbale*. Presses Universitaires de France.
- Angenot, M. (1982). *La palabra panfletaria. Contribución a la tipología de los discursos modernos*. Payot.
- Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Siglo XXI Editores.
- Arfuch, L. (2005). Cronotopías de la intimidad. En *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias* (pp. 237–290). Paidós.
- Baez, J. (2011). Los “gustos” se aprenden... Lo relativo, lo particular y la justicia. En G. Morgade (Coord.) *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa* (pp. 103–119). La Crujía Ediciones.
- Baez, J. (2013). “Yo soy”, posibilidad de enunciación de las sexualidades en la escuela.

Polifonías Revista de Educación, 2, 114–126.

<http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/7 - Baez.pdf>

Baez, J. (2018). “Pedagogía de la visibilidad” – Experiencias escolares de jóvenes en una escuela secundaria pública de la Ciudad de Buenos Aires. *Cuadernos Pagu*, 53.
<https://doi.org/10.1590/18094449201800530013>

Barrancos, D. (2014). Géneros y sexualidades disidentes en la Argentina: de la agencia por derechos a la legislación positiva. *Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe*, 11(2), 17. <https://doi.org/10.15517/c.a..v11i2.16716>

Batallán, G., y Campanini, S. (2008). El “respeto a la diversidad” en la escuela : atolladeros del relativismo cultural como principio moral 1 School ’ s “ Respect for Diversity ”: Limits and Potential of Cultural Relativism as Moral Principle. *Revista de Antropología Social*, 16, 159–174. <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO0707110159A>

Batallán, G., Campanini, S., Prudent, E., Enrique, I., y Castro, S. (2009). La participación política de jóvenes adolescentes en el contexto urbano argentino: Puntos para el debate. *Última década*, 17(30), 41–66. <https://doi.org/10.4067/s0718-22362009000100003>

Benveniste, É. (1997). *Problemas de lingüística general I*. Siglo Veintiuno Editores.

Berkins, L. (2013, abril). Nosotros y el lenguaje. *Página 12*.

<https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/soy/subnotas/2891-296-2013-04-19.html>

Blanco, R. (2016). *Escenas militantes. Lenguajes, identidades políticas y nuevas agendas del activismo estudiantil universitario*. Grupo Editor Universitario.

Bonvillani, A., Palermo, A., Vázquez, M., y Vommaro, P. (2008). Juventud y política en la Argentina (1968-2008): Hacia la construcción de un estado del arte. *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), 44–73. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26911765004>

- Bourdieu, P. (2002). La juventud no es más que una palabra. En *Sociología y Cultura* (pp. 163–173). Grijalbo.
- Bracke, S., y Paternotte, D. (2018). Desentrañando el pecado del género. En S. Bracke y D. Paternotte (Eds.), *¡Habermus Género! La Iglesia Católica y Ideología de Género* (pp. 8–25). G&PAL.
- Brawer, M., y Lerner, M. (2019). ¿Qué hace la escuela ante el reclamo de las pibas? *Revista Anfibia*. <http://revistaanfibia.com/ensayo/escuela-ante-el-reclamo-de-las-pibas/>
- Britzman, D. (2000). Pedagogías da sexualidade. En G. L. Louro (Org.), *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade* (pp. 83–112). Autêntica Editora.
<https://doi.org/10.1590/s0100-15742000000100012>
- Britzman, D. P. (2016). ¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto. *Revista de Educación, Año 7(9)*, 13–34.
https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/1897
- Butler, J. (2000). El marxismo y lo “meramente cultural”. *New left review en español*, 67–88.
- Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Editorial Síntesis.
[papers2://publication/uuid/10E25ED5-0AB5-49BC-AF14-9F961029A4BB](https://publication/uuid/10E25ED5-0AB5-49BC-AF14-9F961029A4BB)
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Butler, J. (2009). Performatividad, precariedad y políticas sexuales. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 4(3), 321–336.
- Cabezón Cámara, G., y Echerverría, I. (2013). *Beya (le viste la cara a Dios)*. Eterna Cadencia Editora.
- Camilloni, A. (1991). Alternativas para el régimen académico. *Revista Iglú*, 1, 1–24.
- Chaves, M. (2005). Juventud Negada Y Negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Última Década*, 23, 9–32.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362005000200002>

- Chaves, M., Fuentes, S. G., y Vecino, L. (2016). *Experiencias juveniles de la desigualdad. Fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos*. Grupo Editor Universitario.
- Connell, R. (2001). Educando a los muchachos: la educación física mixta en clave de género. *Nómadas*, 14, 156–173.
- Connell, R. (2009). *Gender in World Perspective*. Polity.
- Connell, R. W. (2009). La justicia curricular. *LPP, Laboratorio de Políticas Públicas*, 6.
<https://doi.org/10.7202/1016404ar>
- D'Andrea, A. M., Buontempo, M. P., y Pozzer, J. A. (2019). Las voces de los jóvenes de una escuela secundaria técnica tradicionalmente masculina acerca de la educación y el trabajo. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 53, 1–20.
[https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0053-005](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-005)
- De Alba, A. (1998). *Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Miño y Dávila Editores.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. 1 Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana.
- de Lauretis, T. (1989). Technologies of Gender. *SubStance*, 18(2), 115.
<https://doi.org/10.2307/3685315>
- di Stéfano, M. (2006). La perspectiva retórica. En M. di Stéfano (Coord.), *Metáforas en uso* (pp. 21–40). Biblós.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Siglo XXI editores.
- Dussel, I., y Pineau, P. (1995). De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo. En S. Carli (Coord.), *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)* (pp. 107–176). Galerna.
- Elizalde, S. (2006). El androcentrismo en los estudios de juventud: efectos ideológicos y

aperturas posibles. *Última Década*, 25, 91–110.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19502505>

Elizalde, S. (2014). Aprendiendo a ser mujeres y varones jóvenes: prácticas de investimento del género y la sexualidad en la institución escolar. *Intersecciones en Comunicación*, 8, 31–50. <https://www.soc.unicen.edu.ar/images/editorial/intercom8/02elizalde.pdf>

Elizalde, S. (2015). Tiempo de chicas. Identidad, cultura y poder. Grupo Editor Universitario. <https://doi.org/10.2307/j.ctvtwx29r>

Elizalde, S. (2018a). Contextos que hablan. Revisiones del vínculo género/juventud: del caso María Soledad al #niunamenos. *Última década*, 26(50), 157–179. <https://doi.org/10.4067/s0718-22362018000300157>

Elizalde, S. (2018b). Las chicas en el ojo del huracán machista. Entre la vulnerabilidad y el “empoderamiento”. *Cuestiones Criminales*, 1(1), 22–40. https://f0f116f9-267f-4448-9825-42871a00c03e.filesusr.com/ugd/f455e4_2f9a36ea4bb54ae1a8ba0589b76ad870.pdf

Enrique, I. (2010). Movilización estudiantil en la Ciudad de Buenos Aires: aportes para el análisis. *Boletín de Antropología y Educación*, 01, 5–10. http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/bae_n01a01.pdf

Fainsod, P. (2006). Violencias de género en las escuelas. En C. Kaplan (Dir.), *Violencias en Plural. Sociología de las violencias en las escuelas*. (pp. 334–362). Miño y Dávila.

Fainsod, P. (2008). Embarazos y maternidades adolescentes. Desafíos de las escuelas. En G. Alonso y G. Morgade (Eds.), *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la “normalidad” a la disidencia*. Paidós.

Faur, E. (2018). *Juventudes generizadas en Argentina: la división sexual del deseo*. LatFem. latfem.org/juventudes-generizadas-argentina-la-division-sexual-del-deseo/

Faur, E. (2019a). Del escrache a la pedagogía del deseo. *Revista Anfibia*. http://revistaanfibia.com/cronica/del-escrache-la-pedagogia-del-deseo/?fb_comment_id=2203962446359524_2204009429688159

- Faur, E. (2019b). La Catedral, el Palacio, las aulas y la calle. Disputas en torno a la educación sexual integral. *Mora*, 25, 227–234.
<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/mora/article/view/8534/7437>
- Feixa, C. (1999). *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*. Ariel.
- Filinich, M. I. (1998). *Enunciación*. Eudeba.
- flores, v. (2008). Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización. *Trabajo Social UNAM*, 1(18), 14–21.
<http://www.ojs.unam.mx/index.php/ents/article/view/19514>
- flores, v. (2015, 27 de mayo). *ESI: Esa Sexualidad Ingobernable. El reto de desheterossexualizar la pedagogía*. III Jornadas Interdisciplinarias de Géneros y Disidencia Sexual. Escuela Normal Superior no1. Organizada por Cauce UBA y Desde el Fuego.
<https://drive.google.com/file/d/0B6c50cj7OLy8c016YkJMTzRkcmM/view>
- Fraser, N. (1993). Repensar el ámbito público: una contribución a la crítica de la democracia realmente existente. *Debate feminista*, 7, 23–58.
<https://significanteotro.files.wordpress.com/2018/05/nncy-fraser.pdf>
- Fraser, N. (2000). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era “postsocialista”. *New left review*, 23–66.
- Gogna, M. (1990). *La división sexual del trabajo docente: La enseñanza técnica en la Argentina*. CEDES. <http://repositorio.cedes.org/handle/123456789/3356>
- González del Cerro, C. (2017). Del #Ni una menos a la regulación de la vestimenta escolar: nuevos estilos de participación política juvenil. En V. Orce (Comp.), *La educación como espacio de disputa. Miradas y experiencias de los/as investigadores/as en formación* (pp. 63–86). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- González del Cerro, C. (2018). *Educación Sexual Integral, participación política y socialidad online: Una etnografía sobre la transversalización de la perspectiva de género en una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. [Tesis de Doctorado,

Universidad de Buenos Aires]. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/9999>

Guber, R. (2014). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI editores.

Hammersley, M. (2006). Ethnography: problems and prospects. *Ethnography and Education*, 1(1), 3–14. <https://doi.org/10.1080/17457820500512697>

Hammersley, M. (2018). What is ethnography? Can it survive? Should it? *Ethnography and Education*, 13(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/17457823.2017.1298458>

hooks, b. (2020). Sororidad: solidaridad política entre las mujeres. En *Teoría feminista: de los márgenes al centro* (pp. 83–116). Traficantes de Sueños.

Ingram, N. (2011). Within school and beyond the gate: The complexities of being educationally successful and working class. *Sociology*, 45(2), 287–302. <https://doi.org/10.1177/0038038510394017>

Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*. Fondo de Cultura Económica.

Lagarde, M. (2009). La política feminista de la sororidad. *Mujeres en red. El periódico feminista*. <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article1771>

Larrondo, M. (2013). Lápicos de colores. El movimiento estudiantil secundario en Argentina: Investigaciones recientes (Serie Documentos de Trabajo, Red de Posgrados, no. 41). CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/posgrados/20140120032433/Larrondo.pdf>

Larrondo, M. (2014). *Después de la Noche. Participación en la escuela y movimiento estudiantil secundario: Provincia de Buenos Aires, 1983-2013*. [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de General Sarmiento - IDES].

Larrondo, M. (2015). El movimiento estudiantil secundario en la Argentina democrática: Un recorrido posible por sus continuidades y reconfiguraciones. Provincia de Buenos Aires, 1983-2013. *Última década*, 23(42), 65–90. <https://doi.org/10.4067/s0718-22362015000100004>

- Larrondo, M., y Ponce, C. (2019). Activismos feministas jóvenes en América Latina. Dimensiones y perspectivas conceptuales. En M. Larrondo y C. Ponce (Eds.), *Activismos feministas jóvenes: emergencias, actrices y luchas en América Latina* (pp. 21–38). CLACSO.
- Lavigne, L. (2019). Etnografiando una disputa cultural: tensiones y sentidos en torno a la Educación Sexual Integral desde una perspectiva feminista. *Mora*, 235–242. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/mora/article/view/8535/7438>
- León, F. G. (2009). Mujeres y discurso pedagógico en la escuela técnica. En A. Villa (Comp.), *Sexualidad, relaciones de género y generación. Perspectivas histórico-culturales en educación* (pp. 171–211). Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- López, M. (2007). Liderazgo. En S. B. Gamba (Ed.), *Diccionario de estudios de género y feminismos* (pp. 196–199). Editorial Biblos.
- Lorenz, F. G. (2004). “Tómela vos, dámela a mí”. La Noche de los Lápices: el deber de recordar y las escuelas. En E. Jelin y F. G. Lorenz (Comps.), *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado* (pp. 95–129). Siglo XXI Editores.
- Louro, G. L. (1999). Pedagogias da sexualidade. En G. L. Louro (Org.), *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade* (pp. 7–34). Autêntica Editora.
- Louro, G. L. (2019). Currículo, género y sexualidad. Lo “normal”, lo “diferente” y lo “excéntrico”. *Descentrada*, 3(1). <https://doi.org/10.24215/25457284e065>
- Maingueneau, D. (2004). ¿"Situación de enunciación" o "situación de comunicación"? *Journal of Chemical Information and Modeling*, 5, 1689–1699. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Maingueneau, D. (2010). El enunciador encarnado. La problemática del Ethos. *Versión*, 24, 203–225.
- Manzano, V. (2011). Cultura, política y movimiento estudiantil secundario en la Argentina de la segunda mitad del siglo XX. *Propuesta Educativa*, 35(1), 41–52. <http://www.redalyc.org/pdf/4030/403041706005.pdf>

- Manzano, V. (2019). Feminismo y juventud en la Argentina del siglo XX. En M. Larrondo y C. Ponce Lara (Eds.), *Activismos feministas jóvenes: emergencias, actrices y luchas en América Latina* (pp. 41–58). CLACSO.
- Maturo, Y. (2018). El derecho a la Educación Técnico Profesional: efectos de la dinámica exclusión incluyente en una escuela técnica de Córdoba. *Educación, Formación e Investigación.*, 4(7), 55–79. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/91639>
- Mayer, M. (2015). El tendedero: breve introducción. *Pinto Mi Raya*.
<http://www.pintomiraya.com/redes/archivo-pmr/el-tendedero/item/203-el-tendedero-breve-introduccion.html>
- McRobbie, A. (2010). ¿Las chicas arriba?: Las mujeres jóvenes y el contrato sexual posfeminista. *Debate feminista*, 41, 113–135.
- Meo, A. I. (2010). Consetimiento informado, anonimato y confidencialidad en investigación social. La experiencia internacional y el caso de la sociología en Argentina. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 44, 1–30.
<http://www.redalyc.org/pdf/4959/495950240001.pdf>
- Meo, A. I. (2012). Desigualdades e identidades sociales en contextos de fragmentación educativa. Un estudio cualitativo en dos escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 1–12.
<https://rieoei.org/historico/deloslectores/4138Meo.pdf>
- Meo, A. I., Dabenigno, V., y Ryan, M. (2014). “Esta es una escuela sin paredes, pero no a la interperie”. Redefiniendo las fronteras entre el adentro y el afuera en una escuela de reingreso. *Educação, Sociedade e Culturas*, 42, 157–176.
https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC42_11AnaliaMeo.pdf
- Meo, A. I. (2015). Something old, something new. Educational inclusion and head teachers as policy actors and subjects in the City of Buenos Aires. *Journal of Education Policy*, 30(4), 562–589. <https://doi.org/10.1080/02680939.2014.976277>
- Meo, A. I., y Cavallo, L. E. (2019). Relaciones de género en la escuela: entre la desnaturalización de los “micromachismos” y la reproducción de perspectivas binarias.

Question, 1(63), 1–22. <https://doi.org/10.24215/16696581e188>

Merklen, D. (2013). Las dinámicas contemporáneas de la individuación. En R. Castel, G. Kessler, D. Merklen, y N. Murard, *Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente?* (pp. 45–86). Paidós.

Millenaar, V. (2018). Mujeres y varones: ¿camino laborales diferentes? La orientación y la formación para el trabajo en la escuela secundaria desde una perspectiva de género. En S. Martínez (Ed.), *Conversaciones en la escuela secundaria. Política, trabajo y subjetividad* (pp. 141–160). Publifadecs.

Molina Galarza, M. (2012). La diada éxito/fracaso escolar en las trayectorias educativas de mujeres mendocinas de sectores populares. *Educare*, 16(2), 143–161.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4043509>

Montero, A. S. (2012). Los usos del ethos. Abordajes discursivos, sociológicos y políticos. *Rétor*, 2(2), 223–242.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4751486&info=resumen&idioma=SPA>

Montes, N., y Ziegler, S. (2010). Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria. Nuevos formatos para promover la inclusión educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(47), 1075–1092.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000400005

Morgade, G., Baez, J., Zattara, S., y Díaz Villa, G. (2011). Pedagogías, teorías de género y tradiciones en “educación sexual”. En Graciela Morgade (Coord.), *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa* (pp. 23–52). La Crujía Ediciones.

Nikilson, L. M. (2020). Lo que la RAE no nombra no existe: una mirada glotopolítica sobre las respuestas de la RAE al lenguaje inclusivo/no sexista. *Cuadernos de la ALFAL*, 12(1), 13–32.
https://www.mundoalfal.org/sites/default/files/revista/12_1_cuaderno_003.pdf

Ni Una Menos (3 de junio de 2015). *3 De Junio 2015*.
<http://niunamenos.org.ar/manifiestos/3-de-junio-2015/>

- Ni Una Menos (3 de junio de 2017). *Carta orgánica*. <http://niunamenos.org.ar/quienes-somos/carta-organica/>
- Nobile, M. (2012). Análisis de una estrategia de personalización de los vínculos en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. *Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, 11(31), 206–232. <http://www.cchla.ufpb.br/rbse/Index.html> Análisis
- Nobile, M. (2017). Representaciones docentes en torno al género en la escuela secundaria: ¿tensiones y temores en un contexto de transición? En V. Sardi (Coord.), *Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela secundaria. Prácticas generizadas en la enseñanza de la lengua y la literatura* (pp. 45–69). Grupo Editor Universitario.
- Núñez, P., y Baez, J. (2013). Jóvenes, política y sexualidades: los Reglamentos de Convivencia y la regulación de las formas de vestir en la Escuela Secundaria. *Revista del IICE*, 33, 79–92. <https://doi.org/10.34096/riice.n33.1102>
- Núñez, P., Chmiel, F., y Otero, E. (2017). Estilos de hacer política en la escuela secundaria: un estudio de la participación juvenil en dos escenas históricas (1982-1987 y 2010-2015). En M. Vázquez, P. Vommaro, P. Núñez, y R. Blanco (Comps.), *Militancias juveniles en la Argentina democrática. Trayectorias, espacios y figuras del activismo* (pp. 133–158). Ediciones Imago Mundi.
- Núñez, P., y Fuentes, S. (2015). Estudios sobre construcción de ciudadanía en la escuela secundaria argentina: tendencias y categorías en las investigaciones en la última década (2002-2012). *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 25, 351–372. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384541744019>
- Núñez, P., y Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela*. Grupo Editor Universitario. <https://doi.org/10.2307/j.ctvtwx2d6>
- Paiva, V. (2018). Escenas de la vida cotidiana. Metodología para comprender y disminuir la vulnerabilidad en la perspectiva de los derechos humanos. En *Prevención, Promoción y Cuidado. Enfoques de vulnerabilidad y derechos humanos* (pp. 141–202). Teseo.
- Palumbo, M., y Di Napoli, P. N. (2019). #NoEsNo. Gramática de los ciberescraches de las estudiantes secundarias contra la violencia de género (Ciudad Autónoma de Buenos Aires). *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Cs. Sociales*, 54, 13–41.

<http://revista.fhycs.unju.edu.ar/revistacuadernos/index.php/cuadernos/article/view/319/pdf>

- Péchin, J. (2012). *Géneros, sexualidades y resistencias políticas a la normalización. Etnografía crítica sobre procesos identitarios en/desde la escolaridad del siglo xxi en Buenos Aires* [Tesis de Doctorado, Universidad de Buenos Aires].
- Péchin, J. E. (2013). ¿Cómo construye varones la escuela? Etnografía crítica sobre rituales de masculinización en la escena escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62, 181–202. <https://doi.org/10.35362/rie620589>
- Peker, L. (2019). *La revolución de las hijas*. Paidós.
- Radi, B., y Pérez, M. (2014). Diversidad sexogenérica en el ámbito educativo: ausencias, presencias y alternativas. FFyL, XXI Jornadas sobre la enseñanza de la Filosofía, Buenos Aires, Argentina. <https://www.aacademica.org/moira.perez/44.pdf>
- Raggio, S. (2011). Los relatos de la Noche de los Lápices: Modos de narrar el pasado reciente. *Aletheia* 2011 1 (2), 1(2), 1–8. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr4815>
- Remedi, E. (2004). La institución: un entrecruzamiento de textos. En E. Remedi (Coord.), *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades* (pp. 25–55). Plaza y Valdés.
- Rockwell, E. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social*, 16, 175–212.
- Rockwell, E. (2015). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Scharagrodsky, P. (2016). Dibujando y narrando a los cuerpos, los géneros y las sexualidades. El caso de los graffitis escolares en la ciudad de La Plata, Argentina. En C. Kaplan (Ed.), *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas* (pp. 163–178). Miño y Dávila. <https://doi.org/10.1145/2505515.2507827>
- Scharagrodsky, P. A. (2004). Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género. *Cadernos de Pesquisa*, 34(121), 59–76. <https://doi.org/10.1590/s0100->

- Segato, R. (2019). La antropóloga que incomoda. *Revista Anfibia*.
<http://revistaanfibia.com/cronica/la-antropologa-que-incomoda/>
- Segura, R., y Chaves, M. (2015). Introducción. Una antropología de prácticas juveniles en la ciudad. En M. Chaves y R. Segura (Eds.), *Hacerse un lugar. Circuitos y trayectorias juveniles en ámbitos urbanos* (pp. 11–22). Editorial Biblos.
- Semán, P. (2016). El posporno no es para que te excites. *Revista Anfibia*.
<http://revistaanfibia.com/ensayo/el-posporno-no-es-para-que-te-excites/>
- Seoane, V. (2017). Diferencia sexual y experiencias de mujeres en la educación técnica: historias de silencios y resistencias. *La Aljaba (Segunda época)*, XXI, 29–43.
<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/aljaba/article/view/3343/4360>
- Somoza Rodríguez, M. (1997). Una mirada vigilante, educación del ciudadano y hegemonía en Argentina (1946-1955). En H. Cucuzza (Dir.), *Estudios de Historia de la Educación Durante el Primer Peronismo (1943-1955)* (pp. 115–148). Universidad Nacional de Luján, Editorial Los Libros del Riel.
http://www.terras.edu.ar/biblioteca/4/HEAL_Somoza_Rodriguez_1_Unidad_4.pdf
- Spivak, G. C. (2011). *¿Puede hablar el subalterno?* El Cuenco de Plata.
- Steinberg, C., Tiramonti, G., y Zielger, S. (2017). Políticas educativas para transformar la educación secundaria. Unicef/Flacso.
https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/2018-04/Educacion_UNICEF_Flacso_PoliticEducativas.pdf
- Susini, S., Con, M., Falcone, J., Lara, L., y Macció, J. (2018a). *Tu Comuna en cifras 4*. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, GCBA.
- Susini, S., Con, M., Falcone, J., Lara, L., y Macció, J. (2018b). *Tu Comuna en cifras 6*. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, GCBA.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En I. Dussel y otros, *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy* (pp. 161–178). Santillana.

- Tiramonti, G. (2010). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En G. Tiramonti (Comp.), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial.
- Tomasini, M. (2019). La educación sexual en disputa. Desafíos para las escuelas en un escenario de transformación social y cultural. *Educación, Formación e Investigación*, 5(8), 139–157.
<https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/15385/45454575768556>
- Tomasini, M., y Bertarelli, P. (2014). Devenir mujeres en la escuela. Apuntes críticos sobre las identidades de género. *Quaderns de Psicologia*, 16(1), 181–199.
<https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1199>
- Tomasini, M., Bertarelli, P., Córdoba, M., y Beltrán Peirotti, A. (2012). Corporalidades y género. Reflexiones acerca de la regulación de los cuerpos de las jóvenes en la escuela. FFyH (UNC), *2º Congreso Interdisciplinario sobre Género y Sociedad. Programa Interdisciplinario Estudios de Mujer y Género (PIEMG)*, Córdoba, Argentina, <http://publicaciones.ffyh.unc.edu.ar/index.php/2congresogeneroysociedad>
- Vázquez, M. (2015). *Juventudes, políticas públicas y participación*. Grupo Editor Universitario.
- Vázquez, M., Vommaro, P., Blanco, R., y Núñez, P. (2017). Introducción: pensar las militancias juveniles desde los años recientes. En *Militancias juveniles en la Argentina democrática. Trayectorias, espacios y figuras del activismo* (pp. IX–XXIV). Ediciones Imago Mundi.
- Verón, E. (1987). La palabra adversativa. Observaciones sobre la enunciación política. En *El discurso político. Lenguajes y acontecimientos* (pp. 11–26). Hachette.
- Vommaro, P. (2015). *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina. Tendencias, conflictos y desafíos*. Grupo Editor Universitario.
- Williams, R. (2000). *Marxismo y literatura*. Ediciones Península.
- Youdell, D. (2005). Sex-gender-sexuality: How sex, gender and sexuality constellations are

constituted in secondary schools. *Gender and Education*, 17(3), 249–270.
<https://doi.org/10.1080/09540250500145148>

Youdell, D. (2006). Diversity, inequality, and a post-structural politics for education. *Discourse*, 27(1), 33–42. <https://doi.org/10.1080/01596300500510252>

Youdell, D. (2011). Schooling's unruly subjects. En *School Trouble: Identity, Power and Politics in Education*. Routledge.

Artículos periodísticos

Con la consigna “¡ESI ya!” (2017, septiembre 21). *Página 12*.
<https://www.pagina12.com.ar/64196-con-la-consigna-esi-ya>

Estudiantes de la Escuela Fader protagonizan un pollerazo. (2020, octubre 19). La Izquierda Diario. <http://www.laizquierdadiario.cl/Estudiantes-de-la-Escuela-Fader-protagonizan-un-pollerazo>

Ex alumnas del colegio Nacional Buenos Aires denunciaron a profesores y preceptores por acoso dentro de la institución. (2018, octubre 1). Infobae.
<https://www.infobae.com/sociedad/2018/10/01/ex-alumnas-del-colegio-nacional-buenos-aires-denunciaron-a-profesores-y-preceptores-por-acoso-de...>

Gonzalez, A. (2018, octubre 1). Colegio Nacional Buenos Aires: egresadas denunciaron acoso y violencia. *Perfil*. <https://www.perfil.com/noticias/sociedad/egresadas-del-cnba-denunciaron-acoso-y-violencia-de-los-docentes.phtml>

González Velasco, L. (2019, noviembre 29). La Educación Sexual Integral, una asignatura pendiente en las escuelas porteñas. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/233474-la-educacion-sexual-integral-una-asignatura-pendiente-en-las>

Hay 11 colegios de la Ciudad tomados por alumnos a favor de la ley del aborto. (2018, junio 11). Infobae. <https://www.infobae.com/educacion/2018/06/11/comenzaron-las-tomas-en-los-colegios-en-apoyo-a-la-ley-de-aborto/>

Normal 10: prohíben a estudiantes presentar una lista “por ser socialistas”. (2019, marzo 28). La Izquierda Diario. <http://www.laizquierdadiario.com/Normal-10-prohiben-a-estudiantes-presentar-una-lista-por-ser-socialistas>

“Pollerazo”: Alumnos fueron de pollera al colegio en reclamo por el consejo machista de los directivos a sus compañeras. (2018, abril 18). Misiones Online. <https://misionesonline.net/2018/04/18/pollerazo-alumnos-fueron-pollera-al-colegio-reclamo-consejo-machista-los-directivos-companeras/>

Leyes y resoluciones consultadas

Ley N° 25.673, Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable. Boletín Oficial, Buenos Aires, Argentina, 22 de noviembre de 2002.

Ley N° 26.058, Ley de Educación Técnico Profesional. Boletín Oficial, Buenos Aires, Argentina, 8 de septiembre de 2005.

Ley N° 26.061, Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. Boletín Oficial, Buenos Aires, Argentina, 26 de octubre de 2005

Ley N°26.150, Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Boletín Oficial, Buenos Aires, Argentina, 4 de octubre de 2006.

Ley N° 26.206, Ley de Educación Nacional. Boletín Oficial, Buenos Aires, Argentina, 28 de diciembre de 2006.

Ley N° 26.485, Ley de protección integral a las mujeres. Ley para prevenir, sancionar y erradicar la violencia en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales. Boletín Oficial, Buenos Aires, Argentina, 14 de abril de 2009.

Ley N° 26.618, Matrimonio Civil. Código Civil. Modificación. Boletín Oficial, Buenos Aires, Argentina, 22 de Julio de 2010.

Ley N° 26.743, Identidad de género. Boletín Oficial, Buenos Aires, Argentina, 24 de mayo de 2012.

Ley N° 27.234, Educar en Igualdad: jornadas de Prevención y Erradicación de la Violencia de Género. Boletín oficial, Buenos Aires, Argentina, 4 de enero de 2016.

Ley N° 27.499, Ley Micaela de Capacitación Obligatoria en Género para Todas las Personas que Integran los Tres Poderes del Estado. Boletín oficial, Buenos Aires, Argentina, 10 de enero de 2019.

Ley N° 27.610, Ley de Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo. Boletín oficial, Buenos Aires, Argentina, 15 de enero de 2021.

Resolución Consejo Federal de Educación N° 340/18. Puerto Iguazú, Misiones, Argentina, 22 de mayo de 2018.

Resolución Secretaría de Educación N° 547 2004. 12 de abril de 2004.

Resolución Ministerio de Educación N°1729 2006. 10 de agosto de 2006.

Ley N° 418, Salud Reproductiva y Procreación Responsable. Boletín Oficial, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 22 de junio de 2000.

Ley N° 474, Plan de Igualdad real de oportunidades y de trato entre mujeres y varones. Boletín Oficial, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 5 de agosto de 2000.

Ley N°1265, Protección y asistencia a las víctimas de violencia familiar y doméstica. Boletín Oficial, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 28 de abril de 2005.

Ley N° 2110, Ley de educación sexual integral. Boletín Oficial, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 20 de octubre de 2006.

Ley N°4203, Adhesión a la Ley Nacional N°26485. Boletín Oficial, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 3 de agosto de 2012.

Ley N° 5742, Ley de Acoso sexual en espacios públicos o de acceso público. Boletín Oficial, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 7 de diciembre de 2016.

Ley N° 5861, Ley de Reparación económica para niñas, niños, adolescentes y jóvenes víctimas colaterales de femicidios. Boletín Oficial, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 13 de noviembre de 2017.

Redes sociales y blogs relevados

- Blog de La Revuelta
- Blog de La Fundición
- Facebook El Progreso
- Facebook La Revuelta
- Instagram El Progreso
- Instagram La Revuelta
- Instagram “Equipo ESI” La Revuelta
- Instagram “Comisión de Empoderadas”

Documentos escolares

- Proyecto Escuela de El Progreso
- Proyecto Escuela La Revuelta
- Documento “La historia de la escuela” La Revuelta

ANEXO

Entrevistas realizadas en La Revuelta

Nombre	Cargo y/o rol	Género	Edad
Néstor	Rector	Varón cis	54 años
Carmen	Docente de derecho y coordinadora del departamento de economía	Mujer cis	43 años
Darío	Docente de lengua y literatura	Varón cis	66 años
Lidia	Docente de historia	Mujer cis	56 años

Luciana	Docente de antropología e integrante del "Equipo ESI"	Mujer cis	33 años
Graciela	Preceptora	Mujer cis	47 años
Mayra	Docente "Sala Multiedad"	Mujer cis	29 años
Emilia	Docente "Sala Multiedad"	Mujer cis	31 años
Diego	Encargado de maestranza	Varón cis	67 años
Florencia	Estudiante de quinto año e integrante del centro de estudiantes	Mujer cis	17 años
Macarena	Estudiante de quinto año e integrante del centro de estudiantes	Mujer cis	17 años
Emiliano	Estudiante de quinto año	Varón cis	18 años
Romina	Estudiante de tercer año e integrante del centro de estudiantes	Mujer cis	15 años
Celeste	Estudiante de quinto año y presidenta del centro de estudiantes	Mujer cis	18 años
Lisandro	Estudiante de quinto año	Varón cis	20 años

Entrevistas realizadas en La Fundición

Nombre	Cargo y/o rol	Género	Edad
Guillermo	Rector	Varón cis	53 años
Silvana	Docente de biología, regente del turno nocturno y coordinadora del "Equipo ESI"	Mujer cis	56 años
Walter	Docente de electrónica y coordinador de tutores	Varón cis	34 años
Paula	Docente de matemática, jefa de taller e integrante del "Equipo ESI"	Mujer cis	38 años
Alejandra	Jefa de preceptores	Mujer cis	51 años
Darío	Docente de lengua y literatura, y coordinador de comunicación y expresión	Varón cis	56 años
Sofía	Docente de lengua y literatura	Mujer cis	50 años
Estela	Docente de geografía y coordinadora de ciencias sociales	Mujer cis	55 años
Magdalena	Asesora pedagógica del DOE	Mujer cis	42 años
Tatiana	Docente de electricidad	Mujer cis	25 años

Ezequiel	Docente de moldeo	Varón cis	30 años
Tamara	Estudiante de sexto año y presidenta del centro de estudiantes	Mujer cis	18 años
Daiana	Estudiante de quinto año	Mujer cis	17 años
Miguel	Estudiante de tercer año	Varón cis	18 años
Leandro	Estudiante de tercer año	Varón cis	17 años
Dylan	Estudiante de tercer año	Varón cis	16 años
Román	Estudiante de cuarto año	Varón cis	15 años