



Desafíos y conflictos en el abordaje de temáticas sexo-genéricas en la enseñanza media en El Maitén (Chubut, Argentina)

Challenges and conflicts in analysis of integral sex education in El Maitén (Chubut, Argentina)

Aymaré Barés*

Palabras clave:

Educación Sexual Integral

Nivel Medio

Chubut

Conflicto

Hegemonía

Resumen

La ley de Educación Sexual Integral (ESI) cumplió más de 15 años de vigencia en Argentina, sin embargo, su implementación es disímil en los diferentes territorios. Este artículo indaga en las conflictividades en torno a la ESI en una localidad pequeña de Chubut, en la escuela secundaria. El trabajo se enmarca en una investigación posdoctoral sobre acceso a derechos sexo-genéricos de los jóvenes residentes en tres localidades rurales y semiurbanas de Norpatagonia. A partir de una metodología cualitativa, de corte etnográfico, se identifican diferentes núcleos problemáticos y se propone comprender los conflictos en torno a la aplicación de la ESI, considerando los actores intervinientes, sus perspectivas y prácticas culturales, así como la inteligibilidad de la norma que surge a partir de las diferentes agencias estatales involucradas.

Keywords:

Integral Sexual Education

Secondary School

Chubut

Conflict

Hegemony

Abstract

The Integral Sexual Education Law (ISEL) has been in force in Argentina for more than 15 years. However, its implementation is dissimilar in different territories. This article investigates the conflicts around the ISEL in a village in Chubut, in secondary school. The

* Becaria Posdoctoral del Programa posdoctoral en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales, CINDE, COLEF, Universidad Nacional de Lanús, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Argentina y Pontificia Universidade Católica de São Paulo. Instituto de Investigación en Diversidad Cultural y Procesos de Cambio (Universidad Nacional de Río Negro/CONICET). Contacto: aymarabares@gmail.com

work is part of a postdoctoral research on access to sexual-gender rights of young people living in three rural and semi-urban villages in Norpatagonia. Using a qualitative ethnographic methodology, different problematic nuclei are identified. The article proposes to understand the conflicts around the application of the ISEL considering the intervening actors, their perspectives and cultural practices, as well as the intelligibility of the norm that arises from the different agencies of state involved.

Pensar la Educación Sexual Integral (ESI) en tiempos actuales es preguntarse por al menos dos cuestiones: por un lado, sobre las prácticas educativas; por el otro, sobre el acceso a derechos que están establecidos en normativas multiescalares. Así, este artículo profundiza aspectos sobre las prácticas culturales en torno a temáticas sexogenéricas ligadas a las juventudes en contextos de ruralidad en Norpatagonia trabajados anteriormente.¹ El interés en la temática surgió a partir de observaciones en el trabajo de campo realizado entre 2014 y 2020 que evidenciaron una emergencia de estas temáticas tanto en las prácticas institucionales como en lo que entiendo como *agencia* en los jóvenes.² Pues, en consonancia con un debate nacional sobre violencias y derechos,³ se hacían evidentes prácticas locales que impregnaban de modos contextualizados esos debates.

A partir de un abordaje cualitativo, con un enfoque etnográfico, realicé entrevistas en profundidad y grupales a graduados, estudiantes, docentes, integrantes del sistema de salud y del Servicio de Protección de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (SPD), y activistas. También participé de actividades vinculadas a la temática ESI, como asambleas y actividades de la colectiva *Ni una Menos El Maitén* (NUMEM), encuentros abiertos en la plaza del pueblo, en particular, sobre la denuncia a un profe-

1 Barés, 2023.

2 Barés, 2022.

Nota de las editoras: Respetamos la forma original de uso del lenguaje por parte de la autora del artículo.

3 Principalmente, las masivas movilizaciones articuladas bajo la consigna 'Ni Una Menos' (por las víctimas de femicidio) y 'Aborto Legal' (en pos de la lucha por la legalización de la interrupción voluntaria del embarazo), pero también en torno al 'Yo te creo' (denuncias por violencia sexual) y por el reconocimiento de las diversidades sexo-genéricas y sus derechos, como las demandas más visiblemente retomadas a nivel local.

sor por abuso, y reuniones interinstitucionales para la conformación de un protocolo sobre violencia de género promovidas por el Equipo de Salud Mental del Hospital Subzonal El Maitén.⁴ La selección de las personas entrevistadas la realicé a partir de la observación e identificación de informantes clave, así como de la técnica conocida como “bola de nieve”, que consiste en el acercamiento a nuevos participantes, a partir de la recomendación de los informantes iniciales.

Parte del abordaje teórico para indagar sobre la aplicación de la ESI se ha construido en el marco del Proyecto de Investigación “La producción del Estado y sus otros. Alteridad y conflicto en la implementación de normativas en Norpatagonia”.⁵ Y es, a partir del trabajo en dicho proyecto, que deseo aportar al análisis de los conflictos que subyacen a la problemática de aplicación de esta normativa en contextos particulares. En diálogo con otras investigaciones, busco ampliar líneas de análisis que permitan comprender y sumar herramientas para la reflexión y la práctica en pos de mejorar las formas en que las distintas poblaciones, en este caso los jóvenes de estos territorios,⁶ viven y despliegan sus posibilidades.

Entiendo al Estado como actor complejo, poroso y no homogéneo,⁷ aunque monopolizador de ciertas agencias que construyen en su desarrollo alteridades.⁸ En este sentido, me interesa recuperar las diversas ideas e intervenciones sobre ESI de distintos agentes del Estado, la forma en que impacta esa diversidad en los destinatarios de dicha política. Busco, además, comprender ambigüedades, solapamientos, contradic-

4 Es importante aclarar que además de mi rol como investigadora social, estoy involucrada en la comunidad de diferentes formas al residir allí. En este sentido, considero importante establecer pautas de reflexividad que permitan la vigilancia epistemológica (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2008) y el conocimiento situado (Haraway, 1995) postulado desde la epistemología feminista (García Selgas, 2001). Asimismo, han sido claros los encuadres institucionales de entrevistas, dinámicas y observaciones participantes dentro del consentimiento informado que establecen los códigos de ética en el ejercicio de la investigación social científica.

5 PI 40-B-1055 y PI 40-B-1055 de la UNRN.

6 Los territorios en los que realicé el trabajo de campo durante más de una década se circunscriben a lo que denominamos como la zona periurbana y rural de Norpatagonia. Específicamente al oeste, sobre la zona cordillerana, entre el límite interprovincial que divide Río Negro de Chubut. Esta zona también es denominada como Wallmapu por personas y comunidades del pueblo Mapuche, a lo largo de su historia y hasta el presente. La historia de despojo estatal los atraviesa y signa, a partir de las campañas militares llamadas comúnmente “Conquista del desierto”, llevadas adelante durante el gobierno de Avellaneda a fines de S XIX en Argentina (Barés, 2022).

7 Poulantzas, 1978; Brown y Erie, 1984; Oszlak y O’Donnell, 1983.

8 Briones, 1998, 2005.

ciones y conflictos que se dan entre los diferentes actores involucrados,⁹ y que resultan, o no, en la vulneración de derechos de los jóvenes. Asimismo, me interesa recuperar la perspectiva de estos con relación a cómo interpretan la aplicación de políticas públicas enfocadas en ellos, cómo las experimentan y cómo estas son más o menos legibles y cuáles son los sentidos que se abren y producen. Para interpretar esta diversidad de sentidos “en pugna”, considero que la teoría del conflicto puede aportar una perspectiva que permite captar ciertas tensiones.¹⁰ El artículo apunta, por tanto, a describir la ilegibilidad de ciertas prácticas estatales. Para esto, devela los conflictos que subyacen a la misma, entendiéndolos como constitutivos de los vínculos que en estos territorios se entraman, los cuales producen, a su vez, cierto tipo de regularidades subjetivas e identitarias.¹¹ En particular, a lo largo del artículo, se despliegan ciertas problemáticas ligadas a la aplicación de la ESI en el nivel medio que van articulando con lo que entiendo como el trasfondo de un escenario discursivo o contexto de enunciación, atravesado por una retícula de silencio y formaciones de alteridad nacionales y provinciales construidas a lo largo de la historia que regulan qué se dice, quiénes dicen y cuánto. En este sentido, una hipótesis inicial de este trabajo vincula los actuales modos de construcción de ciudadanía juvenil con modos sedimentados de construcción y participación ciudadana, en un territorio signado por el despojo, el genocidio indígena, y otras maquinarias diferenciadoras, estratificadoras y territorializantes¹² con efectos actuales en la vida de las personas.

En este artículo, en particular, comparto datos y análisis que se enfocan en una de las poblaciones trabajadas, El Maitén, Chubut,¹³ y en uno de los niveles educativos propuestos, el nivel medio. A tal efecto, en primer lugar presentaré los aportes principales de la ESI, para luego introducir un análisis sobre su aplicación en la provincia de Chubut y, en particular, en el nivel medio. Luego, avanzaré en las características de la misma en la localidad, dando lugar a las perspectivas propias de los actores involucrados. En segundo lugar, planteo las tensiones y problemáticas en torno a la ESI, en las que se escenifican también otras cuestiones que la exceden y, en ese sentido, en la

9 Shore, 2010; Thwaites Rey, 1999.

10 Matta, 2012.

11 Grossberg, 1992.

12 Briones, 1998; Briones, 2005.

13 La localidad de El Maitén está conformada por una población aproximada de 4.500 habitantes (Censo, 2010), está ubicada en la provincia de Chubut a 6 kilómetros del límite interprovincial con Río Negro, sobre el oeste cordillerano. Es la población más grande cercana a Ñorquin-Co (Río Negro) y Cushamen (Chubut), otras dos poblaciones con las que trabajo en el proyecto de investigación en desarrollo.

tercera parte del artículo apunto a comprender el conflicto o disputa que entiendo se dirime como trasfondo. De este modo, espero que los resultados presentados sirvan para comprender la implementación de esta política pública de forma contextual.

ESI ¿qué es?

En términos generales, la ESI se regula en Argentina a partir de la Ley N° 26 150 y desde el año 2006. De acuerdo con Báez, el proceso de incorporación de temáticas ligadas a la sexualidad integral en la educación formal excede a la Argentina y es posible comprenderlo dentro de políticas llevadas a cabo en toda la región. Este proceso no es homogéneo ni libre de conflictos, y responde a las demandas y agencias de los movimientos feministas y de las diversidades, plurales y en tensión, así como a políticas internacionales ligadas a lineamientos que obedecen al cuidado del crecimiento poblacional y al encuadre en el derecho internacional de organismos como la Organización Mundial de la Salud y el Banco Mundial.¹⁴

La ESI en Argentina deviene de este mismo proceso de reconocimiento de derechos de diferentes colectivos sociales y alineamientos internacionales. Propone un encuadre disruptivo con el modelo biomédico imperante hasta el momento de su sanción en la educación formal de nuestro país.¹⁵

Durante las últimas décadas, la visibilidad del movimiento de mujeres fue *in crescendo* en Argentina, al igual que la teoría feminista, lo que tensó el campo de las prácticas educativas y dio un mayor protagonismo al papel del género en la producción de la desigualdad.¹⁶

Las violencias hacia mujeres y diversidades sexogenéricas, de distintas edades, clases, comunidades étnicas, forman parte del entramado social histórico de nuestro país y de la región, de forma tal que estas violencias están naturalizadas, invisibilizadas y de alguna manera han sido consentidas tanto en ámbitos privados como públicos. En contraste, la visibilización de estas desigualdades a través de manifestaciones, medios masivos, redes sociales, en articulación y retroalimentación con políticas y lineamientos tanto nacionales como internacionales, posibilitó la creación de leyes¹⁷

14 Báez, 2015; Esquivel, 2013.

15 Báez, 2015; Morgade, 2011.

16 Morgade, 2011, p. 25.

17 Ley N° 26 150/2006 de Educación Sexual Integral; Ley N° 26 485/2009 de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres; Ley N° 26 618/2010 de Matrimonio Igualitario; Ley N° 26 842/2012 de Sanción y Prevención de la Trata de Personas; Ley N° 26 743/2012 de Identidad de Género; Ley N° 27 210/2015 prevé un cuerpo de abogados

que se proponen reparar violencias y desigualdades sexo-genéricas, pero que además suponen políticas de cuidado más amplias.

El acceso a la educación sexual es la puerta de entrada para la búsqueda de medidas de protección y reparación necesarias ante las violencias y desigualdades de niñas, niños y jóvenes.¹⁸ En este sentido, la ESI se enmarca en el proceso de ampliación de derechos para niños, niñas y adolescentes que forman un plexo normativo, conocido como las 26 000.¹⁹ Considero que la perspectiva de visibilizar la ESI dentro del llamado ‘Paradigma de Derecho’^{20, 21} es fundamental al enfoque de este artículo, dado que las principales tensiones que se ponen al descubierto en este trabajo etnográfico escenifican una disputa en torno a cómo son percibidos los jóvenes por el mundo adulto y, por tanto, qué derechos y posibilidades se afirman para ellos.

Dadas la complejidad de las problemáticas ligadas al tradicional sistema sexo/género,²² que lo vincula al sostenimiento de un orden desigual y violento, con consecuencias en la producción subjetivas e identitarias, y al sostenimiento del status quo

y abogadas para víctimas de violencia de género; Ley N° 27 234/2016 de Prevención y Erradicación de la Violencia de Género en todos los niveles educativos; Ley N° 27 452/2018; ley “Brisa”, señala un régimen de reparación económica para niñas, niños y adolescentes hijos de víctimas de violencia de género; ley “Micaela” 27 499/2018 implica capacitación obligatoria en perspectiva de género para todas las personas que integran los tres poderes del Estado; inclusión en el Código Penal en 2012 de la figura de femicidio y en 2019 de la de acoso callejero; Ley N° 27 636 “Diana Sacayan- Lohana Berkins”, de acceso al empleo formal para personas travestis, transexuales y transgéneros. Y, recientemente, en 2023, se sanciona la Ley N° 27 709, “Lucio Dupuy”, que refuerza la Ley N° 26 061 de Protección Integral de los Derechos de niños, niñas y adolescentes de 2005.

18 Morgade, 2011, p. 14.

19 Feijoó y Fridman, 2021.

20 El Paradigma o Enfoque de Derechos alude a las modificaciones e implementaciones sucesivas llevadas adelante por el Estado a partir de la Convención sobre los Derechos del Niño por la Asamblea General de Naciones Unidas, en 1989. La estructura normativa apela al reconocimiento de niñas, niños y adolescentes como titulares de derechos habilitados para ejercerlos de por sí y para exigir su observancia en caso de amenaza o incumplimiento y no como objetos de protección. Se erige sobre la base de cuatro principios fundamentales como son: la vida y supervivencia del niño, su no discriminación, el respeto a su autonomía progresiva y el resguardo del interés superior. El nuevo paradigma de “Protección Integral” de niños, niñas y adolescentes se sanciona en Argentina en el año 2005, mediante la ley N° 26 061 de Protección Integral de los Derechos de los NNA, acorde a los principios de la Convención. Es de mencionar que en la práctica el mismo coexiste con otros anteriores, tensionándose entre sí. Ver: <https://derecho.aulavirtual.unc.edu.ar/mod/resource/view.php?id=86577> y <https://www.bioeticayderecho.ub.edu/es/30-anos-del-cambio-de-paradigma-los-ninos-ninas-y-adolescentes-como-agentes-de-cambio>).

21 Faur y Gogna, 2016.

22 Rubin, 1996.

mediante prácticas culturales que constituyen a un sistema como hegemónico,²³ garantizar la ESI supone un compromiso político por parte del Estado.²⁴ A esto se suma un sistema educativo, descentralizado durante la década de 1990, que deposita en manos de las provincias decisiones centrales al momento de la implementación de la ESI, así como deja a merced de cada comunidad educativa y contexto sociocultural, importantes definiciones.²⁵ Es por esto que diferentes expertos en el estudio de la implementación de la ley de ESI²⁶ coinciden en señalar su desigual incorporación en los distintos niveles y territorios.

La ESI en Chubut

En la provincia de Chubut, la implementación de la ESI se produce de manera más concreta a partir de 2011, mediante la creación del Programa Provincial ESI, Res. 443/11, de acuerdo con el informe realizado por una funcionaria provincial ante el pedido de Amnistía Internacional Argentina.²⁷ Allí se expresa también la normativa reguladora²⁸ y las dependencias responsables de la implementación de la misma,²⁹ emplazadas en localidades distantes en varios kilómetros de El Maitén.

Otra reglamentación que acompaña, aunque no es mencionada en el informe, es la

23 Hall, 2010.

24 Morgade, 2011, p. 21.

25 Báez, 2015, p. 13.

26 Elizalde, Felliti y Queirolo, 2009; Báez, 2015; Morgade, 2011; Faur, 2018.

27 Informe realizado por la licenciada Ana Bishop, DGOyATE -Subsecretaría de Política, Gestión y Evaluación Educativa- Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut en relación a la Solicitud de Información Pública sobre “Implementación de la ley de educación sexual integral” - CHUBUT realizada por Amnistía Internacional Argentina. Julio 2019.

28 El paquete normativo regulatorio de la aplicación de la Esi en Chubut es: la Ley de Educación Provincial, nro. VIII-91, en 2010; la mencionada Res. 443/11, Programa ESI, de 2011; la modificación de la Ley de Educación Provincial, nro. VIII-91, en Ley VIII-121 que incorpora la perspectiva de género a la misma en 2016; la Ley XV-26 de Protección Integral e Igualdad de oportunidades y equidad de Género, en 2018; la Ley VIII-129, que es la adhesión jurisdiccional a la Ley Micaela en 2019; y la circular 1 de Direcciones Generales sobre “Trayectorias escolares interniveles: lineamientos de la educación sexual integral” también a partir de 2019.

29 Verticalmente de la Dirección General de Orientación y Apoyo a las Trayectorias Escolares (DGOyATE). Esta Dirección depende de la Subsecretaría de Política, Gestión y Evaluación Educativa (Ministerio de Educación de la provincia) y articula con todos los niveles educativos a través de equipos de profesionales que trabajan en todas las regiones. Las escuelas de El Maitén pertenecen a la Región I, que tiene su base física en Lago Puelo.

ley “Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género”, sancionada en 2015, que propone que al menos una vez, durante el ciclo lectivo, se realicen jornadas de prevención y contra la violencia de género en todos los niveles educativos. Además de este equipo profesional para la implementación de dicha ley, Chubut cuenta con el Equipo de Orientación y Apoyo a las Trayectorias Escolares (EOyATE) que funciona en cada región”.³⁰

En 2022, junto a las otras 23 provincias, Chubut votó por el Fortalecimiento de la ESI, Res. 419, que supone la evaluación de la implementación de la ley y los desafíos para ampliarla y mejorarla.

En el nivel medio, la ESI no tiene un espacio curricular específico.³¹ El Diseño Curricular (regulado en 2014 Ciclo Básico, en 2015 Ciclo Orientado) propone distintas áreas que trabajarían de forma integral los aspectos de la ESI. En particular, el Espacio para la Integración de Saberes (EIS), se propone como espacio de articulación de contenidos entre las distintas áreas y espacios curriculares. Esta sería la trama institucional para la implementación de la ESI en Chubut.

Un dato interesante, que surge de las evaluaciones Aprender 2017 impulsadas por el ministerio de Educación de la Nación, es que en Chubut el 78% de los estudiantes del nivel secundario manifestó la necesidad de contar con una educación sexual adecuada y un 72% de estudiantes que se ofrezcan contenidos relativos a la violencia de género y otros tipos de violencia.³²

30 De acuerdo al informe de 2019, el EOyATE “organiza y articula con las supervisiones escolares mesas de trabajo en las cuales se abordan contenidos de la ESI en los distintos niveles, dificultades en su implementación, desarrollo de proyectos colectivos entre otros (Bishop, 2019).

31 Esto difiere en otras provincias. Por ejemplo, en la provincia de Neuquén, donde existe un espacio curricular específico para la ESI y también otro de articulación, para dar lugar al espíritu de transversalidad e integralidad que promueve la ley o en la provincia de Río Negro, a través de jornadas específicas en las temáticas de ESI, obligatorias. Asimismo, por ejemplo, en la provincia de Buenos Aires se incorporó la Semana de la ESI en el calendario escolar, a partir de la cual todas las asignaturas deben anualmente desarrollar contenidos específicos en relación a la ESI (Faur, 2018). En este sentido, la ley prevé que el modo de implementación de la misma es una decisión institucional a partir del nivel medio que requiere diversas estrategias (Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Ley Nacional 26 150, Consejo Federal de Educación, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación, aprobados por la resolución CFE 45/08, p. 14).

32 Aprender 2017. Informe de Resultados. Chubut. 6to año Secundaria. Secretaría de Evaluación Educativa, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.

La ESI en El Maitén en el nivel secundario

Existen dos escuelas secundarias en proximidades del pueblo de El Maitén, la N° 726, 'Padre Urbano Salort', que está en el ejido mismo del pueblo, y la escuela 'Agro y Ambiente' N° 7719, que se encuentra en el paraje de Buenos Aires Chico, distante a 5 km del pueblo. En la n° 726 también funciona, en turno nocturno, la Escuela para Jóvenes y Adultos (EPJA).³³ En general, la planta docente se comparte, es decir, que quienes trabajan en una escuela también lo hacen en la otra, aunque cada una tiene una impronta específica. En ambas escuelas, los centros de estudiantes están organizados y se encuentran, con más o menos continuidad, en funciones. El trabajo de campo no se desarrolló específicamente dentro de los colegios, sino más bien en eventos y actividades puntuales, algunas de ellas organizadas dentro de los edificios escolares, además de un contacto periódico con estudiantes que conformaban en ese momento el centro, docentes y equipos de trabajo de salud.

Un trabajo integral de evaluación sobre prácticas de ESI, realizado entre Unicef y el ministerio de Educación durante 2017, distingue indicadores de lo que denominan 'buenas prácticas de ESI': Institucionalización de la ESI en las escuelas; Formación de los equipos con un enfoque integral; Perspectiva de género como motor de prácticas más integrales; Contextualización de las prácticas/Propuestas situadas; Reflexividad / Capacidad de escucha; Participación e involucramiento de las/os estudiantes; Apropiación de las/os estudiantes de los contenidos de la ESI (Ministerio de Educación/ UNICEF, 2018). En El Maitén, al preguntar por la ESI en la secundaria surgen ciertos ejes comunes: los docentes no se sienten lo suficientemente preparados en la temática; los estudiantes y graduados perciben lo que podemos llamar un 'desfase generacional', que ellos traducen como en 'Maitén es muy a la antigua'; en ambos casos hablar de ESI parece ser exponerse y exponerse parece traer consecuencias.

Intentaré a lo largo de este análisis abordar estos ejes de modo de poder no solo describir ciertos aspectos centrales en la implementación de la ESI sino, fundamentalmente, esbozar lo que entiendo como conflicto y qué es lo que está en disputa. Como sugerí, es oportuno explicitar que considero fundamental no recaer en planteos dicotómicos de 'dominados/dominantes',³⁴ que no colaboran en percibir las tensiones que atraviesan los diferentes estamentos directivos/docentes/estudiantes, e, incluso, a los mismos actores. Por el contrario, entiendo que es necesario percibir esas tensiones y la ilegibilidad de las propias prácticas para poder contribuir de modo significativo a una educación en el marco de la protección de derechos de los jóvenes.

33 De acuerdo al currículum provincial la modalidad EPJA sí tiene un espacio curricular propio con temáticas de ESI, aunque no fue abordado en este trabajo para el análisis de su implementación.

34 Roseberry, 2007 [1994].

De acuerdo a los registros de campo, hasta el momento, los docentes de nivel secundario de El Maitén participaron de dos períodos de formación en ESI. Estas formaciones buscaron consolidar ‘referentes ESI’, es decir, docentes que estuvieran formados en la temática a partir de las capacitaciones del Ministerio y que pudiesen promover la educación sexual integral en sus escuelas. El primer período se referencia en 2018/2019, que coincide con lo mencionado en el informe de Bishop.³⁵ El segundo período de formación es más reciente, refiere al 2022, y, a diferencia del primero, en este no fue el Equipo Directivo quien eligió a los docentes, sino que cualquier docente podía anotarse, habiendo un cupo por escuela.

La falta de preparación no solo de los docentes, sino también de la actividad o de la secuencia a realizar por falta de tiempo institucional para planificar, es uno de los problemas más mencionados en las entrevistas formales e informales con diferentes docentes.

“Yo lo que veo es eso, como una falta de plantearlo como equipo en el colegio. Desde la dirección y como conjunto de profes.” (Registro de campo [en adelante RC.], Trabajadora de la Educación [en adelante TE], Escuelas n° 726 y n° 7719, abril 2021)

Por un lado, si bien la formación docente incluye en sus diseños curriculares el espacio específico de ESI incorporada a la Formación General, esto, evidentemente, aún no redundaría en que el plantel docente esté o se sienta capacitado y trabaje contenidos de ESI de forma articulada, sustantiva y sistemática. Por otro lado, los estudiantes desde diversos medios y modos, expresan su deseo y necesidad de que las temáticas de ESI empiecen a abordarse de forma regular en la escuela,

“Los pibes no, los pibes están esperando, te preguntan: ‘profe mañana qué vamos a hacer, de qué vamos a hablar.’” (RC., TE., Esc. n° 726 y n° 7719, abril 2021)

Incluso lo hacen empapelando la escuela, con afiches que dicen ‘Queremos ESI’, ‘La ESI es nuestro derecho’.

³⁵ Bishop, 2019.

En el desarrollo subsiguiente, profundizaré en las distintas perspectivas que permiten comprender qué está pasando en relación a la implementación contextual de la ESI.

Qué es la ESI para los jóvenes

Como he mencionado, las agencias estatales son percibidas desde la ilegibilidad³⁶ y en este sentido interesa registrar qué se percibe como agencia y también qué es lo que se espera de ellas. ¿Talleres, espacio curricular o contenido transversal? Lo cierto es que, al no haber un espacio curricular específico, el contenido ESI parece diluirse:

“Nunca hemos tenido una clase así de ESI, capaz que sí surgió en charlas con profesores, no con todos. Hemos hecho un experimento de preguntarles a los profes por qué no tenemos ESI y con dos pudimos hablar. Y se atrevieron y eso. Y lo que sí hemos tenido es charlas desde el hospital, que siempre era la misma charla. Cuidado y eso, pero nunca se profundizaba.” (RC., egresada Esc. n°726, 18 años, junio 2021)³⁷

En el registro de las palabras de esta joven se abren varias cuestiones que iré desplegando a lo largo de este artículo. Por un lado, su innegable percepción de que ‘nunca’ han tenido ESI a lo largo de su escolaridad; que adentrarse en la ESI al menos para saber por qué no sucede es ‘experimentar’ y que les profes hablen implica ‘valentía’. Por otro lado, el reconocimiento de que quienes abordan temáticas de ESI son quienes vienen del hospital y que este abordaje es sólo cosa de un momento, en los que sólo estarían contemplados ‘los cuidados’, vinculados a los métodos anticonceptivos, coincidentemente con el enfoque biomédico de abordaje.

Como plantean los docentes, los estudiantes desean que la escuela habilite los espacios para trabajar ESI,

“Surgió desde nosotros por el hecho de que no se daba ESI en la escuela. Temas que son importantes saberlos y no todos tenemos la

36 Das y Poole, 2008.

37 El resaltado es de la autora y resulta necesario para el análisis del registro en el párrafo posterior.

posibilidad que alguien nos hable de eso” (RC., egresada, Esc. n°726, 18 años, junio 2021).

Aunque no sepan qué forma debe tener –si como materia específica, taller o jornadas–, lo que sí identifican claramente es que no lo están teniendo hasta el momento.

“Lo que nos decían era que ESI no era una materia en sí, sino que en todas las materias se da ESI. Pero en realidad nadie va a observar las clases entonces no pueden saber eso porque no observan las clases.

Otra cosa, planteamos unas jornadas por turno, sobre diferentes cosas. (...) Y estuvo re bueno, pero se hizo una sola en todo el año. Lo que nosotros queremos de la ESI es que sea constante.” (Comunicación grupal con el Centro de Estudiantes [en adelante CE.], Esc. n° 726, mayo 2023).

Hasta ahora lo que interpretan los jóvenes que les ofrece la escuela sobre la ESI es un abordaje tradicional, biomédico, llevado a cabo por expertes que no pertenecen a la escuela. Encuentros aislados y breves, en donde hay un desarrollo más que nada expositivo, de temas biológicos y de salud sexual reproductiva, realizados por personal de salud. Esa es la práctica de educación sexual que conocen.

‘Nosotros no tenemos ESI, tenemos EIS’, dicen y se miran entre risas. Forman parte del CE y relatan algunas peripecias del ser estudiantes en Chubut.

“E2: A la tarde tienen EIS, no tienen ESI. Hacen trabajos de integración, para integrar al grupo, a los cursos y eso es lo que hacen, pero de ESI nada....

Entrevistadora: ¿Y ustedes, en sus propias trayectorias, reconocen haber tenido contenidos de ESI... que les resultaran valiosos?

E2: Ah, valiosos no (risas). Estaba por decir una vez, pero... valiosos no...

E3: Una vez tuvimos uno y la profe nos decía ‘si ustedes necesitan una toallita vayan y díganme profe quiero un alfajor y les doy una toallita’.

E1: claro, usaban códigos.

E3: Cosas así que vos decís, no, no es educación sexual.

E2: El primer error, el más grave, fue separar a los hombres de las mujeres. Esto fue en 1º año, nosotros tenemos 17.

E3: A nosotras nos hablaron de las toallitas, los tampones, la manera de cuidarnos y nos separaron de los hombres, y los hombres...

E1: Se fueron a trabajar (risas en aumento)

E3: y les hablaron ¿de qué?... (Risas).

E2: no les hablaron, les hicieron juntar botellas, una pala... (Risas)
Da risa, pero en realidad, no (risas).

E3: Es triste, pero da gracia.”

La actividad que recuerdan es una en la que paradójicamente se refuerzan estereotipos, y se silencian como tabú temas que deberían ser conocimientos curriculares para todes (sin distinción de género), como los ciclos menstruales. El EIS no logra ser, de acuerdo a los registros, un espacio en el que trabajar ESI, por mucha demanda o interés que les jóvenes demuestren. Visión que reafirman les adultes que están interesades en trabajar la temática,

“En el espacio integrador de saberes, estábamos discutiendo qué íbamos a laburar con les pibis (...). Al final el espacio se terminó dividiendo de acuerdo a la afinidad para laburar (...). Yo estuve en uno y bueno, en el otro, se laburó educación vial” (RC., TE., Esc. n° 726, abril 2023).

Los criterios de cuándo y cómo trabajar ESI parecen quedar supeditados a la voluntad e interés de les trabajadores de la educación, con las herramientas que cada cual tenga. El que sea transversal su abordaje, en vez de garantizar la integralidad, parece diluir la responsabilidad y obligación de brindar los espacios y contenidos vinculados a ESI.

La ESI de acuerdo a los adultes

Existen diversas ilegibilidades en torno a las formas en que los agentes del Estado actúan en relación a un marco de derecho. De acuerdo a los registros, hay quienes sabiendo que hay un problema eligen no intervenir. Por otro lado, quienes desean trabajar la temática, pero no sienten que estén las condiciones dadas. También hay adultes intervinientes y responsables de ese espacio educativo que no saben que deben intervenir. Y, por último, quienes intervienen y afrontan 'las consecuencias' –concepto que desarrollo luego–.

En relación con la falta de condiciones, entiendo, a partir del relato de los docentes, que la obligación del tratamiento de la temática de la ESI está explicitada, pero no se proveen medios y modos de hacerlo, siendo que la tarea de planificación y secuencia educativa es uno de los pilares en la formación docente, tal como se pone de manifiesto,

“Muy tomado de los pelos... yo no me siento formada para laburar esto, hasta me siento irresponsable si se quiere” (RC., TE. de Esc. n° 726 y n° 7719, 2021).

Es importante señalar que, al no estar estas prácticas planificadas, tampoco es posible, de acuerdo a los docentes, e incluso a los registros de los testimonios de los estudiantes, brindar un espacio de escucha y de actuación responsable.

La forma en que se diseñó en Chubut la implementación de la ESI en nivel secundario parece dejar la carga puesta en que sean los equipos directivos (ED) los que se ocupen de dicha implementación, asistidos (u observados) por el EOATE o Supervisión. Estas vías de implementación dan por sentado que todos los ED se encuentran dispuestos y formados para trabajar la temática, sin presuponer que las mismas tensiones que se dan en el cuerpo docente pueden repetirse en los diferentes niveles: dirección, supervisión, equipos técnicos. Asimismo, los equipos técnicos no están emplazados en la localidad, por lo que no siempre suelen tener trabajos sistemáticos y articulados a nivel local con periodicidad, exceptuando cuando emerge alguna situación puntual que deben atender. De este modo, si la temática resulta poco atractiva o problemática para los ED, ante la emergencia de un problema, la vía de resolución suele ser la burocratización o la clausura del espacio. Por ejemplo, ante un reclamo por un taller de ESI en el ciclo básico llevado a cabo por algunas pocas familias ligadas al credo evangélico, el ED resuelve dar por terminado el taller,

“Fueron padres a reclamar, que no querían que a los chicos se les hable de aborto, que se les hable de homosexualidad y no sé qué, porque los estábamos incitando al aborto. Entonces, la escuela, la decisión que tomó es que todo lo que se trabaje tenía que ser llevado a la dirección para ser autorizado por la supervisora. Todos los padres tenían que ver con la iglesia, todos. La escuela tampoco se plantó, no dijo ‘bueno laburemos esto juntos’, no, no” (RC., TE. Esc. n° 726 y n° 7719, abril 2021)

La situación de observación meticulosa sobre los contenidos y prácticas docentes, puede claramente funcionar como disuasorio y no plantea estrategias institucionales de acompañamiento al desarrollo de contenidos y espacios de ESI. El desinvolucramiento como institución de temáticas que atraviesan la vida cotidiana de los jóvenes propicia el cese de las actividades realizadas por agentes externos y visibiliza también otros modos en que opera la educación sexual, ya que a través de la cancelación pretende –aunque esto no sea posible– aislar la escuela de los problemas y debates de la sociedad. Esta pretensión se ve reflejada también en otras situaciones como la siguiente:

“Un día una chica me dice, ‘profe, ¿por qué traés el pañuelo?’. Y entonces le digo ‘¿y por qué me preguntás eso?’. ‘No, porque a nosotros la directora nos hizo sacar el pañuelo celeste de la mochila’. Y me dice, ‘y si vos podés traer el verde, yo puedo traer el celeste’. ‘Tenés toda la razón del mundo’, les dije a las chicas en ese momento, ‘y ustedes qué consideran que tendríamos que hacer’. Me dijo, ‘podemos hacer un montón de cosas, pero nosotras no queremos ir a plantear esto a la dirección, ni que vos lo hables’. Yo lo que he sentido es que como grupo nos hemos quedado en silencio, pero también porque falta la capacitación.” (RC., TE. Esc. n° 726 y n° 7719, abril 2021)

Es decir, las estudiantes encuentran que la docente es una interlocutora válida, la docente visibiliza que los derechos de las estudiantes a expresarse no están siendo tenidos en cuenta, y construyen un punto de acuerdo, aunque en las posturas que

una y otras defienden no lo haya. Sin embargo, ante la actuación del ED y la falta de herramientas que la docente deposita en la indefinición del ministerio de Educación, la respuesta es el silencio de estudiantes y docentes.

Además de los espacios planificados para el trabajo de la ESI, la ley presupone las responsabilidades de los agentes de educación ante la visibilización de violencias o vulneración de derechos en la que los jóvenes son parte.

“Muchas veces pasa en este tipo de situaciones, y en otras también, está como la cuestión del ‘no te metas’, el ‘cuidate’. (...) ante eso, lo que yo siempre respondo es ‘nosotros somos funcionarios públicos’. O sea, no tenés elección, eso. Ante una situación de gravedad o lo que fuera, sabés lo que tenés que hacer y hay cosas que hay que priorizar, y que preservar. Entonces la integridad de los pibes es lo primero. Vos no podés ponerte primero vos, porque estás desatendiendo a alguien que tiene menos herramientas que vos.” (RC., TE., Esc. n° 726, abril 2023)

No actuar está fuera de la ley. Sin embargo, es común que los agentes estatales no se sientan obligados a hacerlo.

“En la escuela vi una situación en el recreo y le hablé a preceptoría y directivos y nadie hizo nada. Quedó en la nada. Fue ahí cuando tomé el impulso y dije no puedo creer que pasen estas cosas y empecé a mirar más lo de Ni Una Menos y demás” (RC., egresada Esc. n° 726, 18 años, junio 2021)

Ante la ausencia de respuestas y propuestas en la escuela, los estudiantes buscan por fuera oportunidades en donde poder desplegar sus prácticas y resolver sus inquietudes.

“Yo por suerte tuve primas más grandes, que nos iban diciendo y nosotras íbamos escuchando. En la escuela, como que no se hablaba mucho, así que ahí directamente ni aprendí.” (RC., egresada Esc. n°726, 19 años, sept. 2021)

Como plantea Lopes Louro, es entonces que “el lugar del conocimiento se mantiene, con relación a la sexualidad, como el lugar del desconocimiento y la ignorancia”.³⁸ Y, como bien se preguntan los estudiantes, el problema es cuando esos temas no se trabajan en otros espacios de sociabilización, algo que la Ley N° 26 150 tiene en cuenta y por eso, entre otras responsabilidades, lo reglamenta como una obligación del Estado.

Al auxilio de los expertos o sacar la pelota fuera de la cancha

Ante la no materialización de la ley en prácticas concretas, y ante el pedido de los estudiantes de que se aborden temáticas relacionadas a la ESI, existen adultos por fuera de la institución, o a veces de dentro, que buscan articular y abrir espacios sobre sexualidad con perspectiva de derechos, involucrándose en la escuela. Considero que esta articulación también se produce porque resuelve algo que en el ámbito de educación no está pudiendo resolverse en su interior, convocando para su resolución a agentes expertos externos.

Sin embargo, de acuerdo al informe elaborado para Amnistía, “la incorporación de especialistas externos a la institución no es lo recomendable debido a que, más allá de sus incuestionables saberes disciplinares, no acompañan a dicho grupo más que en una ocasión puntual”.³⁹ Esta estrategia no es exclusiva de las escuelas de El Maitén, dice Morgade que el recurso a la expertise es un signo académico de legitimidad que implica un “no saber”, pero que, sin embargo, como recurso es más un efecto del enfoque que reduce la sexualidad a un problema biomédico, moral o judicial.⁴⁰

Asimismo, con relación al trabajo de campo, considero que el recurso de ‘no estamos preparados’ es también una visibilización de que la aplicación de la ESI es un campo de lucha. En esa lucha se dirimen diferentes posiciones, en la que los ED y la Supervisión tienen una importancia significativa –dado el vacío normativo que deja la aplicación provincial–. La tensión es difícil de resolver si no hay herramientas a disposición, ni tampoco poder político en lo local –que pueda construirse desde distintos grupos u organizaciones dentro o fuera del Estado–, que garantice, o incentive, su abordaje. Así, el recurso a la expertise dirige el problema por la tangente o ‘saca la pelota fuera de la cancha’. Como menciona el personal de salud que llevó adelante un espacio de taller sobre sexualidad: “[Les jóvenes] No tenían otro espacio desde el que hablar estas cuestiones, porque no validan la ESI”.⁴¹

38 Lopes Louro, 1999, p. 14.

39 Informe Ministerio de Educación, 2019.

40 Morgade et al., 2011, p. 56.

41 RC., TS., abril 2022.

El interés de los estudiantes está, lo que no se evidencian son acciones claras, sistematizadas, de los agentes de educación en la implementación de la ESI y la responsabilidad se delega principalmente en expertos de la salud, aunque no solo.

Sumado a esto, ante ciertos emergentes, en los que se visibiliza la vulneración de derechos de los estudiantes, los docentes suelen delegar estas situaciones que entienden como problemáticas a agentes de educación en específico, en general, con formaciones profesionales que exceden la docencia –incluso muchas veces trabajan en otras dependencias estatales vinculadas a la protección de derechos– y que se posicionan en el paradigma de derecho para sus intervenciones. Esta práctica, si bien da respuestas institucionales a ciertas situaciones y trayectorias de vulneración, no termina de ser parte de una apuesta institucional por la ESI en sí, ya que descansa en la no planificación y la sobrecarga en unos pocos agentes de una práctica que pretende ser integral y sistemática.

De lo que no habla la escuela: la educación sexual invisible, pero tangible

Más allá de la aplicación de la ESI, la escuela es y ha sido históricamente un dispositivo formador de conductas e identidades, un espacio de poder-saber productivo, configurador de subjetividades y experiencias.⁴² En este sentido, considero importante destacar cómo, en todos estos años, a pesar de la dispersión, el solapamiento y la clausura de la ESI, ciertas prácticas se han sostenido, performando las prácticas de los jóvenes y el modo en que construyen sus identidades y configuraciones subjetivas.

Las prácticas educativas, muchas veces, contrariamente a la ESI, educan sobre sexualidad y lo hacen desde estereotipos y experiencias que los refuerzan.

Las prácticas en las aulas, sobre todo aquellas más cotidianas, como gestos y comentarios fuera del contenido formal, forman parte de lo que se llama currículum oculto o invisible,⁴³ y es parte del trabajo que la ESI propone deconstruir y revisar para poder aportar contenidos significativos que se construyan integralmente y den herramientas para un mejor vivir, respetuoso de las diversidades y acorde a prácticas de derecho.

Una demanda histórica por parte de los estudiantes del Colegio N° 726 fue hasta hace muy poco (ya que actualmente se está abordando en espacios comunes a las escuelas

42 Morgade, 2011, p. 28.

43 Santos Guerra, 1996.

de la región) la revisión del código de vestimenta que rigió por varios años. La lucha por sacar el código de vestimenta ha sido una de las demandas más expresadas por los estudiantes, tanto individual como colectivamente. Tal vez esto se deba a la materialidad de la norma que estereotipa de acuerdo al género y condiciona la vida cotidiana de forma concreta y desigual.

El comentario al pasar de un auxiliar, la frase en el pasillo de un preceptor, los gestos o miradas, como plantea Lopes Louro⁴⁴ –retomando a Foucault– son microfísicas de poder, de disciplinamiento cotidiano, que dejan su marca en la formación de los sujetos. Asimismo, las formas de trato en la escuela dejan huellas subjetivas e incluso condicionan o abren la posibilidad de que los pares se comporten de determinadas formas con sus compañeros. Como menciona personal de salud:

Una de mis últimas guardias, viene por guardia un niño con sobrepeso. Lloraba, que le dolían las rodillas, estaba haciendo gimnasia, y lo estaban bullyneando, diciéndole albóndiga, y era un apodo que se lo había puesto el profesor. Cuando se tranquiliza me dice que lo hacen correr por puntos, en los que a medida que él no va llegando le van sacando puntos, lo que estimula cada vez más el bullyneo. (RC., TS., abril 2022)

Estas situaciones, que si no llegan a un extremo, quedan en el contexto áulico, en los silencios cómplices, también dejan marcas que muchas veces son de por vida, tanto en quien las protagoniza como víctima, como en quienes conviven naturalizándolas. Como profundiza Lopes Louro las prácticas escolares dicen aunque callen.⁴⁵

Lo que les pibis viven

Las violencias

Las vidas de las jóvenes están atravesadas por diferentes situaciones en las que las violencias no son ajenas. Algunas asociadas a los roces permitidos en las masculinidades hegemónicas⁴⁶ en esas edades: “Así de agarrarse, sobre todo entre varones, no

44 Lopes Louro, 1999.

45 Lopes Louro, 1999.

46 Connel, 1995; Lopes Louro, 1999.

sé si jugando, pero a las piñas” (RC., egresada Esc. n° 726, 18 años, junio 2021). Otras de acoso entre pares, referidas a prácticas de discriminación, que se suceden sobre todo –de acuerdo a los registros de campo– en el ciclo básico: “[sí], era por el tema de estereotipos, la vestimenta, la familia que tenía atrás. Todas esas cosas ¿viste?” (RC., egresada Esc. n° 726, 18 años, junio 2021).

Incluso una modalidad de acoso que se instaura en los últimos tiempos y se relaciona a la accesibilidad de internet y dispositivos tecnológicos, es el ciberacoso en redes sociales, en el que a partir de ciertos estereotipos que rigen los comentarios discriminatorios, se hacen públicas intimidaciones con el fin de señalar y disciplinar.⁴⁷

Estas violencias disciplinantes no son exclusivas de los jóvenes, sino que, como plantea Lopes Louro encuentran en sus modos de sociabilización características particulares que se vinculan a normas regulatorias de la sociedad, sobre las que las escuelas aún no pueden responder más que desde la sanción moral.

Los jóvenes también sufren violencia de los adultos y sienten que la escuela no brinda herramientas a mano para poder instrumentar salidas a estas situaciones diversas que atraviesan.

“Me acuerdo de una amiga que sufría violencia en su casa (...). Yo la escuchaba, pero uno tampoco sabe cómo ayudarla (...) Eso también abarca lo de la escuela, no sé, en decir hay personas que ayudan en esto.” (RC., egresada Esc. n° 726, 18 años, abril 2021)

En los registros del trabajo de campo se reitera el desconocimiento de parte de los jóvenes de herramientas que les puedan servir para resolver situaciones, manifiestan que uno de los principales problemas es la falta de comunicación, que los adultos pongan en común información que les sirva para identificar y resolver situaciones complejas.

Asimismo, los jóvenes también registran que hay un sentido común en el pueblo en el que las violencias están naturalizadas y que hay gente que es intocable.

47 Barés, 2023b.

“Sí, eso es lo que tiene el pueblo también, por ahí lo cubren por ser tal, o ser el amigo de... el padre de... Como que todo queda en la nada.” (RC., egresada, Esc. n° 726, 18 años, junio 2021)

“Pasan cosas y hacen como que está todo bien, normalizan. Todo el mundo sabe que hay, todo el mundo lo conoce al ser un pueblo chico, pero nunca se hizo nada, nunca estuvo preso y nosotros como que lo tapamos.” (RC., egresada, Esc. n° 726, 18 años, abril 2021)

De esta forma, a partir de los registros, se va describiendo un campo hegemónico donde ciertas prácticas son consentidas desde el silencio y ubicadas en el ámbito privado. Incluso es posible observar en la enunciación la construcción de un ‘nosotros’ que siendo consciente de la violencia, no puede más que ser cómplice. Mientras, la escuela pareciera quedar por fuera de las situaciones de violencia, aunque éstas atraviesen la vida escolar cotidiana.

“En el 2010 hubo una denuncia por abuso a un preceptor, que fue muy grave. Institucionalmente no se trató con la gravedad, la importancia que tenía. Y a mí me pasó de escuchar a muchos docentes, no sé si es un temor o qué... se responde de un lugar conservador y censorador.” (RC., TE., Esc. n° 726, abril 2023)

Observar desde qué lugar interpelan las violencias a cada actor, desde qué lugar enunciativo se construye el involucramiento, es también poder comprender posicionamientos que implica la ESI, pero también en los que ésta se asienta, el paradigma de protección de derechos.

El desfase generacional: “Es que los padres son del siglo pasado”

En materia de géneros y sexualidades se nota un cambio discursivo generacional importante. Entiendo que esto se debe a diversos factores, principalmente a un contexto internacional y nacional de visibilización pública de los feminismos, y a una apertura discursiva de la mano de la circulación de contenidos a través de las redes sociales digitales, en las que los jóvenes se reconocen como nativos y que en ciertos

casos disruptivamente irrumpen los discursos ‘tradicionales’ o ‘conservadores’ del mundo adulto.⁴⁸

“El mayor problema que hay es sobre la gente más grande: padres, parientes. Que son criados, por decirlo así, de la vieja escuela.” (RC., estudiante, Esc. n° 7719, 16 años, agosto 2022)

‘La vieja escuela’, ‘a la antigua’, ‘tradicionales’: son formas de aludir a las formaciones discursivas hegemónicas en relación con género/s y sexualidades que constituyen cadena de enunciados. Primero, con el enfoque biomédico en el que la sexualidad queda ligada a lo biológico; lo público y lo privado se establecen como esferas separadas y predomina el higienismo –ligado al positivismo.⁴⁹ Y, en segundo lugar, con el enfoque religioso, en el que las iglesias –tanto la católica como las evangélicas, aunque este no es un mundo discursivo homogéneo– son quienes reglamentan la sexualidad, en que lo íntimo y lo público son una sola esfera, con un dios que todo lo ve.⁵⁰ Este enfoque goza de plenitud⁵¹ y es posible materializar su predominancia en el pueblo.⁵²

“Lo mismo con el tema de cómo se definen con su sexualidad, los chicos lo entienden pero los adultos no, es como una negación. Están criados de una manera distinta o en una época distinta, como que todo no estaba muy conocido.” (RC., egresada, Esc. n° 726, 18 años, junio 2021)

Al contrastar los puntos de vistas generacionales, la sensación que les jóvenes perciben es la falta de espacios para ellos, con sus propios criterios, y sin una mirada adultocéntrica. Lo que no quiere decir que les jóvenes no participen de las iglesias activamente, sino que pueden hacerlo sin adherencia total a todos los dogmas o ha-

48 Barés, 2023.

49 Morgade et al., 2011, p. 80.

50 Foucault, 1998 [1976]; Esquivel, 2013.

51 Vaggione, 2010.

52 En El Maitén, se registraron a fines de 2023 21 iglesias sobre una población de 4.422 habitantes, de acuerdo a los datos del Censo 2010, lo que equivale a una iglesia cada 210 personas.

ciendo un *proceso de traducción* entre el discurso de las iglesias y los puntos de vista contruidos entre su grupo de edad.

“Obviamente que sí, en Maitén siempre hubo envidia, hablar mal del otro, pero sí, los jóvenes tienen la libertad de expresarse y de elegir. Creo que es algo que no se veía, que es nuevo. En Cushamen, por ejemplo, yo no veo a una chica con otra chica, pero por la misma gente, la misma gente lo prohíbe.” (RC., egresada, Esc. n° 726, 18 años, abril 2021)

Próximas en distancia geográfica, les jóvenes aun así perciben las diferencias entre localidades. La ‘prohibición de la gente’ no necesariamente es explícita, sino que es lo que les jóvenes perciben de sus entornos, con los que negocian, amplían o, por el contrario, encuentran más estrechos esos límites.

Esta percepción de situaciones que son ‘aceptadas’ sucede también entre les jóvenes, así como se evidencian resistencias. El hecho de que se acepten ciertas ‘libertades individuales’ no supone que los estereotipos tradicionales de una sociedad patriarcal hayan sido reformulados, sigan actuando performativamente, es decir, moldeando, condicionando y produciendo un determinado tipo de subjetividades e identidades. El estereotipo masculino de guardar emociones y demostrar fortalezas, entre otras características de la masculinidad hegemónica⁵³, es identificado por les jóvenes y puesto en duda, pensando incluso en la salud mental de esos jóvenes.

Mi hermano no demuestra mucho las cosas. Si vos te ponés hablar te cuenta las cosas, pero como que se encierra y le tenés que preguntar algo muy concreto para que te cuente las cosas. En los varones es más así. (RC., egresada, Esc. n° 726, 19 años, sept. 2021)

Elles perciben los mandatos de esta sociedad que identifican como ‘tan tradicional’ y, a su vez, reconocen que se habilitan otras formas de construir las masculinidades a través de otros discursos. Por lo que reclaman que la escuela habilite estos otros discursos a partir de la implementación de la ESI.

53 Connel, 1995.

Animarse a hablar

“Y... al ser tanta gente, por ahí uno siente vergüenza de preguntar o de hablar de este tema, pero había chicos que sí que se animaban a hablarlo y no tenían problema, pero no todos.” (RC., egresada, Esc. n° 726, 19 años, junio 2021)

Las charlas sobre sexualidad en la escuela, esporádicas y limitadas, de todos modos abren la palabra y la escucha. Por un lado, para hablar, hay que saber que hay ciertas condiciones de escucha. Por el otro, no todes pueden hacer uso de la palabra, y esa restricción, que aparece enunciada, obedece a diferentes dimensiones que se entrecruzan y se vinculan al estatus social de esa persona.

No encontrar espacios y personas con quienes compartir la palabra puede llevar a situaciones dolorosas.

“Hay chicos que se encierran así como yo y llegan al límite de pensar en matarse, cuando tienen a alguien a quien poder contarle. (...) Tuve ataques de pánico de tanto no poder decir las cosas y enfermarme.” (RC., egresada, Esc. n° 726, 19 años, septiembre 2021)

Las condiciones de escucha y qué pasa con lo que se dice también hace que se elijan distintos canales, en búsqueda de resolver lo que sucede.

“Si vas a hacer una denuncia, es como que no queda ahí, se desparra por todo el mundo y es como difícil hacer algo. Se enfocan en la víctima pero no se enfocan en la otra parte. El escrache es distinto porque es más como para que hagan algo más rápido, también para advertirte.” (RC., egresada, Esc. n° 726, 19 años, septiembre 2021)

En los canales formales, como el de la denuncia en la comisaría, a veces se corre el riesgo de que se abran otros –informales– como ‘el chisme’. Ahora bien, el chisme ayu-

da a la redefinición y reafirmación de las normas comunitarias, la información contenida puede incluso actuar como sanción, el chisme no cuestiona el estatus quo, sino que lo fortalece⁵⁴. Por el contrario, las denuncias públicas tienen una lógica contraria y disruptiva, aunque llevar una disputa afuera de los mecanismos formales puede ser desaprobado, y ser plausible de sanción social.⁵⁵

Lo que surge cuando se habla

Ante los relatos de los jóvenes sobre la dificultad de poner en palabras contraponemos analíticamente lo que sucede cuando sí se logran generar espacios de diálogo en relación a la ESI en la escuela.

“Una vez tuvimos una charla, en la que charlamos de las relaciones, y un compañero habló de que a su novia no le dejaba poner ropa corta y tuvimos un agarrón. (...) Intentamos cambiarle la idea, pero no mal.” (RC., egresada, Esc. n° 726, 18 años, junio 2021)

Los espacios de sociabilización escolar, tanto formales como informales, también pueden convertirse en espacios de confrontación entre pares, donde las ideas pre-establecidas se ponen en debate. La habilitación formal de estos espacios permite ir ampliando un horizonte de posibilidades que de quedar puertas adentro de las casas, en los círculos de la iglesia o entre amigos, no sucedería.

“Entrevistadora: ¿Han tenido espacios para hablar de la cuestión del consentimiento, del respeto, del maltrato?”

E: En mi curso sí, ese espacio lo tuvimos un año, en mi curso particular porque se portaban muy mal, y me acuerdo que la POT nos dio un taller que hablaba del tema del maltrato, el respeto, pero fue la única vez.” (RC., egresada, Esc. n° 726, 18 años, junio 2021)

54 Nader y Todd, 1978.

55 Bares, 2023b.

Ante ciertas situaciones o emergentes puede abrirse una oportunidad para construir espacios de circulación de la palabra y escucha. En los registros aparecen referencias dispersas reivindicadas por los estudiantes como enriquecedoras y habilitantes, y desarrolladas en un tiempo más prolongado. Desde esos espacios mencionados, los participantes dan cuenta de la posibilidad de construir otras formas de trato, en base también a percibir a los otros y a sí mismos.

“Sí, hay una dinámica, con la que empezamos en general los talleres, que es dibujar una persona, que tenga una identidad, una edad, un género y una historia. Ahí han salido situaciones de abusos, de consumo problemático, de violencia.” (RC., TS., abril 2022)

En estos espacios reflexivos se reconocen violencias sufridas o conocidas, e incluso también violencias ejercidas por ellos mismos.

Tal como se sistematiza en materiales que relevan la situación a nivel nacional, las prácticas de ESI generan que los estudiantes se sientan cuidados, reconocidos, escuchados y que también pueden mantener conversaciones más abiertas con sus familias.⁵⁶ Es oportuno sopesar si esta posibilidad de apertura en el diálogo se da ante personas poco conocidas, o si es más bien ante la construcción de un espacio de confianza, de escucha segura. En otros registros de campo aparece la misma inquietud y los estudiantes plantean la importancia de la confianza. De todos modos, algo con lo que vienen insistiendo desde los centros de estudiantes es en la generación de espacios de diferente tipo, individuales y colectivos, con docentes que ya conocen o con personal de salud.

Exponerse o los efectos de decir

Sin embargo, hablar implica exponerse, sacar afuera algo interno. Esto supone riesgos si las condiciones no son las adecuadas, tanto para estudiantes como adultos. Y esto también es percibido por los jóvenes.

“No todos los profes se animaban a hablarlo y les preguntamos a ver cómo veían ellos al tema y si estaban interesados en ayudarnos.

⁵⁶ Ministerio de Educación y Unicef, 2018.

Fueron dos o tres profes que se animaron y el resto como que no.”
(RC., egresada, Esc. n° 726, 18 años, junio 2021)

Al igual que en escuelas de otras provincias⁵⁷, les estudiantes identifican que les docentes que abordan la ESI son ‘valientes’. Retomamos entonces la pregunta de Morgade et al.⁵⁸ sobre qué es lo amenazante de trabajar las cuestiones de la sexualidad para los docentes en la escuela.

“Con la ley [27.610], que estaba en tratamiento, entro al aula y la secretaria de la escuela dice, ‘bueno, acá está la profe, que seguro ella les va a saber contar mejor que yo’. Así, me la tiró y se sentó así, ‘vos que sos feminista, bancate esta, porque yo de la ley del aborto no pienso hablar’.” (RC., TE. Esc. n° 726 y n° 7719, abril 2021)

Los docentes que tienen otras prácticas por fuera de la escuela, visibles en un pueblo pequeño, sienten que se exponen en función de las mismas, sin que esto sea parte de una política educativa, sino más bien como una afrenta o reto por considerarlos portadores de ideas que contrastan con el statu quo local –construido por diferentes agentes estatales, docentes, pero no solamente. Esto genera un campo poco propicio, tanto para jóvenes como para adultos, para expresarse y mucho más para hacerlo mediante los canales formales y denunciar hechos de violencia.

“De parte de la justicia como que lo veo muy difícil. Es como que siempre queda en la nada. Encima la gente de El Maitén como que en vez de ayudarte, te juzga y debe ser feo esa situación.” (RC., egresada, Esc. n° 726, 18 años, junio 2021)

Sin adentrarnos en lo que implica el circuito burocrático de una denuncia (los obstáculos en las denuncias y qué sucede luego en su instancia judicial), nos interesa subrayar la representación que los jóvenes han construido de lo que supone denunciar.

57 Ministerio de Educación y Unicef, 2018.

58 Morgade et al., 2011, p.71.

El señalamiento social que se desprende, una marca por exponerse a decir. Incluso en casos de acompañamiento de denuncias, caen medidas disciplinatorias sobre los trabajadores de la educación que se involucran,

“Todo el embarazo lo viví con esas situaciones, que fueron muy tensas, un clima institucional horrible, horrible. Sí me sirvió, como diría Wos, para darme cuenta de qué lado de la mecha está cada uno. Y para saber con quién sí y con quien ni medio paso. Después es donde hay que estar, para mí no hay elección.... Yo tuve, en ese momento, fui amenazada por un directivo de la escuela, por ejemplo.” (RC., TE., Esc. nº 726, abril 2023)

Los desgates y la exposición, incluso de les adultes que deciden iniciar un proceso de denuncia o acompañamiento, puede resultar disciplinador y desalentador para les jóvenes, y también para les trabajadores. Incluso, asumir los costos de exponerse, resulta más complicado cuando no hay conocimientos de las herramientas legales o cuando no se garantiza la aplicabilidad de las mismas. Así también se complejiza cuando asumimos socialmente diferentes roles, lo que suele suceder en los pueblos, formando parte de entramados de vínculos que se estrechan y esperan contemplaciones a cambio.

¿La disputa?

formas y actores. La priorización de tiempo y contenidos curriculares es una de ellas, como menciona una profesional de la salud ante la interrupción del taller que venían llevando adelante: “Nos dijeron no vengan más. No se estaban dando cuenta de que le estaba sacando la posibilidad de información a los pibes”, (RC., TS., abril 2022). La no priorización de la temática puede dejarla relegada a un ‘cuando haya tiempo’. Esto desata diferentes relaciones de tensión, pero sobre todo la postergación del trabajo sobre este tipo de contenidos.

Dentro del enfoque procesual –que forma parte de la ‘antropología del conflicto’– se entiende por disputa una etapa particular de una relación social en la que el conflicto entre dos partes o más (individuos o grupos) se afirma públicamente, es decir,

ante un tercero⁵⁹. El tercero puede tener un papel explícito con respecto al manejo de la disputa, como el mediador, intermediario o juez; o actuar como un tercero implícito, al igual que otras partes, como seguidores o una audiencia. Analizando las diferentes situaciones expuestas, considero que la presencia del conflicto es innegable. Podemos incluso entender las partes, que no se caracterizan por compartir el grupo de edad: jóvenes y adultos, ni por su relación con la institución educativa: externas o internas; ni por su lugar de procedencia: foráneos o locales, sino por aquellos partidarios de trabajar la ESI como parte de un paradigma de derecho y quienes quieren conservar el modo tradicional de tratar los asuntos que entienden de índole privada, y el famoso “mejor no meterse”. Esta postura se alinea a un orden normado por el modelo o paradigma tutelar⁶⁰ que condice con un abordaje biomédico de la sexualidad en la escuela. De esta forma, la ESI se torna en clave de lucha por hegemonizar un campo discursivo.

Hay un fuerte atravesamiento del sistema patriarcal y de las iglesias en sus diferentes versiones que tienen un peso muy fuerte en la formación de estos docentes y eso me parece que es determinante. (RC., TE., Esc. n° 726, abril 2023)

El conflicto no logra llevarse a una instancia mayor porque no hay afirmación pública del mismo, ni la injerencia de un tercero. El dilema parece ser adaptarse al silencio o elegir hacer, más allá de los riesgos que esto suponga: “[y]o quise hacer el centro, meterme en la lista. (...) hay gente que se termina adaptando al no poder hacer un cambio” (RC., estudiante, Esc. n°7719, 16 años, agosto 2022).

Quienes hacen, sienten que esos espacios posibilitan a los jóvenes un crecimiento en la temática, en relación a poder recibir cierta información, pero también en cuanto a problematizar y reflexionar sobre sus prácticas: “Son espacios muy enriquecedores,

59 Nader y Todd, 1978, p. 14-15.

60 El paradigma tutelar, doctrina de la situación irregular, es conocido en Argentina como Ley de Patronato (Ley 10.903 sancionada en 1919), supone a niños, niñas y jóvenes como ‘menores’ objetos de tutela, corrección, rehabilitación, control y subordinación. Asimismo se les considera como incapaces y se plantea la judicialización como estrategia de abordaje de los problemas que pudieran surgir con ellos, enmarcados en la teoría del control, y suponiendo antes que nada el peligro inminente para el normal funcionamiento de la sociedad que supone una situación de ‘irregularidad’ en ‘los menores’ (Cardozo y Michalewicz, 2017).

me parece que tienen que existir. Pero me sabe a poco, cuando solo depende de la voluntad desde el equipo de salud” (RC., TS., abril 2022).

Los canales para decir y quiénes pueden decir son diferenciales: en general, en lo público parece haber pocas instancias para decir, pero cuando esos canales se abren surgen asuntos de importancia como hechos de violencia que atraviesa la vida de los jóvenes, la problemática del consentimiento, los celos en los noviazgos, los estereotipos que condicionan sus prácticas, páginas de ciberacoso, entre otros –también mencionados en los estudios a nivel nacional–.⁶¹ Por otro lado, parece ser que los canales privados son de uso frecuente, pero estos terminan por señalar a quienes son víctimas de las violencias y terminan siendo prácticas discursivas funcionales a quienes las ejercen. Cuando los jóvenes quieren salir de esos silencios cómplices no encuentran en general apoyo en las instituciones que les permitan hacerlo; cuando lo logran, los costos suelen ser altos, la exposición, y no todos pueden afrontarlos. Como ha argumentado McConnell (1966, citado en Nader y Todd, 1978), en distritos pequeños, las consecuencias de desafiar los marcos aceptados pueden ser graves, por lo que la gente tiende a evitar la disidencia pública. En estos contextos, los forasteros estructurales pueden desempeñar un papel importante en el proceso de expansión de la disputa.

“Teníamos una profesora, pero ahora no está más en la secundaria, y con ella sí trabajamos. Después la profesora creo que se fue, nosotros pasamos de año y nunca más tuvimos con ella y tampoco nunca más hablamos de eso.” (RC., egresada, Esc. n° 726, 18 años, abril 2021)

Un supuesto fundamental para nuestro enfoque es que una disputa no es un evento estático que simplemente sucede, sino que la estructura de disputas, peleas y ofensas incluye cambios o transformaciones a lo largo del tiempo.⁶² Estos cambios y transformaciones también están relacionadas con las posibilidades de instalar el tema y de alzar la voz, defender el punto de vista; es decir, en definitiva, se vincula a las relaciones de poder, históricas y actuales, sedimentadas, más o menos visibles, con luchas más colectivas o individuales.

61 Ministerio de Educación y Unicef, 2018.

62 Mather y Yngvesson, 1980.

Reflexiones finales

La ESI es una ley, como otras, a la que se llega a través de la lucha, reivindicaciones y otras agencias de movimientos sociales, preponderantemente de los que se encuentran en el arco diverso de los feminismos, aunque no solamente. Es una propuesta pedagógica, política (institucional) y epistemológica que propone una trama curricular a contrapelo de las formas tradicionales de organizar los contenidos referidos a sexualidades y géneros, habilitando sobre todo el tratamiento de temas invisibilizados o silenciados. Por lo tanto, es una ley que genera incomodidades en diferentes sectores que podemos considerar como tradicionales de la sociedad. Y, pese a haber pasado más de quince años desde su implementación, aún no se aplica de modo integral en sus diferentes niveles.

Dice Lopes Louro que en estas épocas de oscilaciones y cambios que pueden ser sentidos, agregó yo, como vertiginosos, hay una intención de fijar la identidad sexual en los parámetros esencializadores que definieron la heterosexualidad como el paradigma de lo 'normal', lo moral.⁶³ Y que es por esto, remarca la autora, que la escuela tradicionalmente tuvo dos tareas de equilibrio tenue, incentivar una sexualidad 'normal' y contenerla hasta la llegada de la vida adulta.⁶⁴ En El Maitén, la aplicación de la ESI es escasa y encuentra muchas veces el reparo, el posponer permanente, su no priorización, de actores decisorios como los ED o supervisores, perdida en la burocracia institucional y la priorización de contenidos específicos de las disciplinas. Cuando avanza, lo hace de la mano de profesores o directores recién llegados que ven la necesidad de su abordaje en sus estudiantes; de profesores que están hace más años y buscan estrategias de camuflaje o resguardo a partir de conocer las configuraciones de poder institucional y local; de profesionales de la salud que entienden estos temas como una entrada necesaria para construir un vínculo con un sector de la población que de otra manera les resulta inasible como los jóvenes, realizando así caminos de prevención sobre todo en lo que se refiere a temáticas de salud sexual y de salud mental. Mientras, los jóvenes se van formando de la mano de familiares y amigos más grandes, maduran temas de poca reflexión en las escuelas y construyen otras posturas a las actuadas a menos edad, producen a través de las redes sociales visiones más amplias que las locales en temas de diversidad sexual y violencia de género (sobre todo). Sus *agencias* en estas temáticas dependen de distintas cuestiones que se interceptan y que hacen que sea más fácil hablar y expresarse, mostrarse, levantar la voz, organizarse. No es solo la intersección clase, género, edad, región, etnia, sino también el modo en que

63 Lopes Louro, 1999.

64 Lopes Louro, 1999, p. 11.

esas intersecciones dejan huellas y configuran diferentes posiciones subjetivas,⁶⁵ en las que los silencios o camuflajes pueden resultar más seguros en ciertos sentidos. Miedo de hablar en público, de disentir en voz alta con quienes sí hablan y participan reproduciendo intereses hegemónicos, preferir el silencio al señalamiento, coincidentemente con los modos de participación construidos a lo largo de la historia en estos territorios sobre la ciudadanía deseada y la ciudadanía indeseada.

Al momento de proponer abiertamente el diálogo sobre el abordaje de situaciones conflictivas, como abusos por parte de docentes dentro o fuera de la institución, las autoridades son recelosas. De esta forma, las instituciones conviven con docentes con denuncias en curso, o que son tomadas como insuficientes por los estamentos pertinentes que estipulan las reglamentaciones provinciales, encontrando diferentes obstáculos para su resolución en las cientos de vías administrativas.⁶⁶ Ante la mínima tensión que despierta la implementación de la ESI, la actividad se levanta y se obstaculizan las siguientes, para ‘evitar problemas’, en lo que parece una introspección institucional del ‘no te metas’.

Considero que los aportes de este artículo, además de sumar un análisis de lo que sucede en pueblos pequeños y ruralizados, distantes de las grandes capitales urbanas de un país que tiene un sesgo centralizante muy grande, se vinculan al trasfondo de la tensión sobre la aplicación de la ESI. Retomando la propuesta de Morgade et al,⁶⁷ la relativa banalización de los asuntos concernientes a las temáticas que la educación sexual integral trabaja en un primer plano oculta la cuestión política que es el basamento de la misma. Cuestión política concerniente no sólo al sistema representacional hegemónico sobre las sexualidades que se propende, sino también a la tensión en relación a la construcción de subjetividades juveniles críticas, con derechos, con voz. Esto se torna visible cuando son los estudiantes quienes plantean las situaciones que les resultan problemáticas, o los temas que les interesan trabajar en torno a sexualidades y géneros, y encuentran una buena recepción o respaldo en las autoridades, pero ciertos adultos toman la palabra poniendo bajo sospecha la autonomía de los jóvenes y los espacios de cuidado que ellos buscan construir o abrir. No es sorprendente que los adultos que levantan la voz en espacios públicos, quienes se muestran sin “miedo” a los efectos de esta exposición, son, en general, quienes en sus prácticas se alinean

65 Brah y Phoenix, 2004.

66 Es interesante mencionar que el reglamento docente de la provincia de Chubut no prevé medidas claras, por ejemplo, para docentes que han sido denunciados o procesados por abuso sexual en situaciones fuera de la institución LEY VIII- N° 20 (Antes Ley 1820).

67 Morgade et al, 2011, p.70.

más cerca del enfoque tutelar, incluso cercanos al paradigma anterior al tutelar, que circunscribe las problemáticas de las niñeces y juventudes al ámbito privado. Tomar la palabra es también la posibilidad de mantener el control y la dirección de sentido sobre ciertas cuestiones.

Sin embargo, tal como planteamos, desde las teorías recuperadas que piensan la agencia estatal o las que plantean un análisis de los paradigmas en torno a las niñeces y juventudes: los enfoques y visiones, aunque opuestos, se yuxtaponen y tensionan en los diferentes niveles de estatalidad y prácticas de los agentes. Hay en la construcción cotidiana, entrecruzamientos y confrontaciones, haceres institucionales otros que propenden la habilitación de espacios de protección de derechos y escuchan la palabra de los estudiantes, de la mano de una normativa que lo habilita aunque no dispongan de todos los recursos necesarios para su implementación.

Como retoma Lopes Louro –recuperando aportes de Weeks–, la ampliación y diversidad en las formas de vivir la identidad sexual ponen en cuestión la “rigidez de las identidades heredadas de todos los tipos, no sólo sexual,⁶⁸ ya que para los grupos conservadores todo eso parece muy subversivo y amenaza también, conceptos, valores y ‘modos de vida’ ligados a las identidades nacionales, étnicas, religiosas, de clase.⁶⁹ En este sentido, a partir de las observaciones y el trabajo de campo, lo que considero está en juego en las fricciones en torno a la ESI no es solo el acceso a una formación sexual integral como derecho, sino la posibilidad de que los jóvenes sean “sujetos de derecho”, levanten la voz, rompan la matriz de silencio impuesta en el territorio con los inicios del genocidio y reforzada performáticamente a través de diferentes eventos históricos y prácticas culturales.⁷⁰ En este sentido, la ESI aparece como una arena de disputas de hegemonía en la que se tensionan diferentes formas de construcción subjetiva de los otros, en este caso los jóvenes, en la que también hay forcejeos y confrontación en torno a la posibilidad y capacidad de agencia en pos de defender sus derechos en contextos conservadores.

Fecha de recepción: 12 de junio de 2024

Fecha de aprobación: 15 de abril de 2025

68 Weeks (1995) citado en Lopes Louro, 2011, p. 70.

69 Lopes Louro, 2011, p. 14 y 15.

70 Barés et al, 2022.

Bibliografía

Baez, J. (2015). "Políticas educativas, jóvenes y sexualidades en América Latina y el Caribe". Informe CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Barés, A. (2022). *Ser jóvenes en la estepa. Adscripciones y disputas en las trayectorias juveniles de Norpatagonia*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

Barés, A., Moraga, C., Nahuelquir, F., Lefñir, J., Muñoz, M., Hube, S. (2022). ¿Por qué somos como somos? En *La interculturalidad en escena* (pp. 169-191). IFDC, Equipo de Interculturalidad El Bolsón: Ediciones El Choique.

Barés, A. (2023). Juventudes y ruralidades del noroeste patagónico. Aproximaciones a sus representaciones sociales y prácticas culturales sexo-genéricas. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, 17, UNLP: La Plata, Argentina. <https://doi.org/10.24215/18524907e076>

Barés, A. (2023b, septiembre). *De chismes, ciberacoso y escraches: sobre los intersticios entre las formas de regulación social, la violencia y el acceso a derechos en tiempos actuales*. Ponencia presentada (resumen ampliado) en XXVI Jornadas Nacionales de Investigadoras e Investigadores en Comunicación, La Plata, Argentina.

Bourdieu, P.; Chamboredon, J-C. y Passeron, J-C. (2008). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Briones, C. (1998). *La alteridad del cuarto mundo. Una deconstrucción antropológica de la diferencia*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.

Briones, C. (2005) *Cartografías argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires: Antropofagia.

Brown, M. y Erie, S. (1984). Poder y administración: paradigmas alternativos para el análisis de la autonomía burocrática. En O. Oszlak (comp.) *Teoría de la burocracia estatal*. Buenos Aires: Paidós.

Cardozo, G. y Michalewicz, A. (2017). El paradigma de la protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes: en la búsqueda de la plena implementación. *Derecho de familia, Revista interdisciplinaria de doctrina y jurisprudencia*, 82.

Connel, R. (1995). La organización social de la masculinidad. En T. Valdes y J. Olavarría (eds.), *Masculinidad/es: poder y crisis*, 24, pp. 31-48. ISIS-FLACSO: Ediciones de las Mujeres.

Das, V. y Poole, D. (2008). El Estado y sus márgenes. Etnografías comparadas. *Cuadernos de antropología social*, 27, pp. 19-52.

Elizalde, S.; Felliti, K. y Queirolo, G. (2009). Educación sexual: un viejo desafío con nuevas respuestas. Introducción. En Elizalde, Felleti y Queirolo (coords.), *Género y Sexualidades en las tramas del saber. Revisiones y propuesta*. Bs. As.: Ed. del Zorzal.

Esquivel, J. C. (2013). *Cuestión de educación - sexual: pujas y negociaciones político-religiosas en la Argentina democrática*. Buenos Aires: CLACSO.

Esquivel, J. C. (2013). Narrativas religiosas y políticas en la disputa. Por la educación sexual en argentina. *Cultura y religión*, VII(1), 140-163.

Faur, E. y Gogna, M. (2016). La educación sexual integral en la argentina. En Ramírez Hernández, I. E. (comp.), *Voces de la inclusión: Interpelaciones y críticas a la idea de Inclusión escolar*. Buenos Aires: Praxis Editorial - México D.F.: Benemérita Escuela Normal Veracruzana.

Faur, E. (2018). El derecho a la educación sexual integral en la Argentina. Aprendizaje de una experiencia exitosa UNPFA y MEN. Disponible en: <https://argentina.unfpa.org/es/publications/el-derecho-la-educaci%C3%B3n-sexual-integral-en-la-argentina-aprendizajes-de-una-experiencia>

Feijoó, M. Del C. y Fridman, D. (2021). A quince años de la ley de educación sexual integral. *El Diplo*.

Foucault, M. ([1976] 1998). *Historia de la sexualidad*. México: Siglo XXI editores.

García Selgas, F. (2001). Donna Haraway: una epistemología feminista y postmoderna. En: E. Pérez y P. Alcalá, *Ciencia y género* (pp. 357-372). Madrid: Complutense.

Grossberg, L. (1992). *We gotta get out of this place. Popular conservatism and post-modern culture*. Estados Unidos: Routledge.

Hall, S. ([1985] 2010). *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Popayán-Lima-Quito: Envió Editores-IEP.

Lopes Louro, G. (1999). Pedagogías de la sexualidad. En Lopes Louro, G. (comp.), *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica.

Matta, J. P. (2013). Intercambios, moralidades y conflictos. Intersecciones en antropología, 14, (pp. 171-183), Unicen.

Mather, L. y Yngvesson, B. (1980). Lenguaje, audiencias y la transformación de las disputas. En *Law and Society Review*. Trad. Matta, J. P.

Ministerio de Educación y/ Unicef (2018). *Escuelas que enseñan ESI*. <https://www.unicef.org/argentina/media/3881/file/Estudio%20buenas%20practicass%20pedagogicas%20en%20ESI%20-%20Resumen%20e%20instrumento.pdf>

Morgade, G., Ramos, G., Roman, C. Y Zattara, S. (2011). Visiones de directivos/as y docentes. En Morgade, G. (Coord.) (2011) *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: Editorial La Crujía.

Nader, L. y Todd, H. F. (1978). *The Disputing Process-Law in Ten Societies*. New York: Columbia University Press. Trad. interna de Matta, J. P.

Oszlak, O. y O' Donnell, G. (1982). Estado y políticas estatales en América Latina: Hacia una estrategia de investigación. *Redes* 2 (4), setiembre de 1995.

Poulantzas, N. (1978). Problemas actuales de la investigación marxista sobre el Estado. En *Para un análisis marxista del Estado*. Valencia: Editorial Pre-textos.

Roseberry, W. (2007 [1994]). Hegemonía y el lenguaje de la controversia. En M. Lagos, y P. Calla (comp.), *Antropología del Estado. Dominación y prácticas contestatarias en américa latina*. Cuaderno del futuro nº 23. La Paz: Indh/Pnud, pp. 117-137.

Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres. Notas sobre una economía política del sexo. *Nueva Antropología*, VIII(30), 95-145. México: UNAM.

Santos Guerra, M. (1996). Currículum oculto y construcción del género en la escuela. *Kikiriki. Cooperación educativa*. 42-43, 14-27.

Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la "formulación" de las políticas. *Revista Antípoda*, 10, 21-49.

Thwaites Rey, M. (1999). *El Estado: notas sobre su(s) significado(s)*. Buenos Aires: Faud, UNMP.

Vaggione, J. M. (comp.). (2010). *El activismo religioso conservador en América Latina*. Córdoba: Producción Católicas por el Derecho a Decidir.

Fuentes primarias

Informe Ministerio de Educación Provincia del Chubut, por Ana Bishop (Julio 2019), sobre "Implementación de la ley de educación sexual integral" - CHUBUT a solicitud de Amnistía Internacional Argentina.

Aprender 2017. Informe de Resultados. Chubut. 6to año Secundaria. Secretaría de Evaluación Educativa, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación