



La educación sexual como causa militante. Un análisis discursivo de la ESI en una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Mariano Chervin

Question/Cuestión, Nro.71, Vol.3, abril 2022

ISSN: 1669-6581

URL de la Revista: <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/>

ICom -FPyCS -UNLP

DOI: <https://doi.org/10.24215/16696581e673>

La educación sexual como causa militante

Un análisis discursivo de la ESI en una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Sex education as a militant cause

A discursive analysis of ESI in a secondary school from Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Mariano Chervin

Instituto de Investigaciones Gino Germani - Universidad de Buenos Aires (UBA)

Argentina

marianochervin@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9896-0808>

Resumen

Este artículo examina cómo se pone en acto la ESI en una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) a través del análisis de producciones visuales como cartelera y publicaciones en redes sociales elaboradas por docentes y estudiantes. Para ello, se realizó un análisis discursivo para reconocer las escenas enunciativas que estas producciones provocan. Argumentamos que estas escenas delimitan guiones imaginarios acerca de lo decible, lo deseable y lo esperable en torno a los modos de performar el género y la sexualidad en la escuela. Para el caso aquí indagado, analizamos las estrategias de producción de una subjetividad militante, un guión que busca comprometer al estudiantado con las causas de los feminismos y el activismo sociosexual. El trabajo se basa en un estudio cualitativo más amplio realizado durante el ciclo lectivo del año 2019 y principios de 2020 que consistió en visitas sistemáticas a la institución, observaciones de distintos momentos escolares, entrevistas a docentes, estudiantes y autoridades, y el relevamiento de documentos escolares.

Palabras clave: ESI; Culturas institucionales; Análisis del discurso; Escuela secundaria; Géneros y sexualidades.

Abstract

This article examines how ESI is implemented in a secondary school from Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) through the analysis of teachers and students' visual productions such as posters and social media posts. To this effect, a discursive analysis was carried to recognize the enunciative scenes that these productions provoke. We argue that these scenes demarcate imaginary scripts about what can be said, what is desirable and what is expected around the way gender and sexuality are performed at school. For this investigation, we analyze the production strategies of militant subjectivity, a script that seeks to engage students with feminism and socio-sexual activism causes. The work is based on a broader qualitative study carried out during 2019 and early 2020 that consisted of systematic

visits to the institution, observation of different situations at school, interviews with teachers, students and authorities, and the analysis of school documents.

Key words: ESI; Institutional cultures; Discursive analysis; Secondary school; Gender and sexualities.

Introducción

Tras más de quince años de existencia, la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) sancionada en el año 2006 presenta un recorrido desigual, dependiendo de los avatares de cada provincia, jurisdicción e, incluso, de cada escuela. La ESI es un terreno de disputa atravesado por controversias y concepciones antagónicas sobre lo decible y deseable en torno a las formas de performar el género y la sexualidad en las escuelas (Tomasini, 2019). Por un lado, se ha tornado un emblema de lucha para los activismos feministas y de la diversidad sexual, algo que excede a lo que acontece en los establecimientos escolares. Esto quedó claro en la importancia adjudicada a la ESI, por ejemplo, en las luchas por la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE) o en las movilizaciones que bajo la consigna “Ni una Menos” exigen terminar con la violencia machistas (Lavigne, 2019). Las ya célebres consignas “Educación sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar, aborto legal para no morir” o “Sin ESI no hay Ni una Menos” expresan la ligazón de esta política con causas no necesariamente restringidas al ámbito escolar. Por otro lado, la implementación de la ESI también es materia de resistencias. Éstas, que durante los primeros años de existencia de la Ley eran movilizadas exclusivamente por las cúpulas eclesiásticas y grupos reducidos, tras las discusiones en torno a la IVE se han expandido mediante estrategias empleadas en el terreno cultural e institucional (Faur, 2020). Ejemplo de ello es el desembarco en Argentina de la agrupación “Con mis hijos no te metas”, cuyo objetivo principal es el de delimitar la educación sexual al ámbito familiar.

Un análisis no exhaustivo de los estudios locales sobre género y educación en el nivel medio, revela que las disputas en torno a la ESI han sido un importante objeto de interés. Un grupo de ellos se ha concentrado en las pugnas alrededor de la sanción de la Ley entre

gobiernos, activismos y la iglesia católica (Esquivel, 2013; Faur, 2019, 2020; Felitti, 2011). Otros, por su parte, analizaron qué corporalidades e identidades sexo genéricas son puestas en visibilidad en los contenidos curriculares (Rueda, 2019; Torres, 2013).

De un tiempo a esta parte, proliferaron trabajos concentrados en la aplicación de la ESI en las escuelas, y las disputas cotidianas en torno a sus enfoques y contenidos. Esto lo hicieron analizando las perspectivas de los propios actores encargados de dar sentido a la ESI: un grupo indagó en el trabajo docente, sus usos y percepciones (Morgade, 2017; Nobile, 2017; Romero, 2018) y otro, a su vez, incorporó al análisis las demandas estudiantiles (González del Cerro, 2020; Lavigne, 2019).

Este estudio se inscribe en esta zona de interés al analizar cómo se pone en acto la ESI en una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) a través del análisis de producciones visuales como cartelería y publicaciones en redes sociales elaboradas por docentes y estudiantes. Para ello, se realizó un análisis discursivo buscando así registrar las escenas enunciativas que estas producciones provocan. Argumentamos que estas escenas delimitan guiones imaginarios acerca de lo decible, lo deseable y lo esperable en torno a los modos de vivir el género y la sexualidad en la escuela secundaria. Para el caso aquí indagado, analizamos las estrategias de producción de una subjetividad de tipo militante, un guión que busca comprometer al estudiantado con las causas de los feminismos y el activismo sociosexual.

En primer lugar, introducimos los conceptos teóricos que nutrieron a nuestro trabajo. En segunda instancia, presentamos lo realizado en el trabajo de campo y la técnica de análisis adoptada. A continuación, caracterizamos a la institución analizada. Luego, desarrollamos el análisis, el cual subdividimos en dos secciones: la primera orientada a analizar las producciones de las docentes del Equipo ESI y, la segunda, a examinar las del estudiantado. Para finalizar, concluimos con unas palabras de cierre.

Interrogar la ESI en la institución

Los contenidos curriculares de ESI, en tanto versión oficial de lo que el Estado considera digno de ser estudiado, son un elemento central dentro de, siguiendo a Michel Foucault (2021 [1976]), un dispositivo de sexualidad que busca administrar y estabilizar significados en torno a los modos deseables (e indeseables) de performar la sexualidad y el género de jóvenes escolarizados. De esta manera, así como la ESI hace públicas temáticas históricamente relegadas al ámbito privado en todos los niveles educativos, en ese mismo movimiento también colabora en la producción, legitimación y/o exclusión de determinados saberes e identidades. Por ejemplo, siguiendo a estudios locales, es posible advertir supuestos incuestionados en los lineamientos curriculares de CABA, tales como la capacidad reproductiva de las mujeres y una presunción generalizada de la heterosexualidad (Torres, 2013), o la invisibilización de identidades trans en cuadernillos elaborados por el Gobierno Nacional (Rueda, 2019).

De todas maneras, el dispositivo de sexualidad no se puede restringir a lo que propone el texto o los contenidos curriculares de ESI, dado que su implementación se imbrica en disímiles realidades territoriales e institucionales en donde se actualiza cotidianamente (Báez y Fainsod, 2016). Con el propósito de interrogar estas particularidades, tomamos la definición de cultura institucional propuesta por Eduardo Remedi (2004). Este autor define a la institución como un “entrecruzamiento de textos” que, a la manera de un “guión imaginario”, opera tanto diacrónicamente, fosilizando el pasado institucional, como sincrónicamente, orientando las interacciones cotidianas de los sujetos. En las instituciones predomina así una “pulsión a la repetición” que se expresa en la consagración de costumbres, valores y normas. Estas prácticas reiterativas, dice el autor, buscan producir una identidad institucional sincrética. En otras palabras, en la institución se produce un proceso ilusorio de indiferenciación, en donde los sujetos, para ser reconocibles a su interior y para sentirse parte de la misma, deben seguir el libreto institucional.

Sin embargo, como plantea Remedi, este guión no agota el universo del decible institucional. Si bien las instituciones educativas proyectan cierta coherencia cultural no dejan de estar atravesadas por contradicciones que evidencian el carácter ilusorio de ese sincretismo. 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 buscan

promover y limitar determinadas prácticas, se intersectan con 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 la escuela analizada, se producían los márgenes de lo imaginable, decible y deseable. El curriculum en géneros y sexualidades fue un terreno de lucha a través del cual se evidenciaron posiciones institucionales que se disputaron los sentidos en torno a lo digno de ser enunciado en la escuela. En estas interacciones institucionales se evidenciaron los guiones que pretendían regular, con mayor o menor éxito, los modos de vivir y entender el género y la sexualidad.

En este trabajo, analizamos uno de los guiones institucionales disponibles, al que calificamos como militante. Para su problematización, empleamos el análisis del discurso, técnica detallamos en la siguiente sección.

El trabajo de campo y el análisis del discurso

El presente artículo se basa en un estudio cualitativo más amplio realizado en dos escuelas secundarias públicas de gestión estatal durante el ciclo lectivo del año 2019 y principios de 2020. Para este trabajo, nos detuvimos en una de ellas, a la que denominamos La Revuelta (1), una escuela de mediados del siglo XX, ubicada en la zona centro de la ciudad. El trabajo de campo consistió en visitas sistemáticas a la institución, observaciones de distintos momentos escolares como clases, recreos, actos, Jornadas ESI, entrevistas a docentes, estudiantes y autoridades, y el relevamiento de documentos escolares.

Para el abordaje del material empírico producido se realizó un análisis de tipo discursivo (Benveniste, 1997; Filinich, 1998). Nos detuvimos en lenguajes, modalidades del habla, y formas de comunicación e interpelación empleadas en distintos ámbitos escolares como los pasillos de la escuela o las redes sociales tanto por docentes como estudiantes. Este análisis permitió reconocer agendas, perfiles 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 se hicieron recreando escenas enunciativas que aquí entendemos como guiones que colaboran en la definición de marcos de inteligibilidad institucionales. Para ello, recuperamos la distinción que Dominique 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 “objeto de 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 “la figura del destinatario” y la de la no-persona “como aquella entidad incapaz de ejercer el acto de enunciación”. En este artículo analizamos cómo, a través de lo que se enunciaba en cartelera y redes sociales, se construían escenas que delimitaban lo imaginable, lo decible y lo deseable sobre la ESI en la escuela.

El análisis, de todas maneras, no se restringió al plano discursivo, sino que se sostuvo en una problematización socioantropológica que permitió recomponer los contextos de la enunciación, es decir, los valores, las adscripciones ideológicas y las experiencias vitales de los sujetos involucrados (Montero, 2012). En otras palabras, estas escenas enunciativas, en donde se constituye un diálogo virtual entre enunciador y 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.

La Revuelta, una escuela “inclusiva”

Como mencionamos más arriba, La Revuelta es una escuela de modalidad bachiller, fundada a mediados del siglo XX y situada en un barrio tradicional de sectores medios, de la zona centro de la ciudad. En palabras de autoridades y docentes con largas trayectorias en la institución, en sus inicios, se destacó por ser una escuela “prestigiosa” (2) a la que asistían solo estudiantes mujeres pertenecientes a sectores socioeconómicos medios y medios altos del barrio. Sin embargo, a lo largo del tiempo, la matrícula de La Revuelta se fue transformando. A partir de la década de 1990, y en especial tras la sanción en el año 2006 de la Ley de Educación Nacional (LEN) que dicta la obligatoriedad del nivel secundario, fue incorporando paulatinamente a estudiantes provenientes de sectores populares. En la actualidad, La

Revuelta recibe a un público heterogéneo, compuesto tanto por estudiantes residentes del barrio, como de otros puntos de la zona sur de la ciudad tales como los barrios de Mataderos, el Presidente Illia de Nueva Pompeya, el Piedrabuena de Villa Lugano, la Villa 1.11.14, y distintas localidades del Conurbano sur.

Este nuevo escenario obligó a redefinir estrategias pedagógicas y socioeducativas con el fin de atender novedosas situaciones y problemáticas. Esta escuela, otrora “prestigiosa” y reservada a públicos acomodados, asume en la actualidad el desafío de abordar disímiles realidades. Es por ello que en el Proyecto Escuela (PE) del 2019, un documento confeccionado por autoridades y docentes coordinadores con el objetivo de efectuar un diagnóstico institucional, se explicitaba la necesidad de garantizar la “inclusión educativa”, mejorando “los índices de aprobación” y “repetencia”.

Para lograrlo, en la escuela se llevaban adelante distintas estrategias que buscaban garantizar la permanencia del estudiantado. Se pueden enumerar proyectos tales como el “Seguimiento de Asistencia Institucional” (SAI), un programa de acompañamiento para estudiantes con problemas de faltas; “Recuperando Materias” (REMA), orientado a brindar apoyo a estudiantes que adeudaran asignaturas; o el programa “Terminalidad Secundaria”, que buscaba posibilitar, con ayuda de docentes, que las y los estudiantes finalicen sus estudios. A su vez, con frecuencia se organizaban colectas y festivales solidarios con el objetivo de recaudar alimento y dinero para quienes lo necesitaran.

Uno de los pilares de esta propuesta “inclusiva” de La Revuelta, estaba centrado en la atención de los derechos de género y sexuales del alumnado. El siguiente testimonio del rector de la escuela daba cuenta de ello:

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. [...] Eso se llama violencia de género. Entonces lo conservador es eso [...] No me jodan porque yo también 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).

En esta breve anécdota, en donde el rector confrontaba con una mirada “conservadora” que persistía entre algunos miembros de la escuela, se puede apreciar cuáles eran sus aspiraciones en relación a los modos institucionales de representar y regular las relaciones de género. Como planteaba, su propuesta consistía en realizar un ejercicio de “deconstrucción”, de “desarmarse de ciertas cuestiones”. Cosa que hacía, por ejemplo, al dejar que sea el propio estudiantado quien definiese las formas “adecuadas” de vestimenta.

Esta propuesta, a la que hacía referencia el rector, era algo visible en la escuela. Las estrategias que buscaban problematizar las desigualdades entre los géneros tenían una presencia evidente en la escuela, tanto en carteles ubicados en el hall de acceso, el patio y pasillos, como en redes virtuales institucionales. La escuela estaba plagada de iniciativas que buscaban garantizar variados derechos tales como el de la salud y el de decisión sobre el propio cuerpo –por ejemplo, en afiches que se posicionaban a favor de la sanción de la 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 –esto se sostenía a través de lo que en la escuela se conocía como “Sala Multiedad”, especialmente confeccionada para recibir a hijas e hijos de estudiantes–.



Figura 1: mayo de 2019, fotografías tomadas en los pasillos de la escuela.

En suma, para buena parte de sus miembros, la escuela empezó a definirse, como expresó una docente de larga trayectoria en la misma, como una institución “contenedora”. En esta forma de concebir y narrar a la escuela, la ESI adquiriría sentido como un puntal en la lucha de muchas y muchos de sus integrantes por discutir las desigualdades entre las distintas identidades de género y sexuales. La concepción de la ESI como una causa militante fue un guión disponible que orientó las pautas posibles y deseables de su abordaje, pero no sin contradicciones y matices.

El discurso político en la educación sexual de La Revuelta

En este apartado, indagamos cómo, en La Revuelta, la ESI era asumida como una causa a militar. En primer lugar, analizamos las estrategias comunicacionales llevadas adelante por el Equipo ESI de la escuela y, a continuación, cartelera producida por estudiantes en clases y Jornadas ESI. Identificamos que, si bien en ambos casos se aprecian elementos comunes, existen matices que dan cuenta de posicionamientos diferenciales entre adultas y jóvenes tanto en los temas abordados como en las formas de comunicar.

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

El Equipo ESI se conformó en la escuela en el año 2018 y, en el transcurso de esta investigación, fue coordinado por cinco docentes mujeres de distintas asignaturas que semanalmente se reunían 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, “por presión” de referentes de este grupo, y por el otro, “por el colegio, que es 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” de los contenidos de la ESI “en todas las materias”. Su objetivo era otorgarle a la ESI un cariz “más institucional” que lograra trabajar, 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” y “cuestiones de violencia”. Según señalaba, a excepción de una de las profesoras, sus integrantes provenían “del palo de los estudios de género y feministas”.

A lo largo del trabajo de campo, la propuesta curricular en ESI de parte de este equipo abarcó una amplia gama de contenidos que, orientada por un lenguaje de derechos, se proponía discutir desigualdades y estereotipos de género. Observando clases, Jornadas ESI y la cuenta de Instagram del equipo, identificamos que se buscaban problematizar tópicos tales

como: los modos de relacionamiento sexoafectivo (a través de temas como la “violencia de género”, “el mito del amor romántico” y “los celos”); el placer sexual (expresado en temáticas como la “masturbación”); los derechos de mujeres y disidencias sexuales (en discusiones sobre las leyes de IVE o de Identidad de Género); mandatos de género (centralmente de “la masculinidad”), o la salud sexual (expresado en la promoción de las “Consejerías en Salud Sexual y Reproductiva”). Esta orientación, que resaltaba a las juventudes como sujetos de derecho, era una marca de cómo estas docentes buscaban desarmar esas cuestiones que “palpaban” en lo “cotidiano”.

Esto, sin embargo, no era algo identificable solo a través del análisis temático. En las 33 publicaciones relevadas de la cuenta de Instagram del Equipo ESI, las cuales también eran compartidas por la cuenta institucional de La Revuelta, era recurrente el empleo de figuras retóricas que buscaban incomodar, provocar y movilizar al estudiantado. En primer lugar, era una constante el empleo de un vocabulario y una simbología que remitía al activismo feminista. “Machismo”, “patriarcado”, “feminismo”, “discutir privilegios”, “masculinidad hegemónica”, “cuestionar estereotipos”, “opresión”, “deconstrucción”, entre otros, eran sintagmas que formaban parte del repertorio lingüístico inscripto en la cuenta. A esto se añadía, a su vez, una serie de elementos visuales: puños de mujeres en alto, pañuelos violetas (propios del Ni Una Menos) y verdes (de la Campaña Nacional por el Aborto, Legal, Seguro y Gratuito), o la bandera arcoíris representativa del colectivo lésbico, gay, trans, bisexual, intersexual y queer (LGTBIQ+).



Figura 2: julio 2020 (izq.) y septiembre 2019 (der.), Instagram Equipo ESI.

Por otro lado, era común el empleo del lenguaje “inclusivo” o “no sexista”. La utilización de estas modalidades lingüísticas, mediante la introducción de la “x” o la “e” como flexión de género, algo recurrente no solo en las estrategias pedagógicas del equipo, sino también en la oralidad cotidiana de sus integrantes, era un deíctico de, como explicaban las propias docentes, un determinado “posicionamiento político”. El empleo de esta modalidad del habla, entendida como un cuestionamiento al carácter androcéntrico de la lengua y como una forma de reconocimiento de diversas identidades de género y sexuales (Berkins, 2013), demarcaba la impronta militante del sujeto de la enunciación.

Este conjunto de marcas inscripto en estos enunciados configuraba un *ethos* del sujeto de la enunciación que definimos como *militante*. Esta categoría la elaboramos siguiendo a 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*, de acuerdo con esta definición, es un efecto del texto (escrito, oral o audiovisual) identificable en marcas del enunciado. 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 inferimos la presencia de un sujeto de la enunciación cuyo compromiso con las causas de los feminismos parte de una reflexión crítica sobre su propia posición en una estructura social desigual. De este yo se supone que no hay dudas en torno a sus posicionamientos políticos e ideológicos; los pañuelos violetas y verdes, la bandera arcoíris o las consignas militantes eran prueba de ello.

Sin embargo, la construcción de este *ethos* militante no es algo inferido únicamente de la discursividad objetivada en el plano textual analizado. Es decir que, si bien utilizamos como técnica el análisis discursivo, nuestra concepción del *ethos* no se restringe a esta dimensión, sino que también se inscribe en un registro de tipo antropológico y sociológico (Montero, 2012), lo que implica reconocerla en un juego de relaciones sociales organizados por una *doxa* determinada y por el conjunto de discursividades disponibles en la sociedad (Angenot, 2010).

La producción de este *ethos* militante remitía a un cruce de dimensiones biográficas, sociales e institucionales particulares. En primer lugar, respondía a intereses propios de estas

docentes que habían sido formadas en “los estudios de género y feministas”. Ellas mismas habían sido quienes, en conjunto con autoridades, idearon la conformación del equipo. En segunda instancia, estos recorridos, reconocibles en la tradición de las pedagogías feministas (3), adquieren una potencia particular en un momento de ascenso y masificación de las causas de los movimientos de mujeres y de la disidencia sexual. Por último, estas dimensiones se intersectaban en un colegio definido por las propias docentes como “muy abierto, muy piola”; es decir, una institución en donde sus autoridades eran proclives a alojar e incluso promover este tipo de enfoque. Como comentaba una de estas docentes, esto se evidenciaba en la “autonomía absoluta” que las autoridades les brindaban en la elección de los contenidos.

Todo sujeto enunciatario, es decir, esta producción discursiva de un yo, para constituirse como tal, debe involucrar a un tú, es decir, a un sujeto enunciatario. Para analizar su producción en el caso que nos atañe, tomamos una serie de publicaciones del *corpus* seleccionado:



Figura 3: agosto 2019, Instagram Equipo ESI.

Como se puede apreciar en la publicación de la Figura 3, 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” y “androcentrismo”. En el caso de la “masculinidad hegemónica”, objeto central de la publicación, el locutor resaltaba la intersección de distintas dimensiones que excedían al género: “los varones heterosexuales, cis, blancos, adultos y de clase media para arriba somos los privilegiados”. En otras palabras, la “masculinidad hegemónica” era definida tanto por la identidad de género (“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 escrito señalaba: “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” (Instagram Equipo ESI, agosto de 2019).

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 reclaman como enunciadore. Mientras que en el video una voz en *off* masculina se dirigía a un enunciatario semejante en cuanto a su condición de varón “privilegiado” —el empleo de la tercera persona del plural del verbo “ser” da cuenta de esta simetría—, el texto escrito configuraba una distancia. 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”, señalamiento que, siguiendo al propio texto, “ofende”. Esto implicaba un llamado a cuestionar esa posición de “privilegio” y a discutir al adversario imaginario que, en este caso, se encarnaba en la figura de “la masculinidad hegemónica”.

La provocación como estrategia retórica también era utilizada en otras publicaciones, como en el siguiente caso:



Figura 4: septiembre 2019, Instagram Equipo ESI.

El "Bingo de crianza machista", observable en la Figura 4, 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 intentaba provocar una reflexividad crítica en el enunciatario ("¿cuántos ganan este bingo?"). 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 "típicas" 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 ("Defendelas, ayudalas, 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 pretendemos saturar el análisis de las estrategias pedagógicas del Equipo ESI, sino ilustrar algunas modalidades institucionales de enunciación que buscaban performar prácticas escolares, identificamos

elementos de lo que Verón (1987) define como discurso político. Esto se puede rastrear en la producción virtual de distintos tipos de interlocutores. En primer lugar, es posible inferir la presencia tanto de un prodestinatario —sujeto afín ideológicamente a quien enuncia— como de un contradestinatario —adversario con quien se polemiza—. 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 enunciador. En cuanto al contradestinatario que sobrevolaba 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”.

Por otra parte, a través de la confección de estos enunciados, se daba lugar a la producción de lo que Verón denomina paradestinatario; en otras palabras, aquel sujeto indeciso —por falta de convencimiento o simple irreflexividad— que se intenta persuadir. En este caso, el paradestinatario se encontraba en la encrucijada de responder a la provocación adhiriendo a las causas del colectivo de identificación, o rechazarla arriesgándose así a ser cómplice del adversario. La sutil respuesta de un estudiante a esta publicación (“bingo! ahre”) daba cuenta de la complejidad del asunto: por un lado, cantar “bingo” implicaba reconocerse entre los estándares de la “masculinidad hegemónica”, pero, por el otro, el “ahre”, como expresión que demarca la 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.

El *corpus* analizado revela que esta discursividad se inscribía, con cierta insistencia, en la perspectiva de la diferencia sexual, la cual se caracteriza por dicotomizar el espacio social al esencializar el universo masculino y el femenino (de Lauretis, 1989). 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 primordialmente se caracterizan por “sufrir” 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 — solían invisibilizarse o relegarse a un segundo plano.

Entre continuidades y rupturas: la producción de un sujeto de la enunciación juvenil

La producción de esta discursividad militante no solo fue vehiculizada en producciones y publicaciones 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 carteles, ubicados en pasillos y puertas, se inscribían en ese mismo universo visible que marcaba pautas acerca de lo decible e imaginable en la escuela.



Figura 5: diciembre 2019, fotografía tomadas en los pasillos de la escuela.

En las producciones observables en la Figura 5, por ejemplo, son identificables elementos comunes a la propuesta de las docentes. Entre ellas, se reiteran algunos tópicos

como era el caso del derecho al aborto. 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 del activismo feminista tales como “Aborto Legal, Seguro y Gratuito”; “La maternidad será deseada o no será”; “Que sea ley”; “Iglesia y Estado, asuntos separados”; “#NiUnaMenos”, entre otras. Todos estos elementos, que aquí consideramos marcas discursivas, interpelaban al estudiantado llamándolo a posicionarse políticamente.

Así como fue posible señalar concordancias entre docentes y estudiantes, también identificamos diferencias que demarcaban la presencia de un sujeto de la enunciación juvenil. A modo de ejemplo, analizamos el siguiente afiche pegado en la puerta de un curso de quinto año:

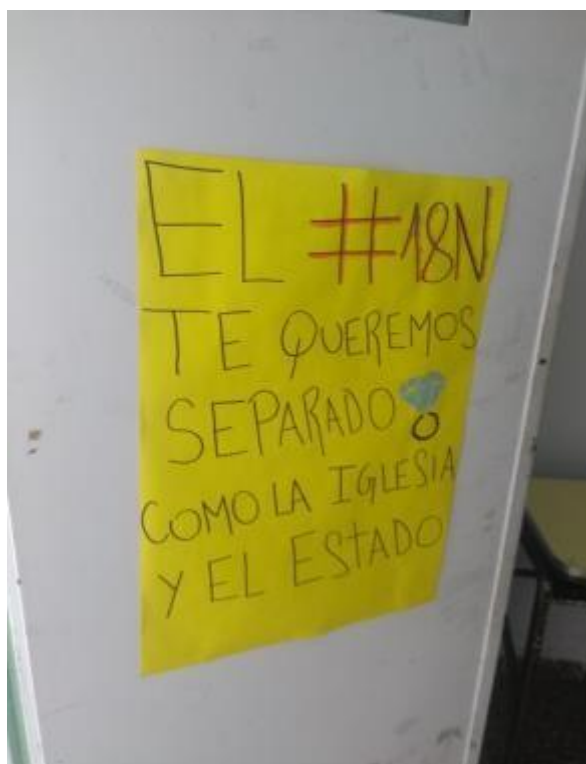


Figura 6: abril de 2019, fotografía tomada en un aula de quinto año.

En este cartel de la Figura 6 se retoma una consigna propia de algunas corrientes del activismo feminista (la “separación de la iglesia del Estado”) 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 estudiantil. A diferencia del caso del “Bingo machista”, la metáfora no era empleada con el propósito de polemizar o persuadir, sino que se revelaba como lo que Marc 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 otros afiches pegados en el primer piso, identificamos elementos que, a la vez que inscriptos en una enunciación militante, introducían inquietudes que concernían puntualmente a un público juvenil.

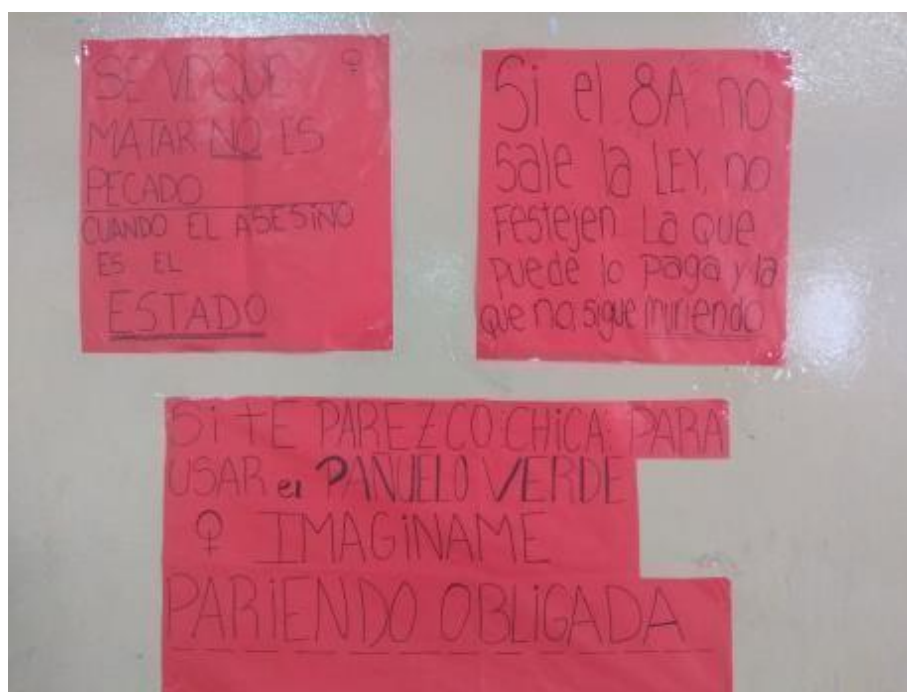


Figura 7: marzo de 2019, fotografía tomada en un pasillo del primer piso.

En el afiche ubicado en la parte inferior de la Figura 7 que exclamaba “Si te parezco chica para usar el pañuelo verde, imagínate 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 la situación hipotética de 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, inferimos, 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 7, es posible identificar otro enunciado que introduce una preocupación por cómo la ausencia de una legislación que garantice la IVE perjudicaba en mayor medida a 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.

A modo de cierre

Desde la propia discusión parlamentaria que terminó en su sanción, la ESI es objeto de disputas que enfrenta posiciones antagónicas a lo largo y ancho del país. Las resistencias, como explica Faur (2020), se manifestaron en distintas instancias: al principio, en torno a la propia sanción de la legislación; una vez aprobada por ambas cámaras, las disputas giraron en torno a la definición de los contenidos incluidos en programas y lineamientos curriculares. En la

actualidad, las luchas se trasladaron a los territorios; es decir, estas pugnas refieren a la propia implementación de la ley en las instituciones escolares.

A lo largo de este trabajo, buscamos visibilizar y problematizar cómo, en una escuela secundaria de CABA, docentes y estudiantes movilizan recursos con el propósito de persuadir y convencer a sus interlocutores sobre la necesidad de construir una ESI “feminista” y con “perspectiva de género”. La ESI se constituía así como una causa a ser militada. Para ello, indagamos materialidades discursivas producidas por docentes del Equipo ESI y estudiantes con el fin de comprender cómo se performaba y producía públicamente lo que definimos como un *ethos* militante.

En primer lugar, analizamos 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. Esta estrategia tensaba y discutía el “machismo” cotidiano que las docentes del Equipo ESI “palpaban en el día a día”. A tono con la vocación que expresan las pedagogías feministas, proponían “perturbar”, es decir, evidenciar relaciones sexogenéricas desigualitarias que involucraban a los propios sujetos escolares (flores, 2008). Una de estas estrategias consistió en universalizar de manera oposicional las identidades masculinas y femeninas. 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, a modo de provocación, las identidades sexogenéricas.

Sin pretensión de dar una respuesta acabada a este interrogante, en la segunda parte del análisis se examinó cómo desde las producciones estudiantiles se discutían estas dicotomías. De acuerdo con 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 las adultas como sujetos empíricos de la comunicación. Como fue posible observar, el estudiantado delimitaba agendas y formas propias de comunicar conforme las posibilidades y especificidades de su edad y clase. Estas prácticas discursivas eran formas de co-producción y actualización del guión militante aquí analizado a través de formas diferenciales de performar el género y la sexualidad.

A lo largo de este artículo, analizamos cómo la cultura institucional de La Revuelta, una escuela que históricamente se fue reconfigurando como “inclusiva”, y en donde para un grupo de docentes, estudiantes y autoridades el compromiso y el involucramiento del estudiantado en las causas de las agendas feministas son aptitudes deseables, se imbricaban con una sensibilidad de época en donde las mujeres jóvenes protagonizan movilizaciones y discusiones públicas. Es decir, al menos en este plano de la cultura institucional escolar analizado se producía una articulación con el contexto sociohistórico (Elizalde, 2018) que potenciaba el agenciamiento colectivo de estas jóvenes, pero que, lejos de “reproducir” los modos y temáticas que delimitaban sus docentes, producían, a su manera, modos específicos de ejercer sus demandas.

Este artículo pretendió así realizar un aporte a la reflexión en torno a estrategias pedagógicas y comunicacionales que buscan construir una ESI que discuta y subvierta las desigualdades de género en las escuelas.

Notas

(1) Los nombres originales de las instituciones y personas fueron alterados para garantizar la confidencialidad.

(2) Las palabras entrecomilladas refieren a expresiones capturadas en el trabajo de campo.

(3) Esta línea teórica cuestiona el carácter androcéntrico y heteronormativo del curriculum escolar (ver Britzman, 2016; Louro, 2000).

Referencias bibliográficas

Amossy, R. (2010). Images de soi, images de l'autre. “Je” - “Tu.” In 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.

Báez, J., & Fainsod, P. (2016). Nuevas leyes, nuevos desafíos. La educación sexual en clave territorial. *Redes de Extensión*, 2, 15-26.

<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/2870>

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

Berkins, L. (2013, April). Nosotres y el lenguaje. Página 12.

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

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

de Lauretis, T. (1989). Technologies of Gender. *SubStance*, 18(2), 115.

<https://doi.org/10.2307/3685315>

di Stéfano, M. (2006). La perspectiva retórica. In *Metáforas en uso* (pp. 21-40). Biblós.

Elizalde, S. (2018). Contextos que hablan. Revisiones del vínculo género/juventud: del caso María Soledad al #niunamenos. *Ultima Década*, 26(50), 157-179.

<https://doi.org/10.4067/s0718-22362018000300157>

Esquivel, J. C. (2013). Narrativas religiosas y políticas en la disputa por la educación sexual en Argentina. *Cultura y Religión*, VII(1), 140-163. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/3046>

Faur, E. (2019). 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>

Faur, E. (2020). Educación sexual integral e “ideología de género” en la Argentina. *LASA Forum*, 51(2), 57-61. <https://forum.lasaweb.org/>

Felitti, K. (2011). Educación sexual en la Argentina: políticas, creencias y diversidad en las aulas. In A. Marquet (Ed.), *Hegemonía y desestabilización: diez reflexiones en el campo de la cultura y la sexualidad*. Ediciones EÓN.

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>

Foucault, M. (2021 [1976]). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*. Siglo Veintiuno Editores.

González del Cerro, C. (2020). Transversalizar una perspectiva: voces, espacios y tiempos de la Educación Sexual Integral. *Revista Del IICE*, 47(47), 187-200.

<https://doi.org/10.34096/iice.n47.9646>

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>

Louro, G. L. (2000). Pedagogias da sexualidade. In *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade* (pp. 7-34). Autêntica Editora.

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.

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>

Morgade, G. (2017). Contra el Androcentrismo Curricular y por una Educación Sexuada Justa. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social (RIEJS)*, 6(2), 49-62.

<https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.003>

Nobile, M. (2017). Representaciones docentes en torno al género en la escuela secundaria:

¿tensiones y temores en un contexto de transición? In V. Sardi (Ed.), *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.

Remedi, E. (2004). La institución: un entrecruzamiento de textos. In Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades (pp. 25-55). Plaza y Valdés.

Romero, G. (2018). De saberes, pasiones y repugnancias Reflexiones en torno a algunas tensiones culturales en la implementación de la educación sexual integral en escuelas católicas en la ciudad de La Plata. Cuadernos de Antropología Social, 0(47), 71-86.
<https://doi.org/10.34096/cas.i47.3835>

Rueda, A. (2019). La Educación Sexual Integral: indagaciones desde las agendas travestis trans. Mora, 25, 255-262.
<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/mora/article/view/8538/7441>

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://repositorio.uesiglo21.edu.ar/handle/ues21/17436>

Torres, G. (2013). Identidades de género, sexualidad y ciudadanía: un análisis crítico del currículum de educación sexual integral. Contextos Educativos, 16, 41-54.
<https://doi.org/10.18172/con.1289>

Verón, E. (1987). La palabra adversativa. Observaciones sobre la enunciación política. In El discurso político: lenguajes y acontecimientos. Hachette.