

# **EDUCACIÓN Y GÉNERO EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES**

APORTES Y REFLEXIONES DEL  
CUARTO SEMINARIO DE  
INVESTIGACIÓN UEICEE

COMPILADORES

Tamara Vinacur, Juan Martín Bustos y  
Susana Di Pietro



# **EDUCACIÓN Y GÉNERO EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES**

APORTES Y REFLEXIONES DEL  
CUARTO SEMINARIO DE  
INVESTIGACIÓN UEICEE

Tamara Vinacur, Juan Martín Bustos y

Susana Di Pietro (compiladores)

**OEI**



Vinacur, Tamara

Educación y género en la Ciudad de Buenos Aires: aportes y reflexiones del cuarto seminario de investigación UEICEE / Tamara Vinacur; Juan Martín Bustos; Susana Di Pietro.- 1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2022. Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-3753-80-0

1. Educación. I. Bustos, Juan Martín. II. Di Pietro, Susana. III. Título.

CDD 370.82

Diseño:

Biblioteca del Congreso de la Nación

Maquetador:

Gabriel Martín Gil

© Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2019

ISBN 978-987-3753-80-0

## AGRADECIMIENTOS

La UEICEE agradece en primer lugar a la OEI que, nuevamente, nos brindó su colaboración y puso a disposición sus instalaciones para poder concretar el Cuarto Seminario de Investigaciones que, en esta oportunidad, tuvo como tópicos organizador la Educación y el Género en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En segundo lugar, a todos los funcionarios, investigadores y especialistas que convocamos para este seminario y a las instituciones donde desarrollan su trabajo. Han sido muy generosos al compartir tanto sus reflexiones teóricas como sus experiencias profesionales en los ámbitos en que se desempeñan, otorgando una mirada integral sobre la problemática del seminario.

Agradecemos los aportes de los expositores del modo en que fueron otorgando densidad académica al seminario. En la apertura, las intervenciones de Adrián Mazzuglia (Coordinación ESI de MEIGCBA), Silvia Hurrell y Marcelo Zelarrallan (Programa Nacional de Educación Sexual Integral) y Lucía Schiariti (Programa de Retención Escolar de estudiantes embarazadas, madres y padres de escuelas secundarias de la CABA – MEIGCBA) con la moderación de Cora Steinberg (Unicef-Argentina) abordando las políticas de promoción de la Educación Sexual Integral.

También a los investigadores que formaron parte de los dos paneles. El primero, “Trayectorias educativas de mujeres y varones, género y nuevos desafíos en la escuela secundaria” que contó con la participación de los siguientes expositores: Rosario Austral (Equipo de investigación de nivel secundario de la UEICEE); Mariela Acevedo y Pablo Gerez (Investigación INET); Pablo di Napoli y Mariana Palumbo (FFyL-UBA y CONICET); Paula Fainsod (FFyL-UBA), Marcela Cerrutti (CONICET-CENEP) con la intervención como moderador de Juan Martín Bustos (UEICEE). El segundo, “La perspectiva de género en el análisis de la formación y el trabajo docente”, moderado por Susana Di Pietro de la UEICEE y con los aportes de la Dra. Graciela Morgade, Decana de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, y de Irene Cosoy y Rocío Slatman representando a la Escuela de Maestros.

Finalmente, a Eleonor Faur (UNSAM-CIS-IDES) quien en su conferencia de cierre, dio cuenta de la perspectiva general sobre el campo.

La pluralidad de recorridos, biografías, formaciones e inscripciones institucionales fue una característica compartida entre el auditorio y los participantes de los paneles.

También, cabe una mención especial al comité organizador, conformado por Juan Martín Bustos, Cecilia Rodríguez y Susana Di Pietro, que dedicaron tiempos y esfuerzos adicionales para que el Cuarto Seminario se desarrollara de acuerdo con lo previsto y a todo el personal y áreas de la UEICEE por su apoyo a la organización y realización del seminario.

## **INDICE**

### PRÓLOGO

Tamara Vinacur y Juan Martín Bustos.....7

### **EL PLANO DE LAS POLÍTICAS**

#### LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL (ESI) EN EL MARCO DE UNA AGENDA DE DERECHOS PARA LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES

Cora Steinberg ..... 21

#### PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

Silvia Hurrell y Marcelo Zelarrallán..... 37

#### POLÍTICAS DE PROMOCIÓN DE LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

Adrián Mazzuglia ..... 43

#### PROGRAMA DE RETENCIÓN ESCOLAR DE ESTUDIANTES EMBARAZADAS, MADRES Y PADRES, EN ESCUELAS SECUNDARIAS DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

Lucía Schiariti ..... 49

#### LA FORMACIÓN CONTINUA EN EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EN ESCUELA DE MAESTROS

Irene Cosoy y Rocío Slatman ..... 55

#### PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA ESTRATEGIA PARA LA IGUALDAD DE GÉNERO DE BA

Marisa Miodosky y Lucía Cavallo ..... 65

### **INVESTIGACIONES RECIENTES**

#### TRAYECTORIAS DE ESTUDIANTES EN EL NIVEL SECUNDARIO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES: APROXIMACIONES EN CLAVE DE GÉNERO

Rosario Austral, Silvina Larripa, Yamila Goldenstein y

Luciana Aguilar ..... 73

MUJERES EN LA ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES: TRAYECTORIAS EDUCATIVAS E INSERCIÓN LABORAL Ana Rapoport, Mariela Hemilse Acevedo, Pablo Gerez, Ramiro Martínez Mendoza y Gustavo Álvarez .....	111
REPENSAR LAS VIOLENCIAS DE GÉNERO Y LA ESCUELA A LA LUZ DE LOS ESCRACHES VIRTUALES DE JÓVENES ESTUDIANTES Pablo Nahuel di Napoli y Mariana Palumbo .....	123
TRAYECTOS FORMATIVOS E INEQUIDADES DE GÉNERO EN EL MERCADO DE TRABAJO Marcela Cerrutti .....	135
<b>PERSPECTIVAS CONCEPTUALES DESDE LA INVESTIGACIÓN</b>	
EMBARAZOS Y MATERNIDADES EN LA ADOLESCENCIA Y ESI, LECTURAS DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO Paula Fainsod .....	147
LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL Y SUS INTERPELACIONES A LA FORMACIÓN Y EL TRABAJO DOCENTE Graciela Morgade .....	157
CONFERENCIA DE CIERRE: LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL. UNA APUESTA POR LA AMPLIACIÓN DE DERECHOS Eleonor Faur .....	169

## PRÓLOGO

Tamara Vinacur y Juan Martín Bustos<sup>1</sup>

7

La presente publicación tiene su origen en el Cuarto Seminario de Investigación de la UEICEE, realizado a principios de julio de 2019, que abordó la temática de Educación y Género. Mediante esta actividad la Unidad refrendó la relevancia del tema que forma parte de la agenda de la política educativa de la jurisdicción. De este modo, el encuentro se inscribió en un conjunto más amplio de acciones desarrolladas por el Ministerio de Educación e Innovación del GCBA en relación con la materia y, a la vez, procuró configurar un balance de logros, obstáculos, desafíos y tareas pendientes.

La UEICEE comparte la preocupación expresada en los Objetivos de Desarrollo Sostenible, particularmente los ODS 4 y 5, que tienen como finalidad “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos” y “lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas”. Esta perspectiva supone que las niñas y los niños, las y los jóvenes tengan posibilidades de acceder a los distintos niveles de enseñanza, transitar su escolaridad en los tiempos esperados, adquirir conocimientos y desarrollar capacidades sin enfrentar obstáculos debido a su identidad de género, y que participen de acciones que tiendan a acortar las brechas existentes.

Desde inicios de los 2000, tanto la agenda de género como la agenda de la educación sexual, se ampliaron de manera sostenida. Desde

---

1. Tamara Vinacur es Directora Ejecutiva de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad de la Educación (UEICEE) y Juan Martín Bustos es Coordinador General de Investigación dentro de la misma Unidad.



entonces, la Educación Sexual Integral (ESI) se estableció como un derecho, por esta razón es que cambiaron y se ampliaron los enfoques, se multiplicaron los actores involucrados, así como los escenarios de acción. Como sostiene Faur, la ESI es una política estatal que interpeló, y sigue interpelando de raíz, el orden de género establecido, no por imponer comportamientos específicos, sino por desandar la normatividad preexistente.

Tanto a nivel nacional como jurisdiccional, se fue creando un creciente marco normativo (que en el plano internacional es de más larga data) que coloca la cuestión de la ESI en el plano de los derechos de los niños, niñas y adolescentes y obliga al Estado, específicamente en el ámbito educativo, a involucrarse en su concreción. Impulsado por este desarrollo, así como por la importancia que fue adquiriendo el tema en la conciencia pública, en los últimos tiempos un conjunto de iniciativas políticas se orientaron a la materialización de los objetivos establecidos por las diversas leyes. Asimismo, la producción de ideas y de conocimiento que se generaron en torno a la educación sexual integral en las escuelas y a las cuestiones de género configura un componente del panorama actual que el Seminario procuró reflejar.

Este cuarto Seminario de investigación sobre Educación y Género se inscribe entonces, en el conjunto de acciones que la Ciudad viene impulsando y al mismo tiempo buscó generar un espacio para realizar balances y reflexionar sobre logros y desafíos pendientes. La publicación de las presentaciones procura extender y poner al alcance de un público más amplio las miradas y evidencias allí compartidas.

La presentación de los aportes que tuvieron lugar en el seminario se organiza en tres apartados, de acuerdo con el tipo de miradas sobre la temática. En primer lugar, se presentan las contribuciones que reflejan el plano de las políticas, tanto a nivel nacional como jurisdiccional. La segunda sección reúne un conjunto de investigaciones recientes que iluminan aspectos parciales, pero sustantivos, de la problemática encuadrada en el vínculo entre género y educación. La tercera, recoge miradas de carácter más general, basadas en evidencias de investigaciones, pero que ponen el foco en puntualizar aspectos de corte teórico.

## EL PLANO DE LAS POLÍTICAS

Sin intención de configurar un panorama exhaustivo acerca del estado de la ESI, el valor de este apartado radica en brindar una aproximación a los avances que se han ido conquistando, los desafíos del momento actual, así como la vitalidad de programas que son pioneros en este campo. Como apareció en distintas voces del seminario, la ESI no es solo una herramienta para la formación de niños y jóvenes, sino una política que transforma a las escuelas, al personal docente y no docente, a los y las estudiantes y a sus familias. Invita a revisar prácticas, formas de relacionarse, expectativas sobre los y las estudiantes. La ESI permite la autorreflexión y la reflexión conjunta a la luz de ideas de género, igualdad y diversidad. Desde esta perspectiva se brindó un espacio para las exposiciones.

9

Cora Steinberg, Especialista de Educación de UNICEF Argentina, inició su presentación brindando una perspectiva general sobre el escenario en el que se desarrollan las políticas de ESI. Resaltó la agenda más amplia de derechos de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes plasmada en la normativa internacional, nacional y jurisdiccional y se detuvo en los desafíos y demandas para las políticas públicas expresadas en estadísticas que dan cuenta de problemáticas en el acceso a la salud y en las trayectorias escolares. Steinberg destaca que más allá de los avances en la ESI en las escuelas, su dispar implementación, las fuertes resistencias de algunos actores y la demanda por más ESI en las escuelas, invitan a repensar su abordaje.

En esa línea compartió distintas lecciones aprendidas sobre el abordaje de la ESI a la luz de la evidencia internacional y las buenas prácticas relevadas en Argentina. Una primera evidencia, por ejemplo, es que se reconoce que la educación sexual es más efectiva cuando se la aborda desde un enfoque integral así como cuando se la aborda desde una perspectiva de género. Luego se detuvo en los hallazgos de un estudio realizado por UNICEF y el Ministerio de Educación nacional sobre modalidades de implementación de la educación sexual integral en un conjunto de escuelas argentinas a través de la identificación y caracterización de Buenas Prácticas Pedagógicas; a modo de síntesis

la investigación permite identificar siete atributos: 1) la institucionalización de la ESI en las escuelas; 2) la formación de los equipos desde un enfoque integral; 3) la perspectiva de género como motor de prácticas más integrales; 4) la contextualización de las prácticas, en términos de desarrollar propuestas situadas; 5) la reflexividad y la capacidad de escucha; 6) la participación e involucramiento de estudiantes; y 7) la apropiación de los contenidos de la ESI por parte de las/os estudiantes.

Finalmente, planteando metas a futuro, Cora Steinberg señaló que es primordial asegurar en la planificación una asignación de recursos que posibilite sostener las acciones en el tiempo. Y que, además, es importante acelerar este proceso para lograr que en todas las escuelas, los chicos y las chicas puedan contar con maestros y profesores que puedan enseñar ese conjunto de saberes y habilidades críticas para su vida.

Silvia Hurrell y Marcelo Zelarrallán del Programa Nacional de Educación Sexual Integral hicieron una cronología desde la implementación de la ESI y caracterizaron los aspectos más importantes de su situación actual. En esa cronología, destacaron la sanción de la Ley N°26.150 en 2006, los acuerdos federales para los lineamientos curriculares, el diseño de materiales y las capacitaciones para atender el qué y cómo enseñar ESI. Subrayaron que en el último año, la consolidación de la ESI se manifiesta en tres hechos salientes. Por un lado, la formalización de los cinco ejes de la ESI: el reconocimiento de la perspectiva de género; el respeto por la diversidad; la valoración de la afectividad; el cuidado del cuerpo y la salud; y el reconocimiento de los derechos. Por el otro, en la capacitación de referentes ESI que debe haber en cada escuela. Y finalmente, en la puesta en marcha de un monitoreo con respaldo de UNICEF en 2019.

La política de ESI en la Ciudad fue caracterizada a través de tres presentaciones. Por un lado, Adrián Mazzuglia, Coordinador de Educación Sexual Integral en el Ministerio de Educación e Innovación, hizo un breve recorrido del camino que llevó a la creación esa Coordinación en octubre de 2018. Destacó que el objetivo de la nueva institucionalidad es tender a que la ESI sea cada vez más integral y que esté fuertemente pensada desde una perspectiva de género y derechos. Además, subrayó algunos hechos recientes, como la consolidación de los equipos

de referentes ESI en el 100% de las escuelas estatales y privadas de la Ciudad. Finalmente, puso en evidencia la fuerte articulación de monitoreo del programa de investigación de la UEICEE con el programa de ESI Nación.

11

Lucía Schiariti, referente del Programa de Retención Escolar de estudiantes embarazadas, madres y padres en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires, contó parte de la historia y objetivos de un programa que en 2019 cumplió 20 años. Este programa se propone garantizar el derecho a la educación de estudiantes en situación de maternidad, paternidad y embarazo en la adolescencia y lo hace a través de la asistencia a escuelas, capacitación, elaboración y difusión de normativa, articulación y abordaje de situaciones individuales. En su presentación destacó el rol del programa para enfrentar prejuicios y ayudar a la escuela a abrirse a las jóvenes embarazadas y madres y el trabajo, en particular, con los varones padres. Además, subrayó la importancia de la institucionalización de la ESI en paralelo al fortalecimiento del programa. El alcance del programa es muy importante: hoy participan 2.130 estudiantes en 153 escuelas secundarias.

La presentación de Irene Cosoy y Rocío Slatman, del Área de Investigación y Postítulos de la Dirección General Escuela de Maestros del MEIGCBA, caracterizó la oferta de capacitación en ESI y brindó evidencias sobre las evaluaciones que realizan los docentes capacitados. Hoy la Escuela de Maestros brinda una variedad de formatos de formación en servicio, capacitación institucional dentro del horario laboral para escuelas estatales y una serie de ofertas fuera de servicio, que son optativas para docentes de escuelas estatales y privadas. En la Ciudad de Buenos Aires, la ESI es una de las líneas de acción prioritarias de la Formación Docente Continua y sus cursos otorgan más puntaje en los concursos docente. En la presentación señalaron que el enfoque de la ESI adoptado por la Escuela de Maestros es transversal tanto en las capacitaciones como en las actualizaciones académicas, cumpliendo con lo dispuesto por la Ley. En lugar de formar especialistas en ESI, se procura actualizar a los docentes de todos los niveles y modalidades.

Como cierre de este apartado, el recuadro de Marisa Miodosky y Lucía Cavallo, responsables de la Estrategia Integral por la Igualdad de

Género del GCBA, da cuenta del marco general de las iniciativas orientadas a la promoción de la equidad que la Ciudad viene impulsando desde hace más de dos décadas. En 2018 se lanzó la primera Estrategia Integral por la Igualdad de Género en la Ciudad de Buenos Aires que está conformada por más de 35 políticas y proyectos priorizados que tienen como propósito que las mujeres en la Ciudad de Buenos Aires puedan: (i) transitar y disfrutar el espacio público seguras y libres de violencia, (ii) ser protagonistas del desarrollo económico de la ciudad en igualdad de condiciones que los varones, y (iii) acceder a puestos de decisión en los sectores público y privado. De las iniciativas que resultaron del diálogo entre el GCBA con la sociedad civil se presentan tres: el Segundo Plan de Acción de la Ciudad de Buenos Aires en la Alianza para el Gobierno Abierto, el Sistema de Indicadores de Género (SIGBA) y la Iniciativa Público-Privada para la Igualdad de Género en el Mercado de Trabajo. Las autoras destacan que el diálogo constante y fluido con la sociedad civil es uno de los pilares centrales sobre los cuales se construyó la Estrategia Integral por la Igualdad de Género en la Ciudad de Buenos Aires.

## INVESTIGACIONES RECIENTES

Este conjunto de investigaciones recientes iluminan aspectos parciales, pero sustantivos, de la problemática encuadrada en el vínculo género y educación. En algunos casos, estos aportes presentan un enfoque novedoso, como el estudio que pone el foco en la gramática de los escraches de las organizaciones con perspectiva de género en escuelas secundarias. En otros, se trata de análisis más clásicos, en el sentido de realizar lecturas de ciertos datos estadísticos en función de la variable sexo, pero que no obstante resultan elocuentes y podrían llevar a futuras profundizaciones.

El trabajo de Rosario Austral, Silvina Larripa, Yamila Goldenstein y Luciana Aguilar, del equipo de investigación de Nivel Secundario de la UEICEE, presenta algunas aproximaciones en clave de género de las trayectorias de estudiantes de Nivel Secundario de la Ciudad utilizando

datos de la Encuesta Anual de Hogares de la DGEyC, del Relevamiento Anual y de una encuesta propia a 504 alumnos de 5º año de 16 escuelas secundarias estatales. Algunas evidencias de los modos y condiciones diferenciales en que mujeres y varones transitan por el sistema educativo son: la distribución equilibrada de la matrícula de Nivel Medio por sexo, con diferencias profundas por modalidades y especialidades; la migración de matrícula masculina hacia la educación de Jóvenes y Adultos, en teoría por inserciones tempranas en el mundo del trabajo; y la repetición, no aprobación de materias y cambio de escuela fundamentalmente vinculadas a los varones de nivel socioeconómico bajo. Si anteriormente, los varones tenían más acceso y posibilidades de terminar, hoy son las mujeres las que ocupan ese lugar. El trabajo muestra que las desigualdades de género presentan una dinámica propia que se entrecruza con otras desigualdades sociales.

En tanto, Ana Rapoport, Mariela Hemilse Acevedo, Pablo Gerez, Ramiro Martínez Mendoza y Gustavo Álvarez, del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de Nación, presentan un trabajo que brinda valiosa información sobre las trayectorias educativas en las escuelas secundarias técnicas y de la posterior inserción laboral de las mujeres en Argentina y en la Ciudad con datos del Relevamiento Anual y de la Encuesta Nacional de Trayectoria de Egresados (ENTE) llevada a cabo por el INET. En el trabajo muestran que las mujeres de la escuela técnica de la Ciudad de Buenos Aires tienen trayectorias educativas que tienden a asemejarse a las de los varones. Sin embargo, y en concordancia con lo que se observa a nivel nacional, persisten las diferencias por género en detrimento de las mujeres respecto a la graduación y a la calidad del trabajo al que acceden.

El artículo de Pablo di Napoli y Mariana Palumbo (FFyL-UBA y CONICET), en el marco de una transformación sustantiva en las formas de sensibilidad de género de las jóvenes y considerando a la escuela como el ámbito central de sociabilidad, caracteriza a esta institución como un espacio privilegiado de debate, problematización y lucha en torno a las situaciones de violencia de género. Desde ese punto de partida, el autor y la autora se abocan al estudio de los escraches que tienen lugar en las

redes sociales creadas por las y los estudiantes de escuelas secundarias de gestión estatal de la Ciudad y analizan su gramática. Para ello, desentrañan aspectos como la relación entre la persona que agredió y la agredida, el contexto en el que se dio la situación de violencia, descripción de la situación, emociones experimentadas, reflexiones sobre los límites del consentimiento, factores que contribuyeron a formular la denuncia, entre otros. Finalmente, destacan las narrativas sobre episodios de violencia como instancias claves en la construcción de subjetividad y en la organización colectiva, y se interrogan por el lugar que ocupan los adultos y las instituciones en estas modalidades de denuncia, a partir de la constatación de cierto desplazamiento o borramiento.

El texto de Marcela Cerrutti (CONICET-CENEP), en el contexto de la preocupación por las desigualdades de género, arroja luz sobre las desventajas de las mujeres en el mercado de trabajo y el compromiso de la educación en el mantenimiento de estas inequidades. Pese a que las mujeres tienen perfiles educativos más elevados que los varones y muestran valores superiores en casi todos los indicadores relativos al rendimiento académico, su desempeño laboral se concentra, tanto en mujeres con menores niveles educativos como en profesionales, en sectores de actividad considerados como típicamente femeninos. Esta situación se vincula con la menor presencia femenina en disciplinas CTIM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas) en el nivel superior. A partir de esto, la autora sostiene que el sistema educativo tiene un importante papel en la disminución de las desigualdades de género: despertando conciencia en torno a las construcciones sociales de género y sus implicancias -a través de la ESI- y ayudando a modificar los sesgos de género en la elección de orientaciones y especialidades educativas.

## PERSPECTIVAS CONCEPTUALES DESDE LA INVESTIGACIÓN

Por último, se presentan algunos aportes de especialistas en el tema que, si bien tienen una reconocida y amplia trayectoria como investigadoras, en esta oportunidad ofrecen una perspectiva de carácter más

conceptual y sintetizan algunas reflexiones que enriquecen la mirada sobre este campo en la actualidad.

Paula Fainsod, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, compartió algunas reflexiones, que se desprenden de sus trabajos de tesis de maestría y de doctorado, vinculadas con las experiencias sociales y escolares de adolescentes madres y embarazadas que viven en contextos de marginalización urbana y los desafíos que estas experiencias le imprimen al marco pedagógico de la ESI para su abordaje. Sobre el primer tema, profundizó en una mirada no determinista ni naturalista de los embarazos y maternidades adolescentes y subrayó una de las conclusiones de sus estudios que indica que los embarazos y las maternidades adolescentes adquieren diferentes formas según la trama social e institucional en la cual se inscriben y que pueden, en determinadas ocasiones, atenuar desigualdades y potenciar procesos que restituyan derechos vulnerados.

Luego focalizando en la ESI, desde un enfoque integral, Fainsod destaca que es una herramienta indispensable que habilita a pensar y problematizar los embarazos, las maternidades y las paternidades, rompiendo con las perspectivas ahistóricas, estigmatizantes y culpabilizantes y abriendo una serie de dimensiones que particularizan y hacen visible los modos en que operan, diferencial y desigualmente, los distintos condicionantes no solo sobre estas experiencias, sino también sobre los modos de diseñar sus abordajes institucionales. La ESI, desde un marco de género y derechos, brinda herramientas para que se puedan revisar y potenciar las intervenciones docentes -desde las instituciones y junto a otros sectores- y permite generar estrategias que garanticen los derechos de quienes atraviesan estas experiencias: su derecho a la educación y sus derechos sexuales y reproductivos.

Por su parte, la Dra. Graciela Morgade, decana de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, reflexiona acerca de la histórica feminización del trabajo docente y propuso incorporar la pedagogía feminista en las prácticas pedagógicas. La autora plantea las múltiples articulaciones que se dan entre el trabajo de enseñar, su historia, sus prácticas y teorizaciones y la Educación Sexual Integral, como política cultural y educativa, que habilita nuevas miradas sobre la enseñanza, sobre la



vida cotidiana en las escuelas y, fundamentalmente, sobre la propia experiencia. Partiendo del reconocimiento de que en la Argentina el magisterio, como parte de un proyecto político, “nace femenino” se pregunta ¿Qué hay de trabajo? ¿Qué hay de profesión y qué hay de cuidado en el trabajo de enseñar? ¿Y cómo se articula hoy la condición femenina de las maestras con el trabajo?

Propone entonces abordar estas reflexiones en torno al trabajo docente incorporando las perspectivas de la epistemología feminista, de la pedagogía feminista y de aquellas otras que constituyen el conjunto de pedagogías críticas para la igualdad. Más allá de que hace décadas que se vienen desplegando estas reflexiones sobre el trabajo docente en el sistema educativo y en el pensamiento pedagógico, la autora afirma que no lograron apropiarse del análisis de género y de los estudios feministas hasta el 2006 y la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral. La ESI marca entonces un punto de inflexión de enorme relevancia al brindar la oportunidad de transformar las prácticas cotidianas desde la revisión y la deconstrucción de los sesgos de las significaciones hegemónicas y la búsqueda de alternativas.

Por último, en la conferencia de cierre, Eleonor Faur, del IDAES/ UNSAM realiza un recorrido de la historia reciente, desde la institucionalización de la ESI en Argentina, pasando por el proceso de implementación, de las prácticas escolares y plantea los desafíos históricos y renovados de la ESI: construir puentes sostenibles entre la retórica del derecho y la praxis escolar. El recorrido lo inicia planteando tres premisas: entiende a la ESI como una política estatal, como algo contracultural y reconoce un hiato entre la disposición normativa y lo que recibe cada niña o niño en su escuela.

En el repaso entre la sanción de normativas, diseños curriculares y materiales, Faur se detiene en las evidencias de una investigación sobre las capacitaciones masivas en ESI de 2012-2015: más de 160.000 docentes recibieron capacitación y pudieron conocer los marcos legales, los materiales, las metodologías de la ESI. Eleonor Faur destaca que a los contenidos es necesario sumar, como se hizo, espacios de reflexión personal: para trabajar la ESI se deben revisar las propias prácticas, las propias configuraciones y los propios preconceptos alrededor de estos

temas; es necesario transformar la mirada y la práctica docente para avanzar hacia la efectiva incorporación de la ESI en la escuela.

Luego, detalla los hallazgos de una investigación conjunta de UNICEF y el Ministerio de Educación en el año 2018 que tenía como objetivo identificar buenas prácticas pedagógicas en ESI. Identificaron “buenas prácticas de gestión” en las cuales la ESI está inscripta en el Proyecto Educativo y es impulsada desde el equipo directivo, pero sin un monitoreo constante con los y las docentes, otras con “buenas prácticas de enseñanza”, que pueden basarse en el trabajo de una docente, o de un pequeño grupo de docentes que se atreven a encarar el tema y están haciendo realmente una diferencia en sus aulas, pero que no han permeado a toda la escuela. Y algunas situaciones donde se registran la combinación de las dos situaciones, esto potencia las experiencias educativas y produce un salto cualitativo respecto de las demás.

Finalmente, Eleonor Faur se detiene en la situación reciente. Identifica que entre la “marea feminista” y la contraofensiva conservadora que se sintetiza en la frase “con mis hijos no te metas” hay una gran parte de la población y de la escuela con los que es necesario dialogar: explicar los logros de la ESI, sus principios, de qué se trata y de qué no se trata. Plantea el desafío de construir una forma de hegemonía que sume a la mayoría de la población en el mismo barco, para que la ESI realmente sea cada vez más una realidad.



# EL PLANO DE LAS POLÍTICAS



# LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL (ESI) EN EL MARCO DE UNA AGENDA DE DERECHOS PARA LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES

21

Cora Steinberg, Especialista de Educación UNICEF Argentina<sup>2</sup>

Este año se cumplen 30 años de la Convención sobre los Derechos del Niño, donde se establece el derecho a una educación de calidad, a la protección, a la vida segura y al acceso a la salud. La Convención con jerarquía constitucional a partir de 1994, establece al niño, niñas y adolescente como un sujeto de derecho, y a los estados como garantes de estos. El enfoque de derechos promueve así un abordaje multidimensional para asegurar que todos los niños y niñas puedan desarrollar su máximo potencial.

En 2015, los líderes mundiales renovaron una agenda global de metas en torno al cumplimiento de estos derechos, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y sus 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Estos objetivos contienen metas para erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad para todos los habitantes del mundo. Un programa de metas que contiene la agenda clave de la niñez y adolescencia.

La agenda de derechos de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes establece que todos, desde los más pequeños hasta finalizar su educación obligatoria, puedan acceder a una educación de calidad. En el siglo XXI una educación de calidad considera a las escuelas como instituciones garantes de los derechos de los niños, niñas y adolescentes,

---

2. Este documento recoge las principales ideas y ejes presentados en el Seminario Género y Educación organizado por la UEICEE en Julio 2019. Agradezco especialmente el apoyo de Bárbara Briscioi en la sistematización de información y revisión del texto.

que deben asegurar el acceso a un conjunto de saberes y habilidades fundamentales para su bienestar y desarrollo presente y futuro. En este sentido los temas que aborda la educación sexual integral (ESI), desde el enfoque integral, resultan críticos en la vida y en el desarrollo de todos ellos. La ESI desarrolla temáticas en los distintos niveles educativos - adecuados a cada edad - en torno a ejes centrales como son: cuidado del cuerpo y la salud, valoración de las relaciones afectivas, la equidad de género, respeto a la diversidad y ejercicio de derechos.

La Guía técnica internacional de Educación Sexual consensuada entre las agencias de Naciones Unidas define la ESI como un proceso de enseñanza y aprendizaje sobre los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad. Su objetivo es dotar a las niñas, los niños y jóvenes de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les permitan: conocer su salud, bienestar y dignidad; desarrollar relaciones sociales, afectivas y sexuales respetuosas; considerar cómo sus elecciones afectan su propio bienestar y el de los demás; y, comprender y garantizar la protección de sus derechos a lo largo de sus vidas (UNESCO, 2018).

Argentina realizó grandes y sustantivos avances en términos normativos relacionados con ESI, por los cuales es reconocido como caso a nivel regional e internacional. La Ley de Educación Sexual Integral (ESI) Nº 26.150 sancionada en 2006 tiene como objetivo garantizar la ESI de todos los niños, niñas y adolescentes. Esta ley, además de enmarcarse en el enfoque de derechos, adopta la perspectiva de género. El artículo 1 establece que: “Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos”.

A su vez, esta ley creó el “Programa Nacional de Educación Sexual Integral”, dependiente del Ministerio de Educación de la Nación, con el objetivo de coordinar y favorecer la implementación de la ESI en todo el país, así como monitorear las acciones desarrolladas. El programa se orientó en dos líneas principales: la construcción y fortalecimiento de

los equipos provinciales de ESI y el desarrollo y fortalecimiento de la formación docente para la enseñanza de ESI.

Los Lineamientos Curriculares de Educación Sexual Integral fueron aprobados por el Consejo Federal de Educación en 2008, mediante la Resolución N° 45<sup>3</sup>. Este documento está dirigido a los educadores y expresa de manera introductoria cuáles son los parámetros de trabajo en el marco de la ley. Los lineamientos se enmarcan en una perspectiva que atiende principalmente a cuatro criterios: la promoción de la salud, un enfoque integral de la educación sexual, la consideración de las personas involucradas como sujetos de derecho y la especial atención a la complejidad del hecho educativo.

En 2018, la Resolución CFE N° 340, en el marco de los ejes de la Educación Sexual Integral, define los núcleos de aprendizaje prioritarios para cada nivel educativo en su Anexo 1. Por otra parte, establece que se incluya en los planes institucionales el enfoque integral de la Educación Sexual Integral, ya sea de manera transversal y/o a través de espacios curriculares específicos, así como en las normas que regulan la organización institucional. Promueve, además, que en todas las escuelas del país se organice un equipo docente referente de ESI que lleve adelante un enfoque interdisciplinario, que funcione como nexo con los equipos jurisdiccionales y que actúe de enlace con el proyecto institucional de cada establecimiento. Dicho equipo debe ser seleccionado de la planta orgánica funcional existente en cada escuela. Plantea también que se asegure la realización de las jornadas anuales “Educar en igualdad” para la prevención y erradicación de la violencia de género. Las distintas provincias avanzan con esta agenda en contextos institucionales y de gestión dispares. En muchas también, los propios equipos han desplegado estrategias propias y desarrollado materiales para fortalecer la ESI.

En el área de Educación en UNICEF Argentina, hemos trabajado en estos últimos cuatro años junto con el gobierno nacional en el forta-

---

3. Previamente, la Resolución CFE N°43/08 fue una propuesta de lineamientos curriculares, que fue aprobada para su discusión.



lecimiento del Programa de Educación Sexual Integral para acelerar el pleno cumplimiento de la ley vigente. Desde el año 2016 trabajamos junto a la Secretaría de Innovación y Calidad del Ministerio de Educación, Ciencia, Cultura y Tecnología Nacional y el Programa Nacional de Educación Sexual Nacional en dos líneas de trabajo: generación de conocimiento y el desarrollo de un sistema de seguimiento y evaluación de la ESI (SI-ESI). En el componente de generación de conocimiento se desarrolló un estudio de casos sobre buenas prácticas de implementación de la ESI en escuelas primarias y secundarias. El trabajo releva prácticas de gestión institucional y de enseñanza claves para contribuir a la formación docente y de la supervisión<sup>4</sup>. El SI-ESI es un sistema de monitoreo que se diseñó a partir de un proceso colaborativo con los distintos referentes provinciales de ESI, una herramienta cuyo propósito es de construir un sistema de monitoreo que posibilite a todos los actores gubernamentales construir información crítica sobre el desarrollo de esta política en todo el territorio nacional. Asimismo, desde el área de Salud se ha impulsado el desarrollo de la estrategia de Asesorías en Salud Integral en las Escuelas Secundarias, que implica la organización en los establecimientos escolares de un espacio de escucha, consulta y asesoría, prevención y derivación en temáticas de salud. Estas acciones son coordinadas entre el sistema de salud y educación. El área de salud contribuye a esta agenda también, a través del desarrollo de diversos estudios y herramientas para la políticas entre ellos: “Situación de salud de las y los adolescentes en Argentina” (UNICEF, 2016), “Niñas y adolescentes menores de 15 años embarazadas (UNICEF-OPS/OMS-UNFPA, 2017), “Asesorías en salud integral en escuelas secundarias. Lineamientos para la implementación” (UNICEF-PNSIA-PENIA, 2018), “Abusos sexuales y embarazo forzado en la niñez y adolescencia. Lineamientos para su abordaje institucional” (UNICEF- PNEIA, 2018), “Hoja de ruta para la atención de embarazos de menores de 15 años (UNICEF-PEN-

---

4. En próximo apartado se incluyen algunos de los principales hallazgos del trabajo dirigido por Eleonor Faur.

SIA, 2019)<sup>5</sup>. Publicaciones elaboradas para contribuir a la toma de decisiones y a los diversos actores y agentes responsables de los servicios que reciben a niños, niñas y adolescentes.

Es importante destacar, a su vez, el trabajo que el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) ha desarrollado en materia de generación de conocimiento desde la creación de la ESI para fortalecer la implementación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral en el país. Entre los más recientes, vale mencionar: “El derecho a la Educación Sexual Integral en la Argentina. Aprendizaje de una experiencia exitosa” (UNFPA LACRO, 2018), el “Relevamiento de evidencia sobre la Educación Sexual Integral fuera de la escuela” (UNFPA, 2017), la “Evaluación de los programas de Educación Sexual Integral con foco en los resultados de género y empoderamiento” (UNFPA, 2015) y la Consulta cualitativa sobre el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (UNFPA-UNICEF, 2007). Aportes claves para el desarrollo de una política nacional pionera en sus objetivos y alcances.

## DEMANDAS Y DESAFÍOS PARA LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Argentina tiene hoy una agenda viva, con múltiples demandas y desafíos que atraviesan a las políticas públicas del sector de educación, salud y desarrollo social. Los datos estadísticos evidencian que hay problemáticas significativas en materia de acceso a la salud y en el desarrollo social y trayectoria escolar de los niños, niñas y adolescentes. A nivel nacional, cerca del 14% de los nacimientos de 2017 fueron de madres menores de 20 años y 70% no fueron intencionales. Cabe señalar que el promedio nacional oculta grandes disparidades entre las jurisdicciones. Mientras en algunas provincias del norte este valor supera el 20%, hay otras que están muy por debajo de la media, como es el caso de la

---

5. Para más información o descarga gratuita las publicaciones están disponibles en: <https://www.unicef.org/argentina/publicaciones-y-datos>

Ciudad de Buenos Aires (DEIS, 2018). Por otro lado, anualmente, cerca de 2.500 niñas y adolescentes de menos de 15 años atraviesan un embarazo, situación que genera riesgos y complicaciones físicas, con elevada probabilidad de ser resultado de abuso sexual. Otra preocupación central que debería tener más discusión es el riesgo al suicidio que afecta a los y las adolescentes. La mortalidad por suicidio se ha triplicado durante las últimas décadas y constituye la segunda causa de muerte por causa externa o evitable en esta franja etaria. (UNICEF, 2019).

Asimismo, entre 2013 y 2017, se registraron más de 260.100 casos de violencia contra las mujeres por razones de género en Argentina, de los cuales un 7,6% corresponde a la franja 14-19 años (INDEC, 2018).

El movimiento Ni Una Menos, que surgió como repudio al alto número de femicidios, reactivó los reclamos a las políticas de Estado para prevenir, mitigar y abogar por la consciencia social sobre el fenómeno y la defensa de la igualdad de género. Del mismo modo, la discusión parlamentaria en torno a los proyectos de ley por la interrupción del embarazo en 2018, reinstala el debate social sobre la salud sexual reproductiva, la prevención del embarazo, sobre el cuidado de la salud, del cuerpo y el bienestar general, entre otras temáticas. Ambos movimientos tuvieron grandes repercusiones en los medios de comunicación masivos, en las calles y reposicionaron el debate social sobre la ESI. La persistente demanda de los y las jóvenes sobre el acceso a contenidos claves de la ESI y la dispar implementación a lo largo del país a más de 10 años de su promulgación.

Espacios como los propuestos por este Seminario de Investigaciones, organizado por la UEICEE, posibilitan consolidar en la agenda pública la discusión sobre estrategias y buenas prácticas de políticas que permitan garantizar las condiciones materiales y profesionales para asegurar la implementación de la educación sexual integral y difundir hallazgos de investigación recientes.

Más allá que la ESI es ley en Argentina desde hace más de 10 años y ha habido una distribución masiva de los materiales en todo el país y sus contenidos son de libre acceso en los portales educativos existen distintos sectores sociales y familias que han manifestado fuertes resistencias con la introducción de estas temáticas en las escuelas.

Los especialistas en estas temáticas tienen un gran trabajo por delante para aportar saberes y conocimientos científicos al debate público. Los referentes y docentes formados también tienen un rol fundamental en aportar a la comunidad educativa estrategias significativas para la enseñanza de ESI. En los distintos foros de adolescentes, encuentros de estudiantes, es recurrente el reclamo por la ESI en las escuelas, tal como surge de los relevamientos del Ministerio de Educación (Aprender 2018), muchos señalan que en la escuela se aborda la ESI, pero solo en temáticas tradicionalmente abordadas que no alcanzan a cubrir los distintos ejes del programa.

## LECCIONES APRENDIDAS SOBRE EL ABORDAJE DE LA ESI. EVIDENCIA INTERNACIONAL Y BUENAS PRÁCTICAS EN ARGENTINA

Basados en investigaciones y opinión de expertos, se reconoce que la educación sexual es más efectiva cuando se la aborda desde un enfoque integral (Guía operacional para una Educación Sexual Integral de UNFPA, 2014). Si bien la ESI tiene entre sus prioridades intervenir en la salud sexual y reproductiva de las y los adolescentes, y en el cuidado responsable, abarca también otras temáticas relevantes, a saber: las relaciones (familiares y de pareja); los valores y los derechos humanos, incluyendo las diferencias culturales y el respeto a la diversidad; el género, entendido como construcción social y los estereotipos que implica; la seguridad y la integridad física en las relaciones interpersonales y en el uso seguro de las TIC; el cuidado de la salud y del bienestar general; cuestiones del desarrollo, que incluyen el conocimiento de las transformaciones físicas en las diferentes etapas y la relación con la imagen corporal.

La investigación en este campo muestra que hay evidencia internacional acerca de que los programas de ESI contribuyen a cambios relacionados con la edad de iniciación y frecuencia de encuentros sexuales, la reducción de riesgos y el incremento del uso de preservativos y métodos anticonceptivos. Es decir que la ESI tiene efectos positivos

en el conocimiento sobre la sexualidad, comportamientos y riesgos relacionados con embarazo, HIV y otras enfermedades de transmisión sexual, mejora las actitudes y refuta la idea de que la ESI incrementa la actividad sexual (UNESCO, 2018).

Los estudios muestran que los programas que abordan múltiples temáticas son más efectivos que los programas que se focalizan en un único tema; y que los programas con perspectiva de género, que ayudan a los estudiantes a reconocer y pensar críticamente las normas sociales, son mucho más efectivos que aquellos que no los abordan. Finalmente, los programas que combinan una multiplicidad de intervenciones y articulan la ESI impartida en las escuelas con el acceso a preservativos y servicios de salud amigables para los jóvenes son los que tienen mayor probabilidad de tener impacto en el cuidado de la salud y bienestar de los adolescente y jóvenes (UNESCO, 2018). En suma, ¿qué hace que un programa de ESI sea exitoso? La evidencia relevada demuestra que los componentes esenciales para que sean eficaces son:

- Que estén basados en los valores fundamentales de los derechos humanos y en un enfoque integrado de género.
- Que brinden información completa y científicamente precisa.
- Que propicien entorno de aprendizaje seguro (crucial por las razones que se detallan a continuación).
- Que tengan vinculación con servicios amigables para jóvenes y apoyos que cubren salud sexual y reproductiva, protección social, violencia y acoso sexual y de género, educación, activos sociales y económicos.
- Que utilicen métodos de enseñanza que ayudan a personalizar la información, fomentar el pensamiento crítico y desarrollar habilidades para la vida.
- Que fomenten la abogacía de los jóvenes y el compromiso cívico.
- Que adquieran relevancia cultural, particularmente para abordar la desigualdad de género y abordar violaciones de derechos.

Estas orientaciones globales basadas en la evidencia de programas implementados instan a seguir fortaleciendo la ESI, y sostener su carácter integral. Esto implica profundizar en el trabajo en las aulas y en la gestión institucional de la ESI en las escuelas. Al mismo tiempo, resulta clave la articulación con otros sectores sociales, como ser los organismos de salud y los servicios de protección de derechos. Estos lazos en el territorio contribuyen al trabajo intersectorial necesario para garantizar el cumplimiento de los derechos los de niños, niñas y adolescentes.

Por su parte, en el sistema educativo argentino, si bien existen grandes desafíos aún pendientes y la necesidad de profundizar en la ESI, se identifican buenas prácticas de enseñanza y de gestión institucional en diversas escuelas en todas las regiones del país. Con el propósito de relevarlas, el Ministerio de Educación de la Nación con el apoyo de UNICEF, en 2017 se realizó una investigación sobre “Escuelas que enseñan ESI. Un estudio sobre Buenas Prácticas Pedagógicas en Educación Sexual Integral” (MECCyT-UNICEF, 2018). El estudio indagó en las modalidades de implementación de la educación sexual integral en un conjunto de escuelas argentinas a través de la identificación y caracterización de Buenas Prácticas Pedagógicas (BPP) de las cuales aprender (MECCyT-UNICEF, 2018). El estudio se realizó en 20 escuelas de 5 provincias del país: Córdoba, Formosa, Jujuy, Mendoza y Neuquén. Se visitaron 2 escuelas de nivel primario y 2 de secundario en cada provincia, ubicadas en las capitales provinciales y en localidades cercanas. Las escuelas, seleccionadas por los equipos de ESI de cada una de las jurisdicciones, debían contar con al menos dos años de trabajo sistemático en ESI y el desarrollo de prácticas significativas. De modo que se trata de una muestra intencional, diseñada con el fin de comprender las características de las buenas prácticas allí donde las hay.

Los hallazgos de este estudio permiten identificar buenas prácticas pedagógicas (BPP) de ESI en tres niveles:

1. BPP de gestión institucional: la ESI se impulsa desde el equipo directivo y se incentiva con estrategias de acompañamiento y monitoreo de las prácticas docentes. En estas escuelas, la im-

plementación de la ESI se plasma en acuerdos institucionales de trabajo.

2. BPP de enseñanza: la ESI se impulsa desde un pequeño grupo de docentes. En estos casos, el papel de la dirección consiste en avalar, pero no regula la integración de la ESI en la currícula a nivel institucional, ni orienta al equipo docente. Son los propios docentes quienes impulsan y promueven prácticas de ESI en sus espacios.
3. BPP mixta: se encuentra en aquellas instituciones en las cuales se presentan las dos estrategias de manera integral, lo que potencia las experiencias educativas y produce un salto cualitativo respecto de las demás.

El trabajo advierte a su vez algunas particularidades de la implementación de la ESI por nivel educativo. En el caso del nivel primario, cuando las prácticas de ESI son acompañadas de la decisión y el compromiso de la gestión escolar, el tiempo de trabajo no solo redundará en mayores grados para la institucionalidad de la ESI, sino también permite intercambios y procesos de diálogo entre docentes de distintas áreas y ciclos, el análisis colectivo de materiales pedagógicos y la paulatina profundización de los enfoques abordados por cada docente. En las escuelas primarias que presentan buenas prácticas de enseñanza, los equipos directivos refieren algún tipo de estrategia para vincularse y conocer qué está sucediendo en la escuela. Claramente la organización de la escuela primaria favorece este tipo de coordinación y la posibilidad de seguimiento del trabajo en las aulas, por los tiempos disponibles de los equipos y las relaciones que propicia.

En las escuelas relevadas se observó una importante variedad y diversidad de contenidos y no todas las escuelas abordan los mismos. La selección y uso de recursos para el trabajo de ESI muestra patrones diversos en las distintas escuelas visitadas. Aquellos docentes que han atravesado procesos de formación, realizan una selección de materiales y recursos que van más allá de las herramientas desarrolladas por el Programa Nacional de ESI, buscan y seleccionan videos, juegos, libros de texto, con criterios que respetan el enfoque integral. Muchos de las/

os docentes entrevistadas/os se inclinan por el uso de recursos audiovisuales.

En el caso del nivel secundario, las escuelas secundarias visitadas implementan la ESI en sus proyectos educativos institucionales y pueden mostrar evidencias de la presencia de sus contenidos en proyectos curriculares y planificaciones anuales de las asignaturas. También se encontraron distintas modalidades de gestión respecto de la implementación de la ESI. El conjunto de los recorridos institucionales observados permite confirmar que integrar la ESI a las prácticas educativas en las escuelas y en las aulas de nivel secundario requiere de una tarea sistemática y que la complejidad de la organización institucional del nivel, como las expectativas que se ponen en juego en el escenario de la comunidad escolar son amplias y complejas. Un punto para destacar fue que en los contextos en que las escuelas cuentan con el liderazgo del equipo directivo para la implementación de la ESI, las instituciones han generado y construido modalidades propias para organizar la enseñanza de los contenidos de ESI en cada aula o sectores de la escuela, poniendo en diálogo los Lineamientos Curriculares con las necesidades y recursos propios.

Según relatan los actores entrevistados, un aspecto a destacar es el efecto positivo que ha generado, en la mayoría de las escuelas primarias y secundarias del país, el dispositivo de las Jornadas Educar en Igualdad. Fueron instancias que lograron impactar de manera destacada a nivel curricular, ya que los contenidos ligados con el género, el patriarcado, la violencia machista se han integrado en los contenidos a partir de las demandas de las/os estudiantes.

Otro aspecto clave abordado en esta investigación fue el vínculo de la escuela con las familias en torno a la implementación de la ESI. Los entrevistados señalaron, por un lado, la importancia de involucrar a las familias y, por otro, lo difícil que resulta hacerlo. Consideran especialmente complejo vincularse con las familias cuando se presentan situaciones de vulneración de derechos que atraviesan la vida de las/os chicas/os y en las cuales las familias son, o responsables, o cómplices o naturalizan algunos de estos episodios. Por otro lado, las/os estudiantes entrevistadas/os refieren no hablar con sus familias sobre temas de



sexualidad. Finalmente, en buena medida, el éxito de la ESI en las escuelas se basa en la frecuencia y la sistematicidad con la que se abordan sus contenidos. En suma, el estudio intentó dimensionar y tipificar qué es una buena práctica de ESI en una escuela, sistematizarlas y ponerlas a disposición.

A modo de síntesis, la investigación permite identificar siete atributos que caracterizan una buena práctica pedagógica de implementación de la ESI: 1) la institucionalización de la ESI en las escuelas; 2) la formación de los equipos desde un enfoque integral; 3) la perspectiva de género como motor de prácticas más integrales; 4) la contextualización de las prácticas, en términos de desarrollar propuestas situadas; 5) la reflexividad y la capacidad de escucha; 6) la participación e involucramiento de estudiantes; y 7) la apropiación de los contenidos de la ESI por parte de las/os estudiantes<sup>6</sup>. En el relevamiento realizado no todos los casos “cumplen” con todas las dimensiones relevadas, pero en la gran mayoría asumieron la tarea de incorporar la ESI como un proceso sistemático y multidimensional y avanzan en la profundización e institucionalización de estos contenidos y en la formación integral de sus equipos.

En Argentina, junto a la ESI, se han desplegado a nivel nacional otras iniciativas de política pública focalizadas en promover la integralidad de las políticas para asegurar el derecho de cada una/o a decidir cómo vivir su sexualidad en igualdad de oportunidades. Esto implica el acceso a la información y los servicios de salud para que puedan disfrutar de una sexualidad plena, segura y responsable. En particular, cabe destacar una de las más recientes, el Plan Nacional de Embarazo No Intencional en la Adolescencia (Plan ENIA), cuyos objetivos son sensibilizar sobre la importancia de prevenir el embarazo no intencional en la adolescencia, potenciar el ejercicio de sus derechos sexuales y reproductivos, brindar información sobre salud sexual y reproductiva

---

6. La publicación también ofrece un instrumento de seguimiento de Buenas Prácticas Pedagógicas en ESI con la posibilidad de ser autoadministrado en las escuelas (MECCyT-UNICEF, 2018).

y métodos anticonceptivos en forma gratuita en los servicios de salud, así como fortalecer políticas para la prevención del abuso, la violencia sexual y el acceso a la interrupción legal del embarazo según el marco normativo vigente. Junto a estas iniciativas, varias organizaciones de la sociedad civil, con vasta trayectoria de trabajo en el territorio y desde hace mucho tiempo, vienen acompañado a las instituciones escolares y a las no formales con el objeto de asegurar más y mejores oportunidades de desarrollo para todos los jóvenes.

Creemos en UNICEF que es fundamental promover el pleno ejercicio de los derechos de los niños, niñas y adolescentes de un enfoque multidimensional e integral que promueva la sinergia entre los distintos actores de gobierno y agentes de los servicios básicos.

## METAS HACIA EL FUTURO

La agenda del debate que propone este seminario resulta clave para profundizar una conversación imprescindible entre actores del sector para ampliar y fortalecer las políticas de ESI en el país y en la Ciudad de Buenos Aires.

Según la evidencia presentada para la Ciudad de Buenos Aires, se advierten avances en términos de cobertura y desafíos para responder a las demandas de las escuelas, profesores y estudiantes. La reciente revisión de la política y el fortalecimiento del programa a través de la centralización de su coordinación posibilitarán avanzar en la agenda pendiente. Cabe señalar que la Ciudad, a diferencia de muchos contextos del país, es privilegiada por su nivel de concentración de la población, la diversidad y volumen de actores, instituciones, organizaciones de la sociedad civil y servicios de salud y protección social de las que se dispone. Un activo clave para lograr responder a las demandas de los niños, niñas y jóvenes, así como a la de los directivos y docentes. Tal como señalan las autoridades locales, existen ya una multiplicidad de actores están trabajando en ESI, desarrollando espacios de formación docente por fuera del sistema educativo. Uno de los desafíos más grandes en este sentido es el de la coordinación y articulación con otros

actores internos y externos del sector educativo a fin de lograr mayor sinergia, cobertura y equidad.

Las autoridades del nivel nacional señalan también este desafío y resaltan el trabajo intersectorial desarrollado en el marco del Plan Nacional ENIA. Será clave sistematizar las lecciones aprendidas para seguir fortaleciendo las distintas estrategias de política.

Antes de finalizar, es importante abordar un tema clave para poder asegurar la ESI en el sistema educativo nacional y provincial: la inversión que acompaña a la implementación de la ESI. Los datos disponibles del programa a nivel nacional muestran que en los últimos 10 años, la inversión en estas políticas ha sido variante, en algunos períodos con fuertes recortes y otros de creciente inversión (Faur, 2019). Es primordial asegurar en la planificación una asignación de recursos que posibilite sostener las acciones, asegurar que lleguen a todas las escuelas y garantizar que en todas ellas haya docentes capacitados para desarrollarla. Como en otros casos en educación, se trata de políticas de mediano y largo plazo, en la que es necesario formar y sostener a los equipos institucionales. Argentina tiene hoy un corpus de normativas y recursos pedagógicos reconocidos internacionalmente, diseñados para los distintos niveles educativos y las distintas modalidades. Dispone a su vez de equipos técnicos que se mantienen desde la creación del programa y nuevas gestiones que acompañan apoyando su profundización.

Es importante acelerar este proceso para lograr que en todas las escuelas, los chicos y las chicas puedan contar con maestros y profesores que puedan enseñar ese conjunto de saberes y habilidades críticas para su vida. Los y las adolescentes reclaman ESI en distintos foros, seminarios, espacios de participación, sigamos trabajando para asegurar que todas las escuelas en el país tengan posibilidades, herramientas y saberes para garantizar estos derechos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ministerio Nacional de Educación Cultura, Ciencia y Tecnología, Aprender 2018. Informe nacional de resultados. 6º año nivel primario. Disponible en: [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informacionalderesultados\\_aprender2018.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informacionalderesultados_aprender2018.pdf)

35

Dirección de Estadísticas e Información en Salud (2018). Anuario de estadísticas vitales 2017. Buenos Aires, Secretaría de Salud de la Nación.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2018). Registro Único de Casos de Violencia contra las Mujeres (RUCVM). República Argentina.

Ministerio de Educación Cultura, Ciencia y Tecnología - UNICEF (2018). “Escuelas que enseñan ESI. Un estudio sobre Buenas Prácticas Pedagógicas en Educación Sexual Integral”. Buenos Aires.

UNESCO (2018). *International technical guidance on sexuality education. An evidence-informed approach*. Paris.

UNFPA. *Plan estratégico 2018-2021 del Fondo de Población de las Naciones Unidas*.

UNFPA (2014) *Guidance for Comprehensive Sexuality Education: A focus on human rights and gender*, Nueva York.

UNICEF (2019). *Comprehensive Sexuality Education: The UNICEF Landscape* (mimeo).

UNICEF (2019). *Elecciones 2019. La deuda es con la niñez y la adolescencia*. Buenos Aires, Agosto de 2019.

UNICEF-SENAF (2013), *Encuesta sobre condiciones de vida de niñez y adolescencia (ECOVNA): principales resultados, 2011/2012*, S. Gerosa y M. Thourte (coords.), Buenos Aires, Ministerio de Desarrollo Social de la Nación.

ELEONOR FAUR (2019), “Un derecho en construcción” en *El Atlas de la educación. Entre la desigualdad y la construcción de futuro*. UNIPE - Le Monde diplomatique, pp 52-53. Buenos Aires.

## NORMATIVA CITADA

36 Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150. Ministerio de Educación de la Nación, 2006.

Resolución N° 45. Lineamientos Curriculares de Educación Sexual Integral, Consejo Federal de Educación, 2008.

Resolución CFE N° 340. Consejo Federal de Educación, 2018.

# PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

Silvia Hurrell<sup>7</sup> y Marcelo Zelarallán<sup>8</sup>

37

Nos gustaría iniciar la presentación haciendo nuestras las palabras de Cora Steinberg<sup>9</sup> cuando afirmó que “la implementación de la Educación Sexual Integral es una tarea bastante importante; importante, dura, difícil”. Todas las personas lo sabemos, quienes tenemos contacto con las instituciones educativas, lo que cuesta la implementación de una serie de contenidos que rompen de alguna manera con lo instituido tradicionalmente. La educación sexual, poniendo el acento en lo integral, tiene que ver con un enfoque de género, con un enfoque de derechos y a partir de ahí es donde tenemos que arrancar.

Les proponemos hacer una pequeña cronología para tener una idea de cómo fue creciendo la educación sexual en Argentina y cuáles fueron las decisiones de política pública que se tomaron para llegar a este marco. Hoy estamos intentando generar procesos de evaluación en torno a la implementación de la ESI. Por eso es importante saber que es un proceso que comienza en 2006, fundamentalmente a partir de dos leyes: la ley de Educación Sexual Integral a nivel nacional y la propia a nivel de la jurisdicción. Los procesos, los cambios culturales, los

---

7. Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA), forma parte del equipo técnico del Programa Nacional de Educación Sexual Integral del Ministerio de Educación de la Nación y es docente del postítulo de Escuela de Maestros Educación Sexual en la Escuela.

8. Licenciado en Antropología Social, forma parte del equipo técnico del Programa Nacional de Educación Sexual Integral del Ministerio de Educación de la Nación.

9. Moderadora del panel Presentación de políticas de promoción de la Educación Sexual, dentro del cual expusieron Silvia Hurrell y Marcelo Zelarallán [N. del E.].

cambios que conlleva movilizar todos nuestros preconceptos, nuestros prejuicios, nuestras representaciones en torno a cuestiones que tienen que ver con la sexualidad, llevan mucho tiempo. Hace trece años que tenemos una ley y todavía cuesta muchísimo encontrar una experiencia de ESI institucional, articulada, que vaya más allá de algún que otro docente que le interesa la temática y entonces la lleva adelante. Es bastante complejo este abordaje, justamente por toda la trama de procesos individuales y sociales que tenemos que poder ir atravesando.

En 2006 se sanciona la Ley nacional Nº 26.150 y, el mismo año, la Ley Nº 2.110<sup>10</sup> en la Ciudad de Buenos Aires, la Ciudad es pionera en temáticas de Educación Sexual Integral. A partir de estas leyes sabemos que es responsabilidad de todas las instituciones educativas, estatales y privadas, de todos los niveles y modalidades, la enseñanza de la Educación Sexual Integral, un derecho de chicas y chicos de todos los niveles educativos y también de la formación docente.

En 2007, por lo que ordena la ley de Educación Sexual Integral nacional, se establece una comisión de expertas y expertos que van a determinar de alguna manera una base para pensar los contenidos de ESI que se tienen que enseñar en las escuelas. Son dos preguntas fundamentales que docentes, directivos e instituciones educativas se hicieron y se siguen haciendo hoy en día en torno a la ESI: qué enseñar y cómo enseñar. ¿Sabemos qué tenemos que enseñar en ESI? ¿Qué es la Educación Sexual Integral? ¿Cómo superamos estas tradiciones biologicistas o moralistas que atraviesan las prácticas docentes de muchas instituciones educativas? ¿Cómo superamos esas visiones reduccionistas y generamos la posibilidad de trabajar una ESI en la escuela? Ese grupo de expertas y expertos ayudaron a esclarecer de alguna manera cuáles deberían ser los contenidos de ESI a definir en el Consejo Federal de Educación.

En 2008, ministros y ministras de educación de todo el país establecen, finalmente, los lineamientos curriculares de ESI; ustedes deben

---

10. Ley de Educación Sexual Integral, sancionada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires el 12 de octubre de 2006 [N. del E.].

conocerlos, los deben tener en las escuelas. Además, la Ciudad de Buenos Aires tiene lineamientos curriculares de Educación Sexual Integral que están en sintonía con el mismo enfoque de la ley nacional. Desde ese momento sabemos que la ESI debe tener un enfoque integral en el que confluyan contenidos vinculados a la sexualidad desde sus distintas dimensiones: lo psicológico, lo social, lo afectivo, lo ético, desde la perspectiva de género y desde el paraguas de los derechos de niños, niñas y adolescentes. Los contenidos están en esa sintonía, eso es lo que tenemos que enseñar y ya lo sabemos desde 2008. Y en la Ciudad de Buenos Aires desde antes, ya que sus diseños curriculares son previos, así que ya venimos trabajando.

Entonces, durante 2009, 2010 y 2011 el Programa Nacional de Educación Sexual Integral se vuelca prioritariamente a responder a la segunda pregunta de docentes e instituciones: ¿cómo enseñar ESI? Se produce una serie de cuadernos con propuestas didácticas, láminas para las aulas, materiales audiovisuales, materiales para discapacidad, guías para desarrollo institucional de la educación sexual integral, afiches, folletos, etc. Así llegamos al cómo, las escuelas tienen materiales y es preciso que comiencen a utilizarlos.

Por eso, a partir de 2012 se inicia todo un proceso a nivel nacional de acompañamiento en las jurisdicciones en la capacitación masiva a docentes, a instituciones educativas, donde se convoca a directivos y docentes de las escuelas a meterse de lleno en los temas de cómo hay que enseñar ESI y se llevan materiales y recursos a sus escuelas. Se continúa durante todos estos años hasta 2017, incluso en 2019 se han hecho algunas. En 2018 trabajamos en articulación con el Gobierno de la Ciudad en una serie de capacitaciones para referentes escolares de ESI. Seguramente varios de ustedes deben haber participado o saber de ellas.

Les comento algo sobre las pruebas Aprender de 2018. Cuando en ellas se les pregunta a chicos y chicas sobre los temas que se trabajan en la escuela, el 86% de los y las estudiantes dice que trabaja el cuidado del cuerpo y la salud. Por otro lado, el 80% de docentes menciona el cuerpo humano como totalidad, con necesidades de afecto, cuidado y valoración. Esto tiene que ver con una impronta también, con una



historia de cómo las cuestiones de cuerpo y la salud están de alguna manera directamente vinculadas con la ESI y a veces cuesta que se visibilicen otros temas que tienen que ver con, por ejemplo, el género, aunque hay un 20% de estudiantes que dice haber trabajado nuevas formas de masculinidad y feminidad en el trabajo, en el marco de la equidad de género. Lo visibilizan estudiantes. Los docentes lo que visibilizan es el trabajo en cómo evitar el abuso sexual. O sea las miradas de estudiantes y docentes son un poco diferentes en torno a estas ideas sobre qué trabajar en el aula; es la brecha que menciona Cora Steinberg, cuáles son las miradas que tienen docentes y estudiantes y cómo ir reduciendo esta brecha.

## EJES DE LA ESI

De todo este proceso me parece que hay algo del cómo enseñar y el qué enseñar que viene entrelazado y que son los que desde el Programa Nacional llamamos los ejes de la ESI. Son cinco ejes que se han establecido y que, a partir de 2018, tienen estatuto de resolución.

Uno de estos ejes es justamente el reconocer la perspectiva de género. Esto es central, cualquiera de los contenidos de ESI deben ser mirados a través del lente de estos cinco ejes. Uno de ellos tiene que ver con el reconocimiento de la perspectiva de género; otro con el respeto por la diversidad; otro con valorar la afectividad, que es otra de las cuestiones centrales que invita y pone en primer plano la ESI; el otro eje es el del cuidado del cuerpo y la salud, cambiando radicalmente la perspectiva desde donde antes se trabajaban algunos contenidos; y por supuesto el eje central es el del reconocimiento de los derechos, poder reconocer a todas las personas que estamos dentro de la institución escolar como sujetos de derechos y, fundamentalmente, la mirada de sujetos de derechos vinculada con la niñez y la adolescencia. Eso es central.

Otro punto importante tiene que ver con la Ley N° 27.234. El primer Ni una menos, una de las consecuencias que trae es la sanción ese

mismo año de esta ley<sup>11</sup> por el Congreso Nacional, que dice que todas las escuelas tienen que realizar al menos una vez en el año una jornada para abordar la temática de la violencia de género con toda la comunidad educativa. Se llama, según la normativa, Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género.

Esto motivó que desde el Programa Nacional se produzca un nuevo material, lo tienen entre el material que armamos para esta jornada.<sup>12</sup> La idea es que se pueda trabajar de una manera integral. ESI, como bien sabemos, es un proceso que está todo el año, por esto planteamos actividades en la cartilla que se pueden realizar antes, durante y después de la jornada. Así es como la hemos articulado y armado.

Queríamos compartir la importancia que tiene la perspectiva de género, porque fue ese justamente uno de los hallazgos que tuvo una investigación realizada hace muy poco desde UNICEF: la perspectiva de género es un motor para las buenas prácticas en educación sexual integral. Se vio en este estudio que aquellos y aquellas docentes que tenían una formación en género o venían con algún bagaje anterior hacían un cambio cualitativo en la implementación de la ESI en esa institución. Una de las cosas que aporta esta mirada de género tiene que ver con poder ver a los sujetos, poder ver a los niños y niñas, poder identificar este eje vinculado con todos los que integramos la escuela como sujetos de derecho. La perspectiva de género permite esa visibilización, ver las necesidades que tiene la otra persona, considerar sus deseos, sus necesidades, sus derechos. Al hablar con una docente en una de las jurisdicciones con las que fuimos a trabajar, nos comentó que la mirada de género des-aliena el trabajo docente: “te des-aliena, porque volvés a ser vos, empezás a estar de nuevo entre sujetos”. Y me parece que esta potencia es preciso seguir trabajándola y extendiéndola. No es el único

---

11. La Ley N°27.234 fue sancionada el 26 de noviembre de 2015, cinco meses después de la primera marcha convocada por el movimiento Ni una menos [N. del E.].

12. Programa Nacional de Educación Sexual Integral, disponible en [https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/seminario\\_genero\\_ueicee-oei\\_2019\\_esi\\_nacion.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/seminario_genero_ueicee-oei_2019_esi_nacion.pdf) (Consultado en agosto de 2019) [N. del E.].

rasgo, pero sí es una de las cuestiones importantes que se concluye del análisis de las buenas prácticas<sup>13</sup>.

---

13. <https://www.unicef.org/argentina/informes/escuelas-que-ensenan-educacion-sexual-integral>

# **POLÍTICAS DE PROMOCIÓN DE LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES**

43

Adrián Mazzuglia<sup>14</sup>

La gestión del Gobierno de la Ciudad respecto de la Educación Sexual Integral no comienza en octubre del año pasado, comienza hace mucho y con muchos de los que participan de este seminario.

Algunos trabajan desde la más tierna infancia recorriendo escuelas y trabajando la ESI aún sin ley. También valga el reconocimiento para los colegas que, sin estar amparados en ningún marco legal, nos animábamos a trabajar la ESI desde los lugares que ocupábamos.

Es importante reconocerlo porque si hoy estamos hablando de eso es porque hubo muchísimos antes que fueron pioneros. Hablar de Educación Sexual Integral en la Ciudad de Buenos Aires también es hablar de género. Resulta un problema pensar una Educación Sexual Integral sin perspectiva de género. Es un problema por definición de lo que es la educación: desde que la escuela es escuela, desde hace más de dos siglos, siempre trabajó teniendo una mirada respecto al género. De hecho, disciplinó y moldeó o modeló los cuerpos y las sexualidades para que hoy desarrollemos masculinidades y feminidades de acuerdo a aquellos postulados, propósitos, estigmas y marcas en el cuerpo como dirían algunos pedagogos que la escuela nos fue dejando. Nuestras masculinidades, nuestras feminidades, somos en parte lo que la escuela como institución hizo de nosotros. Hablo de escuela como el lugar del deber ser. Creo que se trata de una de las cuestiones más difíciles de deconstruir, porque no pasa solamente por cuestiones personales. Si

---

14. Coordinador General de Educación Sexual Integral en la Ciudad de Buenos Aires.

bien lo personal es la puerta de entrada a la escuela, pasa por deconstruir todas aquellas acciones que la escuela hizo sobre nosotros y sobre la sociedad en función de lo que debe ser un buen varón o una buena mujer, y olvidémonos de todo lo que puede haber en el medio, siempre hablando de lo binario, patriarcal, machista, blanco y católico. Este fue el postulado de la escuela, hacer de esta forma. La escuela marcó subjetividades.

Entonces ¿de qué estamos discutiendo? ¿Existe la educación sexual sin perspectiva de género? Parafraseando a Graciela Morgade, la escuela siempre hizo educación sexual. Entonces, hay que tender a que esa educación sexual sea una educación cada vez más integral y fuertemente pensada en una perspectiva de género y derechos. Aunque a algunos a veces les cueste entender esto y las discusiones pasen por “pero bueno, sí, pero tanta perspectiva de género...”. Porque no se puede hablar de ESI sin hablar de género y mucho menos de derecho.

Durante 2018 hubo varias reuniones en la Legislatura coordinadas por la doctora Diana Maffía, donde participaron varios especialistas de la ESI, fundamentalmente con el objetivo de fortalecer la educación sexual en las escuelas. No porque no las hubiera, había muchas buenas experiencias, pero no todas estaban socializadas, organizadas o coordinadas; eran experiencias de buenas voluntades individuales y muy desparramadas en torno a los distintos barrios o sectores de la Ciudad de Buenos Aires. Una de las recomendaciones que realiza esta mesa de género a la Legislatura, al Jefe de Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires Horacio Rodríguez Larreta y a la ministra de Educación e Innovación Soledad Acuña es, justamente, pedir que estas acciones que la Ciudad venía haciendo desde varios lugares estén concentradas, visibilizadas y con un seguimiento mucho más ajustado que hasta el momento. Por la resolución N° 2735 del 25 de octubre de 2018, la ministra Soledad Acuña resuelve la creación de la Coordinación de la Educación Sexual Integral que depende de la Subsecretaría de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa.

Esta Coordinación tiene cuatro grandes pilares o funciones. En principio, se dedica a supervisar, monitorear y centralizar todas las acciones desarrolladas por el Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad

de Buenos Aires para las áreas de gestión estatal y privada. Esto parece fácil, pero es muy complejo, mucho más que lo que alguno cree. La existencia de una resolución, una ley o una coordinación no implica que todos entiendan que las cosas son de una manera. Lo mismo que con la ley de Educación Sexual Integral, que haya una ley no necesariamente garantiza que se enseñe. La existencia de una coordinación, que todavía no lleva ni seis meses, no garantiza que haya gente incorporando o enseñando educación sexual o que la coordinación se entere si la hay.

Estas cuestiones son propias de nuestro sistema y con los equipos de referentes siempre decimos que cada uno debe entender el lugar que ocupa en esta ciudad y que se pueda de una u otra forma articular acciones, más que seguir trabajando aisladamente, más allá de la creación o no de la Coordinación. Otras funciones de la Coordinación son la revisión de los materiales y su distribución, la planificación de acciones de implementación con el equipo de referentes y el establecimiento de un circuito con los organismos no gubernamentales.

Todo el mundo hace ESI y me parece bárbaro, pero hay que ver desde qué lugar. La ESI “garpa” como digo yo, entonces hay que meterse a hacer ESI a toda costa y entonces aparecen en las escuelas algunas instituciones que en nombre de la ESI hacen desastres. No hay que controlar de un día para el otro todo lo que pasa en el interior de las escuelas pero, si Educación Sexual Integral hacen muchos, el problema de la ESI reside en la integralidad. ¿Quiénes sabemos de la integralidad? Cuando hablo con los docentes o los supervisores, nosotros, los que estamos en las escuelas, somos los que sabemos de integralidad, y ¿quién sabe más de ESI hoy? ¿Quién es el que sabe más? ¿El especialista, el referente de salud, el referente pedagógico, el médico o la ginecóloga? El que sabe más de Educación Sexual Integral es el docente. Por eso, tenemos que empoderar de alguna u otra forma a los docentes en este sentido de la integralidad, más allá de que sabemos que la Educación Sexual Integral no solo se limita a concepciones biologicistas o medicalizantes o sexológicas. Por otro lado, establecer un circuito y controlar quiénes entran a las escuelas a enseñar ESI también es un tema que estamos trabajando.

El monitoreo de la planificación de la Educación Sexual Integral en las escuelas es un trabajo que se está haciendo de a poco. En general se articula dentro del Ministerio de Educación e Innovación. La Coordinación depende de la Subsecretaría pero además, en el Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad articulamos con algunos espacios y programas que ya cumplían esta función, gente de la Gerencia Operativa de Equipos Apoyo, que fue el equipo que se encargó de la ESI durante muchos años hasta que llegó la Coordinación. Trabajan fundamentalmente la ESI desde varios de sus programas pero en especial desde los programas de Salud Escolar, Retención Escolar de alumnas madres y embarazadas, del que Lucia Schiariti es coordinadora regional y está también presente, y de la Comisión para la Promoción de la Salud y la Prevención del VIH-SIDA. También son la Escuela de Maestros con la capacitación docente, la Dirección de Planeamiento y la Gerencia de Currículum. Esta última área es la encargada de la producción de materiales propios en la Ciudad de Buenos Aires. Si bien la mayoría de los materiales que están hoy en las escuelas son de Nación, de calidad excelente y con lo que nos formamos la mayoría de nosotros, la Ciudad de Buenos Aires tiene muy buenos materiales y algunos otros que se están diseñando. Por ejemplo, está por salir uno destinado a directores y supervisores sobre gestión institucional de la ESI que va a estar al alcance de todos, es producto de lo que compilamos en el curso que dimos a 172 supervisores de la Ciudad de Buenos Aires de gestión estatal y de gestión privada. Este también es otro logro.

Los antecedentes de la Coordinación fueron justamente la conformación de la mesa intraministerial, que establece en la Ciudad de Buenos Aires la ESI como línea de acción prioritaria y la creación de equipos referentes de ESI por escuela, de acuerdo a la resolución N° 340 del ministerio de la Nación. Hoy podemos decir y con mucho orgullo que el 100% de las escuelas de gestión estatal y otro tanto por ciento de gestión privada ya cuentan con equipos referentes ESI, tres equipos referentes por escuela, del Nivel Inicial hasta el Nivel Secundario. La capacitación de equipos de referentes ESI será trienal y formará a 4.500 referentes, 1.500 en cada uno de los años. Se incrementó en un 48% la oferta de capacitación ESI en Escuela de Maestros. Hace falta más y

seguiremos creando para que haya más. Se amplió la oferta de vacantes del postítulo de Escuela de Maestros a 240 vacantes, lo que implica un 38,9% respecto de 2018. También hace falta más, pero hace falta una escuela de más aulas. El aumento del personal de capacitación ESI en general, los cursos se aumentaron en casi un 50%, que no son específicamente del postítulo de Escuela de Maestros. Además la Coordinación ESI realizó cuatro encuentros de capacitación con supervisores de todas las áreas y niveles de gestión estatal y privada, llegamos a 172 supervisores, fue una tarea ardua pero altamente gratificante.

Se está actualizando la página oficial ESI de la Ciudad<sup>15</sup>, donde están todas las normativas, protocolos y materiales, tanto de la Ciudad de Buenos Aires como las regulaciones de Nación. Estamos subiendo bastante material, estamos produciendo material para la planificación del proyecto escuela, de a poco, a través de nuestros referentes. Hemos podido establecer un grupo interesante de referentes por cada una de las áreas, además de los que hay en las escuelas. Son parte de la Coordinación, ellos son como el sensor y el intermedio entre la Coordinación o el Ministerio de Educación e Innovación y las escuelas. La producción del cuadernillo para supervisores y directores. La producción de un material orientativo para la planificación de las tres jornadas ESI establecidas por agenda educativa. Las dos primeras se dejaron abiertas a las expectativas de cada una de las escuelas y la tercera que va a ser el 31 de octubre va a estar dedicada a la Jornada Educar en Igualdad y la prevención de violencia de género con una fuerte participación comunitaria; generalmente que se hacen interáreas y en espacios públicos donde también se pueden visibilizar algunas cuestiones y sumar la participación de la Dirección de la mujer y demás.

Hablamos de la Jornada Educar en Igualdad, de las tres jornadas ESI. Hay, además, una fuerte articulación de monitoreo con el programa de ESI del Ministerio Nacional en este programa de investigación, evaluación y monitoreo que se está haciendo junto a la UEICEE, ya

---

15. <https://www.buenosaires.gov.ar/educacion/docentes/curriculum/educacionsexual>



estamos pensando en alguna línea de investigación interna para tener otros datos más certeros respecto de cuestiones respecto al género que no están muy investigadas al interior de la Ciudad. Por último, comentarles que estamos trabajando, junto a UNICEF y la Fundación CES, no para ser pioneros pero sí para establecer la participación de los jóvenes estudiantes, fundamentalmente en escuelas medias de la Ciudad y crear en cada una de ellas un equipo de al menos dos estudiantes por escuela que sean los referentes o los promotores de la Educación Sexual Integral.

# PROGRAMA DE RETENCIÓN ESCOLAR DE ESTUDIANTES EMBARAZADAS, MADRES Y PADRES, EN ESCUELAS SECUNDARIAS DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

49

Lic. Lucía Schiariti

## ¿DE DÓNDE VENIMOS? ¿DESDE DÓNDE MIRAMOS?

Para comenzar esta presentación, resulta necesario reconstruir un poco el recorrido del programa del que formo parte, para comprender la particular inscripción que tiene en la mayoría de las escuelas secundarias de la Ciudad.

Pensar en el origen del Programa de “Alumnas Embarazadas, Madres y alumnos Padres” nos remite a la escuela. A una escuela en particular. A la EEM 4 DE 21, una de las “EMEM históricas”<sup>16</sup> que queda frente a la Villa 20. En sus aulas, quien fue su directora fundadora, Norma Colombato, se preocupó porque las adolescentes que quedaban embarazadas, muchas veces dejaban de estudiar.

Para intentar que ése no fuera un destino inevitable, se puso en acción. Y dos psicólogas<sup>17</sup> del Centro de Acción Familiar, dependiente de Desarrollo Social (CAF) del barrio comenzaron a trabajar con estas chicas. Crearon un dispositivo de intervención: los grupos de reflexión.

---

16. Escuelas creadas durante lo '90 para dar cabida a estudiantes que no estaban pudiendo acceder o permanecer en el sistema “común”. La característica más importante fue la profunda convicción de inclusión.

17. Entre ellas, Mariana Vera, coordinadora del Programa desde 2004.

Un espacio de diálogo, que se desarrollaba en horario escolar y permitía pensarse en este rol de adolescentes, estudiantes y madres, como categorías no excluyentes.

Esa iniciativa (que data de 1995) fue “replicada” por la coordinación de Zonas de Acción Prioritaria (ZAP), dependiente del Ministerio de Educación que implementaba programas de apoyo en la zona sur de la Ciudad, en otras cinco escuelas desde el año 1999. Pero con el tiempo y el trabajo, el equipo identificó que esta estrategia comenzaba a ser insuficiente. Que una psicóloga sostuviera el grupo, durante una hora cada quince días en la escuela, era de gran ayuda en la tarea de evitar las deserciones, pero no suficiente.

## PRIMEROS PASOS Y ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

En ese contexto, a partir de esa experiencia, y de las necesidades y limitaciones identificadas, fue que surgió la figura del Referente Institucional. Inspirado en la tarea que desarrollaban preceptorxs y tutorxs, comenzó a trabajarse para que cada escuela designara a algún/xs docente/s que asumiera/n este rol. Esta “nueva función” de Referentes Institucionales fue, y es todavía, fundamental a la hora de garantizar el derecho a la educación de estudiantes en situación de maternidad, paternidad y embarazo en la adolescencia; para “inscribirles” un lugar en la escuela, alojarlxs.

El objetivo fundamental del Programa fue primordialmente generar estrategias y condiciones que colaboraran para garantizar el derecho a la educación de estas chicas, que aún en esa época seguían siendo excluidas de las aulas, de las escuelas: “si va a ser madre debe ocuparse de su hijx”, “lo hubiera pensado antes”, “que estudie cuando sus hijxs crezcan”, “para qué abrió las piernas”, eran algunas de las afirmaciones que escuchábamos en esos días. El embarazo, la maternidad y la paternidad en la adolescencia, eran temas impensados para abordar por esas épocas en las escuelas.

No era sencillo acompañar a las instituciones educativas en esta tarea. Se registraban muchos prejuicios, mucho “deber ser” adulto, mucho

cuestionamiento, mucha sanción moral. Por supuesto, afloraban conceptos como el de “manzanas podridas”, la referencia a que eran “malos ejemplos” para sus pares, que provocaban un “efecto contagio”. “Desde que están ustedes hay más embarazadas”, nos decían. Sin pensar que, tal vez, lo que había cambiado eran las condiciones y ahora podían hacerse visibles. Antes, simplemente dejaban de estudiar. Y nadie sabía (ni se interesaba en saber) por qué<sup>18</sup>.

## ¿Y LOS VARONES?

En esa época, los padres adolescentes también tenían una “baja visibilidad”. Ellos no eran identificados ni se presentaban como tales, pero tampoco había una mirada especialmente puesta en generar condiciones para que les resultara más sencillo hacerlo. En el caso de las adolescentes, las panzas se veían, literalmente. En la maternidad –en línea con los mandatos sociales imperantes- el cuidado de niñxs aparecía como responsabilidad ineludible, por lo que se tornaba necesario contar que tenían hijxs, que se habían enfermado, que no tenían quién lxs cuidara.

Hoy en día también, para muchos chicos, el decir que son (o van a ser) papás genera comentarios de desconfianza o desaprobación: “Sos un gil, te engancharon”, “¿Estás seguro de que es tuyo?”. En cambio, las chicas suelen recibir más cuidado y acompañamiento mientras transitan el embarazo. Y ayudas concretas al momento de tener a sus bebés: se regalan ropa, cochecitos, cunas, se ayudan en el cuidado de sus bebés si los llevan a la escuela...

Es fundamental destacar que siempre trabajamos para acompañar a estos adolescentes, respetando sus propios tiempos y el proceso que van viviendo, sin reforzar estereotipos; sin ejercer presiones sobre el “deber ser”.

---

18. Recordemos que la educación secundaria comenzó a ser obligatoria en CABA recién en 2002, a partir de la sanción de la Ley 898.

La escuela no debería nunca interpelar a un adolescente porque no “asume” su paternidad. Trabajamos para acompañar a lxs estudiantes en sus trayectorias y en sus decisiones, pero sin decirles qué deben hacer.

## SUMANDO LA MIRADA DE LA ESI

En los inicios del Programa, la “energía” mayormente fue puesta en garantizar o reponer el cumplimiento del derecho a la educación. Pensamos que, en ese momento, una escuela formoseña había expulsado a una estudiante porque estaba embarazada. Fueron necesarias varias leyes<sup>19</sup> para que esas situaciones no volvieran a repetirse. Con el paso de los años, pudimos ir focalizando y abocándonos a otras cuestiones igual de importantes.

Lentamente, y a partir de la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral<sup>20</sup>, fuimos ampliando y diversificando nuestras intervenciones en las escuelas e incorporando y profundizando temáticas en las capacitaciones a docentes que el Programa tiene a su cargo.

Poco a poco, en colegios en los que “no había casos”, o en escuelas que fueron demandando, se empezaron a realizar talleres para estudiantes “en general” (y no sólo madres y padres). Las temáticas prioritarias siempre fueron derechos, género (estereotipos, mandatos, violencia) y salud sexual. Con los años, se fueron incorporando otras cuestiones como toma de decisiones, autonomía, vínculos entre pares. La prioridad siempre fue que la tarea se desarrollara con docentes de la institución – en su mayoría referentes del Programa, pero no sola-

---

19. Leyes nacionales 25273, 25584, 25808; Ley de la Ciudad de Bs.As.709, ahora superada por la 5945; Art. 17 y 18 de la Ley nacional 26.206, Art. 81 de la Ley Nacional 26.206.

20. Ley 2110, sancionada en CABA en octubre de 2006, junto a la Ley Nacional 26150.

mente-, que pudieran involucrarse, continuar y retomar lo trabajado en esos encuentros.

También, en los espacios de capacitación para docentes comenzamos a focalizar en estas temáticas. Tanto en las instancias de formación de nuevos referentes, como con quienes ya venían trabajando y profundizando su formación como en reuniones convocadas especialmente para presentar los ejes de la ESI. ¿Qué significa trabajar desde esta perspectiva?, ¿qué se incluye?, ¿qué implica? Esto permitió que muchos docentes comenzaran a actualizarse, a ampliar la mirada, a interesarse por este tema. Y a asumir el desafío de empezar a hacer algo en sus colegios.

También trabajamos en espacios de “Taller de Educadores”<sup>21</sup> y en Jornadas EMI (Espacios de Mejora Institucional, equivalentes a reuniones de personal o jornadas de reflexión docentes), con todo el plantel docente. En los lineamientos curriculares para la ESI en el nivel secundario<sup>22</sup> se afirma que “tanto en las propuestas de trabajo transversal como específico, es posible incluir actores pertenecientes a la misma institución u otros que conforman los equipos técnicos que colaboran con las escuelas medias de la Ciudad (Programa Alumnas madres/padres”<sup>23</sup>), lo que constituye un importante respaldo. Pero no el único ni el más valioso, podríamos pensar. Lo que ofició como fuerte legitimador de la demanda fue el alto grado de reconocimiento que el Programa tiene al interior del sistema educativo, forjado en los años de trayectoria, la constancia y el compromiso en la tarea asumida.

En el contexto de aplicación de la Nueva Escuela Secundaria (NES)<sup>24</sup>, con la aparición de los Espacio Curricular Específico Obliga-

---

21. Instancia colectiva semanal en la que participan todos aquellos docentes que tienen horas de profesor por cargo.

22. Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral en el Nivel Medio, Dirección de Currícula, Ministerio de Educación, Buenos Aires, 2011.

23. Lineamientos curriculares para la ESI Nivel Medio, página 32 Dirección de Currícula, Ministerio de Educación, Buenos Aires, 2011.

24. Nueva Escuela Secundaria, reforma de la estructura y organización de la escuela media, en vigencia desde 2014/2015.

torio (ECEO)<sup>25</sup>, se habilitó otra tarea: la de brindar asesoramiento a equipos directivos, asesores pedagógicos o docentes responsables de coordinar acciones ESI, en la selección de contenidos, elaboración de actividades, elección de recursos motivadores para la tarea y organización e implementación de los talleres en sí mismos.

Otra cuestión en esta línea fue comenzar a pensar a las intervenciones de lxs referentes como una acción de ESI propiamente dicha. Si pensamos que el enfoque nos propone una concepción integral de la sexualidad, que implica trabajar para el enriquecimiento de las distintas formas de comunicación, la valoración de los sentimientos y su expresión, el respeto por la diversidad, el desarrollo de la autoestima en la construcción de la identidad, el desarrollo de la autonomía vinculada a la toma de decisiones, el trabajo reflexivo sobre género; pero también el cuidado y la promoción de la salud, todo en el marco de los derechos, ¿no estamos hablando de las tareas que lxs referentes desarrollan cotidianamente?

Muchas veces “nos sorprendemos” porque sigue habiendo situaciones en que hay chicas que quedan embarazadas sin buscarlo, o que tienen relaciones bajo presión, o varones que son violentos, o que no quieren usar preservativos. ¿Cuántas decisiones les estamos pidiendo a estxs adolescentes que tomen? ¿Cuántos conflictos generan estas situaciones y con qué recursos cuentan para enfrentarlos? ¿Cuánto estimulamos, reconocemos y favorecemos que expresen sus sentimientos y consideramos sus opiniones cotidianamente en las escuelas, en sus casas? ¿Desde qué perspectiva enseñamos cuestiones vinculadas a la salud?

---

25. ECEO: Espacio Curricular Específico Obligatorio; Lineamientos curriculares para la ESI Nivel Medio, página 13, Dirección de Currícula, Ministerio de Educación, Buenos Aires, 2014.

## **LA FORMACIÓN CONTINUA EN EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EN ESCUELA DE MAESTROS.**

Aproximaciones al postítulo “ESI en la escuela” y a la oferta de capacitación en la temática.

55

Irene Cosoy y Rocío Slatman<sup>26</sup>

### LA ESCUELA DE MAESTROS Y SUS LÍNEAS DE FORMACIÓN

La Escuela de Maestros es una Dirección General (DGESM) dependiente del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (GCBA) encargada de desarrollar políticas de formación docente continua para el desarrollo profesional de los docentes de la jurisdicción. Su trayectoria de más de treinta años la consolida como una institución pública de formación permanente y gratuita para docentes de todas las áreas y niveles, donde estos pueden actualizarse, perfeccionarse e intercambiar experiencias sobre diferentes teorías y prácticas educativas.

En la actualidad, las propuestas formativas que desarrolla se organizan en dos líneas fundamentales: la formación en servicio y fuera de servicio. La primera, también llamada “capacitación institucional”, eng-

---

26. La presente publicación es producto del trabajo realizado por los y las colegas que conforman el área de Investigación y postítulos de la DGESM: M. Victoria Fernández Caso (Coord), Lina Lara, Juan Martín Beylis, Ariel Denkberg, Cecilia Guerra Lage, Lucas Paglione, Lucía Manzo y Matías Vázquez. Agradecemos también la colaboración de la Unidad de Información, de la Coordinación de Educación Sexual Integral de la Dirección, Miranda González y de las Coordinadoras de la Actualización Académica de ESI en la Escuela, Sandra Di Lorenzo y Sandra Gringras.



loba acciones desarrolladas en el ámbito de las instituciones o los distritos escolares/regiones en las cuales los y las docentes se desempeñan, en función de sus necesidades específicas y dentro del horario laboral. Esta línea de acción alcanza a escuelas de gestión estatal.

La formación fuera de servicio es de carácter optativo y se compone de una “oferta abierta” de cursos dictados en distintas sedes de la Ciudad y de un conjunto de propuestas de postítulos docentes. Esta oferta de capacitación está destinada a toda la población docente de la CABA sin discriminar el tipo de gestión de las instituciones en la cual se desempeñan.

En este marco, la DGESM ofrece propuestas de formación en Educación Sexual Integral (ESI) en las dos líneas mencionadas. En lo que hace a la oferta de formación en servicio, la Dirección cuenta con un equipo de 13 capacitadoras que desarrolla propuestas en función de las necesidades y la agenda de políticas de los niveles y modalidades, ofreciendo diversas acciones de capacitación para los y las docentes que se desempeñan en distintos roles dentro del sistema, en el contexto de las instituciones en las que trabajan. A su vez desde este año lleva adelante un plan trianual de capacitación de los equipos de referentes ESI de todas las escuelas de la Ciudad, en el marco de la Resolución CFE N°340/18<sup>27</sup>.

Con respecto a la “oferta abierta” se dictan propuestas en diversos formatos: charlas abiertas, seminarios y cursos mensuales<sup>28</sup>; cursos intensivos semanales y cursos bimestrales, en modalidad presencial, a distancia o combinada.

Desde el año 2017, la ESI es unas de las líneas de acción prioritarias para la Formación Docente Continua, y por lo tanto, los cursos dictados por el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de

---

27. La propuesta alcanza a los y las referentes de todas las escuelas de gestión estatal en forma secuenciada, cubriendo cada año un grupo específico de escuelas según nivel y modalidad.

28. Estos tres formatos de oferta otorgan puntaje sólo si se cursan como parte de un trayecto formativo.

Buenos Aires otorgan un puntaje más elevado a los y las docentes que los acrediten. Finalmente, y en lo que hace a la formación postítulo, la DGESM dicta desde el año 2007, una Actualización Académica en Educación Sexual Integral en la escuela, destinada a la población docente de la CABA que se desempeña en todos los niveles y modalidades del sistema.

Es sobre esta última oferta en particular que queremos profundizar en esta presentación, dada la especificidad que supone este tipo de formación de larga duración y centrada en las prácticas educativas en contexto; también por la relevancia que adquiere la amplia trayectoria de esta propuesta: se trata de un postítulo que se viene sosteniendo ininterrumpidamente durante 11 cohortes.

## POSTÍTULOS DOCENTES

Le DGESM dicta postítulos desde el año 2002. El inicio de esta modalidad se produjo en el marco de una política de jerarquización de la formación docente continua desarrollada por el entonces Centro de Pedagogías de Anticipación (CePA).

Los postítulos docentes constituyen una propuesta de formación académica orientada al desempeño profesional docente, el ejercicio de nuevos roles y funciones y la profundización y actualización sistemática de conocimientos en los niveles, modalidades y orientaciones del sistema educativo. Consisten en el estudio de nuevos aportes -teóricos o instrumentales- provenientes de los avances científico-tecnológicos y/o de la revisión crítica de los problemas que presentan las prácticas pedagógicas referidos a contenidos disciplinares o a problemáticas específicas de la formación docente.

La formación post inicial de los postítulos docentes posee una marcada especificidad. En primer lugar, la carga horaria posibilita a los docentes y al equipo a cargo de la propuesta, compartir la experiencia formativa de forma intensiva, revisitando el objeto de estudio a través de diversos recursos y estrategias en distintos momentos de la cursada.

Por otra parte, la presencia de las prácticas escolares a lo largo de la formación es central. En este sentido comparte con la capacitación institucional o en servicio la posibilidad de trabajar con las prácticas contextualizadas en el ámbito de desarrollo profesional de los cursantes.

A su vez, el dispositivo vincula la formación académica con el desarrollo profesional docente debido a la complejidad de los contenidos seleccionados en los planes de estudios, las estrategias de análisis y escritura abordadas, la complejidad de bibliografía empleada, la presencia de especialistas invitados y el perfil especializado de los equipos de coordinación y de docentes de los proyectos.

La reflexión y la discusión sobre situaciones educativas es uno de los ejes que orientan los diseños de las propuestas de trabajo. Esto permite confrontar y analizar los marcos teóricos con la realidad de las instituciones educativas. De esta forma se promueve la reflexión sobre el impacto de estos marcos en los saberes escolares y en las formas de enseñar y de aprender en las instituciones y, consecuentemente, elaborar propuestas de enseñanza y de formación viables que incorporen esos aportes.

## ACTUALIZACIÓN ACADÉMICA EN EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EN LA ESCUELA

El postítulo Actualización Académica en Educación Sexual Integral en la Escuela se crea en el año 2007 como uno de los dispositivos destinados a acompañar la implementación de la Ley N° 2110 de Educación Sexual Integral del GCBA y de la Ley 26.150 del Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

La decisión de optar por una Actualización Académica, en lugar de una Especialización Docente de nivel Superior (que era el otro tipo de postítulo ofrecido por CePA), estuvo basada en respetar la transversalidad de ESI en el sistema educativo dispuesta por la Ley, esto es, en lugar de formar a “especialistas” en ESI, se buscaba actualizar a docentes de todos los niveles y modalidades, de manera que pudieran sumar esta perspectiva en sus prácticas áulicas. En este mismo sentido, se optó por

destinar la propuesta a la población docente en lugar de dirigirla a un nivel o modalidad específicos. En las últimas cohortes se decidió proponer un número de vacantes por nivel educativo de forma tal que tengan una representación más o menos proporcional a lo largo de la cursada.

El plan de estudios de la Actualización Académica aborda las distintas dimensiones que hacen a la ESI: la perspectiva sociocultural e histórica; la relación entre ESI y la Escuela; los aspectos biológicos de la sexualidad; salud y ESI; la dimensión psicológica de la ESI y la relación entre Derecho y ESI. A su vez, esta multiplicidad de perspectivas está atravesada por el análisis de las prácticas docentes y un espacio destinado especialmente al diseño de propuestas y proyectos educativos a partir de los marcos teóricos trabajados en el postítulo.

En consonancia con esta multiplicidad de perspectivas los integrantes que conforman el equipo a cargo del postítulo provienen de campos disciplinares diferentes: psicología, sociología, pedagogía, antropología, problemáticas de la salud, derecho, entre otros. Estas formaciones profesionales diversas convergen, sin embargo, en una amplia experiencia de trabajo en distintas áreas del sistema educativo nacional y/o jurisdiccional.

La modalidad de la propuesta es presencial. En los encuentros se combinan distintas instancias formativas: clases plenarias, conferencias a cargo de especialistas invitadas/os, trabajo en comisiones con modalidad de taller alrededor de análisis de bibliografía, producción de distinto tipo de texto o trabajo en torno a problemas de las prácticas educativas y la ESI. Simultáneamente se proponen dinámicas de juego grupal en las que se trata de vivenciar algunas representaciones acerca de la sexualidad y lo vincular.

El formato de Actualización Académica acarreó algunos inconvenientes en relación a la asignación del puntaje ya que hasta el año 2017 las actualizaciones docentes acreditaban en el apartado cursos. Sin embargo, la cantidad de horas cátedra de la propuesta (300 horas) excedía el total que podía acreditarse en un año. Esta dificultad se zanjó otorgando dos certificados de 150 horas cada uno que se acreditaban en dos años sucesivos. Esta situación influyó en la cantidad de gradua-

das/os de los primeros años de la implementación dado que muchos docentes realizaban sólo uno de los dos trayectos.

60

## EL MONITOREO DEL POSTÍTULO

Desde el año 2018, y en el marco de las acciones de seguimiento desarrolladas por el Área de Investigación de DGESM, se procuró avanzar en una línea de monitoreo de la oferta de postítulos, con vistas a conocer las valoraciones de los/as participantes sobre el desarrollo de las distintas propuestas dictadas. Para ello, se confeccionaron una serie de encuestas, que se instrumentaron durante el cierre de los postítulos, de manera autoadministrada y voluntaria.

Tanto para el postítulo de ESI, como para el resto de las ofertas, se buscó obtener información sobre el grado de satisfacción respecto de las distintas dimensiones de la propuesta formativa (selección, organización y calidad de los contenidos y de la bibliografía trabajada en clase; actividades y propuestas de evaluación implementadas; variedad de recursos didácticos y valoración del acompañamiento del equipo docente). Se consultó a los/as encuestados/as por el alcance de los distintos objetivos planteados para cada postítulo y por las consideraciones sobre aportes del postítulo para las prácticas de enseñanza. También se indagó en los logros y en los aspectos que podrían mejorar las propuestas de capacitación.

## PRINCIPALES RESULTADOS DEL MONITOREO DE LA X COHORTE DEL POSTÍTULO ACTUALIZACIÓN ACADÉMICA EN ESI EN LA ESCUELA

La X cohorte del postítulo cursó entre los meses de abril y diciembre de 2018. La matrícula total ascendió a 167 alumnas/os docentes, de los cuales finalizaron y aprobaron la cursada 101, lo que representa una tasa de finalización del 60%.

El relevamiento se realizó a través de un cuestionario autoadministrado y voluntario de seis preguntas que se aplicó durante el último encuentro y que fue completado por 109 personas que finalizaron la cursada de la actualización académica.

Con respecto al universo de encuestados/as, el 86% se desempeña como docentes a cargo de grupos escolares. El resto del universo se compone de docentes que se desempeñan en otros roles (equipos directivos, bibliotecarios/as, miembros del Departamento de Orientación al Estudiante (DOE), Preceptores/as, ACDM, Maestros de apoyo, etc). En cuanto a la situación de revista, 4 de cada 10 participantes reviste cargo titular y 3 de cada 10 es suplente. Un dato llamativo es que el 67% del universo de docentes cuenta con menos de 10 años de antigüedad, y dentro de este grupo el 41% son docentes noveles (0-5 años). Por último, la distribución de los/as participantes entre los niveles educativos resulta equitativa para los niveles inicial (34), primario (42) y secundario (32). La población de nivel superior, en cambio, resulta más acotada (4).

En relación con los aspectos organizativos generales de la capacitación, se destaca particularmente la valoración de aspectos como el perfil y el acompañamiento del equipo docente y los materiales y recursos didácticos ofrecidos en el marco del postítulo (91% y 83% de respuestas, Totalmente adecuado, respectivamente). El resto de las dimensiones indagadas, como la organización del tiempo y el espacio, las actividades, la bibliografía y las propuestas de evaluación, también resultan muy ponderadas por los docentes.

El alto nivel de valoración se reitera cuando se les consulta a las/os docentes respecto de los aciertos en la propuesta del postítulo: 4 de cada 10 encuestadas/os refieren al “Perfil profesional de las/os capacitadoras/es y acompañamiento de la cursada” y a “la profundización de contenidos y enfoques de ESI en la escuela”, mientras que un 18% menciona a los “Materiales y recursos para la enseñanza”.

Los y las docentes consideran que los objetivos propuestos para el postítulo fueron alcanzados en su totalidad. En efecto, 8 de cada 10 los valora como totalmente logrados, proporción que asciende casi al 100% en el caso de la actualización de conocimientos en el campo de la ESI

y la comprensión del enfoque de la ESI. En ningún caso se considera que los objetivos propuestos no se hayan alcanzado.

Aproximadamente 9 de cada 10 encuestados/as considera que la cursada del postítulo supuso un aporte significativo para sus prácticas de enseñanza. En ese sentido, y coincidiendo con los resultados ya comentados, el 50% de las y los encuestados afirman que este aporte se debe a la “Profundización de contenidos y enfoque de ESI en la escuela”. En segundo lugar, las respuestas refieren a la “Actualización de estrategias de enseñanza y/o evaluación” que se menciona en el 14% de las respuestas. Solo un 2% señala que no recibió aportes significativos.

Si bien en líneas generales los y las docentes manifiestan elevados niveles de satisfacción respecto de los aspectos de la capacitación sobre los que fueron consultados (las valoraciones que indican poca satisfacción se ubican entre el 2% y el 6% dependiendo de la dimensión indagada), realizan algunas sugerencias al consultarles respecto de los aspectos a mejorar del postítulo<sup>29</sup>. La mayoría de las observaciones en ese sentido se refieren a la “organización de tiempo/espacio” (31% de las respuestas) y aluden a cuestiones como la duración de los encuentros presenciales, la revisión de las fechas de las instancias de evaluación, o la revisión de la distribución de tiempos entre momentos plenarios y trabajo en taller. En segundo lugar, un 24% de las y los docentes realiza observaciones sobre la “Dinámica de trabajo”, refiriendo a cuestiones respecto de la dinámica de las conferencias, las actividades lúdicas o los talleres grupales. Por detrás, “Estrategias de evaluación” es mencionado en 18% de las respuestas. En este caso, se proponen estrategias alternativas como evaluaciones grupales que posibiliten el intercambio con colegas o evaluaciones finales. También las respuestas refieren a la extensión de las evaluaciones y la cantidad de instancias de evaluación planificadas. Las observaciones respecto de la “selección de recursos y

---

29. Cabe aclarar que esta pregunta abierta generó un universo de respuestas muy variado, relacionado a aspectos puntuales o demandas formativas personales, por lo que se avanzó en la definición de categorías amplias para lograr un acercamiento más sistemático sobre las principales sugerencias y observaciones realizadas.

materiales bibliográficos” agrupan el 15% de las respuestas, y refieren a cuestiones como el soporte de la bibliografía y el funcionamiento del campus, la necesidad de contar con material más específicos para algunas áreas (Ej.: educación especial, inicial) y sobre algunas temáticas particulares (masculinidades, historia del feminismo, etc.).





# **PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA ESTRATEGIA PARA LA IGUALDAD DE GÉNERO DE BA**

## Estrategia Integral por la Igualdad de Género

65

Marisa Miodosky y Lucía Cavallo

Lograr que varones y mujeres tengan igualdad de oportunidades y derechos constituye una de las agendas prioritarias del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA). Con este horizonte, y nutriéndose de la extensa trayectoria de iniciativas orientadas a la promoción de la equidad que el mismo viene impulsando desde hace más de dos décadas, en el año 2018 se lanzó la primera **Estrategia Integral por la Igualdad de Género en la Ciudad de Buenos Aires**. La misma se conforma por más de 35 políticas y proyectos priorizados y se organiza en tres dimensiones interrelacionadas que, siguiendo el enfoque de las autonomías de las mujeres de la CEPAL, deben ser abordadas para alcanzar la igualdad de género y la participación plena de las mujeres en el desarrollo sostenible. La primera de estas dimensiones es la autonomía física y refiere al respeto a los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres, así como al derecho a vivir una vida libre de violencia de género. La segunda es la autonomía económica, que se explica como la capacidad de las mujeres de generar ingresos y recursos propios a partir del acceso al trabajo remunerado, considerando el reparto del uso del tiempo y del trabajo de cuidados no remunerado. Finalmente, la autonomía en la toma de decisiones abarca la presencia de las mujeres en los distintos niveles de los poderes del Estado y las medidas orientadas a promover su participación plena en la vida pública. En base a ese marco conceptual, la Estrategia se propone que las mujeres en la Ciudad de Buenos Aires puedan: (i) transitar y disfrutar el espacio público seguras y libres de violencia, (ii) ser protagonistas del desarrollo económico de la ciudad en igualdad de condiciones que los varones, y (iii) acceder a puestos de decisión en los sectores público y privado.

Asimismo, la Estrategia Integral por la Igualdad de Género reúne dos características que la vuelven distintiva. En primer lugar, fue elaborada en base a evidencia, es decir, tomando como punto de partida información estadística y cualitativa acerca de la situación en la que se encuentran las mujeres y los varones de la Ciudad. Esto permitió identificar nudos problemáticos en materia de equidad de género y diseñar iniciativas para dar respuestas a los mismos. En segundo lugar, la Estrategia condensa el valor agregado que muchos de sus proyectos fueron contruidos en base a un diálogo intersectorial, del que han participado activamente diversos actores estatales, privados y de la sociedad civil. Así, la Estrategia se enmarca en el paradigma del gobierno abierto basado en una lógica colaborativa que asume que aunque los gobiernos tienen información, no necesariamente tiene todas las respuestas. A través del diálogo y la participación hemos buscado transformar la manera de gestionar, apelando a metodologías innovadoras y apostando a una ciudad que construye y abre datos a la ciudadanía.

Entre las iniciativas que resultaron del diálogo entre el GCBA con la sociedad civil se destacan: el Segundo Plan de Acción de la Ciudad de Buenos Aires en la Alianza para el Gobierno Abierto (OGP -Open Government Partnership) -con dos compromisos de igualdad de género- y el Sistema de Indicadores de Género (SIGBA). Además, del proceso de trabajo con el sector privado surge la Iniciativa Público-Privada para la Igualdad de Género en el Mercado de Trabajo. Estas tres iniciativas, que se detallan a continuación, comparten la particularidad de incluir instancias de medición, monitoreo, evaluación y publicación de información y resultados.

La primera iniciativa, el **Segundo Plan de Acción de Buenos Aires en la Alianza para el Gobierno Abierto**, se elaboró a través de un proceso de participación ambicioso que arrancó con una instancia de recepción virtual de ideas a ser trabajadas en las mesas de co-creación. Esas ideas se agruparon en ejes temáticos que luego se trataron en foros deliberativos, donde participaron vecinos a modo individual convocados a través de redes sociales, organizaciones vecinales, comunitarias y barriales. Se realizaron un total de 8 foros en distintas comunas, en los que participaron entre 12 y 15 personas por fecha, procurando una

representación equitativa del norte y el sur de la Ciudad. Finalmente, se trabajó en encuentros de co-creación sectoriales con organizaciones y vecinas/os que tenían saberes más específicos sobre los temas identificados. De esta instancia participaron organizaciones de la sociedad civil, el sector privado, la academia y periodistas. Entre los más de 10 hitos acordados para el período 2018-2020, se identificaron dos relacionados a la igualdad de género: el monitoreo de la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral y el presupuesto con perspectiva de género como uno de los temas claves. El primer hito dio como resultado la conformación de la Coordinación ESI que acordó los indicadores a ser monitoreados en todas las secundarias de la Ciudad, a partir de información abierta susceptible de ser desagregada por distrito escolar y comuna. Entre los indicadores se destacan: el grado de avance y las modalidades de implementación de la ESI en cada institución, los tipos de actividades que ésta involucra, el nivel de acceso a fuentes confiables de información, y el nivel de satisfacción de las/os estudiantes de tercer año respecto a la implementación de la ESI y la información recibida, entre otros.

El segundo hito dio lugar a la incorporación de nuevos incisos a los artículos de la Ley Nº 474 de la Ciudad de Buenos Aires (referida a la no discriminación e igualdad de trato) que incorporan la perspectiva de igualdad de género a las normas y lineamientos de formulación, seguimiento y evaluación del Presupuesto General de Gastos y Recursos de la CABA. Las modificaciones a la ley, fueron el resultado del consenso entre tres proyectos de ley diferentes y contaron con el apoyo técnico internacional de ONU Mujeres. Así, en 2019 Buenos Aires es la primera ciudad en regular el presupuesto etiquetado por género, lo que permite por un lado visibilizar la inversión del Estado porteño en materia de igualdad de género y además institucionaliza al interior de la administración el enfoque de género en el diseño y conceptualización de las políticas y programas.

La segunda iniciativa, el **Sistema de Indicadores de Género (SIGBA)**, contó con los aportes de la sociedad civil al proceso de construcción de la primera plataforma de acceso abierto de la región para una ciudad, que publica indicadores económicos, políticos y sociode-

mográficos desagregados por sexo. Concretamente, la selección de variables a ser incorporada en cada una de las autonomías del SIGBA y la definición de algunos indicadores se hizo en consulta con destacadas referentes en temas de violencia (autonomía física), mercado de trabajo (autonomía económica) y participación política (autonomía en la toma de decisiones) que usan y producen información en su lucha por la igualdad de género. Como resultado de estas consultas, por ejemplo, se definió la necesidad de realizar una nueva medición con un muestreo diferente de la encuesta de percepción de violencias, que ha sido incorporada como una encuesta periódica de la Dirección de Estadística y Censo de la Ciudad. Asimismo, una vez publicado el portal, se organizó un seminario con más actores de la sociedad civil y la academia con el afán de mejorar la presentación y desagregación de los datos y la incorporación de nuevas variables. El aporte de las especialistas resultó crucial para fortalecer la solidez técnica del Sistema.

Finalmente, se destaca la **Iniciativa Público-Privada para la Igualdad de Género en el Mercado de Trabajo de la Ciudad** que busca incluir a más mujeres en igualdad de condiciones laborales que los varones y hacerlas protagonistas del desarrollo económico de la Ciudad. De la misma participan empresas privadas, empresas públicas y tres asociaciones de la sociedad civil que junto al Gobierno de la Ciudad tienen el objetivo de acordar compromisos público-privados para reducir las brechas de desigualdad de género en el mercado laboral de la ciudad. Las brechas surgen de datos de registro sobre la nómina de personal, posición jerárquica y salarios aportados por las empresas y el gobierno con los cuales se construyen indicadores. El diagnóstico se complementa con información cualitativa aportada por las empresas y las asociaciones de la sociedad civil en 5 talleres de co-creación donde se definen líneas de acción que luego se transforman en compromisos. Estos se organizan en 5 ejes: participación laboral, mujeres emprendedoras, brecha salarial, conciliación trabajo-vida familiar y puestos de decisión. Los mismos serán publicados en diciembre de 2019 y guiarán el accionar de las empresas y el gobierno durante la próxima gestión 2020-2023 y sobre el cual se rendirá cuentas de los progresos en un portal web y una serie de eventos.

El diálogo constante y fluido con la sociedad civil ha sido uno de los pilares centrales sobre los cuales se construyó la Estrategia Integral por la Igualdad de Género en la Ciudad de Buenos Aires. A partir de la promoción de diversas instancias de encuentro, debate y co-creación entre actores de distintos sectores, el GCBA ha logrado reunir en ella una polifonía de experiencias, saberes y miradas que aportaron rigurosidad, eficiencia y legitimidad a los proyectos que la componen.



## INVESTIGACIONES RECIENTES





# TRAYECTORIAS DE ESTUDIANTES EN EL NIVEL SECUNDARIO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES: APROXIMACIONES EN CLAVE DE GÉNERO

73

Rosario Austral<sup>30</sup>

## INTRODUCCIÓN

La educación secundaria se halla en el centro de atención de las políticas educativas, en el marco de los desafíos que plantea su obligatoriedad a nivel jurisdiccional (desde la sanción de la Ley N° 898 en la Ciudad de Buenos Aires) y nacional (desde la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206 en 2006). Si bien algunos indicadores globales dan cuenta de ciertos avances en los últimos años en materia de acceso, asistencia escolar y terminalidad, resulta necesario considerar algunas claves de análisis para desentrañar la complejidad de los procesos de escolarización de la población en el nivel secundario. Una de ellas es la consideración del género, como aspecto transversal para pensar las experiencias de escolaridad secundaria en la Ciudad de Buenos Aires.

Es así como en este trabajo se presentan algunas aproximaciones estadísticas con fuentes primarias y secundarias para la comparación de los modos y condiciones diferenciales en que mujeres y varones transitan por el sistema educativo. En este sentido, interesa indagar acerca

---

30. Licenciada en Sociología (UBA) y Magíster en Generación y Análisis de Información Estadística (UNTREF). Investigadora en el área de Investigación Educativa de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa del Ministerio de Educación de CABA y profesora adjunta de la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ).

de los circuitos que resultan privilegiados en los recorridos de unos/as y otros/as, y también aproximarse a aquellas condiciones y estereotipos que van siendo forjados socialmente y que permean las trayectorias educativas.

Sin ánimo de desestimar los debates actuales en torno a los modos de aproximarse a las identidades de género, y reconociendo las limitaciones de los sistemas de relevamiento tradicionales en cuanto a la clasificación binaria del sexo de nacimiento de las personas<sup>31</sup>, este trabajo se nutre de dos tipos de fuentes de datos: por un lado, las estadísticas educativas que brindan una mirada global sobre la población y que tradicionalmente hacen una distinción binaria entre mujeres y varones; por otro, un relevamiento propio que, si bien consideró otras identidades de género, obliga por razones técnicas a un análisis cualitativo de este grupo numéricamente reducido.

En la primera parte del trabajo, se traza una mirada panorámica sobre la situación educativa de la población de la Ciudad de Buenos Aires, así como sobre las ofertas de nivel secundario existentes. En la segunda parte –y sobre la base de un relevamiento propio realizado a fines de 2018 con encuestas a estudiantes de 5to. año de 16 escuelas secundarias- se abordan temas específicos en los que se visualizan diferenciaciones de género: las condiciones de vida de los estudiantes (en referencia a los orígenes sociales y las tareas y actividades realizadas por fuera de la escuela), las trayectorias escolares, el reconocimiento de aprendizajes y los planes de futuro educativo y laboral. Se trata de un análisis que, si bien aparece montado sobre la comparación entre mujeres y varones, muestra también algunas especificidades. En este sentido, se parte de considerar que las desigualdades de género en las

---

31. En este sentido, cabe considerar la distinción entre “sexo” con referencia a diferencias biológicas y anatómicas asociadas a cada categoría sexual y “género” como constructo cultural compuesto por el conjunto de creencias sobre las características que se asignan diferencialmente a varones y mujeres (López Sáez, 1994), concepto que se complejiza al considerar los discursos, códigos y representaciones que atribuyen otras diferenciaciones a los cuerpos y a las identidades (Louro, 2019).

trayectorias no ocurren de modo único sino que adquieren particularidades de acuerdo a diversos condicionamientos materiales, culturales y simbólicos que atraviesan la estructura social.

75

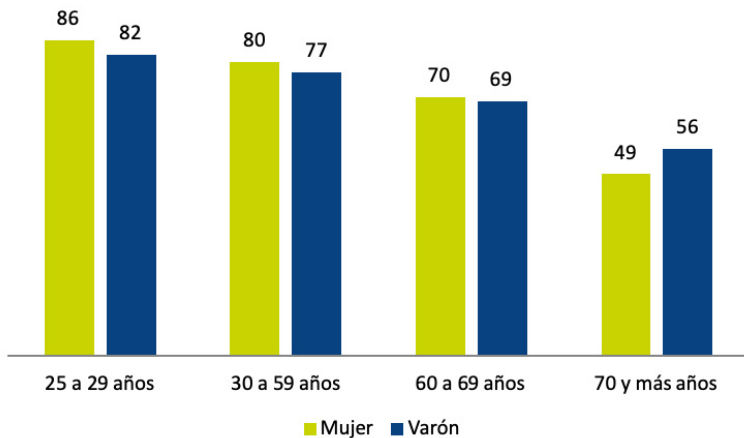
## I. EL NIVEL SECUNDARIO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES: UNA APROXIMACIÓN ESTADÍSTICA

De acuerdo con datos de la Dirección General de Estadística y Censos del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, el 73% de la población de 25 y más años ha completado el nivel secundario de educación. El Gráfico 1 muestra que el porcentaje de población con estudios secundarios completos se incrementa entre los grupos etarios más jóvenes como resultado de procesos de expansión de la educación secundaria en las últimas décadas.

Si se compara la situación de mujeres y varones en cada uno de los grupos de edad, se evidencia una diferencia favorable a los varones en el grupo de 70 y más años (el 56% completó la secundaria vs. el 49% de las mujeres). Estas diferencias se revierten y estrechan al considerar el resto de los grupos etarios: son proporcionalmente más las mujeres que han logrado completar los estudios secundarios en los grupos de 25 a 29 años, de 30 a 59 y de 60 a 69 años. La mayor diferencia en cuanto a la terminalidad del nivel se observa entre la población más joven: 4 puntos porcentuales en el grupo de 25 a 29 años (86% de mujeres y 82% de varones) y 3 puntos en el tramo 30 a 59 años (80% vs. 77%). Esto remite a procesos de expansión de la matrícula femenina que, como señala Wainerman, ocurrieron en el nivel secundario entre los años 60 y 90, extendiéndose a educación superior en los años posteriores (Wainerman, 2007; Palermo, 2000). También Jorrat ha analizado con modelos estadísticos cómo los logros educacionales vienen siendo mayores entre las mujeres –sobre todo entre las más jóvenes– con procesos de movilidad educacional más acentuados al comparar con el origen educacional materno (Jorrat; 2010).

Gráfico 1. Población de 25 y más años con nivel secundario completo según sexo y grupo de edad. Ciudad de Buenos Aires (en %). Año 2013

76



Fuente: Dirección General de Estadística y Censos (Ministerio de Hacienda GCBA). EAH 2013.

Las tasas de asistencia escolar de la población adolescente de la Ciudad de Buenos Aires resultan semejantes entre mujeres y varones. En el tramo etario de 13 a 17 las mismas alcanzan al 96.2% entre las mujeres y al 96.1% entre los varones. Se trata de niveles de asistencia parejos por sexo que resultan aventajados con respecto a otras provincias del país, en el marco de un proceso tendiente a la universalización a partir del establecimiento de la obligatoriedad del nivel secundario en la Ciudad (en 2002) y en todo el país con la Ley 26.206 de Educación Nacional (en 2006). En el tramo de 18 a 24 años las tasas de asistencia, en cambio, descienden al 61.4% entre las mujeres y 60.1% entre los varones, también sin diferencias significativas.

En cuanto a las tasas netas de escolarización, en cambio, sí se observan diferencias: en el nivel Secundario, la tasa neta alcanza en 2017

al 93% de las mujeres y al 90% de los varones; mientras que en el nivel Superior las mismas son del 53% y 50% respectivamente.

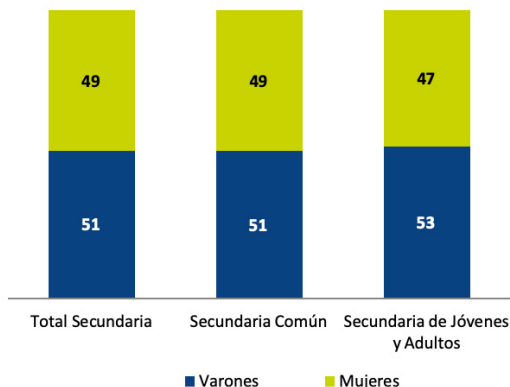
Hasta aquí se han presentado algunos indicadores muy generales de la situación educativa de los habitantes de la Ciudad de Buenos Aires en términos de asistencia escolar y finalización de los estudios secundarios. Otra posible entrada panorámica se vincula con la composición de la matrícula en el universo de instituciones que brindan educación secundaria, ya sea Común o de Jóvenes y Adultos<sup>32</sup>, en instituciones de gestión estatal o privada. De acuerdo con datos del Relevamiento Anual 2018, la composición de la población matriculada en el Nivel Secundario de la Ciudad resulta bastante pareja por sexo: 108.829 mujeres (49%) y 114.235 varones (51%). Estas proporciones se mantienen dentro de la educación Común que representa gran parte del total de matrícula (el 85%). Cabe notar, en cambio, que en la educación secundaria de Jóvenes y Adultos se observa una alteración en la distribución: el porcentaje de varones se eleva al 53% y el de mujeres disminuye al 47% (Gráfico 2). Si bien estas diferencias de composición parecieran poco significativas, estarían insinuando la existencia de diversos tipos de trayectorias y flujos entre ambas modalidades educativas.

---

32. A partir de Ley de Educación Nacional N° 26.206 las unidades educativas y la matrícula de las Escuelas Domiciliarias y Hospitalarias (antes incluidas en la Modalidad Especial) forman parte de la Educación Común. Dentro del sector de gestión privada, existe oferta Especial con una matrícula de alrededor de 350 alumnos/as (71% de varones y 29% de mujeres).

Gráfico 2. Nivel Secundario. Distribución porcentual de la matrícula por sexo según modalidad básica de educación. Ciudad de Buenos Aires. Año 2018

78



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación e Innovación del GCBA. Relevamiento Anual 2018 (datos provisorios).

Si bien este diagnóstico global pareciera marcar una distribución equilibrada de la matrícula por sexo, existen diferenciaciones pronunciadas al interior del nivel. Un análisis más profundo permite entrever que la composición de la matrícula varía de acuerdo a las orientaciones y especializaciones de los planes de estudio. El Gráfico 3 presenta la distribución de la matrícula por sexo en establecimientos estatales de la Secundaria Común. Son las escuelas que brindan educación artística donde se observa una preeminencia de mujeres (78% vs. 22%). Le siguen los Institutos de Formación Docente Multinivel y las Escuelas Normales Superiores donde 6 de cada 10 estudiantes secundarios/as son mujeres (61% vs. 39%). Los Liceos, las Escuelas de comercio, las Escuelas de Educación Media y los Colegios aparecen con distribuciones un poco más balanceadas, con porcentajes de matrícula femenina que varían entre el 51% y el 55%. Por último, en las Escuelas Técnicas se

observa una mayoría sustantiva de varones (72% vs. 28%)<sup>33</sup>. Al respecto, se pueden mencionar procesos de segmentación educativa que se cristalizan en circuitos, trayectos y elecciones escolares diferenciales de estudiantes de distinto género, entre escuelas con y sin formación técnica (Dabenigno, 2019). A esto se suma, no obstante, la consideración de situaciones variables en cuanto a la composición de la matrícula dentro del universo de Secundaria Técnica: mientras que la presencia femenina resulta predominante en especializaciones como Indumentaria, Diseño de Interiores o Alimentos, es muy escasa en otras como Electricidad, Electromecánica, Electrónica, Mecánica, e inclusive Computación (Austral, 2017).

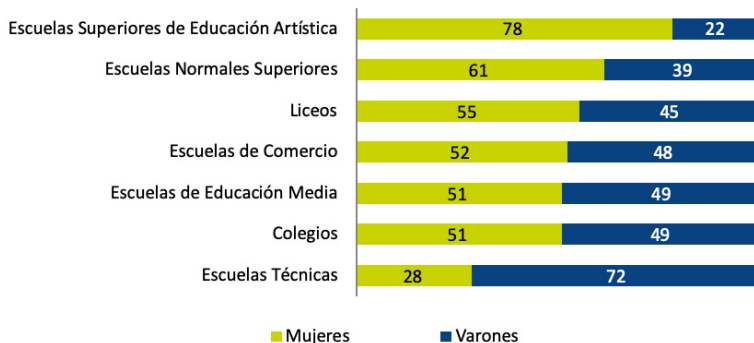
---

33. A su vez, dentro de la educación Técnica se observa una diferencia en la proporción de mujeres al considerar el primer y el último año de estudios (29% y 24%, respectivamente).



Gráfico 3. Secundaria Común Estatal. Distribución porcentual de la matrícula por sexo según tipo de establecimiento. Ciudad de Buenos Aires. Año 2018

80



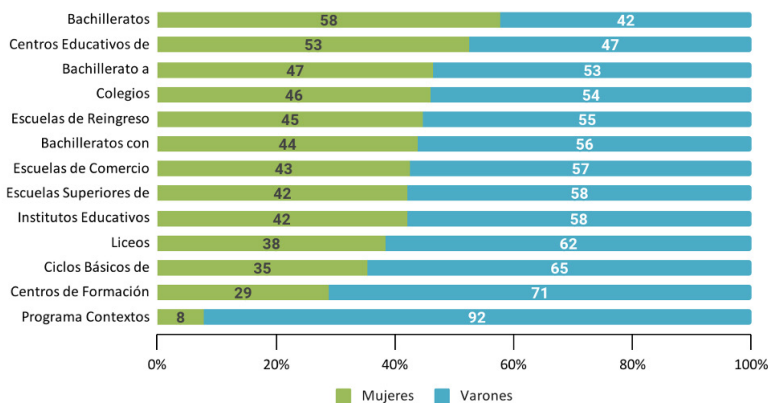
Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación e Innovación del GCBA. Relevamiento Anual 2018 (datos provisorios).

Nota: Por razones de confidencialidad, se obvia la mención de aquellos tipos de establecimientos conformados por una única unidad educativa.

También en la educación de Adultos se presentan diferenciaciones por tipo de establecimiento. En el Gráfico 4 se observa una mayoría de mujeres en los Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos (58%) y en los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS; 53%). En el resto de los establecimientos, en cambio, hay una mayoría de varones, aunque con una mayor presencia en los Ciclos Básicos de Formación Ocupacional (CBO; prácticamente 2 de cada 3 alumnos) y en los Centros de Formación Profesional (CFP; 7 de cada 10); esto es, en ofertas con una clara orientación a la formación laboral. Es en la educación en

Contextos de Encierro que se extrema la disparidad de la composición: la relación entre varones y mujeres es de 9 a 1<sup>34</sup>.

Gráfico 4. Educación de Jóvenes y Adultos. Distribución porcentual de la matrícula por sexo según tipo de establecimiento. Ciudad de Buenos Aires. Año 2018



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación e Innovación del GCBA. Relevamiento Anual 2018 (datos provisorios).

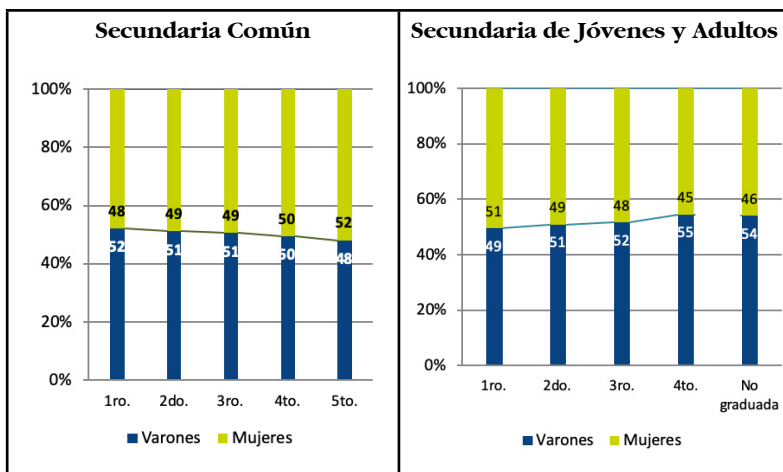
Nota: Por razones de confidencialidad, se obvia la mención de aquellos tipos de establecimientos conformados por una única unidad educativa.

La mayor presencia relativa de varones dentro de la educación de Jóvenes y Adultos -53% vs. 51% en la educación Común- da pie a la hipótesis de una mayor migración de ellos desde la educación Común. Si se observa en el Gráfico 5 la composición de la matrícula por año

34. Del total de la matrícula del Programa Contextos de Encierro, el 12% es menor de 20 años, el 28% tiene de 20 a 29 años. Casi 4 de cada 10 alumnos/as tiene de 30 a 39 años (39%) y el 20% restante tiene 40 o más años.

de estudio dentro de la educación Común, se evidencia una caída del porcentaje de varones: mientras que estos representan el 52% de la matrícula de 1er. año, alcanzan al 48% en el 5to. año de estudio. De manera contraria, dentro de la Educación de Jóvenes y Adultos de carácter graduado, el porcentaje de varones alcanza al 49% en 1er. año y trepa al 55% en 4to.

Gráfico 5. Nivel Secundario. Distribución porcentual por sexo según año de estudio. Ciudad de Buenos Aires. Año 2018



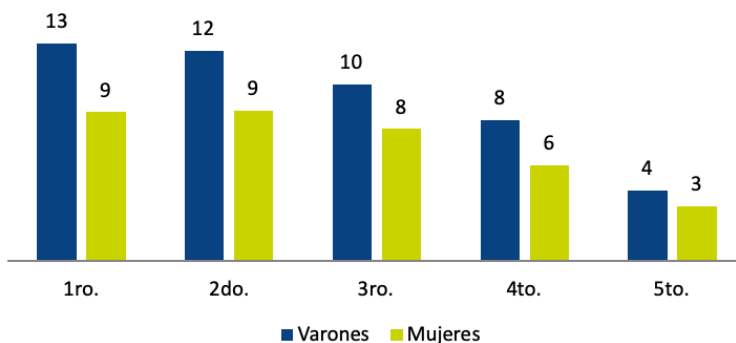
Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación e Innovación del GCBA. Relevamiento Anual 2018 (datos provisorios).

La hipótesis de migración de matrícula masculina hacia la educación de Jóvenes y Adultos puede pensarse en relación con inserciones tempranas en el mundo de trabajo –tal como se desprende de un estudio reciente realizado por la UEICEE. De acuerdo con un informe sobre terminalidad de los estudios secundarios para jóvenes y adultos en la Ciudad de Buenos Aires, los directivos señalan que es frecuente que los estudiantes trabajen además de estudiar, y aluden a condiciones de

vida atravesadas por distintos niveles de vulnerabilidad, que repercuten eventualmente en fenómenos de abandono y dificultades persistentes para abordar un régimen de cursada con presencialidad diaria (Krichesky et al., 2018, p.22).

Por otra parte, el pasaje de uno a otro circuito puede resultar de procesos previos de repetición dentro de la Educación Común. Como se observa en el Gráfico 6, es mayor la repetición entre los estudiantes varones en todos los años de estudio, con diferencias más marcadas en 1er. (13% vs. 9% de mujeres) y 2do. año (12% vs. 9%). Aunque también se observan diferencias en los años siguientes, las mismas resultan más moderadas (de 1 o 2 puntos porcentuales).

Gráfico 6. Secundaria Común. Porcentaje de mujeres y de varones repetidores por año de estudio. Ciudad de Buenos Aires. Año 2018



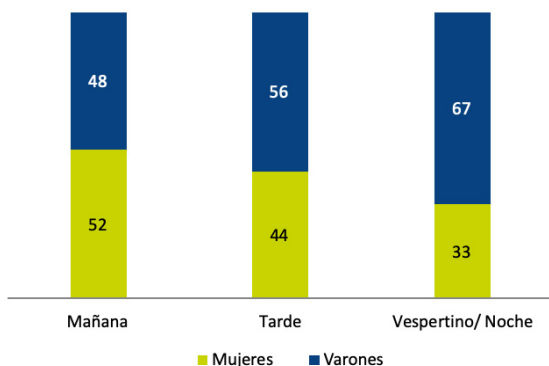
Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación e Innovación del GCBA. Relevamiento Anual 2018 (datos provisorios).

La composición de la matrícula dentro de la Educación Común también presenta diferenciaciones de acuerdo al turno. En el Gráfico 7 se observa que mientras que en las ofertas diurnas el porcentaje de estu-

diantes mujeres alcanza al 52% (turno mañana) y 44% (turno tarde), la participación femenina cae al 33% en los turnos vespertino y noche. Allí cerca de 7 de cada 10 estudiantes son varones.

84

Gráfico 7. Secundaria Común. Distribución porcentual por sexo según turno. Ciudad de Buenos Aires. Año 2018



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación e Innovación del GCBA. Relevamiento Anual 2018 (datos provisorios).

Hasta aquí se han analizado algunas estadísticas que, si bien globalmente no expresan grandes diferenciaciones entre varones y mujeres en cuanto al acceso a la educación secundaria -en el marco de procesos de universalización del nivel a partir de su obligatoriedad-, evidencian diferencias al considerar las variadas ofertas existentes en el sistema. Esto da pie a indagaciones más específicas en torno a las trayectorias escolares de estudiantes mujeres y varones, permeadas por sus condiciones de vida (el trabajo, la maternidad/ paternidad y cuidado de personas y tareas domésticas). Precisamente el siguiente apartado ilustra estas cuestiones en un grupo de estudiantes de 5to. año encuestados a fines de 2018.

## II. RESULTADOS DE UNA INVESTIGACIÓN RECIENTE

A fines de 2018, el equipo de investigaciones sobre el Nivel Secundario realizó una encuesta a 504 estudiantes de 5to. año en 16 escuelas secundarias de gestión estatal dependientes de la Dirección de Educación Media del Ministerio de Educación e Innovación del GCBA. El trabajo de campo se realizó en instituciones de diferentes zonas geográficas de la Ciudad, abarcando 8 “pioneras” en la implementación de la Nueva Escuela Secundaria (NES), la cual se inició en 2014. El relevamiento –realizado por el propio equipo en cada escuela- formó parte de un estudio longitudinal iniciado en el 1er. año en 2014, continuado en 2016 en el 3er. año y finalizado en 2018 en el 5to. año de las mismas instituciones.

85

La encuesta de 2018 indagó en particular acerca de las perspectivas de los estudiantes con respecto a las orientaciones de los planes de estudio cursados y de diversos espacios e instancias curriculares (tutorías, Educación Sexual Integral, Prevención de Adicciones, Espacios de Definición Institucional). Asimismo, y en continuidad con trabajos anteriores del equipo, se utilizaron escalas de involucramiento escolar y se exploraron los planes de futuro educativo y laboral de los/as jóvenes.

Si bien el trabajo no se orientó inicialmente a indagaciones de género, el material relevado nos permite realizar una caracterización en aspectos relativos a las condiciones de vida y las trayectorias escolares de acuerdo al género.

A diferencia de las estadísticas antes expuestas, en el instrumento se incluyó una pregunta destinada a relevar las identidades de género de los/as estudiantes. Del total de 504 encuestados/as, 279 se identificaron como mujeres (el 55%) y 202 como varones (40%). Otros 7 alumnos señalaron otras identidades (1%), mientras que 16 no brindaron una respuesta a esta pregunta (3%)<sup>35</sup>.

---

35. Esta distribución puede compararse con la registrada en el 5to. año de la educación secundaria Común dependiente de la Dirección de Educación Media, donde el 45% de

## II.1. CONDICIONES DE VIDA DE LOS ESTUDIANTES: ALGUNOS ASPECTOS RELEVADOS

- 86 Si bien por las características de la encuesta realizada no fue posible revelar de manera exhaustiva acerca de las condiciones de vida de los/as estudiantes, algunas preguntas permiten aproximarse a algunas dimensiones de las mismas. En este apartado se describen aspectos relativos al origen social de los/as estudiantes –abrevando específicamente en el origen educacional y en el acceso a una computadora y conectividad en el hogar-, así como las tareas o actividades realizadas por afuera de la escuela y el acceso a becas de estudio.

### II.1.1. ASPECTOS RELATIVOS AL ORIGEN SOCIAL DE LOS/AS ESTUDIANTES

Uno de los aspectos indagados en la encuesta fue el origen educacional de lxs estudiantes –medido a través del nivel educativo materno- observándose la siguiente distribución: el 51% de las madres de lxs estudiantes no habían alcanzado a completar el nivel secundario, mientras que el 45% había completado dicho nivel. Entre las estudiantes mujeres, el origen educacional más bajo se elevaba al 58%, mientras que entre los varones se producía un descenso (42%). De manera complementaria, entre los varones era mayor la proporción que contaba con un origen educacional más alto: el 52% tenía un nivel educativo materno de secundaria completa o más (frente al 39% de las mujeres). El origen educacional que prevalece entre quienes se identifican con otrx identidad de género es secundaria completa o más (más de dos tercios de este grupo).

---

los estudiantes son varones y el 55%, mujeres. La diferencia de 5 puntos porcentuales se debe a la introducción de la categoría “otrxs” y a la no respuesta.

A partir de los datos de la encuesta, se construyó una variable para aproximarse al nivel socioeconómico de lxs estudiantes considerando el nivel educativo materno, la conectividad a Internet y la disponibilidad de una computadora con acceso a la misma en el hogar. De este modo, se identificaron 106 estudiantes con nivel socioeconómico bajo (21% del total): con madres que no habían alcanzado a completar estudios secundarios y, a la vez, con carencia de conectividad o de computadora con acceso a Internet. Por otra parte, a 370 estudiantes (el 73%) se les atribuyó un nivel socioeconómico medio<sup>36</sup>. Si se considera la identidad de género de lxs estudiantes, se observa que la proporción de estudiantes con nivel socioeconómico bajo se eleva al 26% entre las mujeres y desciende al 17% entre los varones. Esto se podría relacionar con la hipótesis de migración de estudiantes varones desde la educación Común hacia la de Jóvenes y Adultos señalada en la sección I de este trabajo, conduciendo a pensar que se trata de procesos que transitan en mayor medida los estudiantes de origen social más bajo.

## II.1.2. TAREAS O ACTIVIDADES REALIZADAS POR AFUERA DE LA ESCUELA

La consideración de las tareas y actividades realizadas por los/as estudiantes fuera del ámbito escolar resulta sustantiva al momento de pensar la escolaridad secundaria en clave de género. En referencia a estas cuestiones, existen antecedentes que ponen de relevancia las “estrategias familiares de vida” para asegurar la reproducción biológica, la preservación de la vida, el cumplimiento de prácticas económicas y no económicas indispensables para la optimización de las condiciones materiales y no materiales de existencia (Torrado, 1998, p.20)<sup>37</sup>, así como

---

36. Unos 28 estudiantes no pudieron ser clasificados de acuerdo a este criterio debido a la falta de respuesta a una o varias de las variables consideradas.

37. Otras perspectivas critican estas conceptualizaciones que presuponen principios



las inequidades en la división por género del trabajo reproductivo. Wainerman ha señalado la importancia de los valores culturales que naturalizan los roles de mujeres y varones en la división del trabajo tanto productivo como reproductivo, ejerciendo estos un efecto más intenso que las condiciones materiales (Wainerman, 2007).

Una distinción que suelen hacer algunos autores y autoras que trabajan con una perspectiva de género, se vincula con la tensión existente entre “lo privado” (en referencia al ámbito doméstico donde el cuidado del hogar y la familia constituyen los componentes centrales) y “lo público” como espacio de lo político y el mercado, con implicancias en términos de división sexual del trabajo, pero a la vez con “hilos conductores” donde el trabajo doméstico aparece imbricado en la jornada laboral cotidiana de las mujeres, organizando incluso los tiempos laborales del trabajo fuera del hogar” (Tóffoli, 2016).

En este sentido, y buscando repensar esta tensión y sus implicancias, Subías propone trabajar desde la categoría de “actividades de mantenimiento” para referir a

*“un conjunto de actividades que se han venido agrupando tradicionalmente bajo la rúbrica de lo doméstico, relacionadas con el cuidado y mantenimiento de la vida en los grupos humanos: actividades relativas a la práctica de la alimentación, la gestación y crianza de niños y niñas, la atención a los segmentos del grupo que no pueden cuidarse a sí mismos, la higiene y salud pública”* (Subías, 2000:52).

Teniendo en cuenta que los debates entorno a estas cuestiones no están saldados y las conceptualizaciones no son estáticas ni ingenuas, entendemos que el análisis de los resultados de las encuestas a estudiantes referidos a las actividades realizadas afuera de la escuela resulta central para dar cuenta de la complejidad que atraviesa la escolaridad

---

altruistas de distribución del trabajo y los beneficios e ignora las asimetrías entre géneros y generaciones (Molina, 2006).

de lxs estudiantes. En este punto, cabe considerar que las respuestas brindadas por los/as/xs estudiantes podían reflejar no sólo las actividades efectivamente realizadas por ellos/as sino también los modos de reconocerse en las mismas. En cualquier caso, brindan pistas para pensar en las concepciones y estereotipos subyacentes en las respuestas.

Como ilustra el Gráfico 8, más de 6 de cada 10 estudiantes que se identificaron con el género femenino señalaron realizar tareas domésticas (como cocinar y hacer las compras, entre otras). Entre los varones, en cambio, solo poco menos de la mitad afirmó realizar estas mismas tareas. Diferencias en los roles asociados al género se observan también en otras dos “actividades de mantenimiento” (Subías, 2000): mientras 2 de cada 10 estudiantes mujeres mencionó cuidar familiares o vecinos, solo 1 de cada 10 varones dijo realizar esta tarea; y mientras el 7% de las chicas declaró cuidar hijos, solo el 2% de los varones lo hizo. Como contracara, y considerando ahora el trabajo remunerado fuera del hogar<sup>38</sup>, más de un tercio de los varones se declararon trabajando, mientras que entre las chicas esta proporción alcanza a poco más del 20%. En cambio, ayudar en un negocio familiar resulta ser una actividad en la que no se observan diferencias entre varones y mujeres: la realiza el 13% de las chicas y el 12% de los chicos.

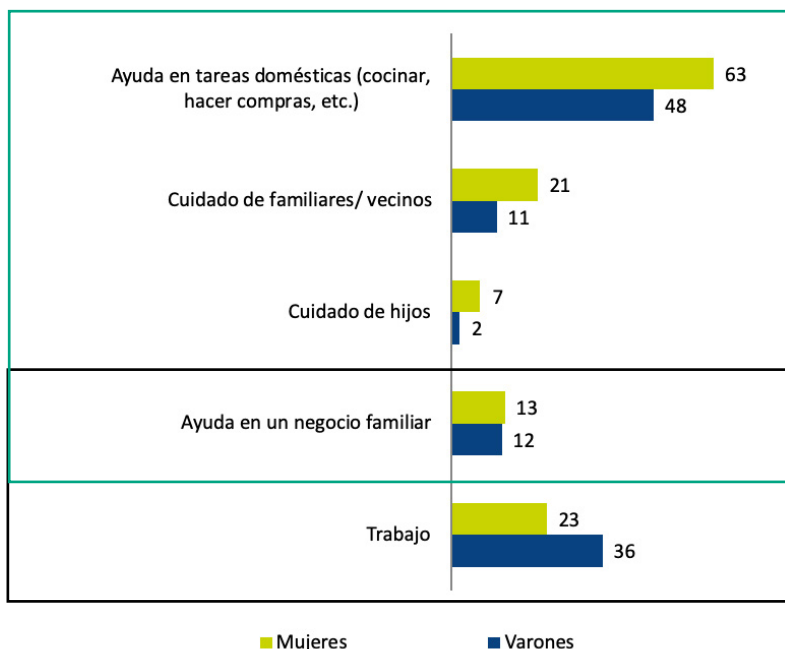
En cuanto a lxs 7 estudiantes que se autorreconocieron con alguna otra identidad, 3 señalaron la ayuda en tareas domésticas, 2 mencionaron estar trabajando y uno de ellxs afirmó cuidar familiares o vecinos.

---

38. Aunque algunos autores han revisado esta clásica división entre esferas, otros investigadores –entre los que nos incluimos– siguen encontrando en ellas un recurso válido para describir las diferencias de género que persisten.

Gráfico 8. Tareas o actividades realizadas además de ir a la escuela por identidad de género (en %)

90



Fuente: Encuesta a Estudiantes 2018. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación e Innovación del GCBA.

Sin embargo, la adolescencia “es una especie de compás social que no se presenta bajo la misma forma y con la misma duración y que no comprende las mismas exigencias subjetivas de una sociedad o de una época respecto de otra, o de un grupo social respecto de otro dentro de una misma época y de una misma sociedad” (Rochex, 2002, p.1). Así, con la intención de indagar si las diferencias de género halladas al considerar las diversas actividades realizadas por los estudiantes se

mantenían al considerar el origen social, se avanzó en un nuevo análisis de los datos de la encuesta incorporando esta variable.

El Gráfico compuesto 9 permite observar que, con independencia del NSE de su hogar, aproximadamente 1 de cada 2 estudiantes mujeres afirma que ayuda en tareas domésticas (50% en hogares de NSE medio y 46% en hogares de NSE bajo). También lo hace el 44% de los varones de hogares con NSE medio. En cambio, entre los varones de hogares con NSE bajo sólo el 28% participa de las tareas del hogar.

El cuidado de familiares y vecinos es otra actividad que realizan en mayor medida las estudiantes mujeres, con independencia del NSE: el 17% (en NSE bajo) y 16% (en NSE medio) de las chicas declaró efectuar esta tarea. En cambio, solo el 9% de los varones -sin variaciones entre aquellos provenientes de hogares con distinto NSE- dijeron realizar esta actividad.

Y también son fundamentalmente las chicas quienes mencionaron ocuparse del cuidado de hijos, aunque en este caso sí se observan diferencias entre aquellas que provienen de hogares con NSE bajo (donde la proporción alcanza al 9%) respecto del NSE medio (donde esta cifra cae al 5%)<sup>39</sup>. Entre los varones, solo el 1% de los que provienen de hogares con NSE medio dijo cuidar hijos, mientras que entre quienes registran un NSE bajo ninguno declaró ocuparse de esta tarea.

Colaborar con un negocio familiar resulta una actividad que señala alrededor de 1 de cada 10 estudiantes mujeres, con independencia del NSE de su hogar (11% en NSE bajo y 10% en NSE medio). Entre los varones con NSE medio, la proporción que señala realizar esta tarea es la misma (10%). En cambio, entre los chicos de hogares con NSE bajo solo el 6% dijo ayudar en un negocio familiar.

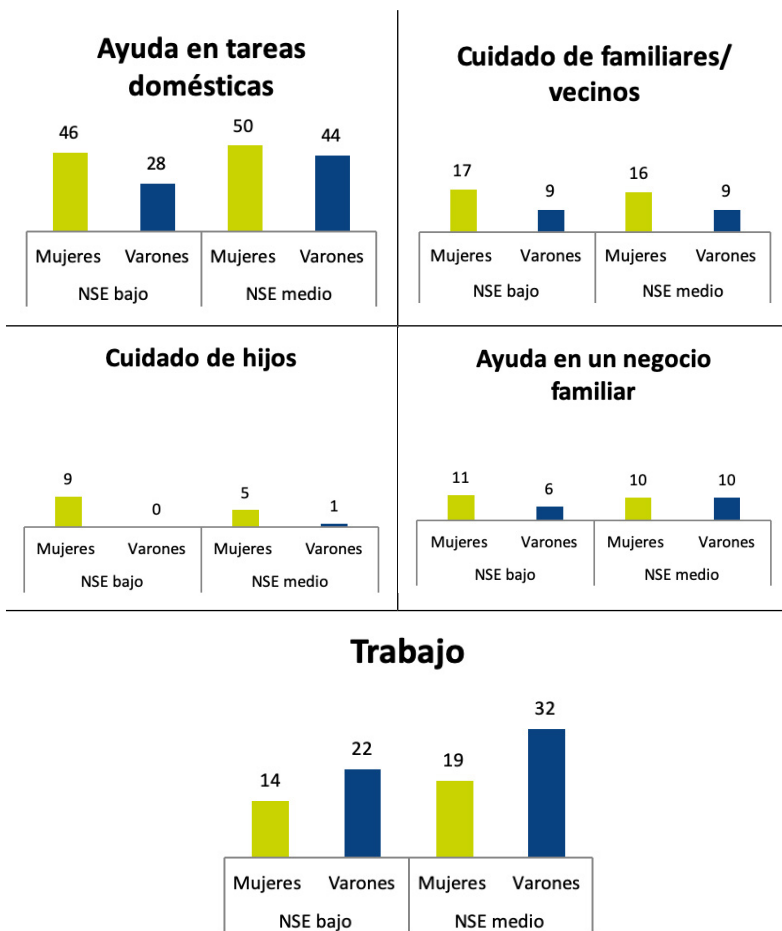
En cambio, ocurre algo distinto al considerar el trabajo remunerado fuera del hogar. Se observa que cerca de un tercio de los estudiantes

---

39. En relación con las alumnas madres, resulta decisivo el papel de la escuela como espacio "en el cual se recupera algo propio de lo juvenil, espacio que quiebra la racionalidad cotidiana invitando a imaginar nuevos horizontes simbólicos (...) donde caben otros proyectos además de los de la maternidad (Fainsod, 2004, p.11-12).

varones con NSE medio (32%) se hallaba trabajando al momento de realización de la encuesta. Esta cifra cae al 22% entre los estudiantes varones con NSE bajo, lo cual podría ser el resultado de una migración de los estudiantes varones trabajadores hacia los turnos nocturnos y la educación de Jóvenes y Adultos. En cuanto a las estudiantes mujeres, para ambos tipos de NSE la proporción de alumnas que se declararon trabajando resultó menor que la de sus pares varones: trabaja el 19% de las chicas de hogares con NSE medio y el 14% de las que provienen de hogares con NSE bajo.

Gráfico 9. Porcentaje de estudiantes que realizan cada tarea o actividad por nivel socioeconómico e identidad de género



Fuente: Encuesta a Estudiantes 2018. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación e Innovación del GCBA.

Estos resultados pueden relacionarse con lo que arrojan otras fuentes estadísticas. De acuerdo con la Encuesta de Actividades de Niños, Niñas y Adolescentes 2016-2017 del Instituto Nacional de Estadística y Censos, el 13% de los/as adolescentes de 16 y 17 años realizan tareas domésticas intensivas (de ellos/as, el 65% son mujeres y el 35%, varones). En cambio, la participación en el mercado de trabajo resulta del 17% (con una distribución invertida: 65% de varones y 35% de mujeres). La incorporación al mercado de trabajo de quienes desarrollan una actividad laboral se produce a la edad promedio de 15 años, tanto entre varones como entre mujeres<sup>40</sup>.

En síntesis, puede afirmarse que, en términos generales, las brechas de género observadas entre estudiantes se sostienen al considerar distintos niveles socioeconómicos. Así, se ha observado que la realización de actividades propias de la esfera “privada”, como las tareas domésticas y de cuidado (de hijos, familiares y vecinos), son realizadas preeminentemente por las mujeres, con independencia del NSE. La proporción de varones que efectúa estas actividades resulta ser marcadamente menor, y decae aún más entre quienes provienen de hogares con NSE bajo. En cambio, resulta mayor la proporción de estudiantes varones que se declaró trabajando, actividad propia de la esfera pública en la que las chicas tienen menos presencia.

Todo lo analizado lleva a reflexionar acerca de las condiciones de vida de los jóvenes que permean su escolaridad secundaria. La figura del “estudiante de tiempo completo” está lejos de la realidad de estos/as jóvenes en tanto destinan parte de su jornada a la realización de actividades y asunción de roles no escolares.

Más allá de las diferenciaciones halladas, caben entonces interrogantes respecto del papel de la escuela en la deconstrucción de roles y estereotipos de género (Morgade, 2002). Algunos trabajos recientes van

---

40. Si bien cerca del 90% de los/as encuestados/as señala que le gusta lo que hace, también aluden a cansancio (34%), escasa ganancia (25%), la realización de mucho esfuerzo físico (23%), aburrimiento (14%) y poco descanso (13%). Un 7% señala que el trabajo le impide ir a la escuela (8% de varones y 3% de mujeres).

en esta línea. La tarea de deconstrucción supone, en términos de Faur (2019), “...desandar las masculinidades forjadas a partir de un sustrato jerárquico frente a otras identidades (...) y renunciar a determinada posición de poder. La deconstrucción se instala a modo de imperativo ético, (de) cambio de posición”. Se trata, entonces, de analizar “las maneras en que la escuela simboliza las relaciones de género, las presenta/representa y busca producir, al demarcar aquello que es valioso, apropiado, y deseable, de lo que no lo es” (Meo y Cavallo, 2018).

## II.2. LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES EN CLAVE DE GÉNERO

Como se observa en el Gráfico 10, cerca la mitad de los varones encuestados repitió algún año de la educación secundaria (48%). Un porcentaje similar cambió de institución durante su formación (46%). Entre las mujeres los porcentajes son más bajos, algo más de un tercio atravesó una experiencia de repetición (34%) y otro porcentaje similar, de cambio de escuela<sup>41</sup>.

Si se combina la repetición y el cambio de escuela, las diferencias de género resultan más marcadas en dos tipos de trayectorias. Cursar en la misma escuela y no repetir ocurre en mayor medida entre las mujeres (50%) que entre los varones (34%) mientras que, de manera contrastante, las trayectorias de cambio de escuela y de repetición son más habituales entre los estudiantes varones (29%) que entre las estudiantes mujeres (18%; Anexo, Gráfico A.1). En cuanto a las trayectorias educativas de lxs estudiantes con otras identidades, la mitad dijo haber cambiado de escuela y no haber repetido ningún año de la secunda-

---

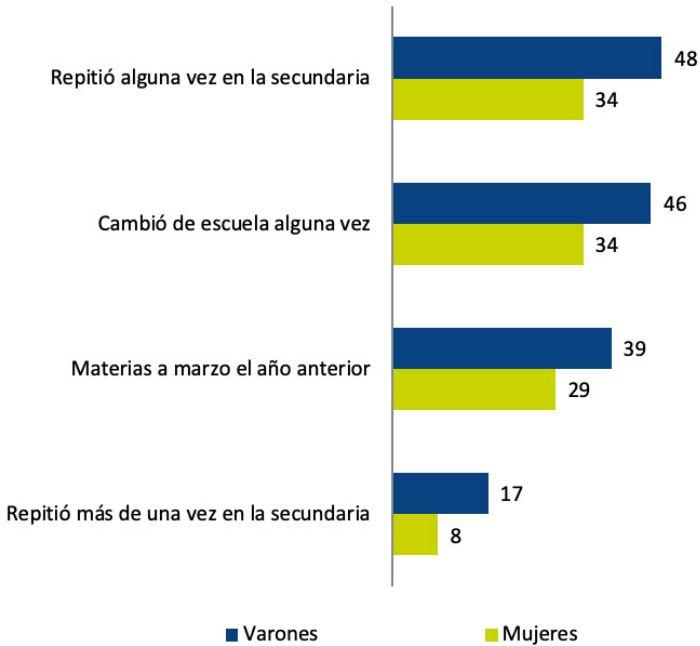
41. Cabe señalar que, de acuerdo con la Encuesta de Actividades de Niños, Niñas y Adolescentes 2016-2017, los mayores niveles de repitencia se registran entre quienes realizan actividades en el mercado (46%) y quienes realizan actividades domésticas intensivas (52%). Esto demuestra cómo las trayectorias resultan de diferentes condiciones de vida para poder afrontar la escolaridad.



ria. Lxs 3 restantes se distribuyeron en cada uno de los otros tipos de trayectoria identificados.

En cuanto a las materias pendientes de aprobación que declararon tener chicos y chicas (a marzo del año anterior a la fecha de realización de la encuesta) también se observaron diferencias: 39% de los varones y 29% de las mujeres. La repetición múltiple también resulta más frecuente entre los varones, registrándose una diferencia de casi 10 puntos porcentuales con respecto a la que se presenta en el grupo de mujeres.

Gráfico 10. Aspectos relativos a las trayectorias escolares de los estudiantes por identidad de género



Fuente: Encuesta a Estudiantes 2018. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación e Innovación del GCBA.

Considerando ahora el nivel socioeconómico de origen de los encuestados, el Gráfico 11 muestra que la repetición de un año de escolaridad durante la educación media es más frecuente entre varones de NSE bajo, alcanzando al 61% de los estudiantes. Entre los varones de NSE medio esta cifra desciende al 45%. Entre las mujeres, la diferencia por NSE registra una tendencia inversa (aunque más moderada): resulta más marcada en el grupo con NSE medio (35%) que en el NSE bajo (30%), y de ahí que surjan interrogantes respecto de las posibles causas.

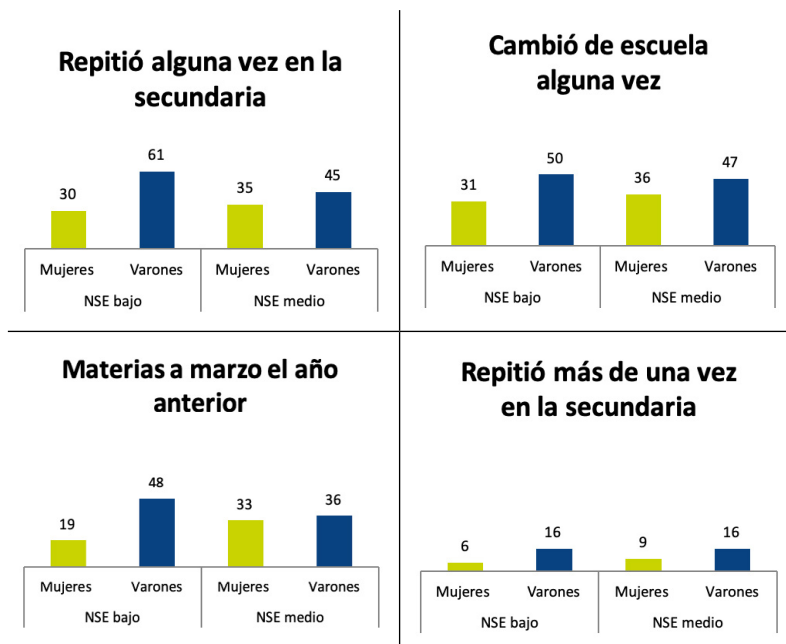
Al analizar el cambio de escuela considerando el NSE, se observa que –con poca incidencia del NSE– alrededor de la mitad de los varones cursó sus estudios en más de una institución educativa (50% entre los estudiantes de NSE bajo y 47% de NSE medio). Entre las chicas, estas cifras caen al 36% (NSE medio) y 31% (NSE bajo). Podría decirse, entonces, que el cambio de escuela es un itinerario más habitual entre los estudiantes varones.

Una tendencia similar se observa al analizar las materias pendientes de aprobación. Cerca de la mitad de los varones con NSE bajo declaró tener asignaturas “previas” del año anterior, cifra que desciende al 36% entre los de NSE medio. Entre las chicas, esta cifra alcanza a un tercio en el grupo con NSE medio, descendiendo al 19% en el grupo con NSE bajo.

Finalmente, la repetición múltiple se presenta también más entre los varones (16%), sin diferencias por NSE. Y como ya se observó para la repetición de un solo año de estudios, entre las chicas la repetición múltiple resulta más elevada en el grupo con NSE medio (9%) que en el bajo (6%).

Gráfico 11. Aspectos relativos a las trayectorias escolares de los estudiantes por nivel socioeconómico e identidad de género

98



Fuente: Encuesta a Estudiantes 2018. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación e Innovación del GCBA.

En cuanto a los estudiantes con otras identidades de género, 2 repitieron algún año de estudio en la secundaria (ninguno más de una vez), 5 cambiaron de escuela y 2 se llevaron materias a marzo.

Para resumir, en esta sección se ha visto cómo las trayectorias escolares resultan diferenciales entre varones y mujeres: “llevarse materias a marzo” y “repetir” aparecen como situaciones por las que atraviesan en mayor medida los estudiantes varones, principalmente entre aquellos de origen socioeconómico bajo. El cambio de escuela, también emerge

como una característica distintiva de los varones, aunque en este caso, con una mayor independencia del origen social.

### II.3. RECONOCIMIENTO DE APRENDIZAJES Y PLANES DE FUTURO EDUCATIVO Y LABORAL

Además de considerar las condiciones e hitos en las trayectorias escolares de los/as estudiantes varones y mujeres, interesó considerar también las perspectivas de los/as/xs jóvenes acerca de los aprendizajes escolares a lo largo de la secundaria y los planes de futuro laboral y educativo. En este sentido, se trató de ver si las diferencias halladas en la materialidad de las trayectorias tenían un correlato en las valoraciones de aprendizajes y las perspectivas con vistas al futuro.

En la encuesta, se preguntó a los/as estudiantes si consideraban que habían aprendido o mejorado sus posibilidades para: expresarse mejor oralmente, fundamentar las opiniones en una discusión, escribir mejor, reflexionar sobre los mensajes de los diferentes medios de comunicación, investigar y buscar información, organizar los tiempos para estudiar, trabajar en equipo, aumentar la creatividad, realizar tareas en el tiempo acordado, ser más puntuales, usar o manejar mejor programas de computación y conocer los derechos y obligaciones como ciudadanos.

Como se observa en el Gráfico 12, prácticamente 8 de cada 10 estudiantes reconocieron al menos siete de estos aprendizajes (el 79%), siendo el reconocimiento un poco más elevado entre mujeres (82%) que entre varones (77%). En el Gráfico A.2 del Anexo se presentan las respuestas brindadas por los/as estudiantes considerando cada aprendizaje por separado.

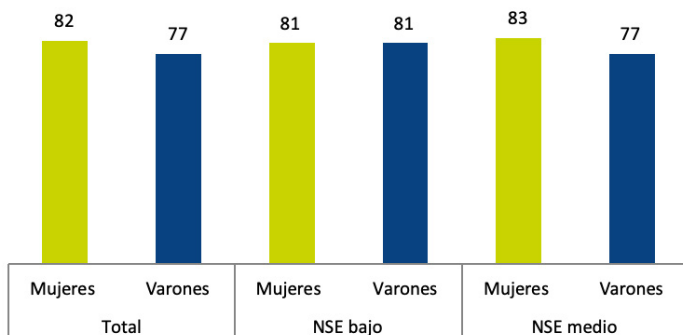
Por otra parte, en el grupo de NSE bajo no se registran diferencias de género. En cambio, dentro del grupo de NSE medio son las mujeres quienes en mayor medida reconocen aprendizajes frente a sus pares varones (83% frente a 77%).

En particular, los aprendizajes reconocidos en mayor medida por lxs estudiantes con otras identidades de género se refieren a: conocer sus

derechos y obligaciones como ciudadanos, expresarse mejor oralmente, reflexionar sobre los mensajes de los distintos medios de comunicación y poder fundamentar sus opiniones en una discusión.

100

Gráfico 12. Porcentaje de estudiantes que reconocieron 7 o más aprendizajes por nivel socioeconómico e identidad de género



Fuente: Encuesta a Estudiantes 2018. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación e Innovación del GCBA.

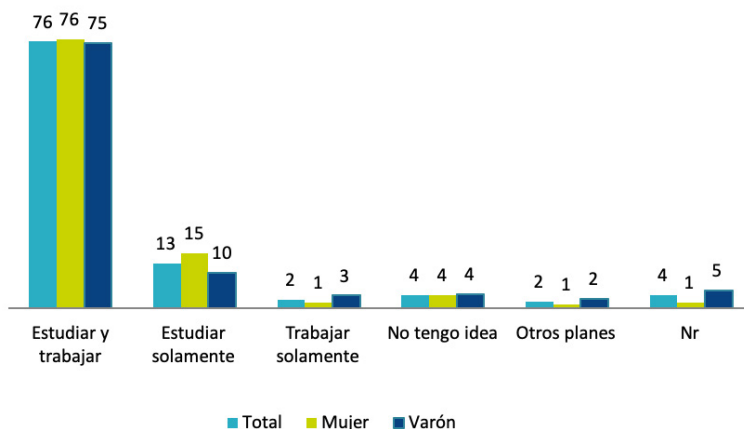
En cuanto a los planes de futuro, como muestra el Gráfico 13, aproximadamente 3 de cada 4 estudiantes se proyecta trabajando y estudiando al mismo tiempo, sin diferencias significativas de género (76% de las mujeres y 75% de los varones).

No obstante, es levemente superior el porcentaje de mujeres que proyecta estudiar exclusivamente (15% frente al 10% de los varones), a la vez que son más los varones que planean trabajar sin continuar estudiando (3% frente a un 1% de las mujeres).

Entre los jóvenes que al momento de la encuesta aún no habían tomado una decisión respecto de su futuro educativo y laboral (4%) no se registran diferencias de género. Y entre quienes mencionaron que tenían otros planes, estas diferencias tampoco resultan significativas.

Finalmente, dentro del grupo con otras identidades de género, 4 estudiantes mencionaron que piensan estudiar y trabajar, unx señaló un proyecto de trabajo exclusivo, y otrx afirmó tener “otros planes”.

Gráfico 13. Planes al término de la secundaria por género



Fuente: Encuesta a Estudiantes 2018. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación e Innovación del GCBA.

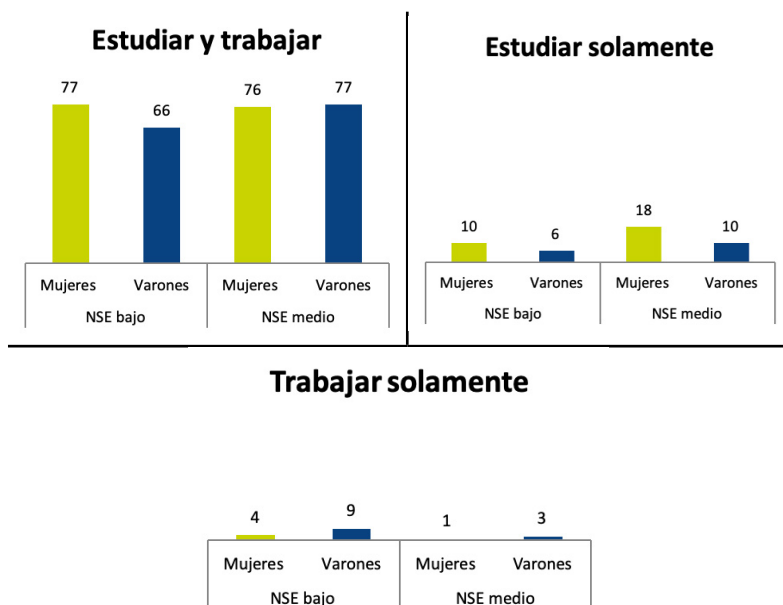
Sumando nuevamente al análisis anterior el nivel socioeconómico de origen de los estudiantes, el Gráfico 14 permite observar que, en cuanto a los planes de futuro que combinan estudio y trabajo, las diferencias de género se presentan en el grupo de alumnos de NSE bajo, donde es mayor la proporción de mujeres (77%) que de varones (66%) que quieren estudiar y trabajar. En cambio, las diferencias de género no resultan significativas entre los alumnos con NSE medio<sup>42</sup>.

42. En este punto, se insinúa el vínculo existente entre el nivel educativo y la participación laboral que aparece mediatizado por factores culturales y sociales asociados con el hogar de origen de los y las jóvenes (Miranda, 2010).

Atendiendo ahora al grupo de encuestados que piensa estudiar solamente, se observa que la proporción de mujeres es siempre mayor a la de varones, tanto en el grupo de NSE bajo (donde la diferencia es de 4 puntos porcentuales) como en el NSE medio aunque, en este último, esta diferencia se acentúa más (alcanzando los 8 puntos porcentuales).

Trabajar exclusivamente es un plan que aparece de manera más marcada entre los estudiantes de NSE bajo de ambos géneros. No obstante, son más los varones con NSE bajo que proyectan trabajar sin continuar estudios superiores (9% frente a un 4% de las mujeres del mismo origen socioeconómico). Cabe recordar que es precisamente este mismo grupo el que apunta en menor medida a un futuro que combine estudio y trabajo. En el grupo con NSE medio decrecen ambos porcentajes, aunque sigue siendo mayor la proporción de varones que ha decidido trabajar exclusivamente al terminar la escuela secundaria (3%, frente al 1% de las mujeres).

Gráfico 14. Planes al término de la secundaria por nivel socioeconómico e identidad de género



Fuente: Encuesta a Estudiantes 2018. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación e Innovación del GCBA.

Estos resultados pueden contrastarse con lo que arrojan otras fuentes estadísticas. De acuerdo con datos de la EPH correspondientes al primer trimestre de 2018, sólo el 13% de los jóvenes de 19 a 24 años estudian y trabajan a la vez, de manera semejante entre varones y mujeres (12% y 13%). El estudio exclusivo alcanza al 30% (27% entre varones y 33% entre mujeres) y el trabajo exclusivo, al 32% (41% entre varones y 24% entre mujeres). Esto da cuenta de las dificultades que tendrán los/as estudiantes para concretar sus planes de futuro.

En resumen, en general los/as estudiantes valoran los aprendizajes obtenidos en la escuela secundaria e imaginan un futuro que combina



estudio y trabajo. Es entre las estudiantes mujeres de nivel socioeconómico medio que se observan mayores perspectivas de estudio exclusivo con una leve mayor valoración de los aprendizajes obtenidos a lo largo de la escuela secundaria.

## CONSIDERACIONES FINALES

La expansión de la secundaria durante las últimas décadas y su obligatoriedad a partir de 2002 (en la Ciudad de Buenos Aires) y de 2006 (a nivel nacional) se refleja en un incremento de la terminalidad de este nivel entre las generaciones más jóvenes, aunque con algunas diferencias de género. Si históricamente, eran más los varones quienes contaban con más oportunidades de acceso y conclusión de los estudios secundarios, hoy ocurre lo contrario: son las mujeres quienes se titulan en mayor medida, aunque las diferencias resulten poco significativas.

Las tasas de asistencia escolar de la población adolescente de la Ciudad de Buenos Aires resultan semejantes entre mujeres y varones, aventajadas con respecto a otras provincias del país. Si bien esto se expresa en una distribución pareja de la matrícula por sexo dentro de la educación secundaria común, entraña diferenciaciones en las trayectorias escolares. Se destacan circuitos específicos para unos y otras: en ofertas técnicas y orientadas a la formación laboral y profesional dentro de la educación de Jóvenes y Adultos (con una mayor presencia de varones) frente a ofertas artísticas y de formación docente (con primacía de mujeres). Cabe notar que para el caso de la educación en Contextos de Encierro, la matrícula es casi íntegramente masculina.

Resulta entonces que al considerar la condición de género emergen en el análisis especificidades que resultan de procesos e itinerarios diferenciados entre varones y mujeres. Es así como una leve caída de la proporción de varones dentro de la educación común al considerar el año de estudio se traduce a la vez en un incremento en la presencia de ellos dentro de la formación de Jóvenes y Adultos. Como parte de estos procesos de movilidad de la matrícula masculina se detectan desplazamientos a los turnos nocturnos.

Esta mirada panorámica inicial es puesta en perspectiva al considerar dinámicas sociales, culturales e históricas que sitúan a varones y mujeres en distintas posiciones frente a la escolaridad, el trabajo, las actividades domésticas y las perspectivas de futuro. De este modo, se visibilizan ciertas estrategias familiares que resultan condicionadas por la construcción histórica de los roles de género. Son las estudiantes mujeres quienes en mayor medida señalan que realizan tareas vinculadas al cuidado y sostenimiento de lo doméstico, mientras que los varones reconocen en mayor medida la realización de actividades laborales remuneradas fuera del hogar. Y, al parecer, esto ocurre con matices de acuerdo a la posición en la estructura social. Es en la actividad de ayuda en un negocio familiar –quizás en la bisagra entre las esferas doméstica y laboral- donde las diferencias de género resultan menos evidentes.

Las trayectorias escolares de mujeres y varones también aparecen atravesadas por estos condicionamientos sociales y de género. Es así como los varones presentan mayores niveles de movilidad al interior del sistema educativo: se llevan más materias, repiten en mayor medida, se desplazan a otras instituciones y turnos. En este punto se abren interrogantes con respecto a las expectativas, demandas y exigencias sociales que –expresadas a través de ciertos mandatos familiares y escolares- pueden permear las trayectorias individuales. La consideración del origen social introduce matices en las relaciones halladas aunque las diferencias de género persisten, mostrando una dinámica propia.

No obstante –y para quienes logran transitar su escolaridad secundaria en la educación común- se evidencian expectativas de futuro nucleadas en torno al “estudiar y trabajar”, tanto entre mujeres y varones como entre estudiantes con otras identidades de género. En este sentido, y en el terreno de los proyectos de los/as estudiantes, se observa una mayor igualdad en los umbrales de futuro, frente a lo cual se renuevan los desafíos de las políticas para tornarlos realizables.

## BIBLIOGRAFÍA

- 106 AUSTRAL, R. (2017). Secundaria Técnico-Profesional en la Ciudad de Buenos Aires. Miradas desde las estadísticas y las investigaciones. *II Seminario de Investigación UEICEE “La Educación Técnico Profesional en la Ciudad de Buenos Aires*. 12 de septiembre de 2017, OEI.
- DABENIGNO, V. (2019). Segmentación social y de género en las trayectorias educativas de estudiantes de Escuelas Técnicas de la Ciudad de Buenos Aires. *XII Jornadas de Sociología. Las cuestiones de la Sociología y la Sociología en cuestión*. Buenos Aires: Carrera de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de UBA, 26 al 30 de Agosto de 2019.
- FAINSOD, P. (2004). Pobreza, adolescencia y escuela media. Algunas reflexiones sobre las trayectorias escolares de adolescentes embarazadas y adolescentes madres en contextos de pobreza. *VI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires, 2004.
- FAUR, E. (2019). “Feminismo estudiantil. Del escrache a la pedagogía del deseo”, *Revista Anfibia*, UNSAM, Julio de 2019. Disponible en: <http://revistaanfibia.com/cronica/del-escrache-la-pedagogia-del-deseo/>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (2018). Encuesta de Actividades de Niños, Niñas y Adolescentes 2016-2017. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: INDEC.
- JORRAT, R. (2010). Logros educacionales y movilidad educacional intergeneracional en Argentina, *Desarrollo Económico. Revista de Ciencias Sociales*, 49(196):573-604.
- KRICHESKY, M., GRECO, M., SAGUIER, V. Y TISSERA, S. (2018). *Terminalidad de los estudios secundarios para jóvenes y adultos en la Ciudad de Buenos Aires Perspectivas y tensiones vigentes según directivos de Centros Educativos de Nivel Secundario*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educa-

tiva. Disponible en: [https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/informe\\_cens\\_0.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/informe_cens_0.pdf)

LÓPEZ SÁEZ, M. (1994). Procesos culturales e individuales implicados en la estereotipia de género. Una aproximación empírica a la elección de carrera. *Revista de Psicología Social*, (9),2, 213-230.

107

LOURO, G. L. (2018). Currículo, género y sexualidad. Lo “normal”, lo “diferente” y lo “excéntrico”. *Descentrada*, 3(1), e065. Disponible en: <https://doi.org/10.24215/25457284e065>

MEO, A. I. Y CAVALO, L. (2018). Interrogando la política sexo-genérica en una escuela secundaria. *VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa*. 18 al 20 de abril. Neuquén, Argentina.

MIRANDA, A. (2010). Educación secundaria, desigualdad y género en Argentina. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(45), 571-598.

MOLINA, M. (2006) Estrategias de sobrevivencia e inequidades de género: el caso de Argentina en el contexto latinoamericano. En *Revista Enfoques*, 5: 67-86.

MORGADE, G. (2002). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón: Relaciones de género y educación: Esbozo de un programa de acción*. Buenos Aires: Noveduc.

PALERMO, A. (2000). “La educación universitaria de la mujer. Entre las reivindicaciones y las realizaciones”. En: *Revista Alternativas*, año III, N° 3. Universidad de San Luis.

ROCHEX, J. Y. (2002). Adolescencia y escolarización secundaria en medios populares: pruebas intelectuales y dinámicas subjetivas. Disponible en: [www.me.gov.ar/curriform/publica / francia/10rochex.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/francia/10rochex.pdf)

SUBÍAS, S. M. (2000). Las mujeres y su espacio: una historia de los espacios sin espacio en la Historia. *Teruel*, 1, 45-59.

TÓFFOLI, M. (2016). Género y trabajo: la operación de “lo público” y “lo privado” en la cotidianeidad laboral de las mujeres. *IX Jornadas de*

*Sociología de la UNLP 5 al 7 de diciembre de 2016* Ensenada, Argentina.  
Universidad Nacional de La Plata.

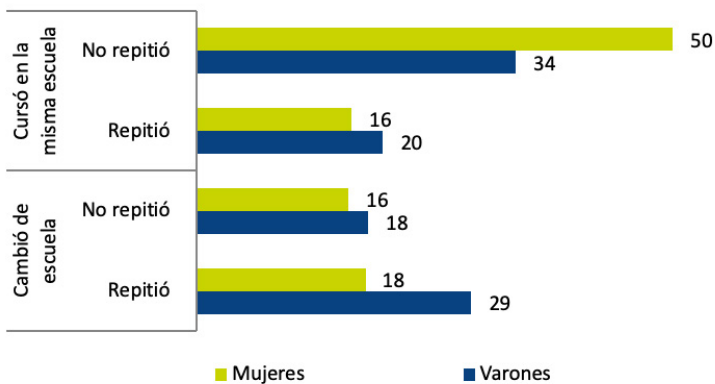
108 TORRADO, S. (1998). *Familia y diferenciación social: cuestiones de método*. Buenos Aires: Eudeba.

WAINERMAN, C. (2007). “Familia, trabajo y relaciones de género”, en Carbonero Gamundí, María Antonia y Levín, Silvia (comp.), *Entre familia y trabajo. Relaciones, conflictos y políticas de género en Europa y América Latina*, Rosario: Homo Sapiens.

## ANEXO

Gráfico A.1. Estudiantes por tipo de trayectoria y género

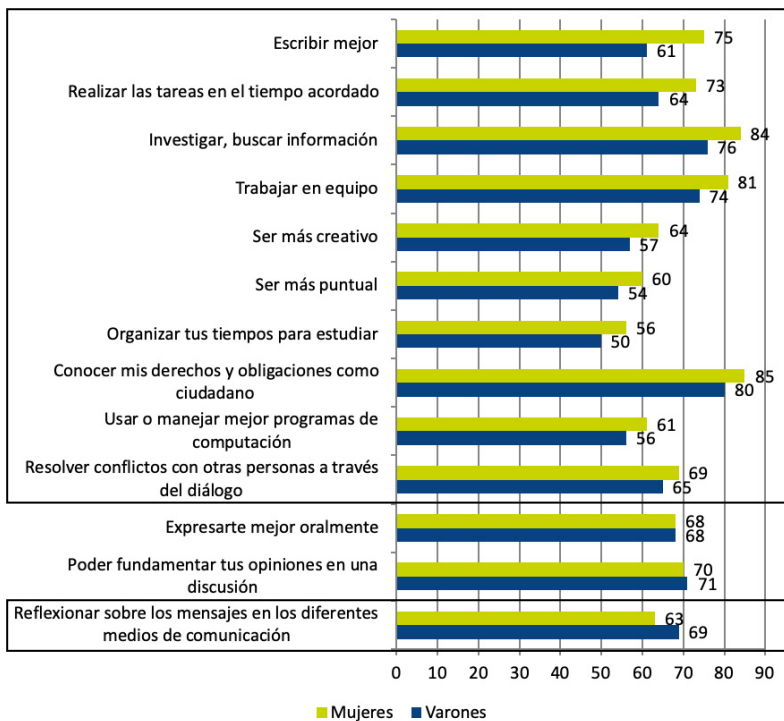
109



Fuente: Encuesta a Estudiantes 2018. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación e Innovación del GCBA.

Gráfico A.2. Porcentaje de estudiantes que reconocieron cada aprendizaje por identidad de género

110



Fuente: Encuesta a Estudiantes 2018. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación e Innovación del GCBA.

# MUJERES EN LA ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES: TRAYECTORIAS EDUCATIVAS E INSERCIÓN LABORAL

111

Ana Rapoport; Mariela Hemilse Acevedo; Pablo Gerez; Ramiro Martínez  
Mendoza; Gustavo Álvarez<sup>43</sup>

En el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) se está desarrollando una serie de estudios longitudinales de las trayectorias educativas de estudiantes de escuelas secundarias técnicas del país.

En esta oportunidad presentamos, por un lado, una serie histórica de la matrícula de Nivel Secundario de modalidad Técnica para dar cuenta de su evolución a lo largo del período 2003-2018, distinguiendo la matrícula de varones y mujeres. Esta serie se elaboró en base a datos del Relevamiento Anual de la Dirección de Estadísticas Educativas (DIEE) del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación<sup>44</sup>. Por otro lado, exhibimos las características de las trayectorias educativas y laborales de los y las estudiantes de secundaria técnica a partir de los resultados de la Encuesta Nacional de Trayectoria de Egre-

---

43. Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) – Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología

44. Para el seguimiento de la evolución de la matrícula se toman en cuenta únicamente aquellas instituciones estatales y privadas que se encuentran inscriptas como establecimientos técnicos en el Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional (RFIETP) del INET. El universo de escuelas es de 50 en el período 2003-2014 (38 instituciones estatales y 12 privadas). En el año 2015, 7 establecimientos privados dejan de cumplir con los requisitos para su inclusión en el RFIETP, de manera que el universo de escuelas se reduce a 43 (Ver Resolución CFE N° 283/16 y Anexo I. <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/283-16.pdf>). Finalmente, en el año 2018 se suma una escuela dependiente de la Universidad de Buenos Aires, de manera que se consideran 44 establecimientos técnicos.



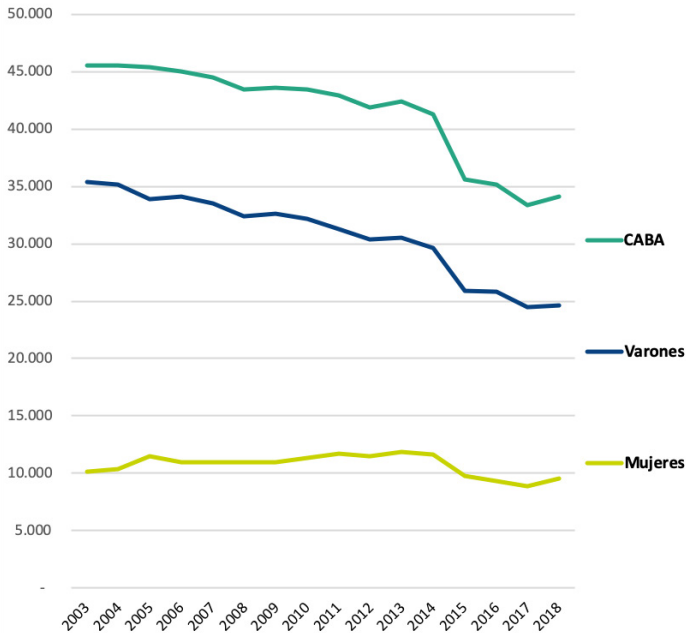
sados (ENTE) llevada a cabo por el INET en 2013 para dar cuenta de las particularidades que adquieren las trayectorias de las mujeres que egresan de la escuela técnica. En ambos casos, se muestran los datos para la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en comparación con los obtenidos a nivel nacional.

El Nivel Secundario en Argentina tiene a la fecha 11.600 escuelas, de las cuales 1.671 pertenecen a la modalidad Técnica, lo que representa el 14% de esas unidades educativas. Si atendemos a la proporción de escuelas técnicas de la Ciudad de Buenos Aires, se observa que son 38 escuelas públicas y privadas de las 498 instituciones presentes en la jurisdicción, lo que equivale al 7,6% de los establecimientos educativos. En cuanto a la Ciudad de Buenos Aires, en 2018, el 17% de la matrícula de Nivel Secundario corresponde a escuelas técnicas (33.334 estudiantes).

Al observar la evolución de la matrícula de la educación técnica en la Argentina en el período 2003-2018, es destacable su crecimiento sostenido año a año, que llega casi al 45% de aumento. Sin embargo, a lo largo del período no se vio afectada la composición por género de la matrícula. En este sentido, mientras que en 2003 las mujeres representaban el 30,6% de la matrícula técnica, desde 2016 hay un incremento de dos puntos porcentuales de la participación de las mujeres dentro de esta población –llegando al 2018 con una representación del 33,2% del total de estudiantes de escuelas técnicas.

Cuando observamos la serie histórica de la matrícula técnica para la Ciudad de Buenos Aires (Gráfico 1) la situación es diferente que a nivel nacional.

Gráfico 1. Matrícula de educación secundaria técnica por género. Ciudad de Buenos Aires. Años 2003/2018.



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, Dirección de Estadísticas Educativas, Relevamiento Anual 2017.

\*El universo de escuelas que el INET considera de modalidad técnica según el RFIETP varía a lo largo del período, siendo 50 escuelas en 2003-2014, 43 escuelas en 2015-2017 y 44 escuelas en 2018.

En primer lugar, se registra un decrecimiento de la matrícula técnica para la Ciudad, que pasa de 45.516 estudiantes en 2003 a 34.126 en 2018, lo que significa una caída de la del 25%. Si se toma en consideración la composición por género, se destaca que existe un fuerte descenso de la cantidad de varones, con una disminución del 29%. En tanto, el comportamiento de la matrícula de mujeres se mantiene estable a lo

largo de ese período, con un descenso del 5,8% en 2018 en relación al valor de 2003. Este comportamiento de la cantidad de estudiantes de educación técnica en la jurisdicción no acompaña al de la Ciudad de Buenos Aires en su conjunto, puesto que en la educación común la matrícula sigue una línea creciente a partir de 2015<sup>45</sup>.

En cuanto a la participación femenina en la matrícula técnica a lo largo del período para la Ciudad de Buenos Aires, se observa una situación particular: si bien en 2018 las mujeres representan el 27,9% de la matrícula técnica de la jurisdicción –porcentaje algo menor al nivel nacional–, se registra un aumento de casi el 6 puntos porcentuales en relación a 2003, donde la matrícula femenina era el 22,2% del total.

En este marco, se presentan algunas características generales de las trayectorias educativas y laborales de las estudiantes de secundaria técnica de la Ciudad de Buenos Aires en comparación con los varones. Para ello, se toman como referencia datos de 2013 provenientes de la Encuesta Nacional de Trayectorias de Estudiantes (ENTE), la cual cuenta con representatividad a nivel nacional. Es por ello que se seleccionaron algunas características sobre las cuales es posible realizar una comparación de los resultados nacionales con los de la Ciudad de Buenos Aires.<sup>46</sup> El interés está puesto en identificar las particularidades de las trayectorias de las mujeres egresadas de escuelas técnicas en comparación con las de los varones.

En cuanto a las trayectorias educativas, se evidencia que las mujeres egresadas de la escuela técnica continúan estudiando luego de completar el ciclo secundario en mayor medida que los varones, tanto a nivel nacional como a nivel jurisdiccional (Gráfico 2). Si bien la Ciudad de Buenos Aires tiene mejores niveles de continuidad de estudios en ambos géneros, la situación es más favorable en la población de mu-

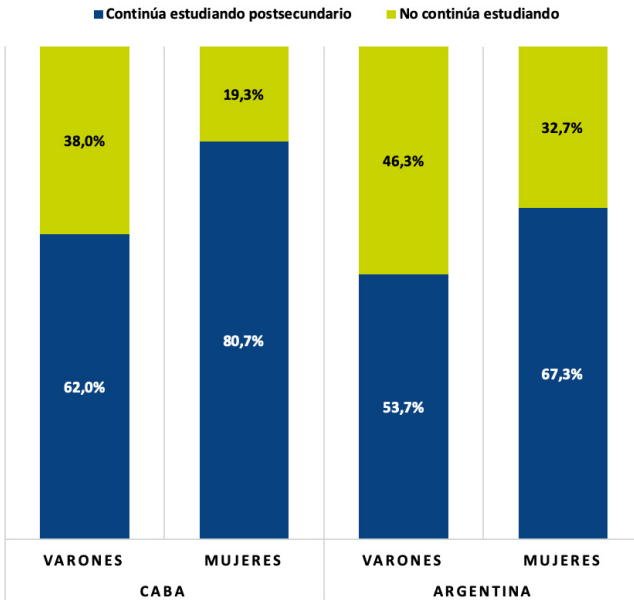
---

45. Debemos tener en cuenta que al cálculo de la matrícula en escuelas comunes desde el año 2015 considera, aproximadamente, a unos 5.700 estudiantes que pertenecen a los 7 establecimientos privados que a partir de ese año ya no forman parte del RFIETP.

46. La muestra no cuenta con representatividad a nivel jurisdiccional.

eres: las de la Ciudad de Buenos Aires continúan estudiando en una proporción de 13 puntos porcentuales superior a las del país, al tiempo que esa diferencia alcanza los 18,7 puntos porcentuales cuando se las compara con la continuidad de estudios de los varones de la jurisdicción (80,7% y 62% respectivamente).

Gráfico 2. Egresados/as de educación secundaria técnica por continuación de estudios postsecundarios (en porcentaje). Ciudad de Buenos Aires y República Argentina. Año 2013.



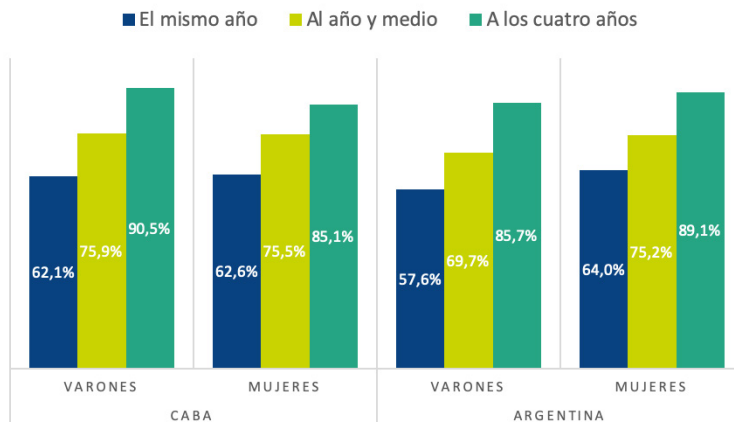
Fuente: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, Instituto Nacional de Educación Tecnológica, Encuesta Nacional de Trayectoria de Egresados 2013.

Esta propensión de las mujeres a continuar estudiando luego del egreso se asocia a una mayor demanda de competencias –o a la exigencia de mayores credenciales educativas– por parte del mercado la-

boral respecto de los varones. Por eso también suele encontrarse una entrada más tardía al mundo laboral de las mujeres, que destinan sus tiempos en mayor medida al estudio. Al observar el tipo de carrera postsecundaria que llevan a cabo las mujeres de Ciudad de Buenos Aires, ellas también continúan con una formación técnica en mayor proporción que a nivel país. Así, el 73,7% de las egresadas de escuelas técnicas de la jurisdicción eligen una formación técnica en sus estudios postsecundarios, con una distribución que se iguala a la de los varones. Asimismo, las mujeres de Ciudad de Buenos Aires, continúan asemejando su trayectoria educativa a los varones respecto del tipo de carrera postsecundaria que realizan, registrándose un alto porcentaje de mujeres que continúan estudios de tipo universitario: mientras que el 57% de las egresadas técnicas del país continúan una carrera universitaria esa proporción asciende al 77,7% cuando se observan las egresadas técnicas de la Ciudad de Buenos Aires. Resta aclarar que, comparativamente, la población de egresados/as de escuela técnica de la Ciudad de Buenos Aires continúa una carrera universitaria en mayor medida que en el total del país.

Por último, en relación a las trayectorias educativas, otro aspecto a considerar es la terminalidad de los estudios secundarios técnicos de estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires. Cabe recordar que los y las estudiantes pueden concluir a término sus estudios (esto es, en el mismo momento de cursada del último año del secundario) o no. Para este último caso, se consideran dos demoras en el egreso de un año y medio y de cuatro años. En términos generales, la Ciudad de Buenos tiene mejores niveles de egreso –ya sea a término o con sobreedad– que el total país. Sin embargo, si se compara la situación de egreso de las mujeres de Ciudad de Buenos Aires a los cuatro años frente a la de los varones de la jurisdicción como frente al egreso de las mujeres de Argentina, presentan valores porcentuales menores.

Gráfico 3. Egresados/as de educación secundaria técnica por terminalidad a cuatro años de concluir la cursada (en porcentaje). Ciudad de Buenos Aires y República Argentina. Año 2013.



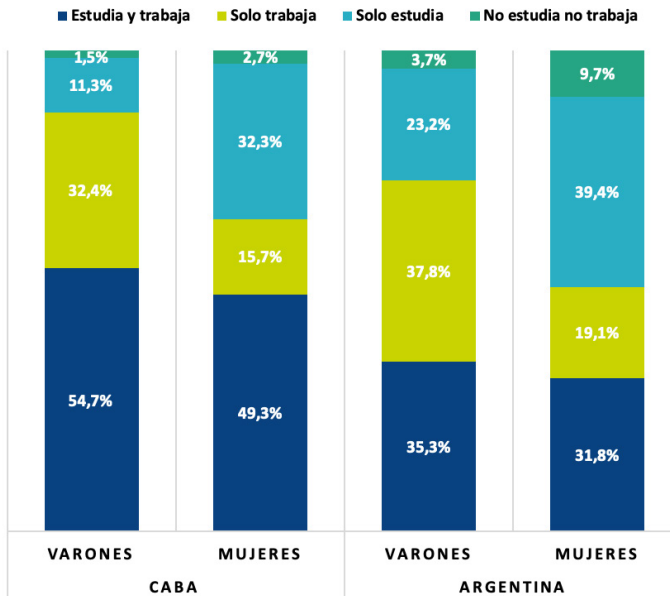
FUENTE: ENTE 2013. INET

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, Instituto Nacional de Educación Tecnológica, Encuesta Nacional de Trayectoria de Egresados 2013.

Por su parte, al observar las trayectorias educativas en combinación con las trayectorias laborales –esto es, al indagar la situación de los y las estudiantes egresados/as de la educación secundaria técnica en relación al estudio y al trabajo–, se encuentran diferencias importantes entre la Ciudad de Buenos Aires y Argentina (Gráfico 3). En primer lugar, las mujeres de la Ciudad se asemejan a los varones de su jurisdicción: el 49,3% de ellas estudia y trabaja, mientras que entre los varones ese porcentaje llega al 54,7%. Esta situación es muy diferente para las mujeres en el total país, donde el 31,8% estudia y trabaja, con una diferencia de casi 18 puntos porcentuales con respecto a la Ciudad de Buenos Aires. Esta diferencia entre egresadas de la escuela técnica de Ciudad de Buenos Aires y de la Argentina se explica por dos situaciones particulares:

en la Ciudad desciende el porcentaje de mujeres que sólo estudian (32,3%) y el de las que no estudian y no trabajan (2,7%) en relación al total país. Sin embargo, si se comparan a las mujeres y varones de la Ciudad, la diferencia por género persiste, puesto que entre las mujeres es elevado el porcentaje que sólo estudia en relación a los varones (32,3% y 11,3% respectivamente) mientras que el porcentaje que sólo trabaja es mayor entre los varones (32,4% contra 15,7% de las mujeres).

Gráfico 4. Egresados/as de educación secundaria técnica por situación frente al estudio y el trabajo. Ciudad de Buenos Aires y República Argentina. Año 2013.



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, Instituto Nacional de Educación Tecnológica, Encuesta Nacional de Trayectoria de Egresados 2013.

Finalmente, si se presta atención a la calificación de la ocupación de aquellas mujeres que trabajan –considerando las categorías Trabajo calificado para ocupaciones profesionales, operativas y técnicas, y Trabajo no calificado para el resto–, las mujeres de la Ciudad de Buenos Aires, a pesar de sus esfuerzos en mejorar sus credenciales educativas, no consiguen mejores trabajos que las de Argentina: el 25% de las mujeres de la Ciudad accede a puestos de trabajo no calificados frente al 26,4% de Argentina. De manera que, en la calificación de la ocupación a la que acceden, persisten las brechas de género tanto en la Ciudad como en el total país.

Lo que se observa hasta aquí en relación a la participación de las mujeres en la matrícula de secundaria técnica de la Ciudad de Buenos Aires y respecto a sus trayectorias educativas y laborales post-egreso indica una serie de particularidades que deberán ser indagadas en profundidad y sujetas a un análisis comparativo con otras jurisdicciones de manera rigurosa y sistemática. Una característica destacable de las mujeres de la escuela técnica de la Ciudad es su propensión a la realización de trayectorias educativas que tienden a asemejarse a las de los varones. Sin embargo, y en concordancia con lo que se observa a nivel nacional, persisten las diferencias por género en detrimento de las mujeres respecto de sus posteriores trayectorias laborales y educativas post-secundaria.

Entendemos que las diferencias de género observadas se sostienen sobre una serie de estereotipos de género que refuerzan la segregación sexual de las capacidades en tanto hay expectativas diferenciales por género. Una de las asociaciones más persistentes en la caracterización de las mujeres y los varones con fuerte peso en el ámbito laboral y también en la educación tiene que ver con la asociación de la racionalidad a lo masculino y la emocionalidad a lo femenino, que devienen en la atribución de características laborales desvalorizadas para las mujeres en relación a los varones (y que, en términos concretos, implica desde la exclusión a la segregación horizontal y vertical en los espacios laborales). Las egresadas de escuelas secundarias técnicas también transitan –a veces con diferentes recursos y expectativas– estos procesos de segregación en sus carreras educativas y laborales.



El Instituto Nacional de Educación Tecnológica, atento a estas problemáticas en relación a la matrícula femenina en la escuela técnica así como en cuanto a la segregación por género que se observa en las trayectorias laborales y educativas, trabaja desde la Comisión de Equidad de Género para generar información sobre las brechas de género existentes en la educación técnica y elaborar acciones tendientes a mejorar las posibilidades y expectativas de acceso y permanencia en la formación técnica y de la inserción en empleos de calidad de las mujeres. En este sentido, se desarrollan distintas acciones tendientes a incorporar la perspectiva de género en la educación técnica, que incluyen la sensibilización y capacitación de docentes y equipos directivos en relación a las prácticas pedagógicas existentes y la elaboración de estrategias para incrementar el número de mujeres en la escuela técnica.

## BIBLIOGRAFÍA

ACEVEDO, M. (2019) “Percepciones de género de estudiantes de la ETP”, ponencia presentada en Segundo Seminario ETP y Género: nuevas formas de pensar la escuela técnica. Buenos Aires, 13 de junio de 2019.

121

ÁLVAREZ, G. (comp.) (2015). Encuesta Nacional de Trayectoria de Egresados 2013. Resultados definitivos. Buenos Aires, INET.

BASCO, A.; C. LAVENA (2019) Un potencial con barreras: la participación de las mujeres en el área de ciencia y tecnología en Argentina. Buenos Aires, BID-INTAL.

BLOJ, C. (2017) Trayectorias de mujeres: Educación técnico-profesional y trabajo en la Argentina. Santiago, *Naciones Unidas CEPAL*.

MIRANDA A. (2008) “Los jóvenes, la educación secundaria y el empleo a principios del siglo XXI”, en *Revista de Trabajo*, Año 4, Número 6, Agosto - Diciembre 2008.

RAPOPORT, A.; S. WOLGAST (2018) “Las mujeres en la secundaria técnica: diagnóstico de una desigualdad persistente”, ponencia presentada en *VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa*. Río Negro, Universidad Nacional del Comahue, 18, 19 y 20 de abril de 2018.

TERIGI F. (2008) “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”, en III Foro latinoamericano de Educación. *Jóvenes y adolescentes. Escuelas secundarias en el mundo de hoy*. Buenos Aires, 28, 29 y 30 de mayo de 2007.



# REPENSAR LAS VIOLENCIAS DE GÉNERO Y LA ESCUELA A LA LUZ DE LOS ESCRACHES VIRTUALES DE JÓVENES ESTUDIANTES

123

Pablo Nahuel di Napoli<sup>47</sup> y Mariana Palumbo<sup>48</sup>

## INTRODUCCIÓN

El trabajo que presentamos se desprende de una investigación que iniciamos a principios del 2018. Este estudio surgió a partir de conversaciones informales que tuvimos con diferentes madres que nos contaban que en los colegios secundarios de la Ciudad de Buenos Aires, en donde estudian sus hijxs, estaban apareciendo denuncias en las redes sociales sobre diversas situaciones de violencia de género.

El objetivo de esta presentación es analizar los escraches planteados por estudiantes mujeres en entornos virtuales a partir de violencias de género ejercidas por parte de jóvenes varones, en muchos casos compañeros de la misma escuela. Aquí nos centramos en las denuncias entre lxs jóvenes y no analizamos aquellas que involucran a docentes o preceptores, las cuales aparecían de manera minoritaria. Observamos de qué modo se narran las situaciones de violencia, qué, dónde y cómo

---

47. Investigador Asistente del CONICET con sede de trabajo en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

48. Becaria doctoral del CONICET con sede de trabajo en el Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género (IIEGE), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

aconteció y el por qué de lo experimentado. Nos interesa traer la voz de las estudiantes justamente a partir de sus testimonios, o sea de cómo ellas narran las denuncias y escraches virtuales y cómo nosotrxs a partir de ahí encontramos una gramática de esas denuncias. Hacia el final del trabajo problematizamos y reflexionamos sobre desafíos y dilemas que traen aparejados la cuestión de los escraches a través de redes sociales.

La masividad de las denuncias y de los escraches emergen a la luz de los avances en las políticas de reconocimiento (Fraser, 1997) y de las luchas por la ampliación de derechos, que tienen lugar tanto en esferas estatales como también en las calles. Existe una sincronía y una disputa permanente entre el Estado y los activismos que en los últimos años se ha venido traduciendo en leyes que consagran nuevos derechos. Dentro de las legislaciones más sobresalientes se encuentran las leyes de Educación Sexual Integral en 2006 (ley 26.150), de Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en 2009 (ley 26.485), de Matrimonio Igualitario en 2010 (ley 26.618) y de Identidad de Género en 2012 (ley 26.743). Asimismo, en lo relativo al activismo por fuera del ámbito estatal son reconocidas las manifestaciones por el Día Internacional de las Mujeres, los históricos Encuentros Nacionales de Mujeres, el “Ni una menos”, la “Marea Verde”, el “No es no” y las comisiones de género que funcionan en muchos de los colegios secundarios, algunas como parte del centro de estudiantes y otras de forma autónoma. Todas las denuncias que analizamos en este trabajo han sido publicadas en cuentas de Instagram de estas comisiones de género o espacios de mujeres.

El avance de la militancia en las esferas estatales y en las calles expresa e impulsa lo que presuponemos, en términos de Norbert Elias (2011), como una reconfiguración social de los umbrales de sensibilidad en el trato recíproco entre los individuos. La variación de estos umbrales conlleva una modificación en la emotividad y en el trato social, lo cual habilita a que ciertas prácticas y discursos que antes eran vistos como normales, comunes, tradicionales ahora empiecen a ser percibidos como violentos, injustos o inadecuados.

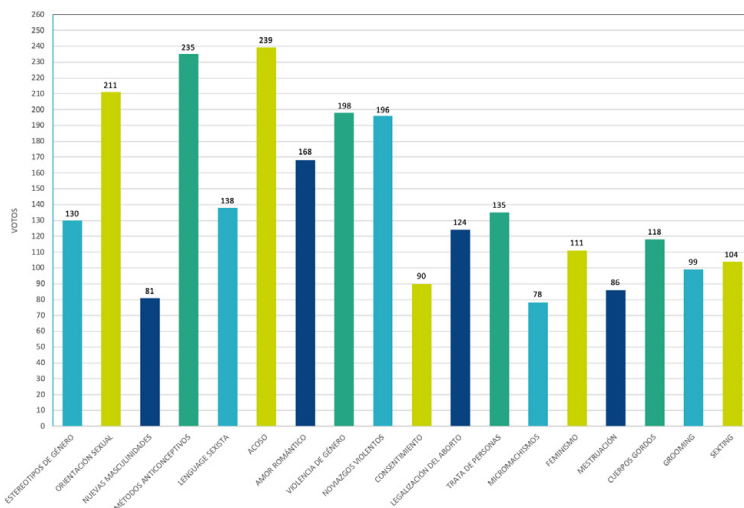
El sociólogo alemán sostiene que el aumento de las redes de interdependencia social, producto de un proceso de larga duración, implica

una disminución en los contrastes de los sentimientos y emociones de los individuos, al mismo tiempo que aumenta los matices de las sensaciones en el trato cotidiano. En este marco podemos hablar de una reducción de los desequilibrios de poder entre los diferentes géneros –lo cual no quiere decir que estamos hablando de igualdad plena– que genera un cambio en la sensibilidad y que tienden a la sanción de comportamientos no autorregulados. La expresión de pasiones espontáneas, la agresividad o los comportamientos bruscos son percibidos como falta de “delicadeza”, “buen gusto” o “tacto” propiciando vergüenza, en tanto miedo al descrédito social, en quienes no consiguen autorregular sus comportamientos.

Un actor central que expresa, en su misma vivencia, esta variación de los umbrales de sensibilidad son las jóvenes, muchas de ellas partícipes del activismo feminista. A su vez, las situaciones de acoso y violencia de género parecen ser una de las mayores preocupaciones tanto entre estudiantes mujeres como varones. Esto lo vimos reflejado en una de las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires donde el “acoso” (en primer lugar), la “violencia de género” y los “noviazgos violentos” (en cuarto y quinto lugar respectivamente) estaban entre los temas más solicitados para trabajar en las Jornadas de ESI de este año.

Gráfico: Temas solicitados para trabajar en Jornadas ESI en una escuela secundaria de gestión estatal. CABA, 2019

126



Fuente: Gráfico suministrado por la institución educativa.

En relación con la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) quienes nacieron en el año de su sanción (2006) hoy tienen 13 años, o sea que algunos de ellos ya están en el secundario. Estas jóvenes generaciones se criaron al calor de los cambios que mencionamos y tienen una sensibilidad de género que generaciones más adultas aún necesitan continuar deconstruyendo. Asimismo, estas jóvenes se encuentran y tienen como ámbito central de sociabilidad a la escuela. Este es el espacio de debate, de problematización y también de lucha. Es por esto que entendemos que la dimensión generacional es central para que comprendamos la brecha entre la demanda de los estudiantes por “más ESI” y la afirmación de los docentes que sostienen que “la ESI está muy trabajada en las escuelas”. Los jóvenes, en especial las mujeres, a través de las comisiones de género exigen fuertemente en sus escuelas una ampliación y profundización de la ESI.

## ALGUNAS COORDENADAS TEÓRICAS EN TORNO A LOS ESCRACHES VIRTUALES

127

En la actualidad, a partir de la expansión del acceso a la tecnología móvil y a Internet, hay una extensión de la escuela en ámbitos virtuales. La comunicación virtual no va en desmedro del contacto cara a cara dentro de la escuela, sino que lo complementa y puede intensificarlo. De hecho, en los entornos virtuales la circulación de la información se acelera y expande teniendo consecuencia en las interacciones cotidianas de los estudiantes en el interior de las instituciones educativas (di Napoli, 2016). Este ir y venir entre el mundo *on* y *off* implica una sociabilidad *online*, que tiene que ver con ese encuentro y complemento entre lo que sucede cara a cara y lo que se habla en las redes (Rodríguez Salazar y Rodríguez Morales, 2016).

Estas jóvenes de escuelas medias se valen de las plataformas virtuales para desarrollar prácticas ciberfeministas, las cuales se basan en “hacer activismo feminista en la red” (Briones Medina 2016; Boix 2015). El modo a partir del cual funcionan los escraches por redes sociales tiene un proceso. Las denunciantes envían un mensaje de texto privado a la cuenta de Instagram de las comisiones de género de la escuela (que puede estar dentro o fuera del Centro de Estudiantes), luego se debate entre ellas cómo va a proseguir esa denuncia. Quien tiene la última palabra es la mujer que sufrió esas situaciones de acoso, generalmente es ella quien determina cómo se va a hacer, si va a ser anónimo, si se va a mencionar su nombre, si se menciona el nombre del victimario o si aparece el nombre de los dos.

En relación con la perspectiva de la violencia de género en la cual nos basamos son las lecturas de Aponte y Femenías (2009) y de Velázquez (2006). Encontramos que la gramática de los escraches se estructura en una idea de mujer víctima y de un varón victimario, a la vez que hay resistencias y negociaciones por parte de las mujeres durante las situaciones de violencia. Velázquez plantea la perspectiva de la sobreviviente, es decir, de alguien que vivió violencia pero no se convierte de manera *perenne* en víctima, sino que experimentó una situación de violencia y pudo sobreponerse a la misma. También utilizamos la tipología



de la violencia de la ley 26.485 de Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres. Esta ley establece cinco tipos de violencia, que es la violencia sexual, la psicológica, la simbólica, la física, y la económico-patrimonial.

## LA GRAMÁTICA DE LOS ESCRACHES

En nuestra investigación seguimos una estrategia metodológica cualitativa. Analizamos, a partir de un muestreo intencional, cuentas de Instagram que pertenecen a diferentes espacios de género o feminismo, creadas por los propios estudiantes de diez escuelas secundarias de gestión estatal de la Ciudad de Buenos y que se encuentran bajo la consigna “No es no”; seguida por las iniciales de la escuela. Analizamos más de setenta denuncias. También mantuvimos diálogos con estudiantes, docentes y madres de estudiantes, tanto denunciadores como denunciados. El período de análisis de los escraches fue de enero a julio de 2018; para lo cual utilizamos la metodología de Vera Paiva (2006) en pos de caracterizar de qué modo narraban los espacios, las gestualidades, los diálogos y los tiempos en las narrativas de los escraches entre jóvenes cis heterosexuales.

Encontramos cinco ejes centrales que estructuran los distintos escraches, estos aparecen aun cuando las denuncias sean muy cortas, cada escrache se basa como máximo en 3 ó 4 imágenes de Instagram. El primer eje implica una explicitación sobre el tipo de relación que existía entre quién agredió y quién fue agredida y cuál fue el contexto de la situación de violencia. El segundo es la descripción de la situación, en la cual se tipifica el tipo de violencia padecida. El tercer eje tiene que ver con las emociones experimentadas y la justificación de los hechos. En este punto aparecen toda una serie de afectividades estructurando los escraches y las explicaciones en torno a por qué la denunciante se encontraba en dicha situación. El cuarto eje son las reflexiones subjetivas sobre los límites del consentimiento y el abuso. Si bien esta investigación fue previa a la explosión del lema “No es no” y de la amplia visibilización de denuncias sobre violencia de género que tuvo lugar

durante el segundo semestre del 2018, ya podía notarse desde el 2017 una variación de los umbrales de sensibilidad y tolerancia en lo relativo a la temática. Por último, el quinto eje tiene que ver con por qué deciden denunciar o escrachar.

En relación con el **primer y segundo eje** los contextos más habituales de la violencia son los nocturnos: fiestas, encuentros íntimos, cuando duermen juntxs en casas, boliches o tomas de colegios. Los jóvenes escrachados son principalmente pares, amigos, novios o compañeros de escuela. Las situaciones de violencia se sustentan en pautas de cortejo con alto contenido de acoso, entendiendo a éste en su sistematicidad y frecuencia. Uno de los emergentes de nuestro trabajo de campo fue que las mujeres comienzan a sentirse acosadas cuando los varones se tornan insistentes en su deseo y hacen caso omiso a la negativa femenina. Caracterizamos bajo la figura del “insistidor” a aquel que es reiterativo en el cortejo, por redes sociales o cara a cara, y que desconoce el “no” que le está diciendo la mujer. Si bien esto al comienzo puede ser visto por lxs jóvenes como una forma de juego, es percibido finalmente por las estudiantes como un modo de hostigamiento.

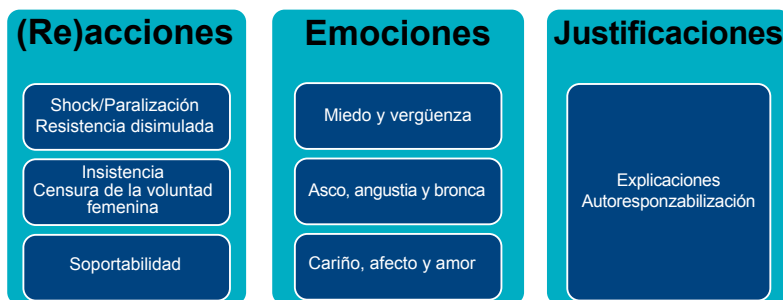
También están aquellos casos donde aparece el acercamiento físico al momento del cortejo aun cuando éste no es deseado por la mujer, por ejemplo entre amigxs en ciertos juegos donde se tocan los cuerpos de las mujeres sin su consentimiento. Asimismo, hay casos de violencia más cruenta como son las violaciones o manoseos. Muchas de estas situaciones de violencia sexual aparecen en situaciones de fiestas donde las mujeres tomaron alcohol y están en un estado de semi conciencia o dormidas y los varones, también alcoholizados, se aprovechan de esta situación. En algunos relatos aparecen descripciones donde las mujeres dicen que se despiertan cuando el varón está tratando de penetrarlas, frotándose o masturbándose sobre ellas.

Por último, hay denuncias de acoso entre parejas. Las jóvenes dicen que sus novios les insisten para tener sexo aunque ellas no quieran o no se niegan a usar preseptivo. Dentro de este tipo de vínculos existen escraches a varones que son celosos y controladores

En relación con el **tercer eje**, aparecen distintas emociones y justificaciones de por qué las mujeres no reaccionaron en el momento de

la violencia. Muchas de ellas tienen que ver con el propio estado de semi inconsciencia de la mujer, pero también con el hecho de que les genera miedo, vergüenza, bronca, asco o angustia lo acontecido. Estas emociones hacen que las mujeres soporten lo que les sucedió. Por otra parte, existen justificaciones basadas en el tipo de vínculo, a saber, relaciones de amistad que inhabilitan el accionar de las mujeres. Sin embargo, podemos afirmar que en la actualidad hay un corrimiento de los umbrales de tolerancia. La culpa y la responsabilización que antes se la (auto)adjudicaban estas mujeres, hoy se deposita en el varón que perpetró violencia.

Cuadro: (Re)acciones, emociones y justificaciones en torno a la violencia en los escraches digitales



Fuente: Elaboración propia en base a escraches en cuentas de Instagram de comisiones de género de escuelas públicas de CABA, 2018

El **cuarto eje** se estructura en torno al “no”: no quería, no me preguntó, no consentí, no soporto el forcejeo. Se observa una variación en torno al ideario de mujer acallada y de imposición del deseo masculino. En las nuevas pautas de cortejo heterosexual el “no” o “sí” femenino, en otras palabras su deseo, pasa a tener un papel que antes era menormente reconocido. El consentimiento para estas jóvenes tiene que ver con estar en su plena capacidad -este punto es ampliamente explicado por Eleonor Faur (2018) en su análisis de los escraches por parte de las

jóvenes estudiantes de escuelas preuniversitarias-. Si la mujer está dormida no hay existe situación de “levante” o cortejo posible, lo mismo si está alcoholizada.

Por último, en referencia al **quinto eje**, ¿por qué deciden denunciar?, se observa que las jóvenes consideran al escrache como un modo de desnaturalizar y de echar luz sobre una experiencia que mantuvieron en el silencio y que les generaba angustia y vergüenza. En otras palabras, el escrache es una forma de “sanar” la situación y de liberarse de lo acontecido. Otro principio que estructura su decisión de denunciar es que encuentran en la virtualidad un ámbito de vehiculización de demandas con menor exposición que el cara a cara. Por último, hacen mención a la sororidad, entendida como una estrategia de cuidado entre pares, que las habilita a contar lo que les sucedió en un marco de contención. El escrache pasa a ser entonces un modo de concientizar, prevenir y, de alguna manera, castigar.

131

## CONCLUSIONES Y NUEVOS INTERROGANTES

Lo que nos propusimos en este trabajo es analizar el interjuego entre lo objetivo y lo subjetivo; es decir, la ampliación de las políticas de reconocimiento y el corrimiento de los umbrales de sensibilidad que se expresan en las narrativas de las estudiantes. Internet pasó a ser, por un lado, un espacio de denuncia, de visibilización y de concientización de un sujeto colectivo feminista y, por el otro, de ayuda donde compartir aquello que aconteció, contener, aconsejar a quienes sufrieron estas situaciones.

Es en este marco, que hablamos de la violencia desde la perspectiva de Wieviorka (2006), quien entiende que puede operar como negadora o constructora de subjetividad. Justamente estas mujeres en sus escraches muestran que los varones las negaban al desconocer el “no” femenino, su consentimiento. Sin embargo, esa experiencia violenta también puede ser constructora de subjetividad: animarse a decir “basta”, a visibilizar las violencias que padecen, a priorizarse a sí mismas y

a organizarse como un colectivo donde compartir estas experiencias y denunciarlas.

El doble corrimiento simultáneo de los umbrales de tolerancia se observa, por un lado, en qué interacciones eróticas, que antes eran interpretados como cotidianas, comunes y normales, ahora son vistas como inadecuadas, injustas y violentas. Por otro lado, hay un corrimiento de emociones como el miedo, la culpa y la vergüenza que antes operaban en las estudiantes mujeres para soportar y no denunciar, y ahora pasan hacia los varones con el miedo al escrache y la vergüenza frente al descrédito social cuando son denunciados.

Por último, queremos dejar planteados algunos ejes que tienen que ver con el lugar en el que queda posicionada la escuela, como espacio y como agente, frente a estos acontecimientos. La pregunta que subyace es ¿cómo actuar institucionalmente en estas cuestiones que llevan tiempo cuando lxs estudiantes están pidiendo intervenciones inmediatas?

Los escraches que analizamos fueron realizados antes del 2 de julio 2018, fecha en la que fue aprobado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires el “Protocolo de acción institucional en escuelas secundarias y establecimientos terciarios para la prevención e intervención ante situaciones de violencia de género y discriminación basada en la orientación sexual e identidad de género o su expresión”. Igualmente, más allá del Protocolo, en las secundarias ya existían otros mecanismos, más o menos institucionalizados, para trabajar cuestiones de violencias. Por eso, nos preguntamos por qué lxs estudiantes eligen la metodología del escrache, en lugar de recurrir a autoridades de las escuelas, a espacios de orientación, a sus docentes más cercanos o, incluso, a sus padres y madres.

En la actualidad, por ejemplo, en diversos colegios está sucediendo que estudiantes varones que fueron escrachados, o respecto de los cuales sus compañeras dicen no sentirse cómodas, están siendo excluidos por sus propios pares de la posibilidad de realizar viajes de estudio u organizar y asistir a la fiesta de egresados de su curso. Ya sea de forma unilateral o por votación del curso, pasan a formar parte de una lista y quedar vetados de la posibilidad de participar (incluso algunos ya no desean hacerlo para evitar “problemas”). En ese proceso los adultos,

ya sea docentes o padres, no tienen llegada, les cuesta hacer mella para poder mediar en la situación. Hay una distancia generacional que resulta difícil atravesar. Las madres nos manifiestan su preocupación para dialogar con sus hijas sobre este tema. Pero también interpelan a la escuela para que haga algo, incluso han llegado a interponerse amparos judiciales para que el escrache no se produzca. Es decir que, la institución educativa es interpelada tanto por lxs jóvenes (estudiantes) como por lxs adultxs (madres y padres), pero las denuncias mediante escraches virtuales no pasan por el tamiz institucional de la escuela.

Ante esta cuestión nos pueden ser de utilidad nuevamente los postulados de Norbert Elias (2011). Frente a la reconfiguración de los umbrales sociales de sensibilidad se ha borroneado la definición de la norma, de lo que está bien y lo que está mal, qué es bueno y qué es malo. No nos referimos a una dimensión moral, sino a la posibilidad de establecer marcos de acción y modos de trato social entre los individuos. A esto se suma que, al no pasar las denuncias entre estudiantes por los mecanismos escolares institucionalizados, la escuela pierde el monopolio de la definición de la norma y de la sanción. No hacemos referencia a la sanción como castigo punitivo, sino a la posibilidad de sancionar mecanismos respecto de qué hacer, lo cual le quita capacidad de acción para gestionar la resolución de conflictos en el ámbito escolar. Es la propia comunidad estudiantil la que pasa a resolver los conflictos entre pares sin mediación de ninguna autoridad jerárquica. La escuela pierde ese monopolio de cierta “autoridad última” que la caracteriza y la sanción sobre las situaciones de violencia denunciadas proviene de los propios pares. Es, como diría Elias, el retorno de las coacciones externas entre los propios individuos sin que medie un tercero en calidad de autoridad.

En este marco es que planteamos cautela respecto al entrecruzamiento entre el punitivismo y el feminismo. Nos posicionamos desde un feminismo emancipatorio de la mano de la educación, en especial de la ley de Educación Sexual Integral en su apuesta por lo vincular. Entendemos que debe llevarse a cabo un trabajo que involucre a varones y a mujeres donde prime la escucha y la deconstrucción de sentidos comunes entorno a la sociabilidad erótica heterosexual.

## BIBLIOGRAFÍA

- 134 APONTE SÁNCHEZ, E. y FEMENÍA, ML (2009). Articulaciones sobre la violencia contra las mujeres. La Plata, Edulp.
- BOIX, M. (2015). Desde el Ciberfeminismo hacia la Tecnopolítica feminista. *Revista Pillku*, 18.
- BRIONES MEDINA, PF. (2016). Hagámoslo Juntas (DIT): apuntes para reflexionar en torno al hackfeminismo. En: SORIA GUZMÁN, I (Coord.), *Ética baker, seguridad y vigilancia* (pp. 217-247). México D.F., Universidad del Claustro de Sor Juana.
- DI NAPOLI, P. (2016). Entre la escuela, las redes sociales y los espacios de ocio nocturno. Los conflictos entre jóvenes de educación secundaria. Argumentos. *Revista de Crítica Social*, (18), 338-366.
- ELIAS, N. (2011). El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas. México, Fondo De Cultura Económica.
- FAUR, E. (2018). Del Escrache a la pedagogía del deseo. *Revista Anfibia*.
- FRASER, N. (1997). Iustitia Interrupta: Reflexiones críticas desde la posición postsocialista. Bogotá, Siglo del Hombre editores.
- PAIVA, V. (2006). Analisando cenas e sexualidades: a promoção da saúde na perspectiva dos direitos humanos. En: CÁCERES, C, CAREAGA, G., FRASCA, T, y PECHENY M (Eds.), *Sexualidad, estigma y derechos humanos: desafíos para el acceso a la salud en América Latina* (pp. 22-52). Lima, FASPA/UPCH.
- RODRÍGUEZ SALAZAR, T. y RODRÍGUEZ MORALES, Z. (2016). El amor y las nuevas tecnologías: experiencias de comunicación y conflicto. *Nueva época*, 25, 15-41.
- VELÁZQUEZ, S. (2006). Violencias cotidianas, violencia de género. Escuchar, comprender, ayudar. Buenos Aires, Paidós.
- WIEVIORKA, M. (2006). La violencia: destrucción y constitución del sujeto. *Espacio Abierto*, 15, (1-2), 239-248.

## TRAYECTOS FORMATIVOS E INEQUIDADES DE GÉNERO EN EL MERCADO DE TRABAJO

Marcela Cerrutti<sup>49</sup>

135

Estamos transitando un momento histórico en la Argentina en lo que respecta a jerarquizar el rol de la mujer y erradicar la desigualdad de género/las desigualdades de género y prueba de ello son no solo las masivas movilizaciones en demanda por los derechos sino también las múltiples instancias de intercambio y discusión entre organismos dedicados a diseñar e implementar políticas, la sociedad civil y el mundo académico.

Hace muchos años que vengo estudiando y reflexionando sobre las desventajas que enfrentan las mujeres en el mercado de trabajo y no hay duda que la educación su opera de variadas formas en la generación y reproducción de las inequidades en el mercado de trabajo. Una primera influencia, y tal vez la más evidente, es modificando el costo de oportunidad de participar o no en actividades económicas vía el potencial incremento en los ingresos que un mayor nivel de educación genera. A diferencia de lo que ocurre con los varones, para quienes la educación solo incrementa marginalmente su participación en la fuerza de trabajo; en el caso de las mujeres la posesión de mayores niveles educativos estimula su ingreso al mundo laboral. Esto claramente tiene que ver con el rol tradicionalmente asignado a las mujeres en el cuidado del hogar y de sus hijos. En otras palabras, en un sociedad con una división de roles tradicionales de género (productivos y reproductivos) y una escasa oferta pública de instituciones de cuidado, las mujeres

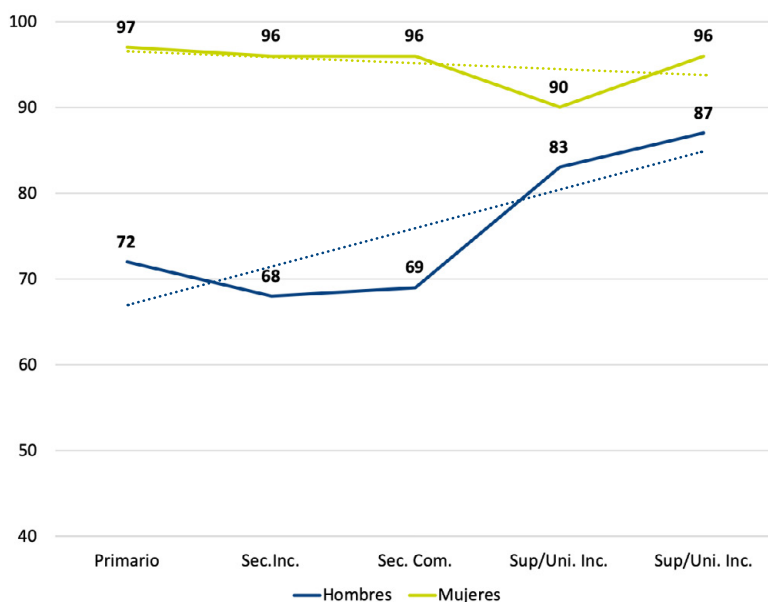
---

49. Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas y Centro de Estudios de Población



son más propensas a trabajar para el mercado, solo cuando sus ingresos potenciales más que compensen los de cuidado. Esta situación se observa muy claramente en las áreas urbanas del país, aunque más moderadamente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La especificidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires radica en las características específicas de su mercado de trabajo, el cual genera una vasta oferta de empleos para las mujeres tanto en los segmentos de mayor calificación, como en aquellos de ocupaciones de escasa calificación, particularmente en los servicios doméstico y de cuidado. El Gráfico 1 exhibe las tasas de participación laboral de mujeres y varones en las edades comprendidas entre los 25 y los 59 años de edad.

Gráfico 1. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Tasas de actividad por nivel educativo y sexo de la población entre 25 y 59 años de edad.



Fuente: INDEC, Encuesta Anual de Hogares, 2014.

Sin embargo, la educación influye muy tempranamente de otras formas, tanto en la socialización primaria formando o reafirmando estereotipos de género, modificando aspiraciones y expectativas personales, generando intereses e inquietudes académicas, intelectuales, tecnológicas o científicas. La educación de manera directa como por su influencia en los procesos de movilidad social ascendente, también influye los comportamientos vinculados a la formación familiar y a la fecundidad, lo cual se observa en una postergación de las formaciones conyugales o de la tenencia y número de hijos.

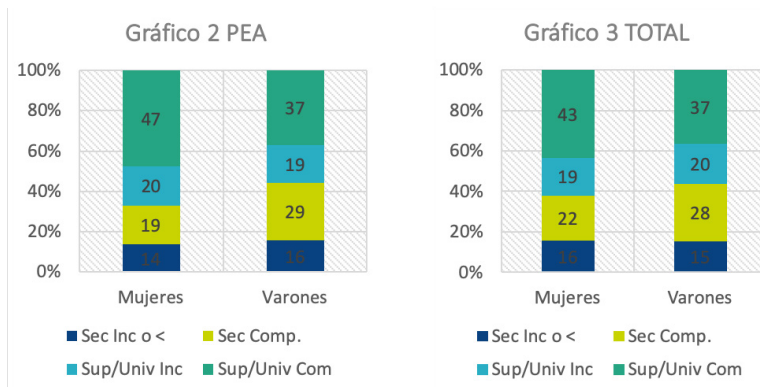
Y de hecho, desde un punto de vista de las trayectorias vitales, la mayor educación influye en patrones de participación laboral más estables tanto de largo plazo, como de corto plazo. La intermitencia en la participación laboral (es decir en las entradas y salidas del mercado de trabajo) es más frecuente en el caso de mujeres con menores niveles educativos, tendrá efectos de largo plazo en la posibilidad de adquirir experiencia, antigüedad, beneficios laborales y acceso a la previsión social. La terminalidad de la educación secundaria constituye para las mujeres el piso mínimo indispensable para una participación laboral más plena y menos inestable.

En esta presentación quisiera enfatizar un aspecto menos explorado de la influencia de la educación en las inequidades de género. Este aspecto podría denominarse como *segregación disciplinar por género* y su impacto en la integración laboral y las opciones ocupacionales para las mujeres. Pero para llegar a ese punto quisiera comenzar destacando algunos rasgos vinculados a las diferencias de género en la educación.

Para comenzar, destaco un aspecto que en principio seguramente no es novedad: las mujeres tienen perfiles educativos más elevados que los varones. Esta ventaja no es reciente, ya lleva muchos años y se hace aun más evidente en la población que participa en el mercado de trabajo que en la población total. En los Gráficos 2 y 3 puede apreciarse claramente esta ventaja, que ocurre tanto en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, como en el país en su conjunto.

Gráficos 2 y 3. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Población económicamente activa y población total de 25 a 59 años clasificada por máximo nivel de educación alcanzado y sexo.

138



Fuente: INDEC, Encuesta Anual de Hogares, 2014

No solo las mujeres presentamos mayores alcances educativos, sino que a lo largo del trayecto formativo superamos a los pares varones en prácticamente todos los indicadores relativos a rendimiento académico. En efecto, como puede apreciarse en el Cuadro 1, en el nivel secundario las mujeres aventajan a los varones en todos los indicadores clásicos de rendimiento. Tanto en lo que respecta al porcentaje de repetidores, al porcentaje de promovidos, como al porcentaje de salidos sin pase, las mujeres exhiben un rendimiento superior.

Cuadro 1. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Indicadores de rendimiento educativo en el nivel secundario, por sexo y año de estudio.

Sexo	Total	Año de estudio					
		1º	2º	3º	4º	5º	6º
% de repetidores							
Varones	10.2	13.7	13.5	9.7	8.7	3.8	2.3
Mujeres	7.2	9.0	9.7	7.8	5.6	3.0	1.8
% de promovidos							
Varones	79.5	78.6	78.8	82.4	85.7	74.4	63.4
Mujeres	85.5	85.7	85.5	87.0	90.4	79.1	68.5
% de salidos sin pase							
Varones	2.1	2.4	2.1	2.1	2.6	1.4	1.1
Mujeres	1.6	2.1	1.8	1.6	1.5	0.7	0.9

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación e Innovación del GCBA. Relevamiento Anual 2017 (datos provisorios a Julio de 2018).

Completando este marco general indicativo de las ventajas femeninas, la situación también se replica en el nivel superior o universitario en donde, de acuerdo a las Estadísticas Universitarias elaboradas por la Secretaría de Políticas Universitarias en 2017, las mujeres superan a los varones tanto en el número de nuevos inscriptos (constituyen el 60.8%) como, más marcadamente, en el número de graduados (63.7%).

Sin embargo, más allá de estas situaciones auspiciosas que sin duda han colaborado a la creciente incorporación de las mujeres en el mercado de trabajo, en el mundo de trabajo continúan observándose algunas situaciones preocupantes de inequidad. Tanto las mujeres que no alcanzan los niveles de educación más avanzados como las técnicas y profesionales enfrentan dificultades en su inserción laboral. Las mujeres tienden a concentrarse en un número más limitado de ocupaciones, fenómeno conocido como *segregación ocupacional por sexo*.

Las mujeres trabajadoras exhiben una elevada concentración en sectores de actividad y grupos ocupacionales considerados como típicamente femeninos. La asociación entre un determinado oficio o profesión con un género en particular, el femenino o masculino, ha sido el resultado de largo proceso de construcción cultural en el que se asocian rasgos socialmente asignados a varones y mujeres con las destrezas necesarias o deseables para el desempeño de esas ocupaciones. En este sentido, para las mujeres existen muchas menos opciones ocupacionales de calificación operativa que para los varones, y las mujeres con educación superior y universitaria también ven restringidas sus áreas de injerencia profesional y de participación en áreas de innovación y tecnológicas.

Sabemos que la segregación ocupacional de las mujeres, tanto horizontal como vertical, es producto de procesos complejos, por citar solo algunas: preferencias de los empleadores basadas en prejuicios sobre cualidades asignadas a varones y mujeres, ambientes laborales, el funcionamiento de las redes sociales de promoción. Sin embargo, un aspecto importante se relaciona con las opciones educativas de varones y mujeres.

Solo por poner unos ejemplos, si bien en 2017, las mujeres constituyen alrededor del 50% de la matrícula de la educación común y el 58% de los egresados; en las escuelas secundarias de orientación técnica las mujeres constituyen el 32.5% y su presencia en algunas especialidades es aún muy inferior: 12% en electromecánica, 12% en electrónica, 28% en construcciones, 35% en informática y computación. Su presencia es solo superior en química (55%) y en administración (65%). Esta situación se replica al analizar la presencia femenina disciplinas CTIM (es decir, disciplinas académicas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas) en el nivel superior o universitario. Difícilmente podrán encontrarse mujeres manejando tornos de control numérico, reparando maquinaria, o realizando cálculos de hormigón si nunca obtuvieron esa formación. Lo mismo ocurre con la producción de software, ingeniería en petróleo o la astrofísica, solo para poner algunos ejemplos.

En otras palabras, en el contexto actual, si las mujeres incursionaran en otras disciplinas y especialidades comenzarían a socavarse algunas

barreras iniciales para un vasto conjunto de nuevas opciones ocupacionales con grandes perspectivas de desarrollo en el futuro.

Entonces, la pregunta central es: ¿qué puede hacer el sistema educativo en este contexto? A mi parecer son dos las respuestas más evidentes: una es trabajando, como lo está y seguirá haciendo, en fortalecer la concientización sobre las construcciones sociales de género y sus implicancias a través de la ESI; y la otra es contribuyendo a modificar los sesgos de género en la selección de orientaciones o especialidades educativas. La baja incidencia de mujeres en las disciplinas mencionadas refleja aspectos sociales y culturales más profundos que se encuentran invisibilizados. Yo tengo la convicción personal de que es importante tornar la oferta educativa atractiva para las mujeres y romper con los estereotipos. Pero, ¿por qué las especialidades con baja representación de mujeres no son opciones educativas lo suficientemente atractivas?, ¿qué se puede hacer al respecto? En primer lugar, considero que tenemos en nuestro país un escaso conocimiento sobre los procesos de socialización temprana en roles de género; particularmente en lo que respecta a la formación de repertorios educativos para las mujeres. Estos repertorios se inician en la infancia y se res fuerzan en el tiempo. Es imperioso conocer cómo se da este proceso en nuestro sistema educativo como para actuar en consecuencia.

En otros contextos internacionales se ha procurado establecer si existen diferencias biológicas, incluyendo la estructura del cerebro, la genética y las hormonas en el origen de estas diferencias en las orientaciones educativas. Las conclusiones son contundentes: las diferencias entre varones y mujeres no son innatas. Contrariamente se ha señalado que el aprendizaje se basa en la neuroplasticidad y que el desempeño de la educación (incluyendo en las disciplinas CTIM) puede influenciarse mediante la experiencia y mejorarse a través de intervenciones dirigidas.

Los estudios sugieren que la desventaja de las niñas en disciplinas CTIM es el resultado de la interacción de varios aspectos entre los que se destacan la socialización temprana y los aprendizajes en la escuela. Básicamente existe un sesgo de autoselección, ya que a las mujeres se les transmite con frecuencia que los temas vinculados a la ciencia, a la

técnica y la tecnología son temas e intereses de varones y ellas no cuentan con estas habilidades. En consecuencia, desde muy temprano se va socavando la confianza que las niñas lo que conlleva a una pérdida de interés y desmotivación. El rol de la socialización primaria recibida en el entorno familiar es fundamental, pero lamentablemente se trata de un ámbito en el que las políticas tienen, en el corto plazo, un margen más limitado para poder operar.

Sin embargo, el propio sistema educativo y la escuela cumplen un rol destacado, dado que es donde se puede promover o hacer perder el interés por algo. De hecho, por ejemplo, en el caso de Argentina en el único aspecto en el que se manifiesta una ventaja masculina, es en el rendimiento en matemática. De hecho, la ventaja masculina va acentuándose a lo largo de la trayectoria educativa. Se manifiesta recién en los últimos años del primario y se intensifica en el secundario. Por ejemplo, los resultados del dispositivo Aprender correspondientes para la Ciudad Autónoma de Buenos Aires exhiben en las evaluaciones correspondientes al nivel primario un igual porcentaje de varones y mujeres con puntajes por debajo de nivel básico de matemática, pero un menor porcentaje de mujeres con puntajes correspondientes al nivel avanzado (18,1% vs. 21,2%). A pesar de ello, en el secundario la brecha entre varones y mujeres es mucho más pronunciada: ellas exhiben un mayor porcentaje por debajo de nivel básico (26,5 vs. 18,6) y un menor porcentaje en el nivel avanzado (8,6 vs. 14,4). Los dispositivos FESBA y TESBA organizados por el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a través de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, indican una situación similar.

Los contenidos que se imparten en las clases, los materiales que se emplean, los equipos que utilizan y el ambiente general que circunscribe a los procesos de enseñanza aprendizaje, son cruciales a la hora de determinar interés por cualquier aspecto del conocimiento. La autopercepción de las propias capacidades y habilidades y la escasa confianza son, como se dijo, elementos cruciales para determinar la autoselección.

Las acciones concretas en esta dirección también requieren de un proceso de autoevaluación de maestros/as y profesores/as en torno

a sus juicios y prejuicios sobre las habilidades cognitivas de varones y mujeres en distintas disciplinas. Por ejemplo, en el estudio TERCE (Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo) de la UNESCO, realizado en 2013, se encontró que alrededor del 12% de maestras y maestros de 3er grado de primaria en Argentina consideran que los varones tienen más facilidad para aprender matemática que las mujeres y, contrariamente, alrededor del 20% consideraba que las mujeres aprendían más fácilmente lengua. Pero algo que llamó poderosamente la atención es que fueron los maestros varones quienes eran más propensos a encontrar diferencias en los aprendizajes de varones y mujeres.

Pareciera entonces imperioso profundizar la investigación sobre los motivos por los cuales las mujeres no optan por ciertas especialidades, lo cual implica un abordaje de todas las instancias implicadas. Solo en base a esta evidencia empírica podrán establecerse orientaciones de acción. Por lo pronto, estas indagaciones tendrán que contemplar un cuidadoso escrutinio de currículas, materiales educativos, percepciones de padres y madres, maestros y profesores, de los estudiantes y sus entornos de sociabilidad, y de expectativas laborales y educativas. Si esta se constituye en una genuina preocupación las instituciones, una saludable iniciativa es que las escuelas, incluyendo las técnicas inicien procesos de autoevaluación institucional sobre sus propias prácticas, iniciativas y proyectos institucionales.

Estas iniciativas no solo deben tender a promover el interés de las mujeres en estos trayectos educativos reservados a los varones, sino también deben incorporar necesariamente la concientización sobre los procesos de construcción de estereotipos de género.





## PERSPECTIVAS CONCEPTUALES DESDE LA INVESTIGACIÓN

145



## **EMBARAZOS Y MATERNIDADES EN LA ADOLESCENCIA Y ESI, LECTURAS DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO.**

147

Paula Fainsod

Esta presentación espera aportar desde una temática particular al eje de reflexión del Seminario: las vinculaciones entre educación y género, eje que resulta tan significativo para pensar y seguir problematizando las políticas públicas, y especialmente las educativas. Si bien mi investigación acerca de la cuestión de los embarazos y las maternidades en la adolescencia tiene algunos años ya, y no continué en esa línea de indagación, sigo de alguna manera vinculada a esta temática desde distintos espacios de formación y de capacitación docente. Actualmente formo parte del equipo de investigación, docencia y extensión universitaria “Mariposas Mirabal”, que coordina Graciela Morgade en la Facultad de Filosofía y Letras. En ese marco, continúo involucrada en la investigación acerca de la problematización de la incorporación de la perspectiva de género y sexualidades a distintos espacios curriculares, en principio en escuelas secundarias y ahora más fuertemente en formación docente, interviniendo en los desafíos que allí se plantean.

Entonces, en función de mi desempeño actual, y de aquella experiencia de investigación, me propongo compartir hoy aquí algunas cuestiones que fui reflexionando a partir de mis trabajos de tesis de maestría y de doctorado, que se vincularon a experiencias sociales y escolares de adolescentes madres y embarazadas que viven en contextos de marginalización urbana<sup>50</sup>, y poner estos elementos en diálogo con

---

50. Tesis de Doctorado: “Experiencias sociales y escolares de las adolescentes madres que viven en contextos de marginalización urbana”, FFyL-UBA; Tesis de Maestría:

algunos de los desafíos que se generan en sus abordajes desde el marco pedagógico de la ESI.

Para comenzar me parece importante aclarar de qué hablamos cuando hablamos de embarazos y maternidades en la adolescencia. Lo cual nos lleva en principio a la necesidad de distinguir entre embarazo y maternidad. Ambos términos suelen usarse indistintamente aunque exponen experiencias materiales y subjetivas particularizadas y distintivas. Asimismo, muchas veces esta indistinción en el uso de las categorías solapa ciertos problemas e invisibiliza -por ejemplo- que muchos embarazos no llegan a maternidad. De ahí es que enfatizamos la necesidad de distinguir estos procesos en tanto que refieren a procesos distintos que reclaman abordajes diferenciales también.

De acuerdo con los criterios definidos por la Organización Mundial de la Salud (OMS) los embarazos y las maternidades adolescentes incluyen a aquellos que se presentan por debajo de los 20 años de edad, siendo el límite inferior menos claro. Las estadísticas internacionales, a fin de unificar posibilidades comparativas, casi siempre se limitan al grupo de 15 a 19 años. Esta clasificación deja por fuera a los embarazos y a las maternidades que se presentan en edades inferiores; una parte del fenómeno significativa por sus condicionantes y sus consecuencias sociales y para la salud. Por todo esto, si el criterio fuera la edad, existe un acuerdo generalizado en incluir en la categoría embarazos y maternidades adolescentes a aquellos que se dan entre los 10 y los 19 años; diferenciando entre aquellos que se presentan entre los 10 y 14 años (tempranos) y los que se dan entre los 15 y 19 (tardíos).

Esta definición presupone que cualquier mujer en esa clase etaria que atraviesa estos fenómenos estaría incluida en dicha categoría. Ahora bien, la inclusión de todas ellas en esta categoría no implica uniformidad u homogeneidad. Como sostiene la literatura especializada, no son lo mismo los embarazos y maternidades entre los 10 y los 14 años, que entre los 15 y los 19. Al interior, las distinciones relevantes

---

“La construcción de la subjetividad en la escuela media. Un estudio sobre trayectorias escolares de alumnas madres y embarazadas de sectores populares”, CEDES-FLACSO

no solamente en términos de las edades sino también en relación a la clase social, la nacionalidad, el color de piel, al hecho de vivir con una familia, vivir sola o vivir en la calle. Ahí se abre toda una serie de dimensiones que particularizan las experiencias de los embarazos y las maternidades adolescentes. Identificar las diferentes formas que toman estos procesos permite poner en tensión esos discursos que, al totalizar las experiencias, no sólo invisibilizan cómo operan diferencial y desigualmente los distintos condicionantes sino que también tienen efectos sobre los modos de diseñar los abordajes institucionales hacia estas experiencias.

En algunos medios de comunicación (así como también en algunas presentaciones) es recurrente hablar de niñas madres e ilustrar el tema con la imagen de un osito de peluche junto a una panza, una muñeca rota, haciendo alusión a la noción de la niñez perdida, a partir de la situación de embarazo y maternidad. Sin embargo, esto no siempre es así. Primero porque no todas son niñas. Y no siempre a partir de los embarazos y las maternidades adolescentes es que se produce una ruptura significativa respecto del posicionamiento adolescente. Hay quienes continúan perteneciendo a ese territorio, hay quienes ya lo habían dejado mucho tiempo antes de ese proceso de embarazo o maternidad. Y, por supuesto, hay quienes efectivamente a partir de ese proceso pasan a otro posicionamiento de grupo. Invisibilizar estas diferentes posibilidades no conlleva sólo omisiones o errores, sino que produce totalizaciones que no dejan ver cómo operan ciertos condicionantes en estos procesos reforzando argumentaciones a-históricas y que asisten a la naturalización, al volver naturales cuestiones que son resultado de diferencias y desigualdades sociales. Una totalización recurrente es presentar estos fenómenos como problemas; pero si así lo fueran... ¿problemas para quiénes? ¿y, por qué?

Es a mediados de 1960 cuando desde la literatura y las investigaciones se empieza a problematizar sobre estas situaciones como problemáticas sociales. ¿Por qué se constituyen como problemáticas sociales importantes de investigar y sobre las cuales también es preciso crear políticas públicas? Al respecto, distintas son las argumentaciones que se generan para dar cuenta de esta necesidad. Hay quienes se alarman

fuertemente por el crecimiento de la fecundidad adolescente. Cabe detallar que no es posible medir el embarazo adolescente en nuestro país, debido a que no está legalizado aún el aborto. Solamente se puede medir la fecundidad adolescente, esto es: la cantidad de hijos, hijas, hijes nacidos vivos de las mujeres entre los 10 y los 19 años. Retomando, una de las cuestiones que genera alarma es el crecimiento de la fecundidad adolescente. Sin embargo, los datos proporcionados por el trabajo de Mónica Gogna (2019)<sup>51</sup> vienen dando cuenta de que, ya hace algún tiempo, la fecundidad adolescente viene descendiendo significativamente en nuestro país, sobre todo desde 2015 hasta la actualidad. Comparativamente, Argentina tiene una tasa más baja que otros países de América latina y el Caribe pero mayor a la tasa mundial de fecundidad adolescente. Concretamente, la tasa de fecundidad adolescente es de 40 por mil a nivel mundial, de 66,5 por mil en Latinoamérica y de 55 por mil en Argentina.

Pero si una analiza y enfoca la lente, ¿cómo se distribuye esta fecundidad adolescente? Lo que empieza a ver es que en el mundo y en América latina la forma en que se distribuye esa tasa está hablando de la situación socioeconómica y política de los países en donde se presentan estos datos. En nuestro país cuando se analizan los datos se advierte que hay jurisdicciones donde la fecundidad adolescente duplica, triplica o cuadruplica la cifra de otras jurisdicciones. A modo de ejemplo, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires hay una tasa del 20 por mil de fecundidad adolescente, mientras que en Formosa, Chaco y Misiones la tasa se acerca al 80 por mil. Asimismo, dentro de la Ciudad de Buenos Aires en la Comuna 8, en la zona sur, donde se presentan los mayores niveles de necesidades básicas insatisfechas también, la cifra casi cuadruplica a la de la zona norte de la Ciudad de Buenos Aires. Estas tendencias, que refieren sobre todo a la fecundidad entre

---

51. Plan ENIA. El embarazo y la maternidad en la adolescencia en la Argentina. Datos y hallazgos para orientar líneas de acción. Documento técnico N°5. Mayo 2019. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Ministerio de Salud y Desarrollo Social. Presidencia de la Nación. UNFPA.

los 15 y los 19 años, también se mantienen con respecto a la tasa de fecundidad temprana, que es la que se da entre los 10 y los 14 años. La fecundidad temprana (10-14 años) fue en 2017 de 1,5 por mil y también presentó variaciones marcadas, con las tasas más altas en las provincias del NEA (4,4 por mil en Formosa, 3,7 por mil en Chaco y 3,6 por mil en Misiones) (DEIS, 2018). Aunque en promedio, el 2% de los nacimientos de menores de 15 años corresponde a la edad 14 hay importantes diferencias entre jurisdicciones: en Misiones el 55 % corresponde al grupo de 10 a 13 años (Chejter e Isla, 2018)<sup>52</sup>. Ya es sabido que la fecundidad temprana se liga no solamente a desigualdades sociales, económicas y culturales sino también que a menor edad resulta más prevalente su vinculación con los abusos sexuales. Es decir, que las distinciones y profundizaciones en algunas regiones de las estadísticas de la fecundidad adolescente en menores edades brindan indicios también de la presencia de otros condicionamientos vinculados a las violencias y fragilizaciones de género.

Los datos mencionados comienzan a mostrar dos de las diferentes caras de los embarazos y las maternidades en la niñez y en la adolescencia y que conllevan a asumirlas como prioridades en las políticas públicas. En primer lugar, los datos dan cuenta de que los embarazos y maternidades adolescentes se encuentran vinculados íntimamente a las desigualdades sociales, económicas y culturales. El recaudo necesario en relación a esta primera afirmación consiste en no equivaler estos fenómenos a pobreza. Desde un marco crítico con perspectiva de género se entiende que estos patrones de distribución de la fecundidad adolescente hablan más bien de una serie de desigualdades sociales más que a un estado/atributos propios de un grupo. Son distintas formas de leer la cuestión. En un caso, desde un paradigma tradicional, se la vincula casi inevitablemente a una condición social y a sus atributos sociales, económicos y culturales; pensarlas como vinculadas a las desigualdades corre el foco de análisis hacia la matriz social en la cual se inscriben

---

52. Estos datos fueron extraídos del informe mencionado más arriba.



estos procesos que lejos de vincularse a características inherentes a un grupo exponen las injusticias que ciertos grupos sufren más fuertemente que otros y que conllevan a experiencias en las cuales las posibilidades de toma de decisiones autónomas quedan obturadas.

Desde la perspectiva tradicional, los embarazos y las maternidades en la adolescencia se entienden como situaciones desventajosas en tanto que se las considera inevitablemente como fenómenos que presentan riesgos sociales y de salud: mayores niveles de morbi-mortalidad en las mujeres y en sus hijos/as/es, desescolarización y desempleo. Las explicaciones a estas consecuencias que encuentran los trabajos inscriptos en este paradigma se vinculan fundamentalmente con la edad en la cual se dan estos procesos, a características individuales (físicas y psicológicas), familiares y de grupo social disfuncionales. Así, los embarazos y las maternidades en la adolescencia, se entienden como una situación que se da a destiempo y que conlleva exclusivamente e inevitablemente efectos negativos.

Desde una perspectiva crítica de género, en la cual me inscribo, hay una sólida tradición de producciones que problematizan y discuten esta noción tradicional. En principio, se da cuenta de la a-historicidad de sus análisis, el desconocimiento de ciertos condicionamientos y sus sesgos moralizantes. Se encuentran disponibles una serie de trabajos que empiezan a visibilizar que las vulnerabilizaciones de salud y sociales que se producen a partir de estos fenómenos más que con la edad –como un dato natural– se vinculan con los condicionamientos sociales e institucionales en las cuales estos embarazos y estas maternidades tienen lugar.

Respecto de la educación específicamente, y pensando en esta asociación que se plantea entre los embarazos y maternidades adolescentes y la des-escolarización, se empiezan a presentar toda una serie de experiencias posibles. Si bien, por supuesto, no se puede negar que hay algunos datos que hablan de la des-escolarización, es importante problematizar con qué factores se vincula: si lo que incide es la edad o se trata de otros factores. Por eso, cuando hice la investigación, me ocupé de analizar estas experiencias educativas a partir de tres ejes. Por un lado -y para ver cuál es la pluralidad de experiencias que se construyen

ahí- cómo llegan a sus embarazos y maternidades estas adolescentes, qué procesos de territorialización, des-territorialización y re-territorialización se dan a partir de tales embarazos y maternidades y qué formas adquieren las experiencias sociales y escolares.

Voy a detenerme sólo en dos aspectos que permiten tensionar las argumentaciones deterministas y estigmatizantes que proponen un destino inevitable frente a estos fenómenos: cómo llegan a sus embarazos estas adolescentes y qué sucede en relación con sus experiencias escolares. En primer lugar, la mayoría de quienes yo entrevisté (lo que concuerda con lo que dicen las investigaciones a nivel nacional e internacional) no esperaba atravesar tal situación en ese momento de la vida, el embarazo no era buscado en ese momento.

Según un reciente estudio el 58,9 % de los embarazos en adolescentes de 15 a 19 años no fue buscado lo cual explicita una baja deseabilidad de que esta situación acontezca. Esta cifra aumenta significativamente en el grupo entre 10 y 14 años en donde el 83,4% son reportados como no intencionales (PNSIA, 2018)<sup>53</sup>. Es decir, lo que marca ese momento fundacional es que el embarazo continúa mayoritariamente porque la decisión quedó obturada, quedó anulada la posibilidad de decir “quiero seguir” o “no quiero seguir el embarazo”. Y esto nos habla de la necesidad de contemplar este problema: hay estadísticas de Salud que marcan que en el año 2013 los egresos hospitalarios por complicaciones de aborto de niñas de entre 10 y 14 años fueron 462 y 8.200 de adolescentes de 15 a 19 años. Por lo tanto, esta imposibilidad de decidir autónomamente sobre el cuerpo no impide que se generen esas prácticas, sino que se corre riesgo en esas prácticas por su condición de clandestinas. Estas situaciones no sólo expresan las condiciones riesgosas a las cuales se exponen las niñas y adolescentes que atraviesan embarazos no buscados sino una doble vulneración cuando las instituciones –en los casos que corresponde- niegan, obstaculizan, retrasan el acceso a las Interrupciones Legales de los Embarazos.

---

53. PNSIA. Ministerio de Salud. 2018. Niñas y adolescentes menores de 15 años. Resumen ejecutivo.

En relación a las experiencias escolares también se presentan algunas situaciones distintivas y que exponen diversas y desiguales experiencias. Si bien hay muchas chicas que a partir de los embarazos y las maternidades dejan la escuela, las investigaciones señalan que antes de los embarazos muchas de ellas ya habían dejado la escuela. Otro hallazgo significativo que surgió de mi investigación es que la conyugalidad funciona mucho más fuertemente como espacio de clausura y de imposibilidad de poder continuar el estudio que los embarazos y los/las/les hijos/as/es. Muchas de las adolescentes dejan de estudiar cuando empiezan a vivir con una pareja, situación que también pone en tensión el tema del empleo. Hay ocasiones en la que en ese espacio de convivencia se “permite” a esas mujeres que estudien pero no que trabajen. En este sentido, la presencia de fuertes estereotipos de género y el reconocimiento de la división sexual del estudio y del trabajo, mediando en ese dispositivo de convivencia, refuerza la necesidad de la ESI.

A su vez, hay quienes dejan de estudiar a partir de los embarazos y las maternidades. Cuando se indagan las causas de estos abandonos se comienzan a delinear también aspectos que lejos de vincularse con una naturaleza o características inherentes a los embarazos o a las maternidades, evidencian desigualdades económicas, sociales, educativas que se profundizan en la intersección del posicionamiento de clase, de género y etario.

Por una parte, lo social porque los condicionamientos sociales y económicos operan fuertemente como obstáculos para la continuidad de la escolaridad. Muchas veces esa dificultad no se genera a partir de los embarazos y maternidades, sino que esa es una desventaja anterior que en todo caso se profundiza. En otras palabras, estas chicas vivían ya situaciones que obstaculizaban la posibilidad de continuidad escolar que tenían que ver fundamentalmente con motivos económicos. Por otra parte, la dimensión institucional es relevante: la experiencia no es la misma cuando la institución escolar abre las puertas que cuando no las abre.

Cuando se analizan los condicionamientos que operan para el abandono de los estudios a partir de estos procesos se observa que, lejos de vincularse a una condición natural que inevitablemente conlleva la

desescolarización, operan allí una serie de situaciones que dan cuenta de injusticias sociales que se profundizan o generan a partir de estos fenómenos. Es decir, no se trata de desconocer las particularizaciones y vulnerabilizaciones que se producen. No resulta lo mismo estudiar y no atravesar estos procesos que atravesarlos, más cuando las experiencias se combinan con edades bajas, lazos familiares debilitados, condiciones económicas adversas e instituciones que no acompañan. Pero también me interesa dar cuenta de la conclusión a la que llegué a partir de mis estudios, que indica que los embarazos y las maternidades adolescentes adquieren diferentes formas según la trama social e institucional en la cual se inscriben y que estas pueden –en ocasiones- no sólo atenuar desigualdades sino también potenciar procesos que restituyan derechos vulnerados.

La ESI, en este sentido, propone una potente herramienta pedagógica que invita a que las instituciones se repiensen y generen estrategias más cercanas a las experiencias de quienes por ellas circulan. A su vez, también resulta potente en la construcción de una escuela más justa, promotora –y por qué no- garante de derechos. La ESI se propone como una herramienta fundamental para que cada quien pueda disponer de elementos que posibiliten la toma de decisiones autónomas y acorde a sus propios deseos. Claro que no se trata de la única dimensión que lo hace posible, pero sin ella es muy difícil que estos procesos puedan darse.

Las tres puertas de entrada de la ESI: la personal, la institucional, la inter-institucional, tal como se expuso en otras presentaciones, resultan un buen organizador de por dónde pensar el lugar de las escuelas frente a estos procesos. La ESI es una pieza fundamental, cuyo valor no es solamente el acceso a la información sobre los métodos anticonceptivos, lo cual es muy valioso, dado que se trata de un derecho, pero no es suficiente. Ya lo vienen diciendo varias investigaciones: la información es necesaria pero no alcanza, a la hora de la toma de decisión autónoma. Las relaciones de género que operan en esas relaciones, las formas de vivir la sexualidad, la corporalidad, la forma de conocer nuestros cuerpos (que es diferente en términos de qué les pasa a los varones y a las mujeres) y la posibilidad del autoconocimiento y la decisión sobre

todos estos aspectos. Muchas chicas señalaban en las entrevistas que no usaban métodos anticonceptivos porque dejaban el cuidado a expensas del otro (del varón o de las madres que proveían métodos) y no se hacían responsables ellas como sujetos. Por otro lado, la ESI desde un enfoque integral puede ayudar a pensar a los embarazos, las maternidades y las paternidades, problematizando estas situaciones y rompiendo perspectivas ahistóricas, estigmatizantes y culpabilizantes. Asimismo, también resulta útil e inevitable, como marco desde el cual diseñar estrategias de acompañamiento. La ESI brinda herramientas para que se puedan revisar y potenciar –desde un marco de género y derechos– las intervenciones desde los/las/les docentes, desde las instituciones y junto a otros sectores. Sólo desde estas tres dimensiones se podrá estar en mejores condiciones para generar estrategias que garanticen los derechos de quienes atraviesan estas experiencias: su derecho a la educación, sus derechos sexuales y reproductivos.

Para cerrar me quiero detener en la necesidad de la formación y la capacitación docente, que no es solamente respuesta al deseo que los docentes y las docentes tienen, sino que debe ser pensado como el derecho de capacitarse y la necesidad de que el Estado garantice políticas de capacitación docente en el marco de la ESI. Asimismo, considero que es preciso volver a poner atención en qué hablamos cuando hablamos de la ESI y sostener una tarea de vigilancia epistemológica permanente. Estamos en un momento delicado en relación a la ESI, porque asistimos a la campaña “con mis hijos no te metas” y a la acción de los grupos fundamentalistas de ataque a la ESI. Este contexto genera temor en muchas docentes y muchos docentes que se inhiben de poder desplegar esta perspectiva. Pero además provoca un cierto viraje en términos del ajuste presupuestario (que está viviendo ésta y otras políticas educativas) y de reorientación hacia un paradigma contrapuesto al que la ESI propone. Es decir, volver a una mirada que pone el foco en que para prevenir los embarazos hay que dar información, para prevenir los embarazos hay que acompañar a las adolescentes pobres, cuando en rigor los embarazos se dan en todas las clases sociales. Retornar a una perspectiva biologicista y moralizante que no es la ESI. Es muy importante remarcar esto porque ya sabemos que para que los embarazos

y las maternidades y paternidades no buscadas se eviten no alcanza con la información. Hay otra serie de dimensiones que la ESI posibilita y potencia y que son necesarias para generar experiencias sociales y educativas más igualitarias, en las que cada quien pueda decidir autónomamente qué quiere para su vida, en un marco de respeto de sus derechos. Es en ese terreno en el que se presenta un fuerte desafío para la formación docente.



## LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL Y SUS INTERPELACIONES A LA FORMACIÓN Y EL TRABAJO DOCENTE

159

Graciela Morgade

La articulación entre el trabajo de enseñar, su historia, su práctica y sus teorizaciones, por una parte, y la Educación Sexual Integral, por la otra, tiene numerosas expresiones.

La más evidente, desde mi punto de vista, aunque no la más tematizada es que la docencia -básicamente en el Nivel Primario, que es como un poco el núcleo genético del sistema educativo- es un trabajo de mujeres. No solamente es un trabajo de mujeres sino que desde los orígenes siguió siendo un trabajo fundamentalmente ejercido por mujeres a lo largo del siglo XX, que fue el siglo de las mujeres, podríamos decir, o en todo caso de la visibilización de muchas de las formas de subordinación y de opresión femenina.

El último censo docente da cuenta de proporciones muy elevadas de participación femenina: 92% de mujeres en el Nivel Primario, 99% en Inicial y 67% en el Nivel Secundario; siempre dentro de la mirada binaria que es la que tienen los censos, o han tenido hasta este momento. Probablemente en el próximo censo haya alguna otra categoría, pero los censos anteriores indagaban el sexo a partir de las categorías masculino y femenino.

Los estudios sobre la llamada feminización del magisterio muestran que en realidad el magisterio no se feminiza de manera paulatina, como en algunos otros países, sino que “nace femenino” como producto de una decisión política orientada a que así fuera. Pero no solo hubo decisión política sino que también hubo un enorme eco de las familias que acudían al magisterio al momento de pensar dónde iban a estudiar sus hijas. Obviamente no había más alternativas que las escuela normales ya que, si bien no estaba explícitamente prohibida la



entrada de mujeres, los colegios nacionales estaban concebidos como una instancia preparatoria para los varones dirigentes, un camino que conducía hacia la universidad o la política.

A fines del siglo XIX, la escuela Normal de Paraná de 1870 fue creada mixta. Sin embargo, tuvo una importante afluencia de varones que no trabajaban en la docencia sino que estudiaban para seguir en la universidad. Las creaciones posteriores tendieron a ser escuelas normales para mujeres, con becas preferenciales para niñas.

En la Argentina la feminización del magisterio es un proyecto político. Una primera dimensión se vincula con la cuestión económica, porque para tener un ejército de reserva dispuesto a trabajar en la gran obra de la educación pública en la Argentina se necesitaba un sector dispuesto a ganar menos. Y el supuesto acerca de las mujeres como dependientes de un “jefe de hogar” abonó esta decisión. Pero también hay una dimensión cultural en este proyecto vinculada a lo que se denominó “el eterno femenino”: se suponía que las mujeres eran madres por naturaleza, que si no lo eran iban a serlo y que esta condición las haría sensibles, con mayor disposición, predisposición y también con la posibilidad real de vincularse afectivamente con la infancia. En suma, el carácter femenino de la docencia como proyecto político está asociado a una mirada idealizada próxima a la “madre educadora”, a la vocación, al apostolado, o sea a la dimensión simbólica del trabajo de enseñar.

El trabajo docente del magisterio estuvo muy teñido en sus orígenes de sentidos que hoy calificamos como patriarcales. Y la historia de la educación argentina tardó en reconocer esos sentidos patriarcales hasta que el movimiento social de mujeres desplegó categorías teóricas que pudieron complejizar dichos estudios.

Entre la creación de la Escuela Normal de Paraná, en 1870, y la de CTERA (Confederación de Trabajadores de la Educación), en 1973, el proceso de reconocimiento de la docencia como trabajo fue lento. En el medio hubo un estatuto del General Perón, en 1949, con el que no se reconoció una gran proporción del magisterio, que no era peronista en esa etapa. En el estatuto docente de Perón se hablaba de la docencia como trabajo, pero tampoco tuvo pregnancia o aceptación dentro del sector docente como en 1973.

Sin pretensión de afirmar que en su totalidad las maestras y los maestros tuvieran su afiliación en la CTERA, nombro a esta central como relevante en términos de la emergencia de la categoría trabajo. El análisis cualitativo de los trabajos de las mujeres y del trabajo docente nos va llevando a sucesivas resignificaciones.

En primer lugar, cabe mencionar algunos rasgos estereotipados asociados al trabajo docente: por ejemplo, la idea de que se trata de “un trabajo de cuatro horas”. En algún momento, cuando las mujeres tenían un solo cargo, el trabajo fue de cuatro horas en la escuela. Esto ofrecía cierta facilidad para que las mujeres/madres/maestras pudieran llevar a los niños, las niñas, les niños a la escuela o compartir las famosas vacaciones. Al principio esa articulación tenía cierto anclaje en la realidad y hacía del trabajo docente un trabajo mucho más amigable para la condición de las mujeres/madres porque si podés trabajar cuatro horas y después te encargás de las tareas domésticas, más o menos te arreglás, y tenés vacaciones prolongadas, se articula un poco la vida.

Ahora bien, el problema es que se siguió pensando en jornadas de cuatro horas cuando los estudios sobre el trabajo docente empezaron a mostrar lo mismo que los estudios sobre la labor femenina en general: la invisibilización de mucho de lo que hace a las tareas de una maestra. Entonces, el trabajo femenino invisible también nutre a la invisibilización de parte del trabajo docente y viceversa. El trabajo docente, más flexible que otros, también nutre la condición femenina de las maestras.

En segundo lugar, al igual que en otras áreas del Estado, el trabajo femenino se caracteriza por tratarse de funciones de cuidado (segmentación horizontal) y estar altamente regulado, concentrando mujeres en la base de la pirámide (segmentación vertical). Todos estos rasgos emparentan a los “trabajos femeninos” con el trabajo docente.

Ahora bien, los estudios postestructuralistas tendieron a poner en foco a la dinámica dialéctica de la construcción social: ¿El trabajo docente es un trabajo femenino porque las mujeres trabajan de maestras? ¿O el trabajo docente feminiza a las mujeres y las hace más femeninas? Es decir, ¿es un dispositivo de feminización de las mujeres? Evidentemente, hay una disposición subjetiva desde la educación infantil y los sentidos

predominantes, una disposición sujeto, sujeta, que la hace dispuesta a ese tipo de trabajo y a involucrarse en ese tipo de estructura. Es decir, una posición en la pirámide, con muchas maestras en la base y menos presencia femenina a medida que se asciende en el sistema educativo. Cabe recordar que hasta los años ochenta había una mayoría masculina en las supervisiones en la Ciudad de Buenos Aires. Más adelante esa situación tendió a cambiar, pero en los años ochenta la presencia de mujeres en la base era del 90% y de 30% en las supervisiones. O sea, había una pirámide que se masculinizaba a medida que se ascendía. Del mismo modo, las mujeres también ocupaban una posición subalterna en las reglas de construcción del conocimiento. ¿Quiénes escribían los libros de pedagogía? Los pedagogos, los grandes pedagogos. Por otra parte, se registraba en el Nivel Inicial una posición que (espero que no suene agresivo) terminaba tendiendo no solo a la feminización de las mujeres sino a su infantilización.

Sin embargo, muchas mujeres reales y concretas se pronunciaron contra estas posiciones ofrecidas en el trabajo en la escuela. Protagonizaron huelgas, desarrollaron experiencias pedagógicas alternativas, escribieron artículos y libros de educación y política y gestaron muchas expresiones de rebeldía más que, de a poco, van siendo recuperadas por los estudios de la historia de la educación desde la perspectiva de género.

Todas esas preguntas que se abren, y que podemos ir respondiendo contextualmente en cada momento histórico, nos llevan sin embargo a la constatación inicial: la docencia sigue siendo un trabajo femenino. ¿Y cómo se articula hoy la condición femenina de las maestras con el trabajo? Por lo menos tres dimensiones se abren al análisis.

En el campo de la sociología de las profesiones, la docencia sería un trabajo que en su definición se opone a profesión, porque la profesión está más ligada a lo que fueron históricamente las profesiones liberales. En este punto hay una tensión que a lo largo del tiempo continuó existiendo. El trabajo docente es, de alguna manera, un trabajo profesional, dado que se pone en juego un saber específico, y porque los, las, les docentes intervienen en su propia formación, sobre todo a través de los sindicatos, intervienen en las políticas, en las paritarias

(cuando las hay, obviamente). Por estas razones es un trabajo que tiene un componente de profesión importante.

Asimismo, también es un trabajo que tiene un componente de cuidado. Estos son los temas que los gremios y sindicatos docentes han venido problematizando y de alguna manera politizando. ¿Qué es politizar? Es develar la dimensión del poder que ya está, que incluye tanto los vínculos como las motivaciones individuales. ¿Qué hay de trabajo, qué hay de profesión y qué hay de cuidado en el trabajo de enseñar? El modo de responder a estas preguntas también supone un posicionamiento político, porque en algún momento, cuando a las maestras les preguntaban “¿por qué querés ser docente?” decían “porque me gustan los chicos”. La cuestión inversa es que si no te gusta trabajar con niños, niñas y niñes sería insoportable el contacto prolongado y cotidiano con la infancia. Ya no se trata de un supuesto amor maternal incondicional, sino de la posibilidad de conexión, de la posibilidad de empatía, de vincularse con un otro, con una otra, con un otre. Se trata de que es imposible enseñar si no hay cuidado, o sea, enseñar cuidando sería la dimensión de la politización. El cuidado es un problema político y el derecho al cuidado es parte de los problemas que tiene el sistema educativo; sobre todo cuando esa tensión está presente entre los centros de primera infancia y las escuelas infantiles. Es una tensión que obviamente tiene que ver con enseñar cuidando: el sistema educativo tiene que enseñar cuidando, no cabe duda de que tiene que haber una combinación. Esta constatación es una producción feminista, es resultado de una reflexión feminista sobre el trabajo de enseñar.

Otro tema que se viene planteando recurrentemente y al que aún no le hemos encontrado la vuelta es el problema de la carrera docente, que ha sido ampliamente analizado. También desde la perspectiva de género tenemos mucho para decir al respecto, porque la carrera del estatuto, que es una carrera de obstáculos y unidireccional (la famosa carrera por la que se deja el aula para pasar a dirigir la institución) es una carrera concebida en términos de profesión liberal y pensada en términos también masculinistas. En este sentido, el desafío es poder pensar que si la carrera es un derecho no debería estar reñida con la enseñanza y

el cuidado. El desafío sería lograr que no sea necesario dejar de enseñar para pasar a conducir o dirigir. Esto se vincula también con el hecho conocido de que la directora de la escuela no necesariamente es “la súper maestra” o alguien que sabe mucho de pedagogía. En realidad en la carrera docente hay algo que en la vida cotidiana desvirtúa o se desvía del fundamento del trabajo de enseñar.

Estas reflexiones acerca del trabajo docente desde la perspectiva de los feminismos se vienen desplegando desde hace décadas. El sistema educativo y el pensamiento pedagógico tardaron en apropiarse del análisis de género y de los estudios feministas. Sin embargo, en 2006 y con la ley de Educación Sexual Integral se produce un punto de inflexión de enorme relevancia.

¿Qué pasó en 2006? ¿Qué debate habilita la ley de Educación Sexual Integral? Lo que las experiencias y las investigaciones vienen mostrando es que la Educación Sexual Integral (ESI) habilita no solamente una mirada sobre la enseñanza, sobre la vida cotidiana, sino también una mirada reflexiva sobre la propia experiencia. Nos pone en el desafío de poder deconstruir con las, los, les docentes la propia experiencia, el propio devenir docente, así como los modos en que el patriarcado (que hoy conceptualizamos como el odio a todas las identidades disidentes) se fue articulando en nuestras propias decisiones, en el trabajo en la escuela, en el vínculo entre maestras y madres, tantas veces construidas como opuestas (y que en casos de violencia de género que se presentan en las escuelas, aparecen como solidarias, dado que se identifican con una experiencia común desde otro lugar). La ESI está brindando la oportunidad de acompañar una transformación de las prácticas cotidianas desde la revisión y la deconstrucción de los sesgos de las significaciones hegemónicas y, por supuesto, desde la búsqueda de alternativas.

¿Cuál es el enorme desafío que se presenta para adelante? Hoy tenemos en la formación docente formal talleres sobre seminarios de trabajo docente y talleres o materias de ESI. Hace aproximadamente cinco años, en la Ciudad de Buenos Aires, en la formación docente de grado se comenzó a incorporar una materia en los planes de estudio, tanto en la formación de niveles Inicial y Primario como en los

institutos de Secundario. Entendemos que esta inclusión es importante aunque aún no sea suficiente para garantizar la transversalidad. Desde nuestra investigación sobre la formación docente vamos encontrando que un taller de ESI es insuficiente, cuando además registramos que hay muchos sesgos según la formación de quienes dictan la materia ESI en los profesorados. Hay una formación más “psi”, vinculada con el desarrollo evolutivo y, en todo caso, con la normatividad de la psicología. Asimismo, las personas que vienen de la antropología están más centradas en la cuestión de la militancia y los derechos. En este contexto, cabe resaltar que la mirada pedagógica está en construcción y que cuando se llega al problema de la enseñanza por lo general se terminó el cuatrimestre. El resto de las materias, podríamos decir en términos muy globales, están caracterizadas con lo que la epistemología feminista hace cincuenta años llamó androcentrismo. Es androcéntrico, eurocéntrico, son por supuesto los conocimientos producidos en los centros de investigación en un contexto capitalista, patriarcal, colonial, no pueden no ser capitalistas, patriarcales, coloniales. De algún modo, la discusión que en algunos campos tiene muchas décadas, por ejemplo en historia, entró muy tibiamente a los profesorados. O sea, la crítica epistemológica a los saberes de referencia desde una perspectiva de género es todavía incipiente. En algunos lugares con la materia específica se empiezan a discutir y en algunas materias que incorporaron la perspectiva de género también, pero si miramos el panorama general podríamos seguir pensando que la formación docente de base tiene una tendencia androcéntrica.

Para finalizar, si el proyecto de la ESI es transversal, ¿qué posibilidades reales y materiales hay en el trabajo docente de transversalizar? La experiencia frustrante de los años noventa señala que “los transversales” son ejes que se supone que todas las materias deberían trabajar y que muchas veces en los hechos finalmente no la trabajaba ninguna. La experiencia frustrante de los años noventa fue que los espacios curriculares/ejes/contenidos transversales no existen.

Otra posibilidad de transversalización sería el trabajo por proyecto: se toma un tema, un eje, y las distintas áreas lo abordan desde su perspectiva. Pero sin horas reconocidas salarialmente esta modalidad

termina apoyándose solo en el voluntarismo, lo cual nunca puede ser la base de una política.

166

Mientras esa posibilidad no aparezca (no dejamos de pensar que en algún momento pueda acontecer), nuestra propuesta es transversalizar incorporando en cada una de las áreas y en cada una de las prácticas educativas la epistemología feminista, la pedagogía feminista y aquellas otras que constituyen el conjunto de pedagogías críticas para la igualdad.

La posibilidad real y concreta que tenemos cada uno, cada una, cada una que está adentro del sistema educativo y cada uno de los docentes de todos los niveles, es mirar las prácticas cotidianas y, por supuesto según el nivel, poder hacer una búsqueda. Porque, a mi entender, lo más fascinante dentro de lo que está pasando es que la ESI es una especie de movimiento pedagógico. Mientras que los gobiernos hacen mucho, poquito o nada, hay un movimiento pedagógico que está siendo sostenido desde los sindicatos, las universidades y también los colectivos de docentes. Porque hay colectivos de docentes que autónomamente vienen generando espacios horizontales de formación, como Comando ESI, Frente Popular por la ESI, Asamblea ESI, Trabajadorxs por la ESI, por mencionar algunos. Se trata de colectivos de docentes que, sin dejar de denunciar que el Programa Nacional de Educación Sexual Integral está desfinanciado, sin dejar de exigir que tiene que recibir financiamiento, están también buscando otras formas, diría “sororas”, de colaboración y de trabajo conjunto en red. Esto es lo que seguramente va a dar la sustentabilidad que toda política requiere. En suma, las políticas culturales y educativas como la ESI se validan y se sostienen desde las bases pero se garantizan desde los gobiernos, con presupuesto y acciones concretas orientadas a fortalecerlas.

## BIBLIOGRAFÍA

MORGADE, G. (1997). *Mujeres en la Educación: género y docencia en la Argentina 1870-1930*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

167

MORGADE, G. (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires, La Crujía.

MORGADE, G. y FAINSOD, P. (2015). “Convergencias y divergencias de sentido en los talleres de Educación Sexual Integral de la formación docente”, en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencia de la Educación*, N°38.





## CONFERENCIA DE CIERRE: LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL. UNA APUESTA POR LA AMPLIACIÓN DE DERECHOS

169

Eleonor Faur<sup>54</sup>

En esta presentación buscaré reconstruir la historia de la ESI en la Argentina a partir de su institucionalización mediante la Ley 26.150, los recorridos atravesados para su implementación, algunas prácticas escolares relevadas en el marco de distintas investigaciones y los desafíos históricos y los renovados en el actual contexto de la ESI. Esta breve genealogía ayuda a comprender la profundidad de la tarea y a repensar las estrategias de trabajo.

Para comenzar, compartiré algunos supuestos de partida.

Primero, la ESI es una política estatal. Como tal, supone una toma de posición frente a diversas perspectivas políticas, presiones y resistencias de actores que portan agendas diversas e, incluso, contrapuestas. Como señalan Oscar Oszlak y Guillermo O'Donnell (1981), toda política pública se produce dentro de determinada "estructura de arenas" en la cual participan, disputan sentidos y se interpenetran diferentes actores estatales y de la sociedad civil. En el caso de la ESI, las tensiones anteceden el proceso de sanción legal, y se reponen durante la implementación. Se trata de un proceso dinámico, en continua construcción.

En segundo lugar, la ESI es una política contracultural, que desafía un sentido común profundamente arraigado en nuestra sociedad. Desde una mirada de género, la ESI viene a decir que mucho de lo que nos

---

54. Socióloga (UBA). Doctora en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Investigadora sobre temáticas de género, familia y políticas públicas.

enseñaron en la infancia no son más que estereotipos históricamente contruidos. Estereotipos que dividen el universo humano en dos posibilidades, que jerarquizan lo masculino frente a lo femenino y la heterosexualidad frente a otras expresiones de la sexualidad. Discutir estos preceptos implica ir a contramano de una organización cultural que se encarna en subjetividades y relaciones sociales, que organiza infinidad de dispositivos institucionales –incluyendo a la escuela.

En tercer lugar, existe un hiato entre la disposición normativa y lo que recibe cada niña o niño en su escuela. De modo que las tensiones y resistencias a la ESI, así como las oportunidades de implementación, se ponen en juego en diferentes escenarios que van más allá de las decisiones de política del nivel nacional. Escenarios que atraviesan el sistema federal (las provincias), las instituciones escolares (las escuelas) y las dinámicas áulicas. En cada uno de ellos interactúan diferentes actores (gobiernos, docentes, familias, alumnado, etc.), cada cual con distintas lógicas, marcos de acción, modelos cognitivos, reclamos, resistencias.

Finalmente, cualquier análisis contemporáneo respecto de la ESI se produce en un contexto determinado. En la Argentina de hoy se destaca la fuerte irrupción del movimiento feminista, y de la proliferación de la demanda de ESI en las calles y, también, en las escuelas. En pleno 2019 recibimos a diario anécdotas en las que una profesora nos cuenta que una niña de 13 años le reclama “¿me va a dar ESI? ¿Porque es ley!”, o encontramos los cursos sobre género atestados de docentes que, en el último tramo de su carrera, dicen “vengo a capacitarme para comprender lo que piden mis alumnas”. El activismo feminista perfora los muros de la escuela. Al mismo tiempo, la contraofensiva conservadora arremete contra la ESI, a partir de la consigna “Con mis hijos no te metas”. Esta tensión hace parte de los desafíos que hoy circulan en las escuelas.

En estos escenarios complejos se construyen los significados y sentidos de la ESI. ¿Qué es la ESI para cada actor? ¿Qué quiere decir para una niña que le den ESI? ¿Qué quiere decir para los docentes? ¿Por qué es un derecho? En parte, hay sentidos instituidos, objetivados en la normativa, los lineamientos, los materiales del programa nacional.

Pero hay un universo de perspectivas, posicionamientos y sutilezas que se construyen en la interacción cotidiana, en el interjuego de sujetos y estructuras. Para los gobiernos provinciales se trata de decisiones, prioridades, presupuestos, orientación para la capacitación docente; para las escuelas, de proyectos pedagógicos, gestión, participación y contención; para el alumnado, se pone en juego la escucha y el cuidado. Mientras cada escenario muestra complejidades propias, un desafío ineludible es construir puentes entre estas diferentes institucionalidades y territorios, para atravesar el mundo de la retórica y adentrarse en el del derecho. La ESI es un derecho, pero ¿cómo se hace que eso sea parte de la praxis escolar? ¿Es solo “tengo derecho a” o es un derecho y, por lo tanto, una obligación? ¿Cómo se vuelve eso carnadura en las escuelas? Comprender la densidad del desafío supone reponer una mirada histórica en la genealogía de la ESI.

## DE DÓNDE VENIMOS

Trece años después de la aprobación de la Ley, es importante no olvidar de dónde venimos, lo que nos lleva a comprender el rasgo contracultural de la ESI, la profundidad del cambio requerido. Venimos de una cultura en la cual las escuelas aportaban a la configuración permanente, eficaz, de desigualdades y jerarquías de género, en la que una especie de silencio pedagógico sobrevolaba aulas, patios y pasillos reverberando la idea de que “de esto no se habla”. Las escuelas decían no hablar de sexualidad, pero aportaban día a día a producir formatos válidos para las masculinidades y las feminidades, adscriptas como un destino inexorable a los cuerpos según la diferencia sexual. Decían no hablar de *eso*, o no hablaban de manera sistemática, a sabiendas de que estaban hablando de *eso* y mucho más. Decimos que es un silencio pedagógico porque era un silencio que educaba en la omisión: algo malo debe tener ese tema y por eso no hablamos. O a veces el silencio educaba en la represión: muchos docentes en instancias de capacitación decían “lo que yo me acuerdo de la escuela es cuando me dijeron ‘la pollera está muy corta’”, “lo que me acuerdo es cuando me dijeron ‘que

no se te note que menstruaste”. Es decir, “ocultemos esto porque es vergonzoso, o no es algo para hablar en la escuela”. Mientras tanto, se disciplinaban cuerpos y subjetividades mediante el famoso currículum oculto, se naturalizaban las desigualdades de género y se presentaban nociones muy estructuradas sobre el modelo hegemónico de familia (en singular) patriarcal, las identidades, -por supuesto binarias (los nenes acá, las nenas allá), y las parejas heterosexuales, para toda la vida. Se acallaban, se ocultaban violencias y abusos. Esto es lo que heredamos de la cultura que estamos tratando de modificar y lo que Graciela Morgade<sup>55</sup> llama la educación moralizante, esta idea de que había pedagogías de género y de sexualidad que no eran ESI, por supuesto, pero eran educación sexual. Se educaba en formatearnos, en reprimimos, en la perspectiva de “que se esconda si aparece algo”.

En realidad, la Iglesia Católica era quizás la única institución que educaba de manera sistemática en sexualidad, a partir de los tres preceptos básicos de: abstinencia, sexualidad dentro del matrimonio (heterosexual, por supuesto) y fidelidad. Eso fue, es y todavía sigue siendo una forma de educar con un ejército de docentes confesionales y laicos allí donde pudieran: en las escuelas, en las iglesias, en las parroquias. Pero además la Iglesia no está sola en esta empresa. De manera creciente tiene la compañía de algunos grupos evangelistas conservadores cuya incidencia política va creciendo en distintos países del mundo y que buscan, cada vez más, conquistar un espacio en la Argentina. Más allá de la puja por si hay o no ley, si se aplica o no se aplica, vemos que todavía tenemos tres provincias en Argentina donde la educación religiosa forma parte de la Constitución Provincial: Catamarca, Salta y Tucumán. En Salta hubo un fallo de la Corte diciendo que esa medida es inconstitucional, pero las escuelas siguen operando de esa manera; por no hablar de los símbolos religiosos expandidos en buena parte de las instituciones de gestión estatal. En América latina, este enfoque convivió, desde los años treinta, con la intención de brindar educación

---

55. Graciela Morgade, expositora en el panel La Perspectiva de género en el análisis de la formación y el trabajo docente [N. del E.].

sexual, impulsada por un reducido grupo de pedagogas críticas y, a partir de los años noventa, con el impulso de ONG cuando irrumpió el VIH. Paradojas de la agenda política: la epidemia abrió las puertas para pensar que la educación sexual tenía que tener un lugar en el país. En buena medida, el *modus operandi* consistía en impulsar charlas con invitados externos o talleres, en las escuelas. A partir de los noventa fueron los médicos, mientras que ahora somos las feministas. La dinámica es “invitar a”, es decir, se trata de un enfoque que contrasta con la perspectiva pedagógica apuntada por la ley, que jerarquiza el papel de los y las docentes. A modo de anécdota les cuento que cada vez que me invitan a una escuela advierto: “esto es complementario”. Voy o no voy en función de mi agenda, pero es preciso que las escuelas sepan que con charlas externas no se implementa la ESI, porque, más allá del gusto de compartir espacios en escuelas y del interés que puedan despertar los aportes de activistas feministas y trans, es importante no sostener un lugar de comodidad para las escuelas que lleve a tercerizar la pedagogía de la ESI.

Mientras la ESI pujaba por ingresar a las escuelas, a lo largo del último tramo del siglo XX, se positivizó un marco de derechos humanos que dio lugar a que existiera este tipo de enfoque dentro de la educación. Cabe recordar que la educación sexual era un derecho mucho antes de ser ley, porque la Convención sobre los Derechos de la Infancia sostiene con mucha claridad no solo que todos los niños y niñas tienen derecho a la educación, sino que la educación debe estar orientada a promover la igualdad entre otros colectivos. Concretamente, dice “entre sexos”, ya que data de 1989, pero podríamos pensar en la igualdad entre sexos y géneros. Además, habla del fundamento de la educación, de una educación orientada a la circulación crítica de información y conocimiento, en la que los chicos tengan la posibilidad de buscar, recibir y difundir todo tipo de contenidos, en función de ir logrando la autonomía progresiva de los estudiantes. La Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Mujeres también menciona a la educación para la igualdad. Asimismo, la Convención de Belem do Pará, que es una Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar las Violencias contra las Mujeres, habla específicamente

camente de los programas de educación en la prevención de violencias. En suma, todo esto existía en nuestra Constitución desde 1994, pero no había un programa pedagógico afín a este marco.

174

En 1987, en coincidencia con la recuperación democrática, tuvo lugar el debate por la ley de divorcio vincular. No había ni siquiera leyes de familia relativamente igualitarias para las distintas parejas, los diferentes modelos de familias (y ni qué decir los distintos géneros), la patria potestad. Los debates se centraban en que si se aprobaba el divorcio, se acabaría la familia y quedarían todos los hijos colgados por ahí. La reforma de la Constitución Nacional de 1994 agitó el tema del niño por nacer, cuya protección querían incluir los grupos conservadores (incluso sectores del gobierno de entonces) en el artículo 1 de la Constitución. Similares debates atravesaron las discusiones de la ley de Matrimonio Igualitario e Identidad de Género o sobre el programa de salud sexual y reproductiva. Todas estas leyes fueron sancionadas en medio de disputas, tensiones, actores interpretándose en esta estructura de arenas políticas que fluctúan y se mueven. En cuanto a la ESI, es posible recordar que en 2004 empezaron los debates en la Legislatura porteña para que saliera una ley de Educación Sexual Integral; debates que fueron totalmente acallados, reprimidos. En ese momento era un escándalo que hubiera una ley de educación sexual en la Ciudad. Finalmente, en 2006 se sanciona primero la Ley Nº2.110 de la Ciudad, que se anticipa por dos semanas a la Nº 26.150 de Nación. Pero la Ciudad ya venía arrastrando esa otra lógica y hubo una decisión política muy clara en favor de sancionar la ley. Lógicamente, se dieron múltiples negociaciones, porque esta práctica es inherente a la sanción de cualquier ley. Y enseguida se sancionó la ley nacional, con la misma lógica de los derechos.

Una experiencia más reciente, el proyecto de ley Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE) también puede pensarse de esa manera. Sabemos que el debate por dicha ley tuvo casi los mismos tintes, se decían las mismas cosas: que implicaba el fin de la familia, por ejemplo. Quienes hacen análisis de los discursos legislativos muestran que los patrones son similares: en las discusiones en torno al matrimonio igualitario se sostenían exactamente los mismos enunciados que cuando se

debatíó la ley de divorcio vincular, en 1987. Ambos procesos son como espejitos, porque los sectores conservadores en este terreno enarbolan dos o tres ideas muy fuertes y repetidas. Y allí justamente radica parte de su eficacia.

175

## EL DERECHO A LA ESI

La ley nacional de Educación Sexual Integral (26.150) comienza señalando en el Artículo 1: “todos los educandos tienen derecho a la ESI, desde inicial hasta terciario”). Luego establece principios básicos: la igualdad, la integralidad y la universalidad (esto es, que sea abarcativa de las escuelas públicas y las privadas, las confesionales y las laicas, que se brinde en todas las jurisdicciones). Esto es, no quedó resquicio para que se dijera: “solamente en la adolescencia, solamente para los pobres, sólo para las mujeres”. La universalidad plantea que todos los estudiantes en la Argentina tienen este derecho y ello supera ampliamente la pregunta acerca de qué necesitan las estudiantes para postergar embarazos o prevenir abusos. Ello supone un determinado enfoque acerca de la ciudadanía, y el derecho a recibir una educación igualitaria.

Al definirlo como derecho, la ley se posiciona desde una perspectiva sobre el Estado, porque señala que es su responsabilidad de garantizar a la ciudadanía los medios para ejercer este derecho. Para que ese derecho se cumpla el Estado debe activar los instrumentos, recursos y medios necesarios. Se crea el Programa Nacional ESI, cuya sostenibilidad entre gobiernos también está garantizada por la ley.

Como se anticipó, la ley supuso una negociación para hacerla posible. Al leerla resulta muy fácil identificar cuál fue la negociación que permitió que llegara a ser sancionada. Por un lado, se postergó el debate de los contenidos. La ley establece principios básicos y estipula la creación de una comisión intersectorial de expertos que durante 180 días se debía ocupar de definir los contenidos. En términos coloquiales es como si se hubiera planteado “aseguemos la ley, después hablamos los contenidos”. Por otro lado, la negociación también se adivina en el famoso Artículo 5 que postula que se dictará “según el ideario institu-



cional". Pero el ejercicio político de negociar criterios no terminó con la sanción de la norma.

Las leyes, obviamente, no transforman por sí mismas ninguna realidad. Esto se comienza a dar en el proceso de implementación en el cual se ponen en juego los signos y significados de la ESI. El camino hacia la institucionalización fue claramente una estrategia de alianza y negociación entre distintos actores políticos.

¿Cuáles fueron las decisiones políticas tomadas en nuestro país para pasar del derecho a la ESI a su implementación? Para empezar, la definición de lineamientos curriculares, es decir, la formulación de contenidos mínimos para la totalidad de las escuelas del país.

Los lineamientos curriculares fueron delineados por una comisión intersectorial e interdisciplinaria. Hubo disputas y posicionamientos políticos, porque no era sencillo acordar entre integrantes de distintas inscripciones, desde feministas y movimientos de la diversidad hasta representantes del consejo de educación católica (CONSUDEC), pasando por especialistas en educación y organismos internacionales. Luego de meses de intensos desacuerdos, se logró un dictamen mayoritario y otro aportado por el CONSUDEC. El Ministerio de Educación nacional resolvió sostener el de la mayoría. Allí se observa una clara decisión política y la práctica del posicionamiento estatal en la puja entre visiones y perspectivas. Los lineamientos fueron definidos a partir del dictamen y consensuados con representantes de las iglesias, con distintos credos, con gobernadores, con especialistas en educación, con dirigentes de los sindicatos. Es decir, fueron elaborados a partir de una construcción política, porque la idea era que funcionaran y que la ley realmente se aplicara.

En este ejercicio, algunas cuestiones se cuidaron especialmente. Entre éstas es posible destacar el lenguaje empleado. El concepto de género generaba escozor en los representantes de la iglesia católica. Entonces en los lineamientos se alude a la necesidad superar los estereotipos de masculinidad y femineidad, evitando el término en disputa. La estrategia política era clara: se puede cambiar la forma de decir, pero no desdibujar los principios. Se trata de negociar y avanzar. A la vez, se

tomó la propuesta de sumar la referencia a los valores, que se encuadró como el eje de afectividad.

Los lineamientos definieron cinco ejes conceptuales: derecho, género, diversidad, afectividad y cuidado del cuerpo y de la salud. Cada uno responde a una historia y supone una posición. Por ejemplo, el último busca diferenciarse de la perspectiva biologicista que traccionó la noción de “prevención de riesgos”. Se habla de cuidado y de cuerpo. La visión es positiva, no alarmista. El cuidado es tanto autocuidado como cuidado de los otros, se trata de un concepto vincular; mientras que el cuerpo es mucho más que la noción de biología, de externalidad, de materia física sin sujeto.

En el recorrido desde esta institucionalidad hacia la implementación, el punto crítico es el desarrollo de una nueva pedagogía: ¿de dónde venimos?, ¿qué hacemos mañana?, ¿tomamos los lineamientos y vamos al aula?, ¿cómo hacemos para ir generando esas capacidades, esas maneras de mirar que cambian?

Para la implementación de la ESI los contenidos son necesarios, pero insuficientes. Además, se pusieron en marcha ciertas prácticas de gestión, en el marco de una constante interacción política. Quienes hemos estado, o quienes están en gestión, sabemos que, más allá de las intenciones, hay que trabajar mucho para que las cosas sucedan. Por un lado, hay que capacitar docentes, cuyos marcos cognitivos expresan la pluralidad de perspectivas existentes en la sociedad. Asimismo, hay que alinear voluntades en un país federal que contiene 24 jurisdicciones con situaciones muy diversas, en las que sobre ESI hay mucho, poquito o nada. Al respecto, se formó una red de referentes provinciales que resultó importante en todo ese proceso y que permanece activa: sus integrantes se reúnen, comparten y debaten. De otro modo ¿cómo se hace para llegar a un determinado piso común mínimo, más allá de la existencia de los lineamientos curriculares?

A partir de ello, se desarrollaron y distribuyeron materiales para el aula, para las familias, para las escuelas. En paralelo, se inició el trabajo de capacitación docente, articulando con los gobiernos provinciales, que se organiza en torno a dos ejes, una formación virtual y otra presencial. El mismo cubrió 19 jurisdicciones desde 2012 hasta

la fecha, aunque su financiamiento disminuyó de manera significativa desde 2016.

La gran apuesta de la ESI en lo que respecta a la ley, a los lineamientos curriculares, al programa político, es que quienes tienen que dar ESI son los docentes y las docentes. Y para eso hace falta fortalecer ese rol. Entonces el programa en su momento optó por producir materiales, que fueron muy didácticos, muy pedagógicos, muy orientados a la transcripción didáctica, a proponer formas de pasar de la teoría a la práctica, ejercicios, modalidades de trabajo. En rigor, la capacitación docente empezó en 2008. En la Ciudad existe un postítulo desde 2007, que apunta a la profesionalización de los docentes. Entre 2012 y 2017 comenzaron las capacitaciones masivas, una especie de “barrido” con el propósito de que cada escuela tuviera una primera aproximación al tema de la ESI. El dispositivo consistía en tres días de capacitación obligatoria para las instituciones. A estas instancias debían asistir, por lo menos, un miembro de la conducción y un/a docente.

En el feminismo se habla mucho de los lentes violeta, el típico color del feminismo. En la medida en que uno se empieza a mirar con la perspectiva de género, su mirada sobre la realidad cambia. La pedagogía de ESI también es una transformación del enfoque. En las aulas de Nivel Inicial ya no hay más rincones de varones y de mujeres, y hay una reflexión sobre eso. Fue muy valioso todo ese trabajo que durante años se abocó a la construcción de esta perspectiva y al fortalecimiento del rol docente.

Junto con Mónica Gogna (del CEDES) y Georgina Binstock (del CENEP), hicimos una investigación en conjunto con el Ministerio de Educación para conocer y qué sucedía luego de aquella experiencia inicial, en qué medida la ESI se incorporaba a los proyectos educativos, a las aulas, modificaba la perspectiva docente. En cuanto a los hallazgos producto de ese estudio los resultados son muy interesantes<sup>56</sup>.

---

56. “La ESI en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la ley (2008-2015)” en <http://www.ossyr.org.ar/pdf/bibliografia/547.pdf>

Al comienzo muchos se mostraban rígidos, suspicaces y mostraban fuertes resistencias. Decían: “yo vine porque me obligó la directora”. Sin embargo, al final se iban planteando: “esto es mejor que cualquier otra capacitación que he tenido”, porque les cambiaba su manera de mirar.

Las resistencias que había solo en parte aludían a lo que una imaginaba *a priori*, a partir de una perspectiva moralizante, “¿cómo les voy a enseñar esto? De eso no se habla”. Tenían que ver con la preocupación por el tiempo que hay que dedicar a la ESI. Cuando llegaban a las capacitaciones los docentes insistían: “no me alcanza el año para todo lo que tengo que dar, ¿un contenido más me van a poner ahora?”. Otros planteos se vinculaban con la formación: “no me siento preparada para dar ESI” o “no me siento preparado”. Un tercer temor apuntaba a pensar en las reacciones de las familias: “¿qué van a decir las familias?”. Finalmente, por supuesto, se formulaban reparos morales, uno de los más típicos era: “¿cómo les voy a enseñar a mis alumnos que está bien ser homosexual?”. Por entonces, ya existía la Ley de Matrimonio Igualitario y la Ley de Identidad de Género, pero también el principio de igualdad y no discriminación. La respuesta era concreta: no está ni bien ni mal, es un derecho y lo que está mal es discriminar. Distanciarse de posicionamientos valorativos resulta central a la hora de impartir ESI. ¿Acaso ser heterosexual está bien? ¿O mal? La pedagogía de la ESI propone una pedagogía de la igualdad y del respeto por los derechos. El límite es su vulneración.

Todas esas inquietudes se iban desarmando a lo largo de la capacitación. También se debilitaba la noción que limita la sexualidad a lo genital (“sexualidad es tener relaciones sexuales, todo lo demás no es sexualidad”). Asuntos sobre cómo vivís tu cuerpo, cómo vivís tu identidad, cómo son tus deseos, cómo cuidás tu cuerpo, permanecían invisibilizados en este enfoque reducido. Había una idea fuerte que vinculaba a la educación sexual con la prevención de riesgos. Es decir, si es educación sexual hay que hablar de anticonceptivos. Claramente es así, pero en jardín de infantes no cabe hablar de anticonceptivos, entonces ¿qué pasa ahí?

Al iniciar las capacitaciones masivas había fundamentalmente un enorme desconocimiento de la ley y de su obligatoriedad. La noción

que sostenían casi todos los docentes que llegaban a la capacitación era discrecional: si querían lo aplicaban y si no querían no lo aplicaban. Entonces asistían porque era obligatorio para todas las escuelas y porque la directora los había mandado. Pero lo significativo es que la decisión política instaba a que concurrieran, a que el proceso fuera atravesado. De este modo, más de 160.000 docentes recibieron capacitación y pudieron conocer los marcos legales, los materiales, las metodologías de la ESI. A esos contenidos se sumaron espacios de reflexión personal, bajo el criterio según el cual para trabajar la ESI se deben revisar las propias prácticas, las propias configuraciones, los propios preconceptos alrededor de estos temas, porque –como decíamos- estamos frente a una política contracultural.

En los talleres, por ejemplo, un preceptor decía: “ahora que estamos trabajando el género puedo ver desde mi rol de preceptor las cosas que hago mal, cuando hay que ordenar los bancos del aula les pido a los varones, si hay que hacer alguna tarea de escritura que requiera cierta prolijidad le pido a las mujeres, voy a tener que revisarlo”. Cuando uno como docente empieza a revisarse y a repensar cuántos de esos patrones de lo femenino y lo masculino, y de lo binario, tiene incorporados se abre una nueva mirada. No surge una nueva mirada porque se leen cuatro textos y se escucha una charla. Todo ayuda, por supuesto. Pero necesariamente hay que atravesar una reflexión, un proceso, en el que educamos podamos reconocer y registrar de dónde venimos, cómo superar un halo de silencios, cómo transformar la mirada pero también la práctica docente y cómo avanzar hacia la efectiva incorporación de la ESI en la escuela.

Mediante una encuesta realizada, advertimos que las capacitaciones permitieron la valoración de la ESI y su incorporación de en el Proyecto Educativo Institucional por parte de un grupo significativo de docentes y directivos. Este proceso se consolidó y fue creciendo, y el Plan Nacional de Prevención del Embarazo No Intencional en la Adolescencia (ENIA) de 2017-2019 vuelve a tener un nuevo impulso, a pesar de esta disminución del financiamiento para capacitaciones. El plan ENIA le vuelve a dar una inyección al trabajo sobre ESI y esto sucede en todas las jurisdicciones, más allá de que haya algunas prioritarias. Hay avan-

ces y aún falta mucho. Dicho esto, cabe preguntarse “¿qué sucede en las escuelas?”

## ESCUELAS QUE ENSEÑAN ESI

En las escuelas hay una importante heterogeneidad. En el país hay casi 50.000 instituciones educativas en las que se desempeñan un millón de docentes. Hay escuelas que clausuran como diciendo “acá no”, bajo esa idea discrecional de que “si quiero lo hago y si no quiero no lo doy”, o “lo doy como yo quiero”; como si no existieran los contenidos o los lineamientos. Hay otras escuelas que están haciendo un trabajo sumamente importante e interesante, que requiere realmente un proceso de trabajo para enseñar la ESI. En todas las escuelas que enseñan se advierte la presencia de diversos enfoques y diferentes contenidos. En 2018 se publicó una investigación que realizamos para UNICEF y del Ministerio de Educación. El objetivo fue identificar buenas prácticas pedagógicas en ESI, comprender en qué consisten, qué procesos atravesaron, cuáles son sus desafíos. En el equipo de investigación participó Mariana Lavari, Sebastián Fuentes y Fabiana Ludman<sup>57</sup>. La investigación abarcó cinco provincias del país que representan cinco regiones, y se incluyó en el trabajo de campo diez escuelas primarias y diez secundarias de gestión estatal. Para la selección consideramos escuelas que tuvieran por lo menos dos años de prácticas sistemáticas de enseñanza de la ESI, para poder realmente profundizar en las que hacen.

El concepto de “buenas prácticas” siempre me sonó un poco enlatado. Como si uno pudiera decir “las buenas prácticas son las que tienen A, B, C, D” y como si fuera un recetario aplicable en cualquier lugar del mundo. Estas dudas nos llevaron a reflexionar y debatir con

---

57. “Escuelas que enseñan ESI” Disponible en <https://www.unicef.org/argentina/media/3881/file/Estudio%20buenas%20practicas%20pedagogicas%20en%20ESI%20-%20Resumen%20e%20instrumento.pdf>

Cora Steinberg –experta en educación de UNICEF- y con Mirta Marina –coordinadora del programa nacional ESI- para arribar a la construcción de un acuerdo común en torno a ese concepto. Lo terminamos de construir cuando volvimos del relevamiento en las escuelas. Lo primero que tuvimos en cuenta es que la ESI estuviera institucionalizada en las instituciones, que formara parte por lo menos del Proyecto educativo institucional (PEI) y quizás un poco más, de los Proyectos curriculares institucionales (PCI) o de alguna otra forma de curricularización, que los equipos estuvieran formados con un enfoque integral y en la perspectiva de género. En la literatura de distintos países del mundo se destaca que la perspectiva de género es central a la hora de dar cuenta de una ESI fortalecida. Todo lo que uno pueda pensar, incluso la prevención de embarazos no intencionales, es diferente si se basa en la perspectiva de género que si no es así. Porque uno cuando habla de perspectiva de género ya está hablando de sujetos, no de información fría. Se aleja del modelo: “te explico las trompas de Falopio” o “el ciclo menstrual”, que poco tiene que ver con lo que te va a pasar el sábado a la noche y la posible reflexión sobre ello.

Entonces el enfoque integral piensa los temas en el marco de las relaciones del poder, del proyecto de vida. Es decir, las prácticas son contextualizadas. No es lo mismo una buena práctica de ESI en distintas escuelas, o en territorios diferentes con otras problemáticas. No es lo mismo lo que pasa en primaria que lo que sucede secundaria. La escuela tiene que conocer muy bien su contexto para saber cuál va a ser la práctica de ESI y cómo la va a llevar a cabo, a partir de ciertos principios. La integralidad es un principio, los derechos son un principio, la igualdad entre géneros también. Lo importante es institucionalizar, jerarquizar estos principios y traducirlos en pedagogías. Si tomamos el controversial artículo 5 de la Ley 25.150, podemos decir que incluso cuando exista un determinado “ideario institucional” puede haber una buena práctica, en la medida que el mismo no se enarbole como anterior y *a priori* de los derechos.

Un elemento decisivo en una buena práctica pedagógica es instalar espacios de reflexividad para que los docentes se puedan pensar a sí mismos y a sí mismas en sus prácticas. Para que puedan rearmar

una pregunta que plantea un estudiante o una estudiante, escucharla y responder: “no sé, pero voy a averiguar y lo vamos a volver a hablar”. Eso implica permitirse salir del lugar de poseedores de todo el saber Y la participación e involucramiento de los estudiantes, por supuesto, se termina de cerrar cuando uno ve que los estudiantes, las estudiantes, les estudiantes se pudieron apropiarse de esos contenidos.

Un hallazgo importante de la investigación es el haber encontrado distintos tipos de prácticas virtuosas y haber arribado a una suerte de tipología de estas prácticas. Hay unas que definimos como “buenas prácticas de gestión” en las cuales la ESI está inscripta en el PEI y es impulsada desde el equipo directivo; pero no hay un monitoreo constante con los y las docentes. Hay otras que definimos como “buenas prácticas de enseñanza”, que pueden basarse en el trabajo de una docente, o de un pequeño grupo de docentes que se atreven a encarar el tema y están haciendo realmente una diferencia en sus aulas; pero que eso no ha permeado a toda la escuela. ¿No es una buena práctica? Sí, claramente es una buena práctica. En este tipo de instituciones hay un mito con las buenas prácticas docentes. Muchas veces los directivos no hacen pero dejan hacer, avalan pero no activan. Y a modo de justificación sostienen el mito del contagio: “esperamos que los demás docentes se contagien”. La verdad es que eso no ocurre: la ESI no se contagia, a la ESI hay que trabajarla. Los enfoques más integrales fueron los que vimos como buenas prácticas mixtas donde la gestión está totalmente comprometida en la ESI y los equipos docentes están formados, están abordando ESI en sus respectivas asignaturas. Pero, al mismo tiempo, hay un monitoreo por parte de la gestión escolar, hay grupos de encuentro, hay presencia en aulas y los chicos lo registran y participan. Hay una escuela de Córdoba cuyos equipos nos decían: “nosotros somos una escuela ESI”. Desde este punto de partida, sabían que a cualquier docente nuevo que llegara le iban a explicar cómo trabajaban y lo iban a integrar al equipo.

En Jujuy, en una práctica de enseñanza que relevamos en sexto grado de una escuela primaria, una profesora que había participado en la capacitación masiva del Programa Nacional de ESI y del programa de Jujuy, cuando terminó esa experiencia todavía no se animaba a trabajarla en el aula, no sabía muy bien qué hacer, cómo abordar la ESI.



Entonces se anotó en un curso de género del municipio y en esa capacitación le pidieron a los estudiantes que identificaran alguna situación en la escuela, o en el espacio en el que trabajaran, en la que se hubieran cristalizado ciertos modelos de desigualdad de género. Ella volvió a la escuela al día siguiente y dijo “¿por qué formamos a la mañana en dos filas?, ¿por qué educación física se imparte separando a los sexos?, ¿por qué en la lista de asistencia están primero los varones y después las mujeres?” Y dijo: “vamos a hacer algo, para empezar, que los chicos y las chicas formen juntos”. Pero para no plantear “forman todos juntos porque sí”, le puso un concepto a esa nueva pauta: la denominó “formación igualitaria” y trabajó con todo el grado la razón por la cual se iba a impulsar esa transformación en el momento de la formación. A partir de eso trabajaron, buscaron poemas y textos sobre cuestiones de género, contaron experiencias que vivían en sus casas, armaron todo un proyecto en torno al tema y cada mañana formaron de otra manera. Entonces uno llegaba a esa escuela y, cuando hablaba con los chicos y las chicas, ellos mismos lo contaban. Al preguntarles por qué formaban así, contestaban: “porque todos tenemos los mismos derechos, somos todos iguales”. Alguno agregaba: “porque además puede haber uno que no se siente ni varón ni mujer, ¿y dónde va a quedar formado?”. Entonces se había instalado un proceso de reflexión muy importante ahí a partir de un gesto que parece mínimo, pero que, bien trabajado, abre la posibilidad de reflexión crítica.

Por otra parte, dentro de esas veinte escuelas incluidas en el estudio hubo dos en las que había alumnos trans. En un colegio de Neuquén se realizó todo un trabajo para ver cómo iban integrando y cómo iban acompañando la transición de una nena. Tomamos nota de muchos talleres orientados a familias también, para ir incluyéndolas en estos procesos. Esto fue muy impactante. Por ejemplo, estuvimos en una secundaria de Jujuy donde una chica de 15 años denunció que estaba siendo sistemáticamente abusada por su padrastro. La directora con su equipo de gestión llamó a la mamá y le dijo “está pasando esto”. La mamá lo negó. La directora le respondió “mire, pasa esto y si usted no hace la denuncia la tengo que hacer yo porque acá hay un protocolo que debo aplicar”. La madre resistía. A los pocos días llegó a la escuela

con el señor que presuntamente abusaba de la estudiante, quien amenazó a la directora. La directora, que ya venía trabajando la ESI y que sabía que la chica no podía vivir en esa situación de abuso sistemático, lo paró al señor “la chica está diciendo esto, yo le creo, y si la madre no hace la denuncia la voy a hacer yo”. Al día siguiente de este episodio, regresó la mamá llorando para agradecer y avisar que había radicado la denuncia. A partir de aquella situación, su otra hija logró decir que ella también era abusada. La potencia de la intervención escolar es sideral. Hay enorme cantidad de situaciones donde se previenen abusos, o por lo menos se limitan.

¿Qué dicen los estudiantes de primaria y secundaria cuando le preguntamos sobre la ESI y qué hacen en las escuelas? Los chicos reconocen los temas de ESI, son capaces de decir cuáles fueron los contenidos que tuvieron, sienten que los docentes los cuidan, que los protegen, que si hablan de eso los docentes también ellos pueden hablar, que les habilita a comunicarse mejor con las familias. Dicen que las familias van teniendo menos vergüenza “porque ahora yo hablo de ESI porque habló la señorita”. Eso genera espacios de comunicación que son muy interesantes. Perciben mucha confianza porque sienten que “confían en nosotros”. Entonces preguntábamos “¿y por qué hay docentes que dan, qué tiene esta maestra que les da...?”, “confía en nosotros decían”. Y había otros que a la pregunta “¿qué consejos le darían a los docentes, las docentes que no dan ESI?” respondían: “que no tengan vergüenza, que lo hagan porque es algo normal y ellos también van a aprender mucho”.

En la secundaria sentían que las profesoras y los profesores se interesaban en ellos, que les preguntaban qué les pasaba, que accedían, que veían, les preguntaban qué sentían y también hicieron un enorme aporte. En muchos casos tomaron el tema de la prevención de embarazos no deseados, porque los padres les dicen a los chicos “cuídate” pero no les dicen cómo. En cambio, viene un profe y le explica, les brinda información. En la ESI los temas son muy importantes, pero también es decisivo cómo se los da, con qué metodologías. Había una chica que nos decía “sí, nos hablan, tenemos una clase sobre aborto, que es un tema que nos súper interesa, pero nos dan una fotocopia de

dos preguntas, eso no nos sirve”. Quieren buscar, quieren reflexionar, quieren poder hablar y ser escuchados. Ese es un rasgo permanente de estos procesos.

Además, aparecen nuevas demandas originadas en este enorme activismo en las calles, la marea verde. A partir de eso las chicas y los chicos exigen la ESI, lo cual genera nuevos desafíos para las escuelas, pero también nuevas oportunidades.

## TENSIONES, DISPUTAS, DESAFÍOS

Tenemos el enorme desafío, que se activa a partir de la “marea feminista”, sobre qué estrategia tener con respecto a la contraofensiva conservadora, que se sintetiza en la frase “con mis hijos no te metas”. El año pasado hubo un intento de modificar el Artículo 5 de la ley y se organizaron los grupos que buscan replegar la ESI. La idea es que el género es una ideología y no sociología, que la biología es destino, que dictamina los roles para toda la vida. De alguna forma, los discursos de este tipo establecen la potestad de los padres y las familias sobre los hijos, negando así los derechos de los hijos: “con mis hijos no te metas” es equivalente a decir “mis hijos son míos”. No hay consideración por los niños y adolescentes como sujetos de derecho. Estos grupos también buscan influir en los estados para limitar las políticas de ESI, de diversidad sexual, y comprometen a toda la sociedad para que participen en obstaculizar esos procesos. Muchas provincias han recibido cartas en las escuelas y es exactamente la misma carta que va expandiéndose. Se sustentan en creencias y son reflejo de una concepción esencialista (las mujeres son esto, los varones son esto, la familia normal es heterosexual, etcétera). Hay una idea de normalidad, de esencialismos. Es posible ver más ideología ahí que en las posiciones a favor de la ESI, en las que veo más sociología. Desde estos grupos se busca desandar cambios culturales y políticos, y ese es un movimiento que está todo el tiempo presente. ¿Era urgente modificar el Artículo 5 de la ley, condición de posibilidad de su existencia? En mi opinión, no fue una iniciativa oportuna, a menos de un mes del rechazo de la

legalización del aborto en el Senado, cuando las calles ardían entre los grupos feministas y sus opositores. El movimiento feminista tiene un activismo horizontal y no hay una papisa que diga “ahora vamos todos para acá, la carta es esta”. Pero la contraofensiva tiene instituciones muy poderosas, muy articuladas, que llegan de otras maneras también a la incidencia política. Las decisiones, en última instancia, gravitan en la institucionalidad estatal.

Creo que el escenario actual con todos estos niveles, en el que co-existe la lucha política, el activismo, la significación política, y la ESI plasmada como derecho, se está tratando de garantizar cierto piso, y se enfrenta con el desafío de estar generando una nueva mirada y una nueva pedagogía en relación con la ESI. Estamos en un punto en el que se registran numerosas tensiones, en el que la demanda es urgente: “¿no me va a dar ESI profesora de Geografía?, es transversal”. Al mismo tiempo las resistencias son nuevas. Y en el medio encontramos una pasmosa lentitud de los procesos de implementación y aparecen planteos como: “voy de a poco”, “no me animo”, “tengo que capacitarme más”, “voy a ver”, “mi profesora no sé qué”, “fíjate con él”, “hacemos la charla”. Todo eso formando un coctel impresionante. Además, hay una brecha generacional enorme, porque ese lugar de dónde venimos nos afecta a muchos de los que estamos acá, pero no afecta del mismo modo a nuestros estudiantes, ellos vienen de otras experiencias, vienen del “Ni una menos”, crecieron con esa resonancia. Entonces ahí hay una brecha que también es una tensión. En este momento estamos inmersos en este mar de numerosas corrientes contrapuestas.

Quizás, ojalá, en cincuenta años no sea así, pero ahora este escenario abre una oportunidad interesantísima para comprender y para actuar. Necesitamos repensar y replantear estrategias, renovar los posicionamientos para influir en decisiones macro: la necesidad de que haya más ESI, que su enfoque supere la mirada esencialista, que amplíe la experiencia de derechos, que instale el deseo como positivo, que reconozca a los vínculos como material pedagógico y reflexivo, los límites a toda acción no consentida, el registro del placer, la autonomía del propio cuerpo.

Entonces creo que el desafío es poder refundar una pedagogía crítica en las escuelas, que dé lugar a las voces de los estudiantes y de las estudiantes, que incorpore la perspectiva de género, que incorpore la ESI de estas formas en todas la currícula, mientras que vayamos produciendo una nueva hegemonía discursiva que permita sumar a quienes no se encuentran, como muchos de nosotros y nosotras, en la avanzada de la defensa de la ESI o en sus antípodas, sino en un espacio intermedio. Allí se encuentra, quizás, la mayoría de la población, con algunas intuiciones, ciertas preocupaciones, quizás abiertos o comprendiendo algunas cuestiones pero con temor por los discursos que promueven sus miedos. Allí se encuentra, quizás, la mayoría de docentes y directivos, y de las familias y, a nivel político, allí tenemos que construir algo nuevo. Explicar los logros de la ESI, sus principios, de qué se trata y de qué no se trata. El desafío es construir una forma de hegemonía que sume a la mayoría de la población en el mismo barco, para que la ESI realmente vaya siendo cada vez más una realidad. Para eso el papel del Estado y de todos nosotres como agentes del Estado en nuestros diferentes lugares de intervención de la política pública de educación, es absolutamente fundamental.



ISBN 978-987-3753-80-0



9 789873 753800

