

MASIFICACIÓN DEL FEMINISMO,
PANDEMIA Y DESPUÉS...
CONFLICTO, VIOLENCIA Y
EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EN
ESCUELAS SECUNDARIAS DE CÓRDOBA,
ARGENTINA

1

MASIFICACIÓN DEL FEMINISMO, PANDEMIA Y DESPUÉS... CONFLICTO, VIOLENCIA Y EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EN ESCUELAS SECUNDARIAS DE CÓRDOBA, ARGENTINA

FEMINISM'S MASSIFICATION, PANDEMIC, AND BEYOND...
CONFLICT, VIOLENCE AND COMPREHENSIVE SEX EDUCATION IN
SECONDARY SCHOOLS IN CÓRDOBA, ARGENTINA

María Gabriela Morales*

Resumen

Desde la primera convocatoria de Ni Una Menos, el movimiento feminista inició un proceso de masificación, donde las jóvenes fueron protagonistas. La participación se fue incrementando hasta la irrupción de la pandemia por COVID 19. La implementación de las medidas sanitarias interrumpió las movilizaciones y protestas multitudinarias. Luego de atravesar los años de restricciones para la sociabilidad, estudiantes de escuelas secundarias retomaron acciones y actividades organizativas en torno a diferentes problemáticas, donde la violencia se destaca como una de las principales cuestiones para atender. En el artículo analizo material de campo de tres proyectos de investigación en los que participo. Recupero entrevistas individuales y grupales realizadas con estudiantes de escuelas secundarias de Córdoba, entre 2018 y 2022. Las entrevistadas participan activamente en los centros de estudiantes de sus escuelas y en organizaciones estudiantiles. El propósito del trabajo es analizar los marcos de interpretación que construyen las jóvenes para significar situaciones de violencia de género en el ámbito escolar, después de la pandemia. En el análisis se destaca la apelación a la Educación Sexual Integral (ESI) como la herramienta para resolver todo tipo de dificultades, dentro y fuera de la escuela.

Palabras clave: Feminismos – Jóvenes estudiantes – Educación Sexual Integral-
Violencia de género.

* Magíster en Intervención e Investigación Psicosocial. Licenciada en Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Becaria Doctoral en el Instituto de Humanidades (IDH-CONICET), Córdoba, Argentina. E.-mail: gabriela.morales@unc.edu.ar

Abstract

Since the first “Ni Una Menos” call, the feminist movement initiated a process of massification, where young women became the protagonists. Participation kept increasing until the outbreak of the COVID-19 pandemic. The implementation of health measures interrupted massive mobilizations and protests. After going through years of restrictions on social interactions, secondary school students resumed actions and organizational activities around various issues, with violence standing out as one of the main concerns to address. In the article, I analyze field material from three research projects in which I participate. I draw on individual and group interviews conducted with secondary school students in Córdoba between 2018 and 2022. The interviewees are actively involved in their school student centers and student organizations. The purpose of the study is to analyze the interpretative frameworks that young women construct to understand situations of gender violence in the school environment, after the pandemic. The analysis highlights the appeal to Comprehensive Sex Education (ESI) as the tool to address all kinds of difficulties, both within and outside the school context.

Keywords: Feminist movements - Young students - Comprehensive Sex Education- Gender violence.

Introducción

Desde mediados del siglo XX se ha producido una reconfiguración de las relaciones sociales debido a transformaciones socio-culturales que afectaron profundamente las relaciones de género e intergeneracionales, así como las maneras de vivir la sexualidad (Manzano, 2017; Elizalde, 2022). El impacto de la crítica feminista junto con la producción académica de los años setenta y, posteriormente, los movimientos de disidencia sexual han ganado centralidad permeando las instituciones, las dinámicas de los movimientos sociales y la sociabilidad juvenil en nuestro contexto (Tomasini, 2018).

Como parte de estas transformaciones, durante los últimos 20 años en Argentina se sancionó un conjunto de leyes, producto de la lucha incansable de los movimientos de mujeres, feministas y sexo disidentes, que reconocen y amplían derechos en torno al género y las sexualidades. La legislación materializa procesos de politización del género y la sexualidad, donde cuestiones que eran consideradas del orden privado, pasan a formar parte de la esfera pública y ubica al Estado como garante de derechos. Al mismo tiempo estos avances redundaron en cambios socio culturales, donde la juventud gana centralidad y reconocimiento como destinataria de políticas públicas y sujetos titulares de derechos. Elizalde (2015) habla de un clima de época al que caracteriza, en parte, por una experiencia de mayor libertad en las jóvenes para vivir la sexualidad en relación con las generaciones antecedentes.

La primera marcha convocada por el colectivo Ni Una Menos el 3 de junio de 2015 marcó un hito, un quiebre en la dinámica social; una multitud tomó las calles reclamando el derecho a vivir una vida sin violencia (Bianciotti, 2020; Faur, 2018; Barros y Martínez, 2019). La participación juvenil se destacó desde aquella convocatoria y se

fue incrementando en las sucesivas acciones de la agenda feminista hasta convertirse en un signo distintivo en las protestas. En muchas instituciones y organizaciones (universidades, centros de estudiantes, sindicatos, medios de comunicación, organizaciones comunitarias, etc.) se crearon secretarías o espacios para abordar cuestiones relacionadas a las violencias con diferentes modalidades: capacitaciones y formación específica, talleres o espacios vivenciales, conferencias, charlas y protocolos de actuación, entre otras. Las temáticas relacionadas con el género fueron ganando relevancia en los medios de comunicación; en diarios, revistas, televisión, radio y redes se abordaron las violencias y las desigualdades impulsadas por periodistas, académicas y militantes.

La “marea verde violeta” avanzó de la mano de la participación multitudinaria de las generaciones jóvenes en el proyecto político del feminismo, promoviendo la difusión masiva de sus reivindicaciones, la apropiación social de sus demandas y la extensión de la conciencia sobre las injusticias y las desigualdades de género.

En el ámbito escolar también hubo movimientos, en algunas escuelas de Córdoba se crearon secretarías de género en los centros de estudiantes y diferentes espacios organizados por jóvenes para formarse y atender demandas específicas relacionadas a género y educación sexual (Tomasini y Morales, 2022). Estas modalidades de organización promovieron la discusión, el debate y las acciones estudiantiles, problematizando la vida de relación en las escuelas. El fortalecimiento de la organización, la participación en reclamos y protestas, y la articulación con espacios de otros colegios, generó en algunas jóvenes un flujo afectivo que las potenció en su capacidad de acción (Lares et al. 2018.) También se presentaron numerosos conflictos, disputas y tensiones entre pares y entre jóvenes y el mundo adulto a propósito de la visibilización de las violencias y las desigualdades basadas en el género presentes en la institución escolar (Morales et al. 2022). En este marco, se incrementaron las denuncias de violencia con diversas modalidades; escraches en redes sociales, pintadas en las instituciones, señalamiento a compañeros y también en el ámbito judicial (Faur, 2019; Palumbo y Di Napoli, 2019; Romero, 2021)

Al iniciarse el ciclo lectivo 2020 la emergencia de la pandemia por Covid 19 y las medidas sanitarias implementadas interrumpieron la presencialidad escolar, la sociabilidad cara a cara y, consecuentemente, los procesos organizativos juveniles. La efervescencia activista y la energía militante quedó en suspenso. Desencuentros, renuncias y pérdidas fueron marcando la cotidianidad desde que la pandemia empezó. Desde algunas organizaciones estudiantiles se organizaron acciones a través de redes y plataformas virtuales (encuestas para relevar la situación de la ESI en las escuelas, conversatorios sobre temas de interés o en fechas clave para la agenda juvenil, entre otras) que no lograron convocar a grandes grupos de estudiantes.

Luego de atravesar los años de restricciones para la vida social, les jóvenes estudiantes retomaron acciones y actividades organizativas en torno a diferentes problemáticas, donde la violencia se destaca como una de las principales cuestiones para atender. Volver a encontrarse, habitar el mismo espacio y trabajar de manera colectiva ha sido un proceso no exento de dificultades. En esa coyuntura, jóvenes que ocupaban cargos

de representación en centros de estudiantes u organizaciones estudiantiles refirieron, como preocupación principal, la presencia de renovadas situaciones de violencia de género en el ámbito escolar que vinculan de manera directa a déficits o ausencia de implementación de la ESI. Relatan diversas vivencias personales o situaciones que han acompañado como amigas, compañeras o en función de su rol en los espacios escolares, señalando los obstáculos y las posibilidades que encontraron para tramitarlas y la afectividad emergente, temas que fueron profundizados en un trabajo anterior (Tomasini y Morales, 2023).

En el artículo, analizo los marcos de interpretación que construyen las jóvenes entrevistadas sobre la violencia de género en la vida cotidiana de las escuelas, en el después de la pandemia. Me interesa profundizar en las preguntas, las dificultades y los modos de abordar esta problemática de manera situada. El propósito del trabajo es poner en debate algunos puntos que abren interrogantes sobre la significación de los conflictos, las violencias y las apelaciones a la Educación Sexual Integral como herramienta para resolver estas dificultades.

A continuación, presento una breve caracterización de la metodología que se implementó en los proyectos de investigación donde se produjo el material de campo y la estrategia de análisis desarrollada para este artículo. Luego, le siguen tres apartados centrales: Conflicto y violencia de género en la escuela, La ESI que todo lo puede y finalmente, Protocolización de la vida de relación. Por último, las Reflexiones finales retoman los planteos principales de cada apartado y se desarrollan conclusiones, junto a propuestas para continuar profundizando acerca de los vínculos erótico afectivos juveniles y los marcos de interpretación de la violencia de género entre pares en el ámbito escolar.

Notas metodológicas

El material de campo que provoca estas reflexiones consta de entrevistas en profundidad realizadas entre 2018 y 2022 a partir de tres proyectos de investigación en los que participo¹. En este marco, se implementaron diversas técnicas de producción de datos: observación participante en eventos escolares, talleres y acciones públicas de protesta como sentadas, marchas, vigias, entre otras. También entrevistas individuales y grupales con estudiantes. Las entrevistas fueron realizadas con jóvenes que asisten a escuelas secundarias de la provincia de Córdoba (Capital, Alta Gracia, Santa Eufemia y Leones). La mayoría fue realizada de manera presencial y algunas se hicieron a través de plataforma google meet ya que tuvieron lugar en el contexto de pandemia. Se procuró

¹ Afectividades y prácticas de educación sexual. Construcciones de sexualidades en escuelas secundarias (APES), subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba; mi proyecto de tesis doctoral Devenir feminista en el Siglo XXI. Itinerarios de jóvenes estudiantes de Córdoba (DF), financiado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, ambos dirigidos por la Dra. Marina Tomasini. Además, incorporo material del proyecto "Activismos de género de mujeres jóvenes. El "empoderamiento" de las chicas y la persistencia de prácticas violentas. Un mapa nacional" (AGMJ), dirigido por la Dra. Silvia Elizalde, subsidiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, que se desarrolla desde el año 2019.

contactar estudiantes de diferentes contextos y con diversas experiencias de participación en organizaciones y manifestaciones públicas. En cada encuentro se informaron los objetivos de investigación y los usos del material, garantizando el anonimato y la confidencialidad. Las entrevistas fueron grabadas con autorización de las personas entrevistadas y luego transcritas. Como estrategia de análisis, recupero aportes de la Grounded Theory (Strauss y Corbin, 1990), en la búsqueda por generar categorías y proposiciones, y fundamentarlas en los datos.

El trabajo con el material de campo se inició con la revisión de entrevistas donde se abordaron los tópicos que resultaron de interés para esta comunicación. Se seleccionaron seis entrevistas, tres individuales y tres grupales, donde participaron jóvenes estudiantes que se identificaron como mujeres en todos los casos, excepto en uno, que se identificó como no binarie con preferencia por los pronombres femeninos. Las edades oscilan entre los 16 y 18 años y asistieron a escuelas de Córdoba capital y la ciudad de Leones. Las jóvenes entrevistadas de manera individual asistieron a una escuela preuniversitaria, una escuela de gestión privada ubicada la zona norte de la capital y una escuela céntrica con modalidad cooperativa. Las tres entrevistas fueron realizadas durante 2022. Respecto de las entrevistas grupales, una fue realizada en 2019 con tres jóvenes de la escuela céntrica de gestión cooperativa; otra fue en 2022, con tres jóvenes, dos de ellas asisten a la escuela de preuniversitaria y una joven a la escuela de gestión privada. La otra entrevista grupal fue con jóvenes de la localidad de Leones, ubicada al sureste de la provincia, se realizó a través de la plataforma google meet y corresponde al año 2020. Las jóvenes que participaron asistieron a dos escuelas públicas y participaban en una agrupación auto convocada llamada Diversidad Leones que fue disuelta en 2021. En todos los casos de Córdoba capital, las entrevistadas ocuparon cargos de representación estudiantil en sus centros de estudiantes y en la Federación de Estudiantes Secundarios (FES), excepto las jóvenes entrevistadas en 2019

Las estrategias utilizadas para trabajar con el material fueron la codificación y la contextualización (Maxwell, 1996). La primera refiere al trabajo de reorganización del material en categorías que permitan la descripción y comprensión del fenómeno que se aborda. La segunda consiste en indagar acerca de relaciones entre las categorías construidas que permitan conectar relatos y eventos dentro de un contexto, integrándolos con coherencia. A través de procedimientos de inducción y recursividad, elaboré el análisis que presento, privilegiando los datos de campo en articulación con las referencias teóricas.

Conflicto y violencia de género en la escuela

Al calor de las marchas y protestas multitudinarias, la identificación y problematización de la violencia por cuestiones de género se difundió de manera masiva, siendo tópico de debate en múltiples ámbitos. En las charlas informales en grupos de amistad, en conversaciones familiares, en el ámbito laboral, en espacios recreativos y culturales la discusión sobre este tema estuvo presente de manera cotidiana (Tomasini y Morales, 2022). A través de estas experiencias, se fueron corriendo los umbrales de

sensibilidad y al mismo tiempo, se fue construyendo, especialmente entre las chicas, una percepción de vulnerabilidad compartida que en ocasiones las impulsaba a participar y militar.

Te empezás a sentir identificada, te empezás a sentir parte de algo y por eso creo que tuvo tanta entidad [el acercamiento al feminismo], fue 'yo me siento identificada', 'yo también', 'a mí me pasó lo mismo', y empezar a conectar desde un lugar de vulnerabilidad para podernos hacer más fuerte como grupo (Entrevista individual, Secretaria General del Centro de Estudiantes, escuela D, AGMJ 2022).

Las jóvenes entrevistadas, quienes participaban activamente en centros de estudiantes y en organizaciones estudiantiles, refieren que, una vez atravesada la pandemia, la problemática que sobresale es la reactualización de situaciones de violencia que vinculan de manera directa a déficits o ausencia de implementación de la Educación Sexual Integral cuestión que se puntualizará más adelante. A partir de la conversación con ellas, surgen discursos que se relacionan con la apropiación de terminología que proviene de la teoría feminista y del activismo, que es usada para interpretar situaciones de la vida cotidiana.

En las entrevistas se observó que, cuando las jóvenes hablan de violencias utilizan denominaciones diversas: violencia machista, violencia de género, violencia, bullying o violencia en la familia. En algunos relatos, la categoría violencia de género se usa con una connotación generalizada que se aplica a situaciones conflictivas en los vínculos entre pares en el ámbito escolar, como por ejemplo sentarse con alguien que no desea compartir el banco. Aquí resulta necesario analizar las distancias entre los sentidos feministas para pensar la violencia de género donde lo que se problematiza es la desigualdad en las relaciones de género, y estos modos de apropiación, donde se usa para designar un conjunto variado de situaciones emergentes (Tomasini y Morales, 2023).

Una de las estudiantes entrevistadas relató que al iniciar el año lectivo 2022 vivieron una situación excepcional, recibieron en la Secretaría de Género y Diversidad del Centro de Estudiantes, más de cincuenta denuncias de violencia en el mismo mes:

Después de la pandemia vi una oleada excesiva de casos de violencia de género en mi colegio (...) La mayoría de pibas que acudieron [a la Secretaría] dijeron que tenían situaciones de violencia, todas en el aula, todas en el colegio, en un mes más de 50 denuncias muy grosas, no porque me tiró un lápiz el compañero (...) porque se perdió el consentimiento, ¿qué pasó en el medio? (...) muchas situaciones de invadir el cuerpo del otro, de no respetar los espacios personales de cada uno, cada una, y creer que el otro siempre está para una, nunca preguntarle si tiene ganas de ciertas cosas, en cosas mínimas, por ejemplo, sentarse con alguien, si el otro no se quiere sentar con vos, no se quiere sentar con vos y el otro así, forzando... (Entrevista individual, Secretaria de Género y Diversidades, escuela B, AGMJ 2022).

En la narrativa llama la atención la cantidad de situaciones de violencia de género, según la definición de la entrevistada, que se reportaron en un periodo de tiempo breve.

Sin embargo, cuando especifica las situaciones que las “pibas” denunciaron, muchas resultan episodios que se podrían pensar como conflictos entre pares en el ámbito escolar, es decir, cuando quienes participan en la situación no logran establecer un acuerdo (Shulman, 2023). Aquí surgen algunos interrogantes, la posibilidad de compartir el banco ¿requiere que se ponga en marcha el acto de consentir? ¿Cómo se dirimen los conflictos entre jóvenes en la vida cotidiana de las escuelas? ¿Estamos aquí frente a una sobre dimensión de los conflictos comunes?

Este deslizamiento de sentido asimila los conflictos escolares a situaciones de violencia y abusos, generando una sobredimensión del daño (Shulman, 2023; Angilletta, 2021) que en muchas ocasiones desencadena acciones desproporcionadas, con efectos difíciles de prever. El escrache entre pares es una de ellas. La misma joven reflexiona:

Cuando vos haces un escrache, es una condena social de la que no podés volver, yo creo que es la cosa más dañina y violenta... y es todavía más violencia de la que ya hubo (Entrevista individual, Secretaria de Género y Diversidades, escuela B, AGMJ 2022).

Acciones como los escraches dan cuenta de una lógica punitivista que produce efectos en las subjetividades juveniles, marcan “las personas a las que hay que temer, condenar, expulsar de la ciudadanía, y personas a las que hay que cuidar, proteger o retar si no cumplen con las pautas” (Angilletta, 2021, p.114). Interpretar el conflicto entre pares como abuso y violencia configura climas de incomodidad, malestar y permanente sospecha. Al mismo tiempo, exigen intervenciones urgentes por parte de los adultos de las instituciones y también de sus representantes estudiantiles. En ocasiones se materializan en restricciones y sanciones, que redundan en problemas al interior de los grupos escolares o mayor sufrimiento para quienes denunciaron.

Es interesante detenerse en la categoría consentimiento, una noción que tuvo alta difusión en los últimos años, formando parte de las conversaciones cotidianas, y ocupando un lugar central en la definición de las violencias. El uso del concepto que realiza la joven entrevistada abre interrogantes en relación con los sentidos que se le asigna ¿Es posible pensar el consentimiento como un estado al que se llega, algo que se establece y permanece sin alteraciones a lo largo del tiempo, en circunstancias diversas y más allá de las personas? Asoma aquí, una intencionalidad de codificar y regimenter los vínculos que abordaremos más adelante.

Aparece también, una dimensión clave para pensar el consentimiento, cuando se refiere que fueron “pibas” las que pusieron en conocimiento de la Secretaría las violencias vividas. Aquí se hace explícito el atravesamiento de las relaciones de género en la posibilidad de consentir o no, son ellas las que denuncian, son ellas las que no consintieron, dando cuenta de las estructuras de desigualdad en las que se inscribe el consentimiento (Pérez Hernández, 2016).

Otro punto relevante es que se explica la violencia como una consecuencia de un estado de situación “se perdió el consentimiento”. Esta afirmación da cuenta de un quiebre, marca un cambio en relación a otro tiempo, la conciencia lograda “se perdió”. Esa marca refiere a los tiempos previos a pandemia, la misma joven dice:

Antes de la pandemia había algún tipo de concientización, como que se había llegado a un momento social en el que existía esta concientización, existía este consenso social de decir bueno, hay que pedir permiso, es lo mínimo que uno tiene que hacer cuando quiere compartir algo con la otra persona (Entrevista individual, Secretaria de Género y Diversidades, escuela B, AGMJ 2022).

En el retorno a la vida cotidiana, luego del cese de las medidas sanitarias, hay un registro de pérdida de lo conseguido, de borramiento en los pactos construidos durante los años de debates, discusiones y ocupación masiva de las calles. Incluso, como señalé, ese tiempo de movilizaciones fue el impulso para la creación de las Secretarías de Género en los centros de estudiantes de algunas escuelas de Córdoba capital.

En estrecha relación con lo planteado, emergen referencias a las relaciones, contactos corporales y vínculos entre pares que resultan interesantes analizar. Aparecen ciertas expectativas alrededor de regular y definir los intercambios entre pares en las vicisitudes de compartir el aula, aún en el reencuentro, luego del tiempo de medidas sanitarias restrictivas (Tomasini y Morales, 2023). Algunas expresiones dan cuenta de extrañeza, otras de no saber qué hacer, cómo interactuar y en algunos casos las vinculan a momentos de agresión y violencias.

Volver de la situación virtual, de que no había conexión entre los cuerpos, de que no había tanta conexión en el habla tampoco, era muy monótono, todo muy robótico (...) volver a la presencialidad, generó un montón de contactos no manejados entre los pibes (Entrevista grupal, Secretaria de Género y DDHH en Federación de Estudiantes Secundarios, APES 2022). Volver de la pandemia y el volver a encontrarse fue como que despertó muchas cosas muy extrañas de la gente y muchos tratos muy raros de una persona con la otra... (Entrevista grupal, Secretaria Asuntos Externos en Federación Estudiantes Secundarios, APES 2022).

Este primer encuentro después de la pandemia fue como que la gente se encontró se desconoció, se desconocieron las personas y surgieron muchos tipos de discriminaciones y violencias... (Entrevista individual, Secretaria General en Federación de Centros de Estudiantes Secundarios, DF 2022).

Es posible advertir una demanda de pautas que permitan ordenar y reglamentar los intercambios, en una especie de protocolización de los vínculos que en muchas ocasiones excluye la posibilidad de la conversación entre pares. Es decir, frente a las dificultades o los malos entendidos en las relaciones, se priorizan reglas y estructuras generales, antes que la posibilidad de dialogar entre las partes. Incluso, el entramado legal (leyes, mecanismos de denuncia, instituciones estatales especializadas, etc.) aparece en el horizonte juvenil como recurso para dirimir conflictos de relación.

[las denuncias] fueron un montón, ahí fueron a parar [a la asesoría legal de la escuela], yo no sé cómo terminaron esos casos, sé que algunos terminaron en denuncias [formales] porque han separado cursos, simplemente por eso una interpreta... hay pibes que han sido escrachados en el mismo curso, lo

sacan y lo ponen en otro curso, o lo sacan del colegio si es extremo, depende la situación, depende cual sea el caso, hay pibes que tienen que estar a más de 20 metros entonces tienen que cambiar las aulas, a uno lo mandan al tercer piso, a otro lo mandan al primero y ahí se tienen que mover todo el día, horrible (Entrevista individual, Secretaria de Género y Diversidades, escuela B, AGMJ 2022).

Junto con la desnaturalización de situaciones abusivas o de violencia, las transformaciones en los modos de interpretar, valorar y juzgar los comportamientos de varones y mujeres promovieron un clima de sospecha y desconfianza alrededor de los vínculos, señala Laura Klein (2023). Como muestran los relatos estudiantiles, cuando una situación es interpretada como violenta se ponen en marcha diversos mecanismos de visibilización. Las referencias a la escuela como encargada de dirimir estas situaciones aparecen ligadas al déficit, la indiferencia y en el caso referenciado, se manifiestan dudas y reservas sobre los protocolos de acción legal que deben cumplirse.

La organización de las secretarías de género en los centros de estudiantes expresa la necesidad de acercarse a estas problemáticas entre pares, en consonancia con el clima epocal que señalamos previamente, que motivó la creación de estos espacios en múltiples instituciones (Tomasini y Morales, 2022). Cuando recurren a los espacios formales como las secretarías de género de los centros de estudiantes o a las autoridades escolares, las respuestas y propuestas de solución, en ocasiones no conforman a quien denuncia y es allí donde se despliegan repertorios de acción diversos (rumores, señalamientos, escritos en los baños, escraches en redes sociales, entre otros) que quedan fuera del control institucional.

Una referencia clara a la institución en orden a abordar diversas situaciones del ámbito escolar, especialmente a aquellas ligadas a las violencias, es la apelación a la Educación Sexual Integral, desde una lógica preventiva antes que punitiva, cuestión que analizo a continuación.

La ESI que todo lo puede

Desde la sanción del Programa Nacional de Educación Sexual Integral en el año 2006, se recorta un campo de posibilidades y disputas sobre contenidos, modalidades y actores que participan en su implementación. Diversos intereses se tensionaron cuando el Estado definió garantizar a les estudiantes el derecho a recibir educación sexual desde una perspectiva integral (Tomasini, 2022).

Algunos sectores se oponen a la ESI desde sus inicios, pero también es notable la diversidad de actores que se sumaron a capacitarse y trabajar temáticas de ESI dentro y fuera de las escuelas, especialmente desde los activismos, movimientos de mujeres, sexo disidentes y feministas. Es así como se fueron ampliando las fronteras de lo enseñable y se fueron incorporando nuevos temas y formas de trabajo a lo largo de los últimos 17 años, produciendo un movimiento pedagógico que consolida y potencia esta política pública (Lavigne y Pechin 2021). El estudiantado se posicionó en el centro de la escena,

levantando la voz y sosteniendo en el tiempo reclamos de efectiva implementación del Programa, exigiendo que los contenidos, la secuencia y las modalidades de trabajo sean adecuadas a sus necesidades. Trabajos de investigación locales han documentado y analizado estas demandas (Tomasini, 2022; Mondello, 2020; Esteve et al., 2022), dando cuenta de la alta valoración de los espacios de ESI por parte del estudiantado.

A partir de la emergencia del movimiento Ni Una Menos (2015) y posteriormente, durante el debate por la legalización de la interrupción voluntaria del embarazo (2018), de la mano de la consigna de la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal Seguro y Gratuito: “Educación sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar y aborto legal para no morir”, la ESI incrementa su visibilidad y logra consenso en diversos sectores sociales, al menos a nivel discursivo. La presencia de estas discusiones y demandas se amplificó en las redes sociales y los medios de comunicación masiva. Frente a situaciones de abuso, violencias y embarazos no deseados, se construye a la ESI como la clave para la transformación (González del Cerro, 2018; Morales et al. 2022).

En líneas generales, es posible afirmar que el estudiantado se fue apropiando de la ESI, trasladando al escenario escolar las disputas por sus derechos, tomando impulso durante la efervescencia de las luchas feministas y de los movimientos sexo disidente, a partir de 2015. Con la emergencia de la pandemia por COVID 19 y las medidas sanitarias concomitantes, este movimiento quedó en suspenso. El trabajo con ESI fue desplazado por las múltiples dificultades que surgieron para sostener la escolaridad sin presencialidad:

Fueron dos años de pandemia, pero hoy hay chicos como los de tercer año que es su primer año en la escuela, incluso los que estaban en primer año, fueron muchos años de más vacío, que dejan estragos en esas juventudes que hoy piden ESI (Entrevista grupal, Secretaria Asuntos Externos en Federación de Estudiantes Secundarios, APES 2022).

Sin embargo, se observa en los discursos juveniles, especialmente en aquellas jóvenes que participan activamente en organizaciones estudiantiles, que la ESI está presente como una de las principales demandas dirigidas al Estado en general y a las propias escuelas. Al mismo tiempo, resulta interesante considerar las múltiples expectativas que se depositan en la ESI, desde la regulación de la convivencia escolar hasta la prevención de la violencia de género y la transformación social:

Necesitamos ESI porque necesitamos generar un cambio de conciencia, tenemos 110 muertes en lo que va del año: femicidios, trans femicidios, no nos genera nada, a nadie le genera nada porque todos lo vemos en la tele y nadie se moviliza demasiado (Entrevista individual, Secretaria General en Federación de Centros de Estudiantes Secundarios, DF 2022).

Las violencias que se generen adentro de las escuelas y los escraches y los casos de abuso, acoso, violación dentro de la institución, de las instituciones ¿qué salida le damos a eso? claramente es la educación sexual integral desde el primer momento en que se pueda (Entrevista grupal, Secretaria de Género y DDHH en Federación de Estudiantes Secundarios, APES 2022).

Yo creo en una ESI que sea interactiva y que nos ayude a transitar esto de infancias y juventud libre, tiene que ser una educación sexual que nos permita elegir (Entrevista grupal, Estudiante 1, Integrante centro de estudiantes, escuela D, APES 2019).

Ahí, en la ESI hay una herramienta inmensa creo para la construcción de la sociedad que queremos (Entrevista grupal, Secretaria Asuntos Externos, en Federación de Estudiantes Secundarios, APES 2022).

Los relatos juveniles muestran, la apropiación y la alta valoración de la ESI por parte del estudiantado, aunque su implementación es desigual en todo el territorio nacional y aun al interior de cada escuela, como fue documentado en trabajos anteriores (Tomasini, 2022; Ferrucci, et al. 2022)². Especialmente se destaca la centralidad que le otorgan en lo que refiere a prevención y erradicación de las violencias. Además, se le confía la tarea de transformar las injusticias sociales. En este sentido, se observa una lectura totalizadora de la ESI en tanto se la construye como entramado que dará solución a problemáticas diversas, dentro y fuera de la escuela.

Protocolización de la vida de relación

Como se mencionó en el apartado anterior, la educación sexual no es propiedad exclusiva de la escuela ni de la familia. En los últimos años encontramos productos culturales que proliferaron, fundamentalmente en tiempos de pandemia, y son referidos por los jóvenes como guías y orientaciones en diversos temas, especialmente en lo que respecta a los vínculos sexo afectivos.

En este momento [2020] el único apoyo que tenemos son las redes y cada uno busca lo que le interesa, es eso. Porque no hay nadie que nos guíe en este momento, un respaldo, lo único que tenemos son las redes porque estamos todo el día con el celular y la computadora (Entrevista grupal, estudiante 1, Integrante del grupo Diversidad Leones, APES 2020).

En Tik Tok, hay un montón de ginecólogas que hacen videos y tienen un montón de apoyo, la gente, los profesionales van buscando la manera de llegar a los adolescentes y me parece bárbaro, está de diez, muy interactivo todo...para que vos preguntes, 'mandame un mensaje y te respondo con lo que es'. Y eso me parece que está genial (Entrevista grupal, estudiante 3, Integrante del grupo Diversidad Leones, APES 2020).

Se trata de contenidos que circulan en diversos medios digitales (cuentas de Instagram, *Tik tok*, *Twitter*) que definen pautas acerca de cómo iniciar relaciones afectivas, o cómo deben ser las experiencias vinculadas al deseo y al erotismo, estableciendo nuevos guiones a través de esos discursos. Es decir, se presentan modos de relacionarse válidos para todos los vínculos y contextos. En estas propuestas de

² En general, el estudiantado refiere que los temas de educación sexual se trabajan dentro de los programas de algunas materias o bien talleres, jornadas o eventos puntuales, en general definidos por el calendario escolar.

configuración de la sociabilidad, lo inesperado, lo no conocido y las vacilaciones parecen significarse como riesgo y potencial peligro. Se sustentan en la premisa de que los vínculos libres de violencia son aquellos que siempre son armónicos, desconociendo la opacidad y complejidad de los lazos, negando la conflictividad que los constituye. Estas formulaciones se distancian de las experiencias juveniles concretas.

Apelar a la voluntad y al control absoluto de la emocionalidad puede generar la ilusión de resguardo frente a la amenaza de las violencias. En ocasiones se recurre a la figura del consentimiento, como planteamos en el primer apartado, como “fórmula mágica” para dirimir conflictos y dificultades en los vínculos.

El consentimiento conlleva todo esto, conlleva respetar a la otra persona, entender que el espacio personal de uno, no es el mismo que el del otro, entender que los límites de uno, no son los mismo que los del otro, entender que a todos le pasaron diferentes cosas por el cuerpo, entonces comunicarte tiene que ver con eso, poder expresar lo que a una le pasó en el cuerpo. Comunicarse significa poder hablar con el otro de lo que a uno le gusta, lo que a uno no le gusta, hasta donde si, hasta donde no, cuándo es no... (Entrevista individual, Secretaria de Género y Diversidades escuela B, AGMJ 2022).

La capacidad de poner palabras a lo que se siente, de tener total conciencia y claridad de lo que se quiere y lo que se desea, se convierte en (auto) exigencia. Sin embargo, el deseo no es transparente ni asible, tampoco se mueve a voluntad, no siempre se sabe lo que gusta o lo que se quiere. Además, parece extraño que, desde el inicio de un encuentro afectivo, o en los primeros tiempos de conocer a alguien, sea posible saber qué forma va a tomar ese vínculo y cómo continuará; por el contrario, la imprevisibilidad, la exploración y la falta de garantías es lo que predomina.

Frente a estos nuevos requerimientos, es interesante reparar en el siguiente contrapunto; en un contexto de época que se percibe como de mayores libertades para la vida pública de las chicas y la exploración de la sexualidad, se instalan intentos de control y valoración moral de sus prácticas por parte de las generaciones adultas y las instituciones que podemos referir, junto a Silvia Elizalde (2015), como pánico sexual. La autora señala que, al mismo tiempo, en la otra cara de ese temor “por el ‘rebalse’ de su sexualidad, se apunta su contrario: a que sean víctimas de abusos, violaciones y redes de trata, justamente por su condición sexual y de género, en vínculo con su ‘corta’ edad (p.13).” Estos temores son reforzados por los hechos de violencia que se reproducen de manera cotidiana.

En las entrevistas resuenan sensaciones de inseguridad y miedo que se expresan de manera clara y contundente cuando rememoran vivencias cotidianas como caminar por la ciudad, tomar un colectivo, ir a un boliche; es decir, cuando se desplazan para desarrollar actividades escolares, deportivas, recreativas o de militancia. Es posible identificar en el discurso de las entrevistadas, modos de disciplinamiento a través de una expectativa de feminidad que impone modos de vestir, horarios y zonas de circulación como resguardos para la moralidad de las jóvenes, restringiendo sus libertades.

Me volví caminando, me volví con un *jogging*, yo entreno en enero, eran 40 grados de calor, sin embargo, pasó un chabón en una moto que me gritó algo, nada viene bien... pero si estoy vestida así, si me pasa algo, nadie va a decir que 'iba vestida de tal o cual manera' (Entrevista individual, Secretaria General del Centro de Estudiantes, escuela D, AGMJ 2022).

Yo le tengo un poco de miedo a la calle, yo milito muchas cosas pero me cuesta mucho salir a la calle como quiero salir, salgo como se espera que salgamos vestidas, yo quiero salir así, y no me animo a tomar un bondi con esta remera, me siento muy desprotegida, me siento muy vulnerable a lo que pueda pasar en el colectivo, ahora de más grande me defiendo un poco más, no me da tanta vergüenza hacer ciertas cosas, pero siempre fue un lugar terrible el colectivo... siempre el miedo, la percepción de todos los hombres grandes que te están mirando, son todos viejos verdes, tampoco es así, pero una llega con tanto miedo que empezás a fabular cosas, 'ese está levantando el celular, está sacando una foto', es mucha persecución, eso para mí, también es violento (Entrevista individual, Secretaria de Género y Diversidades escuela B, AGMJ 2022).

En los discursos se advierte que emerge una percepción de riesgo constante que se reitera en diferentes ámbitos; medios masivos de comunicación, discursos institucionales, familiares y en las conversaciones con amigas donde se encuentran en la vulnerabilidad compartida. Estas sensaciones refuerzan la necesidad de disponer de guías, reglas y protocolos para vincularse entre pares como reparo frente a la posibilidad de vivir situaciones de violencia que acecha. Al mismo tiempo, narrativas de empoderamiento y de auto superación circulan en los mundos juveniles, abonando la "ficción de la igualdad" (Rodigou et al. 2018) que se resquebraja cada vez que salen a la calle.

Reflexiones finales

El artículo recoge interrogantes y contrapuntos a partir del análisis del material de campo producido en los últimos cinco años de trabajo con jóvenes estudiantes de escuelas secundarias de Córdoba. Recupero especialmente algunos emergentes en torno a los marcos de interpretación de la violencia de género en la escuela, la apelación a la ESI como respuesta y una suerte de expectativa de protocolización de la vida de relación. Analizar las voces y experiencias juveniles a la luz de estos tópicos nos permiten acercarnos a sus posicionamientos en clave feminista luego del proceso de masificación y el después de la pandemia.

La terminología feminista para valorar las violencias se difundió en múltiples ámbitos, al calor de las manifestaciones masivas que inauguró la primera convocatoria de Ni Una Menos en 2015. Sin duda se trata de una de las temáticas sobresalientes en las luchas y reclamos de las últimas décadas. En el artículo indagué sobre los relatos de jóvenes que, a través de su participación en el centro de estudiantes y organizaciones estudiantiles, estuvieron en contacto con situaciones de violencia en el ámbito escolar. La apropiación y uso de términos como violencia de género, violencia machista, violencia,

abuso, consentimiento, funciona como analizador de la masificación del movimiento feminista. Es posible que, al mismo tiempo que se extendía la visibilidad y los cuestionamientos al orden machista, se haya reducido la profundidad y precisión de las definiciones. En muchos casos, se simplificaron los análisis y el uso específico de la categoría violencia de género se aplicó a situaciones de desacuerdos o conflictos comunes.

Se observaron definiciones y conceptualizaciones de violencia que dejan de lado la problematización de la desigualdad de género, rasgo distintivo de las lecturas feministas de la problemática. Las jóvenes referenciaron “una oleada de casos de violencia de género”, sin embargo, es posible que muchas de las situaciones que relataron fueran configuradas como conflictos entre pares, dentro de la vida cotidiana de la escuela. La sobredimensión del daño vivido redundaba en acciones que luego se valoran como excesivas y provocan malestares al interior de los grupos y de la comunidad educativa en general, por ejemplo, la exclusión de estudiantes señalados como abusadores o violentos que interrumpen su escolaridad. Al respecto, Sara Shulman (2023) sostiene:

Cómo entendemos el conflicto, cómo respondemos al conflicto y cómo nos comportamos como espectadores frente al conflicto de otras personas determina si tenemos o no justicia y paz colectiva. (...) por encima de todo es la comunidad que rodea un conflicto la fuente de su resolución. La comunidad tiene la responsabilidad crucial de resistir la reacción desmedida ante la diferencia y de ofrecer alternativas de comprensión y complejidad. Tenemos que ayudarnos unos a otros a iluminar y contrarrestar la sobre dimensión del daño en lugar de usarlo para justificar la crueldad (p. 35).

Esta clave de lectura resulta pertinente para el ámbito educativo en tanto incluye a la comunidad, otorgándole un lugar central en el análisis de los conflictos y la generación de alternativas posibles para la convivencia escolar.

En los discursos de las estudiantes que ocuparon cargos en las secretarías de género se advierte un registro de incomodidad y, a la vez, sienten el deber de dar una respuesta justa y satisfactoria a una demanda compleja. En este sentido, es necesario continuar profundizando acerca de los marcos de interpretación de la violencia de género entre pares en el ámbito escolar, es decir, los modos que permiten establecer que se vivió una situación de violencia. ¿Existen espacios en las escuelas para reflexionar entre pares o con adultos antes de catalogar una experiencia como violenta? ¿Se habilitan espacios para considerar cada situación en su singularidad, complejidad y contexto o se adoptan normas y reglas generales para valorar la violencia? ¿Es posible tomar un tiempo para indagar sobre lo vivido o la urgencia predomina?

En la coyuntura que configura el después de la pandemia, las huellas que dejaron los años de ausencias y distancias en la construcción de la sociabilidad juvenil se hacen visibles. Volver a encontrarse y habitar el mismo espacio resultó conflictivo. Y allí, la ESI se configura en el imaginario juvenil, como un horizonte de posibilidades, tanto para aprender sobre los vínculos entre pares como para prevenir e incluso erradicar la violencia de género.

En los relatos emerge una sobredimensión de las posibilidades de la ESI, en tanto la consideran como un conjunto amplio de saberes y prácticas que debe ofrecer solución para todos los problemas y dificultades de la vida de relación. Especialmente, la apelación a la ESI se vincula con la prevención y eliminación de las violencias por cuestiones de género como primer paso para la construcción de una sociedad más justa y libre.

Desde la mirada estudiantil los límites de lo que se enuncia como ESI son difusos (Mondello, 2020) y las expectativas que se anudan a su presencia en la escuela redundan en un asunto que debe estar presente de manera permanente, cuestionando y transformando la vida de las escuelas y de la sociedad en general. Frente a tal magnitud de la demanda es esperable que el trabajo concreto que realizan las instituciones en este campo sea percibido como insuficiente.

Recuperando las voces juveniles es posible reconstruir una mirada sobre la ESI como “trinchera” que puede hacer existir en la escuela aquello que late en las experiencias estudiantiles, vitalizando los contenidos escolares. Sin embargo, depositar en la ESI todo el peso de la transformación social y cultural que permitirá construir la igualdad, parece del orden del pensamiento mágico. Si las desigualdades de género se sustentan en estructuras históricas, sociales y políticas que se sostienen desde una multiplicidad de ámbitos, parece difícil que desde el trabajo en el espacio escolar sea posible desarmarlas. Para transformar las injusticias sociales, primordialmente aquellas vinculadas con las desigualdades de género y las violencias, se requiere mucho más que el trabajo con ESI, aunque sin duda, su aporte es especialmente valioso.

Como señalé en el último apartado, la educación sexual excede el ámbito escolar y familiar. El protagonismo ganado por las redes digitales durante los años de pandemia promovió la multiplicación de opciones para acercarse a temas vinculados con la sexualidad y los vínculos erótico afectivos. Si bien estos productos culturales revisten valor en tanto abordan temáticas consideradas íntimas y privadas de manera sencilla y abierta, es necesario poner en cuestión el mensaje universalizante que transmiten. Es decir, la singularidad de las experiencias y los contextos donde se despliegan quedan excluidos, en su lugar se proponen guías, *slogans* o *tips* para orientar la vida de relación juvenil.

En estos contenidos se observan líneas de sentido que apuntalan la construcción de sujetos de la conciencia, que todo lo pueden si lo desean y se lo proponen, haciendo los esfuerzos necesarios. Así, como argumenta Virginia Cano (2018), la afirmación de un yo libre y autónomo implica dejar de lado las tramas socio culturales y afectivas que lo constituyen y, al mismo tiempo, niega las desigualdades estructurales y las jerarquías de poder que obturan posibilidades y oportunidades para muchas personas. También se promueve el control de la afectividad en los vínculos, con frases como ‘si no suma, resta’, ‘hermana, date cuenta’, ‘salí de ahí, hermana’, o las populares *red flags*³.

De este modo, en un clima de época que es percibido como de mayores libertades para la exploración y experimentación sexual, especialmente para las jóvenes (Elizalde,

³ Anglicismo, usado especialmente en redes sociales, que advierte o llama la atención sobre ciertas actitudes, comportamientos e ideologías dentro de los vínculos eróticos afectivos.

2015), emergen nuevas necesidades, ligadas a reglar y protocolizar los vínculos eróticos afectivos y a ordenar el deseo. Adicionalmente, se destaca el miedo como emoción que atraviesa a las jóvenes generando múltiples limitaciones para el despliegue de la vida en diversos ámbitos. En este sentido, se identifica la persistencia de dos narrativas que se contraponen y tensan a las jóvenes, aquellas vinculadas con el empoderamiento y la sexualización que invitan a vivir diversas experiencias, frente a las que se relacionan con el pánico sexual, con estrategias de disciplinamiento de los cuerpos, estéticas y circulación por el espacio público, cercenando las libertades (Rodigou et al. 2018, Elizalde, 2018).

En este sentido, los feminismos y la ESI, parecen constituir referencias para conocer, explorar y reflexionar sobre la propia vida y el estar con otras, abriendo posibilidades para cuestionar políticas normalizadoras, visibilizar las singularidades y reconocer las diferencias.

Recibido: 25/07/2023

Aceptado: 02/11/2023

Referencias Bibliográficas

- Angilletta, Florencia (2021). Zona de Promesas. Cinco discusiones fundamentales entre los feminismos y la política, Capital Intelectual.
- Barros, Mercedes y Martínez, Natalia (2019). Populismos y Derechos Humanos en el devenir masivo de los feminismos argentinos. Revista La aljaba. Segunda época. Volumen XXIII, 33-57.
- Bianciotti, Celeste (2019, 23 de mayo). Se va a caer: un análisis de la marea verde en Argentina como un drama social ritual. [ponencia] *V Jornadas de Innovación Investigativa: Género, territorios y movimientos feministas en América Latina* y Universidad Simón Bolívar.
- Cano, Virginia (2018). Solx no se nace, se llega a estarlo. Ego-liberalismo y autoprecarización de la vida en Los Feminismos ante el neoliberalismo, Malena Nijensohn compiladora, LATFEM-La Cebra.
- Elizalde, Silvia (2015). Tiempo de chicas. Grupo Editor Universitario.
- Elizalde, Silvia (2018). Las chicas en el ojo del huracán machista: entre la vulnerabilidad y el “empoderamiento”. *Cuestiones Criminales*, Año 1, N°1, Julio, pp. 22-40.
- Elizalde, Silvia (2022). Gender Relationships and Sexual Affection between Young People: Reflections from the Argentine Case en *Young People in Complex and Unequal Societies: Doing Youth Studies in Spain and Latin America* Benedicto, Jorge, Urteaga, Maritza, y Rocca, Dolores (Vol. 18). Brill. (pp. 273-298).
- Esteve, María, Ferrucci, Verónica, Molina, Candela y Guiñazú, Anahí (2022). Una ESI desobediente. Climas afectivos y zonas de comodidad en *Educación Sexual: juventudes, experiencias escolares, afectividades y activismos*, Tomasini, M. (Coordinadora), Grupo Editor Universitario.
- Faur, Leonor (2019). Del escrache a la pedagogía del deseo. *Revista Anfibia*, disponible en <https://www.revistaanfibia.com/del-escrache-la-pedagogia-del-deseo/>
- Ferrucci, Verónica, Esteve, María, Morales, Gabriela y Tomasini, Marina (2021). La educación sexual te atraviesa sí o sí. Currículum, climas afectivos y zona de confort en el trabajo con la ESI. En Matías Álvarez y Gisela Giamberardino (comps.), *Ensamblajes de género, sexualidad (es) y educación: intervenciones críticas entre el activismo y la academia*, UNICEN.
- González del Cerro, Catalina (2018). *Educación Sexual Integral, participación política y socialidad online: una etnografía sobre la transversalización de la perspectiva de género en una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*, Tesis doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Klein, Laura (29 -31 de mayo de 2023). Víctimas, consentimiento y masivización: malestar en el feminismo [Ponencia]. XV Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres, Jujuy, Argentina.
- Lares, Yanina, Nimo, Paola, Morales, Gabriela y Tomasini, Marina (2018). Construirse como feminista en la escuela secundaria. La participación de estudiantes en acciones colectivas que abordan temas de género y sexualidad. *VI Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes de Argentina*. Córdoba, Argentina.

- Lavigne, Luciana y Pechin, Juan (2021). Cartografía crítica de la educación sexual integral como clave institucional: transmutaciones epistémicas y resistencias al binarismo sexo genérico en Álvarez, Matías y Giamberardino, Gisela comp. *Ensamblajes de género, sexualidad(es) y educación. Intervenciones críticas entre el activismo y la academia*, UNICEN.
- Manzano, Valeria (2017). Ella se va de casa. Las jóvenes, el género y la sexualidad, en La era de la juventud en Argentina. Cultura, política y sexualidad desde Perón hasta Videla. Fondo de Cultura Económica, pp. 155-193.
- Maxwell, Joseph (1996). Qualitative reserch desing. An interactive approach. Sage Publication.
- Mondello, Ramiro (2020). *La Educación sexual en un escenario de transformación socio cultural. Perspectivas de estudiantes de escuelas secundarias de Córdoba* [Tesis de Grado, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba]
- Morales, Gabriela, Mondello, Ramiro y Omar, Keila (2022). Una ESI en movimiento. Activismos entre las calles y la escuela en *Educación Sexual: juventudes, experiencias escolares, afectividades y activismos*, Tomasini, Marina (Coordinadora), Grupo Editor Universitario.
- Palumbo, Mariana y Di Napoli, Pablo (2019). #NoEsNo. Gramática de los ciberescraches de las estudiantes secundarias contra la violencia de género (Ciudad Autónoma de Buenos Aires). *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, 54, 13-41.
- Rodigou Nocetti, Maite, López, Javier, Blanes Ojea, Paola, Monsó, Camila, Aimar, Valeria, Puche, Ivana y Fragueiro, Belén (2018). Entre la ficción de la igualdad y la apropiación de derechos. Narrativas de jóvenes universitarias. Universidad Nacional de Córdoba.
- Romero, Guillermo (2021). Protocolos, escraches y amenazas de bomba. Activismos de género en la escuela secundaria en un contexto de masificación y juvenalización de los feminismos. En Álvarez, Matías y Giamberardino, Gisela comp. *Ensamblajes de género, sexualidad(es) y educación. Intervenciones críticas entre el activismo y la academia*, UNICEN.
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (1990). Qualitative research: Gorunded Theory procedures and techniques. Saga publications Newbury Park.
- Shulman, Sarah (2023). El conflicto no es abuso. Contra la sobredimensión del daño. Paidós.
- Pérez Hernández, Yolinlitzli (2016). Consentimiento sexual: un análisis con perspectiva de género. *Revista mexicana de Sociología* 78 (octubre- diciembre): 741- 767.
- Tomasini, Marina (2018). Qué mueve a las jóvenes a participar. Activismo de género y devenires identitarios en estudiantes de escuelas secundarias. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 10 (2).
- Tomasini, Marina (2022). La ESI en disputa. Activismos, relaciones intergeneracionales y vida cotidiana en la escuela, en *Educación Sexual: juventudes, experiencias escolares, afectividades y activismos*, Tomasini, M. (Coordinadora), Grupo Editor Universitario, Ciudad autónoma de Buenos Aires.

- Tomasini, Marina y Morales, Gabriela (2022). “La marea verde violeta”. Feminismo, juventudes y escuela secundaria. *Revista Izquierdas*, N° 51, marzo, pp. 1-18.
- Tomasini Marina y Morales, Gabriela (2023). ‘Ante la violencia, la Educación Sexual es la salida’. Feminismo y activismo estudiantil en Córdoba, Argentina, Red HILA, en prensa.



Referencias Bibliográficas

- Acuerdo 008 - Universidad Nacional de Colombia (2008). Edu.co. Recuperado el 20 de julio de 2023, de http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=34983
- Addams, Jane (2013). *Hull-House: el valor de un centro social*. Paraninfo.
- Aldana Santana, Selene (2020). La historia de la Sociología: Si no te la contaron violeta, no te la contaron completa. *Acta Sociológica*, (81), 59-95. <https://doi.org/10.22201/fcpys.24484938e.2020.81.77669>
- (2022). Remando en mares hostiles: la violencia epistémica contra las mujeres en la sociología. *Revista Pensamiento Feminista*, (1), 62-71. Estado de México. <https://semujeres.edomex.gob.mx/sites/semujeres.edomex.gob.mx/files/files/Pensamiento%20Feminista.pdf>
- Alexander, Jeffrey (1991). La centralización de los clásicos en Giddens, A., Turner, J. et al. *La teoría social, hoy*. Alianza.
- (1995). *Las teorías sociológicas desde la Segunda Guerra Mundial: análisis multidimensional*. Editorial Gedisa.
- Arango, Luz Gabriela (2007). Presentación. En *La mujer y la cultura moderna*. Tres ensayos. Marianne Weber. Archivos del Índice.
- (2011). A la sombra de los padres fundadores de la sociología. En *El género: Una categoría útil para las ciencias sociales*. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Estudios de Género.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (1964). *Les Héritiers, les étudiants et la culture*. Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre (2000). *Cuestiones de sociología*. Istmo.
- Campagnoli, Mabel Alicia (2015). ¡Andá a lavar los platos! Androcentrismo y sexismo en el lenguaje. En Bach, A.M. (coord.) *Para una didáctica con perspectiva de género* (pp. 59-105). Miño y Dávila y Unsam Edita.
- Collins, Patricia Hill (1989). The social construction of Black feminist thought. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 14, 745-73.
- (1991). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Routledge.
- Connell, Robert William (1997). Why is classical theory classical? *American journal of sociology*, 102(6), 1511-1557.
- Chernilo, Daniel y Mascareño, Aldo (2005). Universalismo, particularismo y sociedad mundial: Obstáculos y perspectivas de la sociología en América Latina. *Persona y Sociedad*, 19(3), 17-45.
- Da Cunha, Mónica (2015). El currículum como Speculum. En Bach, A.M. (coord.) *Para una didáctica con perspectiva de género* (pp. 153-209). Miño y Dávila y Unsam Edita.
- Debia, Eliana (2019). Notas sobre violencia de género y enseñanza de la sociología clásica en universidades nacionales públicas argentinas. *De Prácticas y Discursos: Cuadernos de Ciencias Sociales*, 8(12), 17. <https://doi.org/10.30972/dpd.8124038>

- Feito Alonso, Rafael (2020a). La difícil coordinación en la enseñanza de la Sociología. *Revista Española De Sociología*, 29(2). <https://doi.org/10.22325/fes/res.2020.23>
- (2020b). La docencia de la Sociología. *Revista Española De Sociología*, 29(2). <https://doi.org/10.22325/fes/res.2020.22>
- Foucault, Michael (2008). Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas. Siglo XXI. (Versión original 1966).
- Fraser, Nancy (2013). *Fortunes of feminism: From state-managed capitalism to neoliberalism crisis*. Verso.
- Gilas, Karolina Mónica (2021). Ciencia Política en masculino. El sesgo androcéntrico en la enseñanza de la disciplina en México. *Revista De El Colegio De San Luis*, 11(22), 1-28. <https://doi.org/10.21696/rcsl112220211319>
- hooks, bell (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Lengermann, Patricia Madoo y Niebrugge, Gillian (2007). *The Women Founders: Sociology and Social Theory 1830-1930*. Waveland Press.
- López Miranda, Claudia Elisa (2022). La reflexión en torno a la ausencia de las mujeres en los programas de sociología en el Estado de México. *Revista Pensamiento Feminista*, (1), 72-80. Estado de México. <https://semujeres.edomex.gob.mx/sites/semujeres.edomex.gob.mx/files/files/Pensamiento%20Feminista.pdf>
- Luhmann, Niklas (1998). *Sistemas sociales*. Anthropos.
- McNay, Lois (1999). Gender, Habitus and the Field: Pierre Bourdieu and the Limits of Reflexivity. *Theory, Culture & Society*, 16(1), 95-117. doi: 10.1177/026327699016001007
- O'Brien, Mary (1981). *The politics of reproduction*. Routledge and Kegan Paul.
- (1989). *Reproducing the world: Essays in feminist theory*. Boulder, CO: Westview.
- Pérez, Moira (2019). Violencia epistémica: reflexiones entre lo invisible y lo ignorable. El lugar sin límites. *Revista de Estudios y Políticas de Género*, 1, 81-98.
- Salazar, Maria Cristina (1991). *La Investigación-Acción participativa. Inicios y desarrollo*. Magisterio Editorial.
- (2006). El proceso de profesionalización del trabajo social. *Trabajo social (Universidad Nacional de Colombia)*, (8), 27-36.
- Seoane, Javier B. (2006). La disputa del Canon clásico en la sociología. *Espacio Abierto*, 15(4), 705-724.
- Smith, Barbara (1988). *Contingencies of value: Alternative perspectives for critical theory*. Harvard University Press.
- Sola, Jorge, Sádaba, Igor y Rendueles, César (2020). Entre la docencia carismática y la burocratización de la enseñanza: las crisis de la sociología y los dilemas de su aprendizaje. *Revista Española de Sociología*, 29(2). <https://doi.org/10.22325/fes/res.2020.25>
- Sprague, Joey (1997). Hombres Sagrados y artillería pesada: El Canon/Cañón de La Teoría Social. *Género y Sociedad*, 11(1), 88-109.

Valdés, Manuel Tomás Valdés (2020). Algunas reflexiones sobre la situación del grado en Sociología en España. *Revista Española de Sociología*, 29(2), 411-418.
<https://doi.org/10.22325/fes/res.2020.28>

Wallerstein, Immanuel (1999a). *El legado de la sociología, la promesa de la ciencia social*. Nueva Sociedad.

(1999b). *Impensar las ciencias sociales*. Siglo XXI.

