



Universidad Nacional de Córdoba

Facultad de Ciencias Sociales

Licenciatura en Trabajo Social

DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL SÍ SE HABLA
DIÁLOGOS SOBRE GÉNERO Y SEXUALIDAD CON JÓVENES DE SECTORES
POPULARES. PROGRAMA DE INCLUSIÓN Y TERMINALIDAD DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA “PAULO FREIRE - CENTRO LELIKELÉN”

Estudiantes:

Abigail Lorena Montenegro

María Emilia Saint Phat

María Sofía Salazar

Profesores;

Lic. Sabrina Bermúdez – Intervención Pre Profesional

Dra. Guadalupe Molina – Orientadora de temática de intervención

Dra. Inés Torcigliani – Sistematización y redacción de tesina

Córdoba, 2020.

A la Universidad Pública que nos enriqueció de experiencias y nuevos conocimientos, y que sobre todo, permitió empoderarnos en defensa de todos los derechos conquistados y por conquistar.

A nuestros pilares fundamentales: madres, padres, hermanos, amigos y compañeros que acompañaron nuestros pasos durante estos años.

A los jóvenes y profesionales del Centro Lelikelen que nos abrieron las puertas y posibilitaron esta experiencia de aprendizaje.

A nuestras profesoras que guiaron el proceso de intervención.

ÍNDICE

- Introducción	3
- Capítulo 1: El escenario institucional: Centro educativo Lelikelen “Abrir los ojos”	8
1.1 Primera crónica: La peluquería de Don Mateo.	9
1.2 Espacio de intervención, Centro Socio-Educativo Integral Lelikelén.	11
1.3 ¿Qué es el PIT 14 - 17?	14
1.4 Experiencias escolares y juventudes de sectores populares.	18
1.5 La ESI como proyecto integrado.	26
- Capítulo 2: Desarmar la educación sexual: herramientas para la intervención	27
2.1 Aportes para pensar la educación sexual	30
2.1.A La sexualidad como fenómeno complejo.	30
2.1.B La resignificación del género	32
2.1.C La educación sexual en la escuela	34
2.1.D La educación sexual integral	37
2.2 Construcción del campo problemático de intervención.	40
2.3 Sobre la estrategia de intervención.	41
- Capítulo 3: Experiencias de ESI en un PIT	46
3.1 Experiencias y relatos del grupo de jóvenes del PIT.	47
3.2 Estereotipos de género: “Las mujeres, ya no son así”	48
3.3 Violencia: “Es difícil cambiar, es difícil vivir en este mundo”	53
3.4 Diversidad sexual: “Lucifer”	60
3.5 Masculinidades: “Cosas de hombres”	65
- Capítulo 4: La ESI una cuestión de derechos	72
4.1 Última Crónica: “De ESI sí se habla”	73
4.2 Intervención situada: Dispositivo particularizado.	74
4.3 Repensar la intervención profesional: acerca de los interrogantes para profundizar el campo problemático.	80
- Reflexiones Finales.	82
- Bibliografía	86

INTRODUCCIÓN

Introducción:

La tesina de grado de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Córdoba que aquí presentamos es fruto de la sistematización del proceso de intervención pre profesional realizada durante el año 2018 con jóvenes de la extensión áulica Programa de Inclusión y Terminalidad Educativa (PIT)¹ “Paulo Freire” que se encuentra dentro del Centro Socioeducativo Lelikelén. Intentará dar cuenta de expresiones, experiencias y relatos de los jóvenes² en torno a la sexualidad y el género recuperados a partir del recorrido realizado durante la propuesta de intervención fundada que llevamos a cabo en la institución.

El objetivo de esta sistematización es reconstruir sentidos y reflexionar sobre las vivencias y prácticas en torno a la sexualidad y género de los jóvenes del PIT-Lelikelén. Recogemos lo expresado por los jóvenes para aportar al conocimiento de aquellas situaciones vinculadas a la educación sexual integral en la escuela secundaria.

El proceso de intervención estuvo guiado por la premisa de la construcción de un espacio y tiempo de aprendizaje colectivo y significativo, donde los jóvenes pudieron dialogar sobre su sexualidad, sus cuerpos y vínculos, habilitando dudas, preguntas y deseos, en congruencia con la legislación vigente: la Ley de Educación Sexual Integral (26.150/2006). Indagamos los intereses de los grupos, acercándonos a sus experiencias sobre sexualidad y género.

La metodología que utilizamos para llevar adelante nuestra propuesta fue la de aulas-talleres, a partir de la perspectiva de la educación popular. Los contenidos fundamentales que trabajamos en los talleres fueron estereotipos de género, mitos/creencias sobre la sexualidad y diversidad sexual e identidades de género, elegidos de manera conjunta con referentes institucionales y los jóvenes. Transversalmente en todos los encuentros se abordó la violencia en el noviazgo-pareja y el reconocimiento de situaciones de riesgo o violencia vinculadas a la sexualidad.

En este marco la información producida en la observación participante de los talleres y de otros espacios como clases y jornadas especiales, diseñamos un sistema de registro que da lugar a esta sistematización del proceso que se complementa con las entrevistas en profundidad que realizamos a estudiantes de los grupos que participaron en los talleres.

¹Programa de inclusión para la terminalidad de la educación secundaria y formación laboral para jóvenes de 14 a 17 años. Ver en <http://www.cba.gov.ar/programa-14-17-otra-vez-en-la-escuela/>

² Esta tesina se posiciona desde el lenguaje inclusivo con el objetivo de no recaer en un carácter binario sexista, sin embargo se utilizara las y los cuando los sujetos se nombran o se identifican con su género.

Respecto a la escritura, conscientes de que el lenguaje y los modos de escribir configuran el modo de percibir y construir la realidad, optamos por el uso del lenguaje inclusivo-no sexista, visibilizando esta disputa política en el campo de la escritura académica. Cómo plantea Sol Minoldo (2018) en el Gato y la Caja:

“la propuesta que parece tener mejor proyección a futuro para ser incorporada sin pelearse demasiado con el sistema lingüístico es el uso de la e como vocal para señalar género neutro. Como el objetivo es dejar de referirnos a todes con palabras que sólo nombran a algunes, no necesitamos usarla para referirnos a absolutamente todo, es decir: no vamos a empezar a sentarnos en silles ni a tomarnos le colective cada mañane. Pero si estamos hablando de personas, nos habilita una posibilidad para hablar de manera verdaderamente inclusiva” (Minoldo, 2018).

Decidimos utilizar la terminación de las palabras en -e con el propósito de cuestionar el uso masculino genérico que invisibiliza otras construcciones identitarias del binarismo de género, siendo el lenguaje inclusivo “no solo un cambio cosmético, sino que su utilización permite percibir el entorno de otra manera. Con el género masculino, se tiende a una visión machista de la realidad” (Minoldo, 2018) Cabe aclarar que no modificaremos aquellas categorías teóricas desprendidas del campo de las Ciencias Sociales, utilizaremos las palabras terminadas en -e, por ejemplo al referirnos a les jóvenes, pero conservaremos el uso genérico en categorías propias de las ciencias sociales como sujetos, ciudadanos, etc.

Respecto, a las imágenes elegidas para ilustrar cada capítulo, son producto final de la intervención realizada en dinámicas con les jóvenes, cuyas frases fueron escritas en un mural por les estudiantes y profesionales del Centro.

El resultado de esta sistematización está dirigido a la dirección del centro Lelikelén, al equipo técnico de Secretaria de Niñez, Adolescencia y Familia (SeNAF), a los directivos, coordinadores y cuerpo docente del PIT “Paulo Freire” con la intención de aportar en la construcción conjunta de dispositivos y herramientas de intervención en el campo de la Educación Sexual Integral acordes a las singularidades y particularidades de cada grupo de jóvenes.

Consideramos el campo de la educación sexual integral (ESI) como un campo conflictivo, en donde el Estado Argentino toma posición respecto a lo que ha de entenderse por educación sexual y transmitirse en las escuelas de nuestro país con el programa de

Educación Sexual Integral, actualmente observamos un avance conservador que busca un retroceso en el despliegue institucional de la ESI. Es por esto que nos incentiva a trabajar esta temática la necesidad de una educación sexual basada en conocimientos científicos, laicos y con perspectiva de género, fundamental para asegurar la libertad, el disfrute y la integridad de la sexualidad y los cuerpos.

Abordar esta temática desde la especificidad del Trabajo Social resulta un desafío que supone una intervención desde una perspectiva de derecho para el fortalecimiento de la política pública de educación sexual integral. A su vez, incorporar la de género para revisar supuestos teóricos, metodológicos y éticos políticos del campo profesional que permitan desplegar reflexiones e intervenciones críticas que problematicen, en los espacios institucionales, las prácticas y significados históricos asignados a los géneros.

El presente trabajo se organiza en torno a cuatro capítulos en los que intentamos dar cuenta de las reflexiones y aprendizajes de todo un año de trabajo en conjunto con los jóvenes del PIT.

En el primer capítulo denominado “El escenario institucional: Centro educativo Lelikelen “Abrir los ojos” presentamos la composición del espacio institucional, el programa en el cuál se desarrolló nuestra intervención, su normativa y puesta en práctica en el PIT Paulo Freire. Luego conceptualizamos algunas categorías como juventudes, juventudes de los sectores populares y experiencia escolar para comprender los sujetos que formaron parte del proceso de intervención. Para finalizar delineamos la incorporación de la estrategia de intervención a uno de los espacios curriculares de la escuela.

En el segundo capítulo “Desarmar la educación sexual: herramientas para la intervención.”, brindamos elementos teóricos para pensar a la sexualidad como dispositivo histórico y como construcción política y social. Describimos tradiciones y modelos de la educación sexual en la escuela media y desarrollamos el Programa de Educación Sexual Integral, la coyuntura política, social y cultural en donde se produce, actualidad y tensiones que existen en torno a su aplicación. Por último, expondremos la estrategia de intervención articulada con la categoría teórica de campo problemático.

En el tercer capítulo “Experiencias de ESI en un PIT” abordaremos cuatro dimensiones para pensar las experiencias y relatos del grupo de jóvenes: estereotipos de género, violencia, diversidad sexual y masculinidades. Estos ejes surgen del trabajo en el taller de ESI como aspectos relevantes y significativos para los jóvenes.

En el último capítulo pensamos la educación sexual integral desde la especificidad del Trabajo Social, intentando abrir posibilidades para pensar dispositivos de intervención

situados y contribuir al fortalecimiento de la ESI en las instituciones educativas así como promover nuevos debates.

Cabe aclarar que en determinados apartados de los capítulos de esta tesina se expondrán crónicas extraídas de notas de cuadernos de campo que permitirán adentrarse en distintos episodios cruciales presentes durante la experiencia de intervención, que ponen en manifiesto núcleos esenciales en el desarrollo de la práctica.

Por último, a modo de cierre desarrollamos algunas reflexiones finales constituidas por los aspectos más relevantes que conectan toda la tesina.

**CAPÍTULO 1:
EL ESCENARIO INSTITUCIONAL:
CENTRO EDUCATIVO LELIKELEN
“ABRIR LOS OJOS”**



Capítulo 1: El escenario institucional: Centro educativo Lelikelén “Abrir los ojos”

Para iniciar este trabajo que reconstruye nuestro proceso de intervención pre profesional, resulta necesario describir y analizar el espacio institucional en donde llevamos a cabo nuestra práctica. Luego describimos el Programa PIT 14-17, su estructura organizacional, objetivos del programa y las principales características de enseñanza, así como su puesta en práctica en el centro Lelikelén.

Continuamos con la caracterización de los jóvenes de sectores populares que asisten al PIT y sus experiencias escolares vinculada a la noción de juventudes como categoría plural y heterogénea.

Por último, situamos la estrategia de intervención desplegada como parte del “proyecto integrado”, espacio curricular obligatorio dentro del PIT, que particularmente estableció el abordaje de educación sexual integral. Para finalizar recuperamos tensiones que se dan en la vida institucional en torno a la ESI.

1.1 Primera crónica: La peluquería de Don Mateo.³

Era el último día del mes de octubre, nos encontramos en el pasillo de la escuela como lo hacíamos todas las semanas. Saludamos a los profes y preceptores que estaban en la sala principal y entramos al aula del ‘A’ para comenzar con los preparativos, ¡Por fin había llegado el día de la EXPO Lelikelén!

La “Expoleli” se realiza anualmente con el objetivo de mostrar lo producido y aprendido en los proyectos integrados y en el área de formación laboral durante el año, además de festejar el fin del cursado.

Eran las nueve y media de la mañana y aún no habían llegado todes les estudiantes, sólo uno de los pibes de la tarde que colaboró en la decoración del curso. De a poco comenzaron a llegar les estudiantes que hicieron funcionar el stand, cada uno tenía asignada una tarea específica. El espacio ‘De ESI sí se habla’, fue construido en conjunto con los pibes

³La peluquería de Don Mateo hace alusión a un sketch de contenido sexista de la década de los ‘90 que se emitió en la televisión Argentina. El programa consistía en el diálogo entre el peluquero y su cliente, que en numerosas oportunidades hacían chistes en relación a mujeres. Este “humor” denotaba un carácter racista, homofóbico y misógino. Además en los personajes interpretados por mujeres, se caracterizaban por vestuarios con poca ropa y en sus intervenciones no siempre entendían los comentarios o los “chistes” de los varones.

de los pluricursos A y B, con quienes planificamos actividades lúdicas sobre educación sexual integral para compartir con el resto del Lelikelén.

Pasada una hora, la escuela se llenó de jóvenes, profes y algunos familiares. Todos los rincones estaban ocupados por módulos de diversas temáticas: artísticas, deportivas, de salud, recreativas, ecológicas y estética entre otros. De fondo sonaba una radio en vivo conducida por los compañeros del Centro de Estudiantes y sus consignas invitaban a pasar a conocer los stand, además anunciaban las distintas actividades que habían realizado durante el año en el Centro.

Al final del día, los participantes de la EXPO fuimos invitados a un acto de cierre en la terraza de la institución. Subimos y todo estaba preparado para el acto. En frente había un escenario con asientos para apreciarlo, éramos muchísimas personas, tanto que quedaron algunas paradas alrededor.

La directora del Centro Lelikén, utilizando lenguaje inclusivo dijo: “Quiero dar gracias a todes”. Además, felicitó a los jóvenes y realizó un breve resumen de las actividades llevadas a cabo durante el ciclo lectivo. Remarcó la importancia y necesidad de que la ESI se constituya en un proyecto institucional, diciendo: “porque de ESI si se tiene que hablar”. Agregó que resultaba esencial continuar avanzando en el trabajo de la erradicación de las violencias vinculadas al género y construir vínculos sanos e igualitarios entre los estudiantes. Además agradeció a nuestro equipo por haber trabajado temas como género, diversidad y violencias haciendo hincapié en que la educación sexual no solo se trata de anticoncepción o prevención de enfermedades.

Posteriormente, la directora dio lugar a una intervención, una ‘Radio en vivo’ por parte de los jóvenes del Centro de Estudiantes, quienes se sentaron en frente al escenario. Se veía colgada por detrás, la bandera con los colores de la diversidad.

Para finalizar el acto, los pibes de la radio, presentaron la obra de teatro que los profesores del área de capacitación laboral habían preparado. La obra comenzó con una escena similar a “La Peluquería de Don Mateo”. Parado, se veía un barbero quien estaba listo para recibir a algún cliente. Un varón ingresa por el pasillo, lleva puesto un traje marrón, maletín y anteojos de sol, con un andar “cancho”⁴. Era el modelo hegemónico de hombre exitoso. De fondo se escuchaban las carcajadas de los jóvenes al ver a sus profesores disfrazados. El cliente se sienta en la silla, y el barbero le pone una capa, simulando cortarle el pelo. Eran dos varones charlando sobre actualidad. De repente, se siente una especie de

⁴ Palabra del lunfardo Argentino, que significa hombre petulante, presuntuoso, vanidoso, engreído, fanteche, hábil, idóneo.

música “sensual” e ingresa desfilando a la escena una secretaria, con vestido corto ajustado de color rojo, zapatos de taco alto. Durante su caminar, se escuchaban piropos y fuertes silbidos. La mujer se acerca a la escena, le quita la capa al hombre, y la cuelga en un perchero. No participa activamente de la charla, sólo se ríe y sostiene una postura sensual. Parece no entender de lo que los hombres están hablando. Ella es solo admirada por su ‘belleza’ y el papel que hace representa el rol de “secretaria sexy” de la peluquería. Les jóvenes continuaban riendo.

Luego de la obra, para finalizar el acto, profesores y jóvenes bailaron zamba y chacarera. Por último, la directora dió unas palabras de agradecimiento cerrando la expo. De a poco los presentes se fueron retirando del lugar.

A través de este relato nos interesa contar algunas impresiones que surgieron de la vivencia del cierre de la EXPO Lelikelén. En ese momento nos sorprendió la escena, ya que en la misma se explicita una perspectiva sobre educación sexual opuesta a la que habíamos recogido en los relatos de los referentes institucionales. Si bien intuimos la complejidad de la aplicación de la ESI en la escuela, esa escena nos brindó una narrativa que permitió materializar aquellas manifestaciones contrapuestas en la misma institución.

¿Cómo se configuran perspectivas opuestas de educación sexual en una misma institución, en el mismo espacio y tiempo? ¿Qué cuestiones escapan a la iniciativa y voluntad institucional de un proyecto de ESI? ¿Con qué fuerza persiste el sexismo?

1.2 Espacio de intervención, Centro Socio-Educativo Integral Lelikelén.

El Centro Socio-Educativo Integral Lelikelén, “abrir los ojos” en mapuche, es una institución perteneciente a SeNAF (Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia) destinado a jóvenes para la promoción educativa, laboral y artística, ubicada en el centro de la ciudad de Córdoba.

Nace en el año 2005 y originalmente fue pensada como una institución exclusivamente destinada a la contención de jóvenes en conflicto con la ley penal, bajo protección del Estado y/o en situación de vulneración de derechos. Más tarde, en el año 2008, en el marco de la aplicación de la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, incluyó entre sus estudiantes, a toda la población juvenil de la

Ciudad de Córdoba y alrededores que demandan formación. En palabras de uno de los actores institucionales: *“El Lelikelén se caracteriza por tener eje en la contención, la escucha, la educación y formación, en la elaboración de proyectos de vida saludables, y en la prevención de un montón de problemáticas que atraviesan los adolescentes y jóvenes actualmente”* (Registro Expo Lelikelen 31 de octubre del 2018)

El Lelikelen es un centro interministerial que integra la educación formal de nivel primario y secundario dependiente del Ministerio de Educación y de formación laboral en conjunto con la Secretaria de Equidad y Promoción del Empleo.

En la institución funcionan de manera articulada, la Escuela Primaria Paulo Freire, el Programa de Inclusión y Terminalidad Educativa (PIT) y el Centro Educativo de Nivel Medio para Adultos (CENMA) María Saleme de Bournichon, el Programa Nuestras Manos⁵, y el Área de Capacitación laboral.

Como en toda institución, existen diferentes posiciones y miradas respecto a la educación sexual, convirtiendo el espacio institucional en un escenario donde se expresan diferentes miradas sobre el tema y se producen diversas tensiones. Más allá del encuadre jurídico y la propuesta curricular de la ESI, la educación sexual en la institución es un campo en disputa donde se ponen de manifiesto las múltiples representaciones y concepciones sobre las sexualidades que se construyen en relación de los jóvenes por parte de actores que intervienen en la formulación y puesta en marcha de dichas acciones.

En el Centro Lelikelén se despliegan como parte del proyecto institucional, distintas perspectivas para llevar a cabo los contenidos sobre educación sexual entre los diversos actores institucionales, disputándose modelos a la hora de enseñar la sexualidad y el género.

Si bien la sexualidad y el género forman parte de la currícula de la ESI, es necesario reconocer que más allá de lo explícito, ésta se encuentra presente en todos los espacios y momentos institucionales. Como plantea Morgade (2011) *“(...) en la educación formal existe desde siempre una ‘educación sexual’ y que su sentido principal es preservar una parte importante del orden social de género establecido”* (p.29).

Por otro lado si bien existe la perspectiva de género en la enseñanza de la educación sexual, pudimos observar una fuerte presencia de tradiciones de modelos biologicista y de medicalización en las clases. Respecto a esto, un referente institucional aclara:

⁵ Espacio de Formación y Expresión Artística desde SENAF. Dirigida a jóvenes de entre 14 y 21 años, orientada a promover el acceso a la educación y desarrollo artístico.

“la mayoría de las preguntas son en relación a los métodos anticonceptivos y aspectos biológicos, creo que esto puede deberse a qué lo estuvieron trabajando con las profes de biología” (Registro cuaderno de campo, 25 de Abril 2018)

Resulta necesario prestar atención a distintos aspectos de la vida institucional en torno a la educación sexual. En primer lugar, es relevante el contexto social y político que durante el 2018 atravesó a todas las instituciones en general y a la educación sexual en particular, no siendo la excepción el centro Lelikelen. Los movimientos de mujeres, feministas y sociosexuales pugnarón por hacer emerger en la esfera pública el debate sobre la interrupción voluntaria del embarazo y las discusiones en torno a la aplicación y obligatoriedad de la Ley de Educación Sexual Integral.

En segundo lugar, la tensión presente entre, el proyecto institucional que promueve la gestión directiva para visibilizar y aplicar la ESI con perspectiva de género y las posibilidades de los docentes a partir de sus herramientas y capacitaciones de adherir y poder llevar a cabo esta propuesta. Además, observamos como obstáculo que impiden el pleno desarrollo de la educación sexual integral las dificultades de llevarlo a cabo en la práctica docente debido a la ausencia de capacitaciones o herramientas para romper con sus prejuicios, así como reflexionar sobre sus propias experiencias en torno a la sexualidad y al género.

Durante la capacitación de formación en género, en mayo del 2018, dictada por la secretaría de Derechos Humanos y género de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC) a profesionales y docentes del Centro Lelikelén pudimos observar, por un lado, cómo docentes en sus expresiones manifiestan algunos juicios sobre la sexualidad y el género: *“el hombre también sufre violencia no solamente la mujer”, “todo se ha extremado, hay que llegar a una violencia no extrema”, “las mujeres exageran, ahora hasta a Jardín Florido⁶ lo quieren cuestionar”*. Por otra parte, también encontramos docentes que apuestan a reflexiones: *“en los espacios educativos es importante que trabajemos como educadores para pensar por fuera de esos mandatos”* (Extracto de cuaderno de campo, 4 de Mayo del 2018) poniendo en relevancia lo significativo que es la problematización de los propios preconceptos a la hora de promover espacios sobre ESI en instituciones educativas.

Observamos que los profesores que participan del proyecto integrado, proponen un abordaje de la educación sexual en correspondencia con la Ley 26.150 y plantean la sexualidad como construcción social, vinculada a lo afectivo y a las relaciones de poder.

⁶ Jardín Florido fue un popular personaje de la ciudad de Córdoba conocido por sus “elogios” o piropos a mujeres que transitaban la vía pública durante la primera mitad del siglo XX.

Además, participaron en capacitaciones que permitieron desarrollar herramientas para el trabajo curricular dentro del aula.

Otra de las tensiones relevantes se da entre el abordaje de la ESI limitado a espacios específicos y actores institucionales claves que tienen relación de confianza con los jóvenes, y la ausencia de un trabajo integrado y transversal en los espacios institucionales y en todas las materias a pesar de ser un lineamiento del proyecto institucional. En referencia a esto, las actividades que se llevaron a cabo durante nuestra intervención no lograron articular con otras materias, y sólo los profesores que participaban, sostenían el resto de las actividades vinculadas a ESI en toda la institución, apoyados por la dirección del centro. Por lo que, en pocos actores comprometidos sobrecarga toda la responsabilidad del desarrollo de este proyecto. A lo largo del año, ante la ausencia de la coordinadora de ESI en el PIT no se llevaron adelante todas las actividades pautadas para el espacio, como tampoco se promovieron otras propuestas en el resto del Centro. Si bien el proyecto institucional vinculado a la ESI no logró todavía alcanzar una transversalidad y articulación en todo el Lelikelén, e involucrar a otros actores, las actividades que se pudieron realizar representan una oportunidad para problematizar concepciones dominantes sobre la heteronormatividad y promover la reflexión sobre los movimientos feministas y disidencias sexuales.

Por último, existe una tensión presente entre las temáticas prioritarias que se abordan en los talleres de ESI entre educadores y jóvenes de la institución. Por un lado, los docentes entienden que gran parte de la ESI debe enfocarse en la transmisión de información y conocimiento preciso en relación al cuidado de la salud sexual, sin tener en cuenta los universos culturales e intereses propios de las juventudes y, por otro, los jóvenes reclaman espacios donde puedan contar sus experiencias sin sentir la responsabilidad de ser evaluados.

Más allá de las tensiones mencionadas es importante resaltar que esta institución facilitó que se llevara a cabo una intervención en donde los jóvenes fueran protagonistas, sus experiencias e intereses fueron la base para la construcción de ese espacio y compartieron experiencias, creencias y dudas sobre la sexualidad.

1.3 ¿Qué es el PIT 14 - 17?

El Programa de Inclusión y Terminalidad Educativa (PIT) se crea en el año 2010, en el marco de la Ley de Educación Nacional (LEN), que establece la educación secundaria obligatoria. En el año 2006 se sanciona la Ley de Educación Nacional (Ley 26206), esta

nueva ley representa un paso significativo en la educación y quiebre con las políticas de los '90, surge en un contexto de ampliación de derechos, progresiva reconstrucción del tejido social y recuperación de derechos sociales. La LEN plantea avances en cuanto a la conceptualización de la educación al sostener que “la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizado por el Estado” (Ley 26.206, 2006, art 2).

El Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba para garantizar la educación de todes les jóvenes, propone la creación del Programa Inclusión/Terminalidad específico para la población de jóvenes de 14 a 17 años que han abandonado la escuela tradicional o no la iniciaron, y les posibilita comenzar o continuar la educación secundaria participando de una propuesta formativa que priorice las necesidades sociales y educativas de cada estudiante. (Vanella y Maldonado, 2013). Como lo manifiesta su documento base (2010) es:

“un formato de escolarización diferente que se integra a los existentes, de modo que el sistema en su conjunto cuente con programas educativos diversificados, que hagan posible garantizar a todos los jóvenes el acceso a los bienes culturales y su inclusión efectiva en la sociedad” (p.2).

El trayecto formativo tiene el objetivo de construir condiciones pedagógicas a fin de posibilitar el ejercicio de la ciudadanía, el acceso al trabajo y la continuación de los estudios. Para el cumplimiento de esta propuesta educativa diferenciada se llevan a cabo una serie de innovaciones en el formato escolar. La propuesta del PIT busca reconocer los trayectos escolares de les jóvenes, contemplando las materias aprobadas del secundario de cada estudiante y privilegia una atención especializada.

Esto implica una estructura organizativa y pedagógica diferente: conformación de pequeños grupos de hasta veinticinco estudiantes; reducción de seis a cuatro años el tiempo de cursado y de seis a cuatro horas de clase por jornada escolar. Así mismo las modalidades de enseñanza son alternativas como pluricurso, tutorías y talleres de formación laboral y las evaluaciones son individualizadas de acuerdo al seguimiento de los aprendizajes. Este programa ofrece medidas que posibilitan ingresar y permanecer en el sistema educativo como becas estudiantiles, asistencia alimentaria, materiales de estudio y salud escolar.

Son responsables de la gestión del programa en el sistema educativo provincial la Dirección General de Educación Media (DGEM), la Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional (DGET y FP) y la Dirección General de Institutos Privados de

Enseñanza (DGIPE), que cuentan con el asesoramiento técnico-pedagógico de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (SPIyCE).

A nivel institucional los PIT se encuentran compuestos por: el director de la escuela, un coordinador pedagógico, docentes designados por cargo y por grupo, docentes designados por horas cátedra, un preceptor y un ayudante técnico administrativo. En el PIT “Paulo Freire” el equipo está conformado, por un director, un coordinador pedagógico por cada turno, dos preceptores y ayudante técnico por turno, y un plantel docente conformado por sesenta profesores que dictan las clases de los espacios obligatorios, las tutorías y los proyectos integrados en equipo.

La estructura edilicia del Centro Lelikelen en donde se encuentra el PIT “Paulo Freire”. Está ubicado en el centro de la ciudad de Córdoba, en su fachada se distingue intervenciones artísticas como murales y grafitis realizados por estudiantes. Ocupa una parte de la manzana, la cuál comparte con el Polo Integral de la Mujer y SeNAF. El edificio es una construcción antigua, ex “Hospital de niños de la Santísima Trinidad”, tiene dos plantas, una terraza, un patio y un salón de venta de los productos del programa “Nuestras Manos”. En dicha estructura funcionan distintas instituciones educativas, cada una cuenta con un espacio delimitado, compartiendo el salón de usos múltiples, la biblioteca, el comedor, el hall de entrada, el patio, la terraza y los baños. La oficina de la dirección del centro está en planta alta. Durante el año 2018 el patio se encontraba cerrado y no se podía utilizar por obras de refacción. A final de año de manera organizada, docentes y jóvenes llevaron adelante trabajos de mejoramiento del espacio para poder realizar tareas recreativas e intervinieron una de las paredes con un mural diseñado por los jóvenes.

El PIT se encuentra ubicado en planta baja, cuenta con cuatro aulas de uso exclusivo para el programa con la capacidad para 15 a 20 estudiantes, son oscuras y tienen poca ventilación, están pintadas de color amarillo con buen mantenimiento y limpieza. Las aulas están equipadas con bancos y sillas para los estudiantes, un escritorio y un pizarrón. Además el PIT cuenta con sala de profesores y sala de coordinadores.

En el año 2010 se pone en marcha el PIT Paulo Freire como extensión áulica del Instituto Monseñor de Andrea dentro del Centro Lelikelen. Este PIT tiene la particularidad de funcionar en ambos turnos, mañana y tarde.

Los estudiantes que habitan el espacio provienen principalmente de la 5ta sección de la ciudad de Córdoba, y de localidades aledañas a la ciudad debido a su ubicación enfrente de la Terminal de Ómnibus:

“los principales estudiantes vienen de la seccional 5ta, aunque recibimos de todos los barrios. Incluso recibimos de La Calera y Río Ceballos porque estamos enfrente de la Terminal. En el turno mañana generalmente vienen chicos de una variedad de barrios, ya que existen pocos PIT en la ciudad funcionando por la mañana, por ejemplo en Alta Córdoba no tienen lugar” (Registro entrevista coordinador PIT, primero de Agosto de 2018)

En cuanto a las características de la población, en las entrevistas y encuestas realizadas, pudimos dar cuenta que se trata de jóvenes que provienen de sectores medios y de bajos ingresos, que en promedio han estado entre uno o dos años fuera del sistema educativo, con trabajos eventuales en condiciones informales. La mayor parte de la población se encuentra compuesta por varones, dejando en evidencia un menor número de estudiantes mujeres. Además parte de la población cuenta con medidas alternativas de protección a la privación de la libertad.

“Acá ves chicos de todos lados, de historias, puedes conocer acá un montón de puntos de vistas, de vida, chicos judicializados del complejo que por muchas cosas no vinieron más, capaz que terminaron presos, o chicos que roban, un día vienen re puestos y al otro día ves que están presos, acá ves un montonazo de cosas, capaz te haces amigo de alguien que juega al fútbol por ejemplo que se murió algún familiar y no se siente bien, o a otro que tiene otra orientación sexual que no se siente cómodo, o sea que lo hacen sentir incómodo, y capaz que también no vienen por eso.” (Extracto de entrevista a joven del PIT, 14 de Noviembre del 2018)

Según lo expresado por los jóvenes que asisten a la institución, el PIT les brinda una oportunidad de concluir la escuela en un espacio donde se sienten contenidos, escuchados y acompañados, marcando una diferencias notables con sus trayectos educativos en donde no se sentían integrados.

“Si me siento re cómodo, te hacen sentir re cómodo, me siento re bien. Capaz que a otro colegio vas, sentís que no te apoyan, no te sentís contenido en tus problemas. Acá sí, o sea venís si tenés algún problema podés hablar con cualquiera, con los preceptores, coordinadores te escuchan, hacen como psicólogos, eso que no hay en otros colegios. (Extracto de entrevista a joven del PIT, 14 de Noviembre del 2018)

Otros estudiantes afirman:

“Si, si me gusta. Vengo porque me gusta y quiero terminar el colegio. Ya se me está cerrando la causa” (Extracto de entrevista a joven del PIT, 7 de Noviembre del 2018).

“En sí el PIT lo veo ahora bastante bien, antes si era un solo curso para todos, se agarraban a las trompadas, todo ahora es diferente, siempre hay cosas nuevas, yo así lo dejaría como está, solo le agregaría algunas horas, o algunas materias, pero al PIT no le cambiaría nada, no cambiaría. A cualquier chico, les diría que se van a sentir cómodos. (Extracto de entrevista a joven del PIT, 14 de Noviembre del 2014)

La modalidad de constitución de este PIT es de 4 pluricursos: A, B, C y D. El formato pluricurso es una modalidad de enseñanza multinivel en donde hay estudiantes con distintos trayectos formativos y los docentes parten desde el conocimiento adquirido por cada estudiante para avanzar en cada área curricular. Escribano y Martínez (2013) definen a esta modalidad “como un espacio apropiado para quienes aprenden de modos diferentes y a ritmos distintos (...) los profesores tienen un trato cercano con los alumnos y su manera de enseñar, es más un arte que un ejercicio repetitivo” (p.91)

En este formato de aulas diversificadas se destacan los proyectos integrados e interdisciplinarios de aprendizaje donde participan docentes y estudiantes. Los proyectos integrados articulan a varios trayectos formativos e incorporan distintas disciplinas, con la finalidad de abordar problemáticas actuales que atraviesan la vida de los jóvenes del PIT. Al principio del ciclo lectivo, los coordinadores manifestaron como objetivo que las temáticas de los proyectos integrados sean elegidas por los propios estudiantes.

1.4 Experiencias escolares y juventudes de sectores populares.

En este apartado, definiremos una concepción sobre los sujetos con quienes trabajamos durante nuestra intervención, jóvenes de los sectores populares de la ciudad de Córdoba. Haremos énfasis en sus experiencias educativas en el nivel medio, particularmente en el tránsito por programas alternativos a la educación tradicional como el PIT.

Una de las principales características de nuestro proceso fue pensar a las juventudes, reconociendo la heterogeneidad del mundo juvenil y la exigencia de mirar desde la diversidad a este grupo social. Para ello, recuperaremos las principales nociones o categorías de las Ciencias Sociales que nos permiten acercarnos a la realidad de estos sujetos con la necesidad

de mirar y conocer las juventudes desde las diferencias y singularidades en los distintos contextos sociales.

Es necesario realizar una caracterización de los sujetos protagonistas del proceso de intervención y para esto, resulta imprescindible aclarar que ninguna conceptualización sobre sujeto es neutra sino que se sustenta en un marco teórico y político. En nuestra profesión la concepción de sujeto es fundamental porque afecta directamente la direccionalidad de nuestra intervención (Acevedo, 2006).

Para dar cuenta de lo que entendemos por juventudes, consideramos de vital importancia distinguir “las posiciones de los sujetos en el espacio social (..) que van a imprimir la heterogeneidad de la juventud, volviéndolas juventudes” (Acevedo, S. Andrada, E. López, 2012, p. 34). Al respecto, Reguillo (2000) señala que los sujetos jóvenes son actores complejos y heterogéneos “multidimensionalmente articulados a un conjunto de elementos, sociales, económicos y políticos” (p. 56). Mirar a las juventudes en tanto sujetos supone incluir estas múltiples dimensiones que establecen formas particulares de experiencia subjetiva y social, es decir hay tantas juventudes como experiencias materiales y simbólicas.

Al preguntarnos quiénes son los jóvenes, se suele pensar en parámetros biológicos, legales o económicos. Sin embargo, la juventud como plantea Mario Margulis (2001) es una categoría sociológica, un significante social que se manifiesta de diversas maneras de acuerdo al contexto histórico y de cada sociedad. Es decir, esta categoría no es natural ni se asocia a una inscripción biológica como tampoco está determinada por la edad.

En ese sentido para Bourdieu (1990) las clasificaciones que solo se apoyan en la edad biológica de los sujetos constituyen a la juventud en una manipulación sociológica puesto que parten de una conceptualización teórica errónea del objeto de estudio, ya que la juventud es una categoría que se produce y reproduce en un sistema de relaciones sociales que se define en cada espacio social a partir de la lucha de poderes de los sujetos que lo ocupan. Bourdieu explica que :

“(…) en la división lógica entre jóvenes y viejos está la cuestión del poder, de la división (en el sentido de repartición) de los poderes. Las clasificaciones por edad (y también por sexo, o clase) vienen a ser siempre una forma de imponer límites, de producir un orden en el cual cada quién debe mantenerse, donde cada quién debe ocupar su lugar”. (p.164)

Chaves (2010), Acevedo (2012), Vommaro (2015) entre otros, destacan la necesidad de hablar de la existencia de las juventudes para construir una mirada más integradora y potenciadora de lo juvenil. Como plantea Acevedo, no se puede hablar de juventud sino de juventudes, reconociendo la heterogeneidad del mundo juvenil y las diferentes posiciones sociales de estos sujetos de acuerdo a género, raza y territorio. (Acevedo y otros, 2012). Adherimos en este sentido a los aportes de Mariana Chávez (2010), quien plantea a las juventudes:

“no como una categoría definida exclusivamente por la edad y con límites fijos de carácter universal, sino que se construye en el juego de las relaciones sociales. Cada sociedad, cada cultura, cada época, definirá su significado y a su vez no será único, habrá sentidos hegemónicos y los habrá alternos”. (p.10)

También para pensar la categoría de las juventudes es necesario entenderla en una posición asimétrica en relación al mundo de los adultos que delimita e instituye prácticas basadas en el paradigma tutelar. Esta idea se sustenta en la concepción de la juventud como tránsito, como minoridad y de la adultez como punto de llegada. (Acevedo, 2012). Esto último Alvarado (2009), lo define como adulto-centrismo y se trata de:

“la hegemonía de la interpretación del mundo desde la postura del sujeto/adulto/masculino/occidental, que opera de un lado como dispositivo de control social sobre un sujeto que “está siendo sin ser y por otro, como moratoria social, ocio privilegiado o condición de no futuro”. (Alvarado y otros, p.96)

Es un desafío entonces, reconocer a los jóvenes como grupo generacional, acentuando sus intereses, expectativas, potencialidades y necesidades. Es necesario definir a los jóvenes desde sus capacidades, posiciones, derechos y reconocerles en su carácter de sujetos y ciudadanos.

A la hora de caracterizar a los jóvenes como sujetos de nuestra intervención una dimensión significativa es su pertenencia a sectores populares de Córdoba. Desde esta categoría, entendemos a los sujetos no solo desde su posición en relación al sistema de producción económica, sino también a lo popular constituido desde los modos de consumo, factores culturales, el espacio social, el territorio y la configuración de los modos de vida y experiencias subjetivas. Como mencionan Acevedo, Andrada y Machinandiarena (2018) “el

sector social de pertenencia, las restricciones que impone y las posibilidades que ofrece, configura modos específicos de ser jóvenes y de transitar por las instituciones” (p. 15).

Los jóvenes de clases populares como plantea Acevedo (2013), “ocupan un lugar de múltiples subordinaciones, siendo necesario enfatizar en un enfoque de derecho para visibilizar e imponer el cumplimiento de sus derechos de ciudadanía” (p. 15). Entendemos que si bien los jóvenes que participaron de los talleres - encuentros comparten una situación común de alteridad y de pertenencia a sectores populares, la dimensión de juventudes nos permite reconocer la diversidad, la pluralidad y heterogeneidad de estilos de vida que pueden encontrarse en este sector.

Los jóvenes del PIT “Paulo Freire” que fueron parte de los encuentros talleres, se dividieron en dos grupos mixtos en distintos turnos, por la mañana alrededor de 19 y por la tarde 12 jóvenes. Es pertinente mencionar que esta cantidad de participantes fue modificándose y fluctuando durante el transcurso del año, siendo en algunas oportunidades grupo de menor cantidad.

Los participantes tenían entre 15 y 19 años. El 70% de los jóvenes en ambos grupos, eran varones. Con la necesidad de conocer más sobre los jóvenes que participaron del espacio, aplicamos encuestas y entrevistas para caracterizar a estos sujetos de manera situada.

El trayecto en la escuela tradicional de los jóvenes fue en promedio tres años de cursado. La mayoría permaneció uno a tres años fuera del sistema educativo y los motivos que aludieron los jóvenes por los cuales abandonaron la escuela tradicional, fueron expulsión, problemas de conducta, reiteradas repitencias y problemas en el ámbito familiar.

Las mujeres presentes en cada grupo, generalmente entre 2 y 5, tienen una mayor escolarización en la escuela tradicional, a diferencia de sus compañeros varones. Algunas expresiones de los jóvenes donde manifiestan la dificultad de permanencia en la escuela son: *“Lo deje porque no hacía nada. Realmente entraba fumado al curso vio, y bueno lo deje, y termine acá”* (Registro de entrevista a joven, 14 de Noviembre del 2018). Otro ejemplo es: *“Yo dejé el colegio a los 13 años, o sea me quede dos veces en primer año”* (Registro de entrevista a joven, 7 de Noviembre del 2018). Así como:

“Yo había empezado en el 2012 en el IPEM 134. Empecé 1 año, me quede, me quede dos veces ahí en el mismo colegio y después ya directamente deje el colegio. Me dijeron que si repetía una vez más me iban a echar, que no podían tener un chico tan grande en el curso y tampoco me dieron ninguna posibilidad como para seguir” (Registro de entrevista a joven, 14 de Noviembre del 2018)

La dificultad de permanecer y finalizar los estudios secundarios, agudiza las posibilidades de acceder a servicios básicos como la salud, el empleo o trabajo que no esté en condiciones de precariedad e inestabilidad. (Arévalo y otros, 2009)

En relación al mundo laboral, la mayoría no se encuentran insertos en este mercado, a pesar de la insistencia de la búsqueda de trabajo. Aquellos que se encuentran trabajando, están dentro del mercado no formal colaborando con la economía de la familia. Les jóvenes mencionaron que acompañan a sus padres en distintos oficios, como la construcción, venta ambulante y ventas en el Mercado Norte de la ciudad. El nivel de escolaridad se convierte en un impedimento para conseguir empleo, sin embargo hay muchos jóvenes que prefieren insertarse por completo en el mercado del trabajo, antes que terminar la escuela: *“Si, pero también está el tema del trabajo. Yo sí consigo un trabajo no voy a estudiar”* (Registro de entrevista a joven, 14 de Noviembre del 2018). Como plantea Kossoy (2014):

“La dimensión simbólica del trabajo, en tanto brinda un estatus, es señalado por los jóvenes independientemente de la calidad del empleo al que accedan, ya que al trabajar adquieren mayor respeto en el entorno inmediato y más autonomía con respecto a sus padres”. (p. 399)

También destacamos que entre las perspectivas futuras de inserción social, los varones manifiestan como estrategias en muchos de los casos el ingreso a la carrera militar: *“Si me gusta eso, mi viejo lo hizo, eso me va a hacer cambiar, si sigo acá no voy a cambiar mas, voy a seguir robando, voy a echar moco”* (Registro de entrevista a joven, 7 de Noviembre del 2018) como también: *“Si ahora estoy buscando entrar a los militares. (...) Si, qué sé yo, te ponen derecho ahí, ahí aprendés a respetar, aparte te da una banda de posibilidades”* (Registro de entrevista a joven, 14 de Noviembre del 2018)

Observamos que los varones son los que buscan o tienen empleos fuera del hogar mientras que las jóvenes se dedican a tareas domésticas, de reposición generacional y cuidado. En este sentido, la diferencia muestra que las mujeres deben asumir ciertas tareas domésticas, lo que evidencia una diferenciación de género, en el ingreso al mercado laboral. Entonces mientras que para los varones el trabajo es una vía para adquirir reconocimiento, las jóvenes mujeres se encuentran fuertemente dedicadas a las tareas domésticas y familiares, luchando con negociaciones subjetivas para sumar nuevas opciones como las actividades laborales y de escolarización. (Kossoy, 2014)

La población juvenil proviene de barrios populares de la ciudad, como José Ignacio Díaz, San Vicente, Las violetas, Villa El Libertador, General Bustos, Maldonado., Urquiza, Los Cedros, Los Fresnos, Renacimiento, Los Olmos Sur, Villa del Padro, Alberdi, Acosta, Yofre, Parque Alameda, Santa Isabel III y Altamira. El 90% de los jóvenes que participaron, viven con su familia, madre, padre y abuelos, a pesar de que manifiestan una relación conflictiva con ellos. Se encuentra presente el deseo de abandonar el hogar y los barrios en donde viven: *“Tenía una relación re tensa con mi mamá, y bueno después me terminó echando ella por no ir al colegio. Tomé la decisión de venir con mi papá”* (Registro de entrevista a joven, 14 de Noviembre del 2018). El hecho de vivir en barrios segregados de la ciudad obstaculiza la búsqueda de trabajo, aumenta la carga de estigmatización social reafirmando las percepciones negativas de los jóvenes sobre sus barrios. (Waquant, 2001)

Uno de los motivos frecuentes, por los que algunos varones llegan a este PIT, es que se encuentran con medidas alternativas a la privación de la libertad, es decir son jóvenes en conflicto con la ley penal, que asisten de forma obligatoria en cumplimiento con la medida determinada por el juzgado interviniente. En los jóvenes, estas prácticas muchas veces se relacionan con la búsqueda de medios de subsistencia y de satisfacción de necesidades ligadas a su edad. Como plantea Muller y Hoffman (2012): *“la frontera entre lo legal y lo delictivo, muchas veces no es claramente percibida por ellos [jóvenes] y cuando lo es, no siempre opera como un límite firme frente a la presión de la necesidad y el deseo”* (p. 76). Observamos que en el grupo existían jóvenes que tenían marcados procesos de desafiliación social. Una débil inserción en el mercado laboral de las familias influenciaron en las escasas herramientas que transmitieron a los jóvenes sobre la cultura del trabajo, quedando segregados del mundo laboral y las expectativas de ascenso social resultan lejanas. (Muller y Hoffman, 2012)

Algunos de los jóvenes reconocen que consumen de vez en cuando e iniciaron su consumo a temprana edad. Sin embargo se diferencian de aquellos jóvenes, cuyo consumo no les permite realizar ninguna otra actividad en su vida cotidiana: *“Yo si quiero dejar la droga la dejo, yo nunca tuve problemas, hace mucho sí pero ahora no, ya no tomo mas”* (Registro de entrevista a joven, 14 de Noviembre del 2018)

En las relaciones con sus pares en el PIT, los jóvenes manifiestan prácticas de compañerismo, apoyo y sostén. Cabe mencionar, que las relaciones entre los jóvenes se dividen de acuerdo al género, siendo los grupos de pares diferenciados entre varones y mujeres, tanto a la hora de llevar adelante actividades escolares o extraescolares.

Con respecto a la participación en otras instituciones y organizaciones sociales, los jóvenes no reconocen otros ámbitos que “la calle” en donde desarrollen actividades, siendo un

espacio de socialización y construcción de redes de apoyo y compañía: *“Yo llego a mi casa, como y me voy por ahí, y vuelvo a la noche y a dormir. Me junto con amigos que conozco desde chico, de ahí del mismo barrio”* (Registro de entrevista a joven, 7 de Noviembre del 2018)

En el caso de los jóvenes pertenecientes a sectores populares, la escuela secundaria constituye una novedad en las trayectorias de sus familias y un camino inestable durante su paso debido a factores socio económicos. Estos factores inciden produciendo ciclos discontinuos, más largos y con interrupciones frecuentes en el curso de la escolaridad, dando lugar a diversos modos de habitar la escuela (Kossov, 2014)

Entendemos a la escuela como un agente de socialización e integración social que funciona como constructor de subjetividades y en donde se establecen relaciones de exclusión, inclusión e integración.

En este sentido, siguiendo a Molina (2012) entendemos que la escuela:

“no es sólo un escenario sino un espacio constitutivo de las experiencias de los sujetos que por ella circulan, en tanto transmite conocimientos, y también valores, creencias y normas; es un espacio de construcción de identidades, de producción y reproducción de prácticas sociales; es un ámbito donde se despliegan relaciones sociales entre pares e intergeneracionales con los adultos. Es un espacio social de conformación de experiencias singulares y a la vez múltiples. Es un espacio político donde se entrecruzan heterogéneos intereses y expectativas elaboradas por diversos sectores sociales. (p. 22)

La experiencia escolar es una construcción que se desarrolla en interacción con otros y las lógicas que el sistema educativo impone; poniendo en juego distintas formas de transitar la escuela. Cómo plantea Dubet y Martuchelli (2015):

“la experiencia escolar es entendida como una construcción personal, social e institucional, ya que comprende las relaciones, significaciones, lógicas de acción y estrategias a través de las cuales estudiantes y profesores se constituyen en su integración a un espacio escolar con diversas lógicas de acción institucional”. (p.23)

En estas experiencias juveniles, la heterogeneidad en lo juvenil entra en conflicto con algunos espacios educativos que no están preparados para trabajar estas diversidades.

La experiencia escolar de los sectores populares se produce en una red de tensiones por un lado, éstos han sido históricamente excluidos del sistema educativo, tal como

mencionamos, son los primeros en sus trayectorias familiares en llegar a la educación media y ante la mirada de actores de las instituciones educativas, se distancian de las construcciones ideales de estudiantes que puedan sostener su trayectorias. (D'Aloisio, Castello, Paulín, 2016)

En este sentido, el abandono escolar se constituye en una forma de exclusión social. Si bien el nivel medio ha aumentado sus esfuerzos por incorporar a jóvenes de sectores populares para que finalicen sus trayectorias educativas en cumplimiento con la obligatoriedad escolar, es un desafío disminuir el abandono y lograr una promoción efectiva en ese nivel, ya que aún persisten jóvenes de los sectores populares refractarios distantes a la cultura escolar. (Vanella y Maldonado, 2013)

Otro aspecto relevante en la experiencia escolar juvenil de estos sectores, es que la permanencia está supeditada a compartirse con el trabajo en el caso de los varones y el trabajo doméstico en las mujeres. Es necesario pensar que la experiencia escolar de estos sujetos se construyen en diálogo con otros escenarios en donde transitan, como la familia, el barrio, el trabajo, más allá del ámbito escolar.

En este marco, en la línea de una política nacional, el Estado provincial plantea la necesidad de crear un formato de escolarización diferente, que cuente con un programa educativo diversificado, asumiendo la heterogeneidad de la población que asiste actualmente al nivel medio. Por ello, el programa PIT propone que aquellos jóvenes que han atravesado dificultades en la escolarización tradicional y se encuentran fuera del sistema educativo, puedan culminar la educación secundaria.

En este sentido, se genera la posibilidad de desarrollar capacidades en los jóvenes, con respecto al ejercicio de la ciudadanía, acceso al mercado laboral y poder continuar con estudios superiores. El PIT afronta el desafío de:

“contrarrestar los efectos negativos de la experiencia escolar previa de los jóvenes, que logre tornarse significativo para ellos, y que pueda trabajar adecuadamente con la inestabilidad y los ritmos que impone la situación social de los sectores menos favorecidos, abarcando una diversidad de situaciones juveniles” (Vanella y Maldonado, 2013, p.44)

Este formato educativo, prioriza el compromiso social de la institución escolar y refuerza sentidos de pertenencia a partir del fortalecimiento de vínculos entre docentes y estudiantes, dejando de lado miradas estigmatizadoras que estos jóvenes han cargado históricamente no solo en espacios educativos, si no también en otras instituciones.

1.5 La ESI como proyecto integrado.

En el marco del proyecto integrado, durante el año 2018, en dos de los pluricursos del PIT, uno por la mañana y otro por la tarde, profesores de los trayectos formativos, atendiendo a las necesidades de los jóvenes, proponen la temática de educación sexual integral haciendo énfasis en la violencia de género.

Esta elección responde a la necesidad de cumplir los requerimientos curriculares del Programa de Educación Sexual Integral y a problemáticas identificadas por los referentes institucionales:

“tenemos muchas jóvenes que tienen el botón antipánico acá, no es solamente trabajar sobre cuando ya llegan a esta situación sino abordar las microviolencias cotidianas” (...) “hay un desconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos” (...) “Otros años se dieron situaciones de violencia con compañeros trans, que dejaron de venir a la escuela” (Registro de entrevista a Docente a cargo del Proyecto Integrado, 4 de Abril del 2018)

Nuestro punto de partida fue en el mes de Febrero del 2018, en donde tuvimos nuestra primer entrevista con la referente institucional, coordinadora de ESI en el PIT, la cuál planteó como demanda la necesidad de trabajar contenidos de Educación Sexual Integral (ESI) debido a diferentes situaciones que transitan los estudiantes como violencia en el noviazgo, discriminación en torno al género y expresiones machistas, entre otras.

Los primeros acercamientos que tuvimos con los pluricursos, se concretaron en el mes de mayo, como observadoras participantes. A partir de estos, nos preguntamos, si sería posible problematizar los aprendizajes internalizados a través de la educación recibida, los mandatos sociales, culturales, religiosos y familiares que se reproducen acríticamente y son mitos encarnados en la realidad.

Luego de un proceso de análisis de la demanda, que incluyó la negociación con la dirección y el equipo técnico de SeNAF se acordó trabajar principalmente en estos pluricursos y acompañar actividades que potencien el fortalecimiento de la ESI en toda la institución. A partir de aquí, los objetivos del proceso de intervención fueron consensuados con referentes institucionales y se incluyeron en el plan de trabajo. La demanda se configuró en el desarrollo de un espacio de aprendizaje y diálogo con los jóvenes sobre los cinco principales ejes de la ESI, afectividad, diversidad sexual, perspectiva de género y cuidados de cuerpo y la salud.

Como segundo momento de interpretación de la demanda nos interrogamos sobre la mirada de los jóvenes sobre la demanda institucional. Para esto en ambos cursos se realizó un primer taller, que mediante una propuesta lúdica, nos permitió conocer los temas en torno a la ESI priorizados en cada grupo de jóvenes, las principales representaciones sociales compartidas así como la identificación de prejuicios. A partir de las necesidades e inquietudes que manifestaron los jóvenes en este encuentro, recogimos los principales intereses de los grupos cercanos a su realidad, y los recategorizamos en núcleos temáticos organizando las próximas actividades.

En uno de los grupos la temática predominante fue la de género/ estereotipos de género y en otro de los grupos el eje central fue el de diversidad sexual/identidades de género. Transversalmente en todos los encuentros se abordó la violencia en noviazgos y el reconocimiento de situaciones de riesgo o violencia vinculadas a la sexualidad, fortaleciendo procesos de autonomía y responsabilidad en las relaciones afectivas.

Este recorrido que empezó con la reconstrucción del escenario institucional y el análisis de tensiones y disputas que se dan en torno a la ESI, así como las especificidades y características del PIT, nos permitió abordar nodos centrales del espacio para pensar la estrategia de intervención. Continuamos desarrollando categorías conceptuales para pensar las juventudes que resultan un marco teórico de referencia esencial, para comprender a los sujetos de la intervención. Por último damos cuenta de las características del espacio curricular dentro del PIT donde llevamos adelante nuestra práctica pre profesional.

CAPÍTULO 2: DESARMAR LA EDUCACIÓN SEXUAL: HERRAMIENTAS PARA LA INTERVENCIÓN



Juzgan a policías por matar a personas, quemándolas

MISQUERPO

El gobierno de la ciudad de Bogotá, a través de la Secretaría de Salud, anunció que se lanzará una campaña de educación sexual en los colegios de la capital. La campaña se centrará en enseñar a los jóvenes sobre los riesgos de las relaciones sexuales sin protección y sobre la importancia de usar el condón. Además, se promoverá el uso de métodos anticonceptivos modernos y se ofrecerá información sobre dónde obtenerlos de forma gratuita.

La iniciativa forma parte de un plan más amplio de salud pública que busca reducir la incidencia de enfermedades de transmisión sexual y el embarazo no deseado entre la población joven. Los educadores recibirán capacitación para abordar estos temas de manera adecuada y respetuosa.

UN JOVEN ACUSADO DE MATAR A UNA MUJER
I EN UN ASESINATO ES UN
PUNTO FAVORABLE PARA
"ALGUNO QUE
MÁS A LAS ASESINADAS
Y LA JUSTICIA



Violencia de género, ojos que se abren en la justicia

La justicia en Colombia se abre a la violencia de género, un fenómeno que ha crecido alarmantemente en los últimos años. Este tipo de violencia incluye agresiones físicas, psicológicas y sexuales que afectan principalmente a las mujeres. Ante esta situación, el sistema judicial ha comenzado a tomar medidas más firmes para garantizar la protección de las víctimas y la sanción de los agresores.

Capítulo 2: Desarmar la educación sexual: herramientas para la intervención

“Cuando se habla de ESI se suele imaginar un programa que designa un modelo a aplicar supuestamente dotado de una homogeneidad de formas y contenidos. No obstante, la "educación sexual" es un término que en la escuela designa un conjunto variable de prácticas y perspectivas que no responden a un diseño uniforme e incluso llegan a ser antagónicas y contradictorias entre sí. Aún así, fuera de los espacios curriculares de ESI, las sexualidades en la escuela se hablan y se hacen en todo momento y espacio, y es un asunto público y político porque a cada momento estamos transmitiendo nuestras ideas acerca de las sexualidades, de las formas sociales y culturales autorizadas y sancionadas de vivir los géneros, de las habilitaciones y proscripciones de la moral que nos guía, de los prejuicios y estereotipos de las leyes de la normalidad.”

val flores - Esa sexualidad Ingobernable (2015)

En este capítulo, desarrollamos categorías conceptuales para pensar la sexualidad y la educación sexual en los espacios educativos. Luego se expondrá el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, que establece la posición estatal respecto a lo que ha de entenderse como educación sexual y de transmitirse en las escuelas.

Avanzaremos en la categoría de campo problemático, y a partir de esta planteamos lo que entendemos por campo problemático de nuestra intervención situada. Finalizamos señalando los objetivos, la metodología y las dimensiones abordadas en la estrategia de intervención.

2.1 Aportes para pensar la educación sexual

En este apartado planteamos categorías teóricas que nos permitirán pensar y entender el proceso de intervención realizado en la institución.

2.1.A La sexualidad como fenómeno complejo.

La sexualidad es una categoría central para este trabajo y proponemos abordarla desde una perspectiva que toma en cuenta toda su complejidad.

En el campo académico Figari (2012) desarrolla cuatro paradigmas para entender el significado de la sexualidad, su alcance y prácticas asociadas, que no suponen etapas consecutivas en el tiempo si no que coexisten en los distintos momentos históricos.

Un primer paradigma se relaciona “con los sistemas corporales y morales que configuran las diversas religiones o sistemas ascéticos” (Figari en Faúndes, Ruata, Vaggione, 2012, p.59). Las religiones establecen divisiones, jerarquías y regulaciones específicas de las relaciones reproductivas y de la distribución del placer. Este sistema de ordenamiento responde a un orden sobrenatural o divino, distinguiendo comportamientos permitidos y prohibidos.

El segundo paradigma es el científico, desde la racionalidad científica del siglo VXIII, se establece una definición hegemónica de lo que ha de entenderse como cuerpos sexuados y los comportamiento y deseos que se asocian a ellos.

El tercer paradigma es aquel que “agrupa las más diversas experiencias colectivas, identidades sociales o trayectorias individuales (...) en la gestión de lo corporal y lo erótico como sistemas autónomos y morales particulares” (p.60). En este paradigma los sujetos van a establecer su propio orden sexual interpelando o no a los órdenes científicos y religiosos.

El último paradigma es aquel que no se desarrolla en las culturas orientales ni occidentales, en donde lo corporal y lo erótico no tiene el sentido de las nociones desarrolladas en los paradigmas anteriores. Descripciones de este paradigma son propias de la disciplina antropológica, como las prácticas sexuales de la cultura Sambia o los estudios sobre sexualidad de la cultura indígena de Nueva Guinea.

Dentro de la línea del paradigma científico, podemos explicar un enfoque de la sexualidad según Foucault (1988) como un dispositivo histórico construido en el cruce de tres ejes: discursos y saberes, relaciones de poder y subjetividades. (Molina, 2013) Como expone

Lopes Louro (1999) “se constituye, históricamente, a partir de múltiples discursos sobre sexo: discursos que regulan, que normalizan, que instauran saberes, que producen ‘verdades’” (p.2). La obra de Foucault no sólo brindó aportes para una comprensión socio histórica de la sexualidad, sino que permitió entender la sexualidad como un dispositivo de poder. Es decir, la sexualidad es social y política resultado de diversas relaciones de poder vinculadas con las estructuras sociales, políticas y económicas en un entramado o red donde se articulan una variedad de discursos, leyes, decisiones, instituciones, distintos enunciados morales o filantrópicos que direcciona nuestras elecciones y disciplinan nuestros cuerpos.

Siguiendo a Lopes Louro (1999) entendemos que la sexualidad se aprende y se construye durante toda la vida y no se reduce a una cuestión biológica ni genital:

“podemos entender que la sexualidad implica rituales, lenguajes, fantasías, representaciones, símbolos, convenciones... Procesos profundamente culturales y plurales. En esa perspectiva nada hay de exclusivamente “natural” en ese terreno, comenzando por la propia concepción de cuerpo o mismo de naturaleza. A través de procesos culturales, definimos lo que es – o no- natural; producimos y transformamos la naturaleza y la biología y, consecuentemente, las tornamos históricas. Los cuerpos ganan sentido socialmente”. (p.2)

En otras palabras, la sexualidad “constituye el modo particular de habitar el cuerpo sexuado en una etapa de la vida, en un momento social, en una cultura”. (Morgade, 2006, p.10).

Para Morgade (2011) “la sexualidad estaba y está en todas partes porque es una dimensión de la construcción de la subjetividad que trasciende ampliamente el ejercicio de la genitalidad o una expresión de la intimidad” (p.10)

A partir de la constitución del Estado moderno la sexualidad ha sido regulada políticamente tanto en la constitución de identidades como en la posibilidad de reproducción, en la salud y en la enfermedad. Esta regulación se inicia en lo micro social en las prácticas de crianza y socialización, definiendo la sexualidad en la vida privada y a nivel macrosocial a través de las políticas públicas.

En el sistema educativo argentino, que configura una instancia de regulación de la sexualidad, ésta se encuentra presente implícitamente en el currículum oculto y explícitamente formando parte de espacios sistemáticos de enseñanza de la ESI. En los lineamientos curriculares de la ESI (2010) la sexualidad es definida como:

“un factor fundamental de la vida humana y para entenderla es necesario inscribirla en un complejo de relaciones que la sitúan en su genuina dimensión. La sexualidad forma parte de las identidades de las personas: comprenden sentimientos, conocimientos, normas, valores, creencias, actitudes, formas de relacionarse con los otros, deseos, prácticas, reflexiones, roles, fantasías y toma de decisiones. La sexualidad está presente en el sujeto, en su relación consigo mismo y con los otros”. (p.9)

2.1.B La resignificación del género

El género articulada a la noción de sexualidad, es otra categoría central en la reflexión teórica de nuestro campo de intervención. El género como categoría analítica de la realidad se ha ido actualizando, resignificando, cuestionando e incorporando en diversos ámbitos con el paso del tiempo.

El primer aporte a la construcción de esta categoría, por el feminismo de la segunda ola permito realizar la distinción sexo-género. El género es entendido como una construcción cultural y variable, donde según Mattio (2012):

“no hay un modo unívoco de entender la feminidad o la masculinidad. El ‘ser mujer’ - y por extensión, el ‘ser varón’- no puede ser entendido como una identidad ‘natural’ o ‘incondicionada’ sino más bien como roles sociales culturalmente asignados, que por su carácter contingente son susceptibles de ser resignificados”. (p.89)

Pese a que esta noción de género permitió deconstruir el determinismo cultural que legitimaba las desigualdades entre hombres y mujeres, se le ha cuestionado permanecer en una lógica binaria con respecto al sexo biológico como categorías excluyentes: varón-mujer. Con esto las formulaciones de una identidad esencial, como mujer o como hombre, permanecieron analíticamente no cuestionadas (Mattio, 2012).

Posteriormente autores como Butler y Preciado elaboran propuestas donde resignifican la categoría de género, como plantea Mattio (2012) “en el marco del paradigma de la identidad de género, en cambio, el género es una convicción subjetiva –fija y estable– que justifica las modificaciones tecnológicas del cuerpo sexuado” (p.99) Esta perspectiva permite incorporar la identidad de género auto percibida, donde se reconocen otros modelos de género:

“la estabilidad del género, que es la que vuelve inteligible a los sujetos en el marco de la heteronormatividad, depende de una alineación de sexo, género y sexualidad (...) la idea de ‘sexo natural’ organizado en base a dos posiciones opuestas y complementarias es un dispositivo mediante el cual el género se ha estabilizado dentro de la matriz heterosexual que caracteriza a nuestras sociedades.” (Butler, 2008, p. 43)

Para ampliar el alcance y profundizar la complejidad de la categoría de género, Butler establece críticas a los modelos binarios y heterosexuales de género, proponiendo la noción de performatividad. Así el género no es definido como una atribución de hombre - mujer sino como una puesta en escena que puede ser tan diversa como las identidades. En sus propias palabras Butler (1998) plantea

“El cuerpo no es una realidad material fáctica o idéntica a sí misma; es una materialidad cargada de significado (...) La manera de sostener ese significado es fundamentalmente dramática. Cuando digo dramática me refiero a que el cuerpo no es simplemente materia sino una continua e incesante materialización de posibilidades. Uno no es simplemente un cuerpo, sino, de una manera clave, uno se hace su propio cuerpo, y de hecho, uno se hace su propio cuerpo de manera distinta a como se hacen sus cuerpos sus contemporáneos y como se lo hicieron sus predecesores y a como se lo harán sus sucesores.” (p.299)

Es decir Butler propone que el género es un efecto performativo experimentado como identidad natural que existe mediante un repetición estilizada de actos, gestos, discursos y deseos, escenificados repetitivamente hasta hacerlos naturales. (Butler,1998)

El concepto de género permite pensar las relaciones entre cuerpo, identidades y sexualidades, donde algunas son predominantes y otras invisibilizadas, disciplinadas. Entendiendo esta categoría en su carácter relacional, se pone en evidencia la división jerarquizada y binaria entre las categorías hombre y mujer, que se anudan al sexo biológico y a la genitalidad para definir roles sociales, aportando una lectura problematizada de las concepciones heteropatriarcales sobre las relaciones sociales.

Las escuelas son escenarios en donde se transmiten y producen configuraciones sexogénicas, por lo tanto son un espacio privilegiado para contribuir a la continuación o transformación de la socialización de géneros que enmarcan la construcción de cuerpos sexuados.

2.1.C La educación sexual en la escuela

Toda sociedad educa sexualmente a sus miembros como parte de los procesos de socialización durante los múltiples procesos de aprendizaje que se producen por el hecho de vivir inmersos en la cultura (Santos, 2007 citado en Clement, 2007). La educación sexual está regida por mensajes, explícitos e implícitos, recibidos a lo largo de nuestra existencia en la familia, en la escuela, en la cotidianeidad de nuestro devenir, que nos fueron enseñando fantasías, mitos y miedos que condicionan una forma de sentir y pensar con respecto a nuestro cuerpo y al del sexo opuesto y al de otros, donde predomina un campo de negaciones, inhibiciones y represiones, producto de una construcción sociocultural que marcó un carácter negativo, restringiendo la sexualidad a la genitalidad y a la reproducción con principios esencialistas, biologists, históricos e individualistas. (Pauluzzi, 2006)

La educación sexual también puede entenderse como un proceso de formación/transmisión de un conjunto heterogéneo de sentidos y prácticas sexo-genéricas que se desarrolla en los espacios educativos y constituyen de maneras particulares a los sujetos.

La educación sexual ha estado siempre presente en la escuela secundaria, como señala Morgade (2006), toda educación es y ha sido sexual. Siguiendo a Foucault entendemos que la escuela ha producido multiplicidad de discursos y dispositivos que han transmitido nociones, ideas y valores produciendo y reproduciendo maneras de pensar la sexualidad y el cuerpo. Entonces podemos decir que si bien en este momento el Estado ha incorporado la educación sexual en la currícula obligatoria de la escuela secundaria siempre existió como curriculum oculto, transmitiendo ideas de cómo ser varón, como ser mujer, de género y de familia. Es decir, la sexualidad no entra a la escuela en la actualidad solamente a partir de legislaciones específicas, sino que desde sus orígenes ha sido un espacio de socialización primordial en la configuración y reconfiguración de sentidos culturales y en la constitución subjetiva de las identidades.

La educación sexual se configura como un campo de disputa política sobre lo que se entiende por sexualidad, de esta manera “aparece como una práctica social que ha constituido un campo de posibilidades donde se articulan y enfrentan discursos sociales tales como el discurso científico, el pedagógico y el jurídico” (Boccardi, 2008, p.50)

En la escuela secundaria los jóvenes según Molina (2013) “van dirimiendo procesos de identificación y diferenciación que progresivamente construyen modos particulares de vivir y disputar relaciones de género y sexualidad.” (p.29). Las escuelas en articulación con la

familia, las iglesias y los medios de comunicación siempre han educado la sexualidad, lo que se dice, lo que no se dice, lo que se permite y lo que no se permite enseñar sobre sexualidad todo el tiempo; aunque los agentes que componen el sistema educativo no necesariamente tengan conciencia sobre ellos y no pongan relevancia en cuánto y cómo educan en sexualidad.

En la escuela el imaginario normativo presente sigue siendo un imaginario heterosexual, apegado a la construcción social histórica sobre lo que es considerado, aceptado y legitimado como “normal”, que en este caso sería la heteronorma, a partir de la cual se validan las relaciones y vínculos sociales. Desde esta norma se van estructurando los cuerpos según un comportamiento adecuado o apropiado, la cual los va regulando e insistiendo en la existencia de una normalidad. De este modo somos subjetivados, nos hace sujetos desde este marco normativo construido socialmente. Este modo hegemónico sostiene el ocultamiento de distintas formas de expresiones de sexualidad y nuevas identidades, por ejemplo se niega y se ignora hablar sobre transexualidad o sobre las distintas formas de su expresión dentro de la escuela. Ya que solo estaría legitimado una sola forma de deseo sexual, desde lo masculino y femenino. Los cuerpos en la escuela, entonces, se ven forzados a encajar en la norma y aunque haya una tolerancia, no se borran las lógicas excluyentes, siendo desde esta posición el único cuerpo que merece ser conocido es el heterosexual.

La educación sexual no es definida de manera unívoca sino más bien puede pensarse que existe distintas concepciones presentes en los programas de educación sexual en los cuales se condensan concepciones y representaciones acerca de la sexualidad, producto de la disputa ideológica e intereses de los diferentes grupos de poder (Canciano, 2007). No se tratan de modelos estancos sino más bien construcciones provisionarias relacionadas con los contextos y proceso sociales y que en la práctica muchas veces se encuentran superpuestas, híbridas e interrelacionadas.

Nos resulta relevante diferenciar cuatro enfoques paradigmáticos en torno a la educación sexual en la escuela.

Desde la década de los ‘70 en adelante se plantea una visión biológica o funcionalista: “este enfoque consiste en informar a los jóvenes respecto a cómo es su cuerpo, cómo funciona, cómo es el proceso de fecundación excluyendo conceptos como excitación u orgasmo, temas que son menos tratados en los espacios educativos formales” (UNESCO, 2014, p.36). Siguiendo a Morgade, desde este enfoque, en la escuela se abordaba la sexualidad, si se estudia la anatomía de la reproducción. Hablar de sexualidad es hablar de genitalidad. Entiende que la sexualidad puede ser abordada desde las Ciencias Naturales ó en mayor profundidad en Biología. Morgade (2006) plantea “La biologización de prácticas

sociales históricas no es nueva, sino que integra uno de los recursos más frecuentes para la pervivencia de las relaciones de poder y saber en las que se inscriben los cuerpos” (p.42).

A la misma podríamos agregar una perspectiva pronatalista, caracterizada específicamente por la omisión de información sobre la salud reproductiva, derechos sexuales y reproductivos de la población. Lo relacionamos con el Decreto 659/74, prohibiendo así todas aquellas actividades vinculadas con el control de la natalidad en los espacios públicos. (Cepeda, 2008 citado en Morgade, 2006).

Otro de los enfoques que más ha permeado en el tiempo es el preventivo o patologisista:

“el cual ha permitido a educadores y otros adultos transmitir información respecto a las consecuencias negativas del ejercicio de la sexualidad (ITS/VIH, embarazos no deseados, etc.). Bajo este paradigma, se aborda a la sexualidad en el sentido de minimizar aquellos efectos no deseados, como enfermedades de transmisión sexual, dejando de lado todo contenido que se relacione con los afectos, relaciones humanas o el placer”. (Morgade, 2006, p. 42)

La debilidad de esta perspectiva radica en que en “muchas ocasiones se ha limitado a hacer énfasis en las consecuencias de las conductas, sin ayudar a desarrollar competencias para la autonomía o la expresión de afectos” (UNESCO, 2014, p.37). Lo podemos relacionar con la Ley de Salud Sexual y Procreación Responsable que formalizó la incorporación, por primera vez en nuestro país en la agenda de las políticas públicas del Estado la salud sexual y reproductiva pero en donde los derechos reproductivos son aceptados a costa de disminuir el debate en torno a los derechos sexuales (Morgade, 2006).

Existe un tercer modelo dominante en torno a la educación sexual, el modelo moralizante, que plantea Morgade (2006): “Este modelo enfatiza las relaciones vinculares y éticas que sustentan las expresiones de la sexualidad y la encara desde una perspectiva que retoma los sistemas-normas del deber ser. Los espacios curriculares para abordarlos son la educación ética o la educación ciudadana” (p. 42).

El último enfoque que identificamos, es el integrador o comprensivo de la sexualidad, que sin dejar de lado los aspectos antes señalados, “se construye tomando en cuenta aspectos como un enfoque en derechos humanos, la perspectiva de género, la cultura, el entorno y las necesidades específicas del grupo con el que se está trabajando” (UNESCO, 2014, p.37) Según Morgade (2006) desde esta perspectiva:

“se trata de entender que el cuerpo humano está inscripto en una red de relaciones que le da sentido y que su uso, disfrute y cuidado, es decir, las prácticas en las que lo comprometemos, están condicionadas fuertemente por el sector socio-económico y educativo de pertenencia, las costumbres, el valor del grupo social en el que se inserta, las relaciones de género hegemónicas, etc”. (p.43)

Esta dimensión incluye las emociones, los sentimientos, los modos de vivir y disfrutar el cuerpo así como las formas de vincularse con los otros.

En otras palabras comprendemos que la educación sexual debe ser integral, para promover saberes y fomentar la toma de decisiones conscientes y críticas en relación con el cuidado del propio cuerpo, en relación con los otros y en el ejercicio de los derechos.

2.1.D La educación sexual integral

La educación sexual integral como política pública en Argentina, se promueve en octubre de 2006 a partir de la sanción de la Ley Nacional n° 26.150 que crea el Programa de Educación Sexual Integral (ESI) estableciendo la enseñanza obligatoria de la Educación Sexual Integral y el derecho de los estudiantes a recibir educación sexual desde el nivel inicial hasta la formación terciaria, a través de un abordaje integral: “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” (Ley 26.150, 2006, Art. 1).

Con esta ley el Estado Argentino toma posición respecto a lo que ha de entenderse por educación sexual y de transmitirse en las escuelas de nuestro país en el marco de esta temática. Rescatamos que en esta dimensión normativa, se expresan marcos jurídicos de tratados internacionales de Derechos Humanos, los cuales tienen jerarquía constitucional⁷.

Esta política fue resultado de como se configuraron las relaciones de fuerza y las negociaciones de distintos actores en ese contexto histórico social, que a lo largo de estos años se han reactualizado constantemente. En torno a esto, se destaca la tensión entre el Estado y la Iglesia ya que la implementación de esta Ley despertó resistencias de los sectores

⁷ Entre las normas relacionadas se encuentra la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), la Convención sobre Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, la Convención Americana sobre Derechos Humanos.

eclesiásticos sobre las incumbencias del Estado para regular la vida de la familia y de los sujetos.

El equilibrio de fuerzas entre actores partícipes en la elaboración de la Ley implicó que los contenidos mínimos obligatorios fueran definidos por el Estado pero que las comunidades educativas de cada provincia, de acuerdo a las convicciones de sus miembros, las adapte según las propuestas curriculares.

A partir de la sanción de la Ley 26.150, las escuelas y educadores tienen el compromiso, responsabilidad y oportunidad de abrir espacios de educación sexual a niños y jóvenes. La ESI entiende que la educación en sexualidad es un tipo de formación que busca proporcionar herramientas de cuidado y decisión antes que modelar comportamientos con reconocimiento pleno del sujeto, su identidad, sus elecciones, su cuerpo y sus sentimientos. (Di Leo, 2009). Propone una visión de la sexualidad como construcción cultural, en oposición a los enfoques biologicistas, contemplando la prevención del abuso sexual, los embarazos no deseados, las enfermedades de transmisión sexual y la noción del cuerpo como placer. También promueve el respeto por la diversidad sexual y el rechazo de toda forma de discriminación. Este nuevo paradigma en Educación Sexual se encuentra íntimamente relacionado con la Ley de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes.

Si bien existe la ley como normativa, la formalización de los lineamientos curriculares de la ESI no garantizan necesariamente el cumplimiento dentro de las escuelas, pero establece una instancia relevante para la sistematización de la enseñanza de educación sexual integral:

“El sistema y las políticas educativas tienen una dinámica propia que procesa de manera lenta las transformaciones. Las leyes son herramientas para defender un derecho o el acceso a ciertos recursos, o herramientas para ordenar la convivencia social en tal o cual ámbito o institución pero no llegan solas a las instituciones y por sí mismas no impactan ‘en la sociedad’. Sin embargo, entran como argumento por parte de quienes están dispuestxs a implementarlas”. (Morgade, Malizia, Gonzales del Cerro y otros, 2018, p.8)

De esta manera, la ley de educación sexual integral constituye un avance para trabajar en las aulas temas como inclusión, género y diversidad, configurando un abanico de múltiples posibilidades de abordaje. Reconocemos que existe una diversidad y complejidad en las escuelas donde todavía hay un largo camino para pensar pautas que permitan un enfoque de derecho para producir nuevos sistemas de sentidos sobre la sexualidad, el género y la diversidad.

Un aspecto a destacar en la Ley es que la incorporación de la perspectiva de género no se expresó en la normativa de manera explícita, siendo principalmente resistida por la Iglesia y sectores conservadores, sin embargo resulta de gran importancia para mirar claramente desigualdades milenarias generadas por el patriarcado y cuestionarlas, como las relaciones asimétricas que se plantean no solo entre hombres y mujeres, sino entre quienes son heterosexuales y quienes no lo son, es decir nos ayuda a mirar cuestiones que están naturalizadas. Entendiendo que no solo existe un solo sexo inscripto en la naturaleza humana, y que esa incorporación corporal implica un solo destino, si no que cada realidad puede ser vivida de diferentes maneras y la misma debe ser respetada.

La Ley nos permite reflexionar acerca del concepto de sexualidad desde una perspectiva integral, que implica pensar que hay, efectivamente, una dimensión biológica, pero también hay una dimensión histórica y cultural, una dimensión ética, que tiene que ver con los valores, una dimensión emocional, psicológica y que todas esas dimensiones configuran la sexualidad.

Durante el año 2018, se desarrolló un debate público sobre el proyecto de modificación de la Ley de educación sexual integral, que comenzó con el tratamiento de la Ley sobre la Interrupción voluntaria del embarazo (IVE). En este contexto se pusieron en juego discursos en torno a la legitimidad de la ESI, por un lado distintos actores sociales tuvieron un papel activo para potenciar el texto original de la ley en su obligatoriedad, recuperando la noción de género, laicidad y el reconocimiento de identidades de género diversas. Por otro lado se produjo una reacción conservadora por parte de sectores eclesiásticos y algunos grupos evangelistas quienes se opusieron y se oponen a la ampliación de derechos, forjando un retroceso en la igualdad de género y el derecho a la diversidad sexual. Un ejemplo de esto fue la consigna “Con mis hijos no te metas” que tensionó los alcances de los derechos de los niños, niñas y jóvenes con los alcances y límites de la “institución familiar”.

Un cambio fundamental en el proyecto de modificación de la ley propone que cada comunidad educativa podrá enfatizar en temáticas específicas según las características de la población pero sin adaptar los contenidos a un ideario institucional, ni contradecir los lineamientos curriculares que la ley establece como obligatorios a nivel nacional. Esto supone avanzar en una educación sexual integral basada en conocimientos científicos, laicos y con perspectiva de género en todos los establecimientos educativos públicos y de gestión privada desde la educación inicial hasta la formación docente.

La educación sexual integral laica, pretende revisar y construir colectivamente nuevos valores poniendo en cuestión los estereotipos sexuales, el lenguaje sexista, la exclusión e invisibilidad de las disidencias. Se trata de educar hacia la libertad, la responsabilidad, autonomía e integridad sexual. Además de promover la importancia de reconocer y respetar los derechos, la integridad y las identidades de los sujetos. Es fundamental, entonces que la perspectiva de género atraviese de forma transversal a todas las instituciones y espacios por donde los sujetos habitan. Estos han sido algunos de los fundamentos que nutrieron el proceso de intervención en particular y el abordaje de la educación sexual integral en general.

2.2 Construcción del campo problemático de intervención.

La intervención profesional del trabajo social es un proceso que se construye a partir de las manifestaciones de la cuestión social. Las manifestaciones de la cuestión social constituyen el conjunto de las expresiones y contradicciones, producto del modo de organización y funcionamiento de la sociedad capitalista, que dicho sistema no resuelve. Las manifestaciones específicas de la cuestión social en cada momento histórico afectan las condiciones de vida y se constituyen en obstáculos para la reproducción de los sujetos. Dichas manifestaciones, como plantea Roza Pagaza (2010) “son las coordenadas que estructuran el campo problemático” (p.46). El reconocimiento del campo problemático implica una perspectiva teórica que lo fundamente y procedimientos técnicos y metodológicos para su comprensión.

Para profundizar sobre la noción teórica de Campo Problemático, recuperamos los aportes de Susana Cazzaniga (2001) que lo define “como la construcción conceptual, producto de la tensión entre categorías teóricas y empíricas, que recorta y focaliza la intervención profesional” (p.3). Ahora bien, ese campo problemático no puede ser entendido por fuera de la vida cotidiana de los sujetos, sino como plantea Margarita Rozas Pagaza, debe ser pensado como una expresión de la cuestión social, es decir como una expresión de desigualdades dentro de un momento histórico que impacta en la vida cotidiana de los sujetos, produciendo en sus relaciones una dinámica permanente de confrontación por la satisfacción de las necesidades (Roza Pagaza, 2001). Entonces la intervención es entendida como campo problemático en la medida en que ella se constituye en el escenario donde se objetivan las manifestaciones de la cuestión social que atraviesan la vida cotidiana.

La definición de nuestro campo problemático se establece en el cruce entre sexualidad, educación y juventudes puntualmente en relación a la educación sexual en la escuela secundaria, siendo la Ley de Educación Sexual Integral (Ley 26.1501) y la creación del Programa de Educación Sexual Integral (ESI) la política pública que estableció un punto de inflexión en este cruce ya que determina una posición estatal frente a una cuestión relevante para la sociedad (Molina, 2014).

Más allá de la existencia de este marco regulatorio, en este campo se expresan un conjunto de obstáculos que impiden a los jóvenes acceder a los derechos de una educación sexual integral, que contemple la heterogeneidad de las juventudes en un contexto determinado, en un momento específico. En consecuencia, nuestro trabajo se asentará en la dimensión no material del objeto de intervención del Trabajo Social fortaleciendo la concepción de ciudadanía de jóvenes y sus derechos a la educación, a la participación, a la salud individual y colectiva y al ejercicio de la sexualidad.

Para analizar este campo problemático es importante destacar que las juventudes son sujetos centrales en las estrategias de educación sexual (Ministerio de Salud de la Nación; 2009) El documento del Ministerio de Salud de la Nación (2009) señala la centralidad de la escuela como:

“institución que ha sido por largo tiempo el dispositivo privilegiado desde las políticas de Estado para asegurar la socialización e instrucción (...) y garantizar a través de su accionar (más o menos explícitamente) la transmisión y apropiación de los discursos acerca de las relaciones entre feminidad y masculinidad, la inculcación de ciertos valores y premisas morales, prohibiciones y prescripciones”.
(p.48)

Es decir, la escuela se constituye en un espacio propicio que moldea subjetividades de los jóvenes y construye identidades sociales, así como de género y sexuales. Por lo que la escolarización, produce determinadas configuraciones socio genéricas y deja marcas en ellos, que se expresan en comportamientos, modos de relacionarse, modos de vivir su sexualidad en torno a lo deseable y lo posible.

2.3 Sobre la estrategia de intervención.

La construcción de la estrategia de intervención es fruto de encuentros, relaciones y negociaciones entre referentes institucionales, jóvenes y el equipo de tesistas. A partir de esto,

definimos como objetivo general, fortalecer la participación protagónica de los jóvenes del PIT en la educación sexual integral y como objetivos específicos: I) reconocer opiniones, representaciones y experiencias sobre sexualidad y género en jóvenes que participan del espacio, II) problematizar mitos, prejuicios y mandatos vinculados a la sexualidad de los jóvenes y III) promover iniciativas de estudiantes vinculadas a la ESI.

La educación popular fue nuestro horizonte metodológico que junto a la modalidad de taller posibilitó la reflexión teórica-práctica, la construcción de ideas y generación de debate, la expresión de vivencias, experiencias y opiniones con escucha respetuosa. La actividad lúdica y corporal permitió visibilizar saberes sobre las sexualidades y relaciones genéricas de los jóvenes, así como problematizar contenidos de la ESI desde un diálogo no jerárquico entre docentes, talleristas y jóvenes participantes.

Entendemos a la educación popular como un proceso sistemático de participación y formación que instrumenta prácticas populares y culturales para la producción colectiva de saberes que posibiliten modificar ámbitos de certeza, a través de nuevas búsquedas de sentido y significados:

“aboga por la confluencia entre los espacios simbólicos, la vivencia, la experiencia, los aprendizajes de la cotidianidad, de las potencialidades de cada sujeto participante desde los diferentes compromisos que asume en la sociedad. Una concepción de la educación que acepta y legitima la diferencia, la transformación del ser humano, su papel en la construcción y en la crítica permanente de la realidad social y cultural más inmediata en la que se inscribe. La educación popular debe ser entendida como un proceso sistemático de participación y formación mediante la instrumentación de prácticas populares y culturales tanto en los ámbitos públicos como privados.”
(Zaylín Britos, 2018, p. 34)

Resulta necesario rescatar aspectos que fueron relevantes a la hora de llevar adelante esta metodología que intentó promover:

- el diálogo para repensar y recuperar colectivamente sus prácticas y experiencias, haciendo énfasis en que la palabra circule, posibilitando la escucha activa y el diálogo permanente.
- La producción colectiva de aprendizajes, para la transformación de su cotidianidad a partir de sus marcos de referencias, dando la oportunidad de debatir y reflexionar sobre las percepciones, significaciones y creencias que

sostienen las prácticas referidas a la sexualidad de los jóvenes y sobre la heterosexualidad como régimen de inteligibilidad de los cuerpos.

- La construcción de un espacio, en donde los deseos e intereses en torno a la sexualidad no queden afuera y se constituyan en parte del horizonte de trabajo, objetivando prejuicios o mandatos sociales en torno a la sexualidad y el género.

En cuanto a las técnicas que aplicamos para aproximarnos y comprender las diferentes subjetividades, la realidad de los sujetos y de la institución, utilizamos la observación participante, los registros de los cuadernos de campo sobre los talleres realizados, la aplicación de encuestas y entrevistas en profundidad.

Antes de tener un acercamiento a los jóvenes, en el mes de Abril del 2018 tuvimos una serie de reuniones para poder formalizar nuestro convenio de prácticas con la institución. Los encuentros y entrevistas fueron con la referente institucional, con la jefa de área de servicio del centro Lelikelen, equipo de profesionales que coordinan la ESI en el PIT, coordinadores y preceptores del turno mañana y tarde del PIT, director del PIT, psicopedagoga y trabajadora social del centro. A partir de estas primeras entrevistas, construimos la demanda institucional de conformar un espacio de aprendizaje y diálogo con los jóvenes sobre los cinco principales ejes de la ESI, afectividad, diversidad sexual, perspectiva de género y cuidados de cuerpo y la salud en el marco de los proyectos integrados de los pluricursos A (turno mañana y tarde).

En el mes de Mayo se concretaron los primeros encuentros con los jóvenes, las primeras actividades fueron observaciones participantes realizadas durante el mes de Mayo y Junio de los proyectos integrados en el turno mañana y tarde que abordaban la ESI los miércoles de cada semana. En este periodo también realizamos observaciones participantes en dos jornadas singulares: la jornada “Educar en Igualdad, prevención y erradicación de la violencia de género” destinada a los jóvenes de la institución, y en la capacitación de género para profesores y personal del centro Lelikelen, dictado por el equipo de la Secretaría de Derechos Humanos de la UEPC. En nuestros cuadernos de campo registramos cada acercamiento, encuentro, reunión y observaciones en el Lelikelen.

En el mes de Julio, a partir del encuentro con la directora del centro y la referente institucional y atendiendo a los emergentes reunidos durante las observaciones participantes, co-construimos un plan de trabajo para desarrollar los talleres en la segunda mitad del año, pensándolo como un plan dinámico que se adapte a las necesidades de los jóvenes.

En la segunda mitad del año concretamos los encuentros - talleres con los jóvenes que realizamos hasta el mes de Octubre. Realizamos un total de once talleres: cinco por la mañana

donde las principales temáticas fueron, estereotipos de género, violencia vinculadas a la sexualidad y masculinidades; y seis por la tarde donde trabajamos las temáticas de diversidad sexual, identidades de género, mitos/creencias sobre la sexualidad y violencia en noviazgos. A pesar de que se produjeron cambios de horarios, jornadas especiales y paros institucionales producto del contexto económico y social de ese año, logramos realizar talleres en ambos pluricursos y desde allí acompañar otras actividades en torno a la ESI en la institución. Cada una de las actividades que se realizaron en los encuentros se construyeron en conjunto con los jóvenes, el equipo docente que formaban parte del proyecto integrado, la referente institucional y el equipo de tesis. Los ejes centrales de los talleres se decidían a partir de los emergentes producto del espacio de reflexión de los jóvenes, siendo las temáticas predominantes diversidad sexual, género y violencia.

En el mes de Septiembre se llevó adelante una actividad educativa y recreativa en el marco de una actividad del día del estudiante y festejo de la primavera, en donde participaron todos los jóvenes del PIT. En esta jornada organizamos y participamos en el espacio, realizando una actividad lúdica sobre ESI.

Durante los encuentros pudimos generar espacios de construcción y desconstrucción que pusieron el eje en la apropiación de nuevos saberes, en la reafirmación de otros o la puesta en duda de creencias y posicionamientos ante diversos temas en torno a cuestiones de género y sexualidad. Esta dimensión también permitió aportar a que las voces de los sujetos puedan ser expresadas y escuchadas visibilizando relatos y experiencias, en un espacio en donde primó la certeza de no ser sancionado ni juzgado.

Los últimos talleres nos permitieron crear “multiplicadores de ESI” y construir juegos de manera colectiva entre los jóvenes y docentes participantes de los talleres. A través de estos juegos los jóvenes fueron protagonistas del stand “De ESI sí se habla” en la Expo Lelikelen⁸ a finales del mes de Octubre. Durante la jornada la actividad se desarrolló en un aula donde se desplegaron juegos que fueron pensados, coordinados, promovidos y promocionados por ellos. Los juegos eran “el juego de la oca” y el “juego de las 7 escalones” con temas relacionados y trabajados durante los talleres de ESI. Esta actividad constituyó el cierre del proceso de los encuentros.

⁸ La “Expo Lelikelen” es una actividad que se hace en conjunto con todos los espacios educativos que forman parte del centro (primaria, secundaria, talleres laborales, PIT, talleres artísticos y SeNAF), donde se muestran producciones elaboradas a partir de lo trabajado durante el año y en donde se puede vivir lo que cosecharon en su recorrido de aprendizaje.

En el mes de Noviembre empezamos con las entrevistas en profundidad e historias de vida de aquellos jóvenes que estaban dispuestos a participar que nos permitieron profundizar sobre los trayectos de vida de los jóvenes del PIT.

En la última semana de Noviembre tuvimos el último encuentro con los jóvenes para despedirnos en un cierre debatiendo lo que habíamos trabajado, recogiendo aspectos negativos y positivos durante nuestro paso en la institución.

En el mes de Diciembre realizamos un cierre institucional presentando un informe de los aspectos más relevantes del proceso de intervención, estuvieron presentes la jefa de área de servicio del centro, coordinadores del PIT, referente institucional, profesora a cargo de nuestra intervención, psicopedagoga, trabajadora social y docentes. En la devolución, expusimos el trabajo realizado y recuperamos expresiones de los jóvenes acerca de género, diversidad y violencia que emergieron durante nuestra intervención, como disparadores para pensar futuras intervenciones.

Nuestra estrategia de intervención giró en torno a la dimensión socio educativa del trabajo social, con énfasis en la formación buscando la reflexión, la discusión y formas alternativas de comprender la realidad, como también saberes y representaciones sociales en torno a la sexualidad y el género, y los ejes principales del Programa de Educación Sexual Integral.

A partir de la fundamentación teórica del campo problemático de esta intervención, en este capítulo desarrollamos los objetivos y metodología dentro de la estrategia de intervención llevada adelante. A continuación, en el próximo capítulo, expondremos las dimensiones centrales que articulan el campo de intervención con las reflexiones teóricas que sustentaron este proceso.

CAPÍTULO 3: EXPERIENCIAS DE ESI EN UN PIT



Capítulo 3: Experiencias de ESI en un PIT

En este capítulo, presentaremos los aspectos más importantes referidos a la intervención y para ello desarrollamos cuatro dimensiones teóricas: estereotipos de género, violencia, diversidad sexual y masculinidades, que permitirán pensar y reflexionar sobre las experiencias y relatos del grupo de jóvenes del PIT privilegiando la voz de los sujetos de nuestra intervención. Cada dimensión será vinculada a una crónica, en la dimensión estereotipos de género la crónica se titula “Las mujeres, ya no son así”, la dimensión de violencia con la crónica “Es difícil cambiar, es difícil vivir en este mundo”, la dimensión de diversidad sexual con la crónica “Lucifer” y por último la dimensión masculinidades con la crónica “Cosas de hombres”. Las crónicas articuladas con las dimensiones reflejan situaciones nodales y significativas en el proceso de intervención.

3.1 Experiencias y relatos del grupo de jóvenes del PIT.

El proceso de intervención llevó tiempo, tuvo avances y retrocesos en pos de producir un espacio de reflexión, diálogo y debate sobre aquellas concepciones y prácticas en torno a la sexualidad, los cuerpos y los vínculos.

Para comenzar con este ciclo de talleres realizamos un primer encuentro donde recogimos los principales intereses de los grupos sobre su realidad cotidiana y los recategorizamos en núcleos temáticos. Esta actividad que funcionó como disparadora de los principales ejes a trabajar en los próximos encuentros, también nos permitió conocer las lógicas, discursos y prácticas principales en cada pluricurso.

En un grupo la temática predominante fue la de estereotipos de género y en el otro fue el de diversidad sexual/identidades de género. En el primer grupo se llevaron adelante menos talleres, más espaciados en el tiempo, presentándose en los diálogos estereotipos tradicionales de género, reproduciendo la hegemonía de la binariedad heteronormativa y al mismo tiempo una ausencia de reconocimiento de la diversidad sexual. En el segundo grupo, tuvimos la posibilidad de realizar talleres con mayor frecuencia, y si bien persisten estereotipos hegemónicos sobre la sexualidad y el género, aparecieron algunos cuestionamientos a las relaciones socialmente normadas, a las características tradicionales atribuidas a varones/mujeres y a los vínculos románticos.

Resulta oportuno aclarar que la experiencia en cada grupo tuvo particularidades específicas, convirtiéndolos en procesos diferentes y que las estrategias llevadas adelante respondieron a las singularidades de cada uno de ellos.

Nos interesa avanzar sobre algunos emergentes que actuaron como bisagra entre los procesos de intervención y los procesos de reflexión teórica, dicho de otra manera entre el campo de la intervención con el campo de análisis. Para esto recuperaremos dimensiones que nos permitieron pensar las expresiones y experiencias de los jóvenes en los talleres y actuaron como reveladores de significado.

3.2 Estereotipos de género: “Las mujeres, ya no son así”

Ese miércoles planificamos un taller con el objetivo de trabajar sobre estereotipos de género, temática que surgió de un encuentro anterior con los jóvenes. Llegamos al PIT, ingresamos al aula y comenzamos a explicar la dinámica de la actividad que consistía en dividirse en dos equipos de forma aleatoria, dibujar la silueta de una persona en un afiche y atribuir características y género a la misma. Las características habían sido previamente escritas en pequeños papeles, que fueron entregadas a los estudiantes. Además contaban con la posibilidad de crear personalmente otras características para atribuir a las siluetas. Algunas decían: linde, trabajo sexual, tierno, fuerte, débil, valiente, cuida a sus hijos, maquillada, entre otras.

Los pibes, con algo de resistencia, se dividieron en dos grupos. Una estudiante tomó la palabra en uno de los equipos, ya que el resto de sus compañeras no se animaban a hablar y dijo que habían decidido que su silueta era una mujer. Planteó que le parecía que la mayoría de las características escritas en los papeles responden a estereotipos de género y “que las mujeres ya no son así”. La compañera fue interrumpida en innumerables ocasiones por sus compañeros varones, que gritaban y se reían durante su exposición. La estudiante igualmente continuó hablando pero en un tono más bajo, leyó algunas de las características que habían asignado a la mujer, en primer lugar nombró “Hermosa”, a lo que agregó que “todas las mujeres son hermosas” aludiendo a que las mujeres no tenían obligación de adecuarse a estereotipos de belleza para atribuirse esta característica. Luego continuó: “Valiente”, “Discriminada”, “Toma decisiones”, “Comprar forros”, “Celosa”, “Trabajo sexual”, entre otras.

La incentivamos para que avance con su relato pese a los comentarios de sus compañeros, y continuó diciendo que “muchas mujeres son discriminadas pero también son valientes y pueden tomar decisiones”.

Sus compañeros continuaron riendo, no la escuchan, se burlan y sólo participan en relación a aquello que los interpela. La estudiante continúa describiendo las características de la silueta y agrega la etiqueta de “Comprar preservativos”, donde planteó que ir a comprar preservativos es tanto para varones como para mujeres. Un compañero responde a esto y dice “pueden, pero es mejor que los compre un hombre”. En cuanto a la etiqueta de trabajo sexual, Sara explica que no es por que trabaja de eso sino porque a las mujeres se las considera un objeto sexual y “la mujer de la silueta no quiere ser eso”

Luego de su exposición comenzó la del otro grupo, conformado casi por completo por varones, a excepción de una mujer. Un compañero tomó la voz, y no ocurrieron prácticamente interrupciones. Su silueta, fue definida como una mujer travesti, decidido a raíz de que el dibujo saliera “feo” y algunas características nombradas fueron: “cuida a sus hijos”, “acosadora”, “promiscua”, “trabajadora sexual”.

¿Cómo generar espacios que permitan problematizar las relaciones estructurales y desiguales de género?

¿Como propiciar la deconstrucción de roles y mandatos hegemónicos atribuidos a lo masculino o lo femenino en los jóvenes? ¿Como propiciar la autonomía de las mujeres?

El concepto de género permite pensar las relaciones entre cuerpo, identidades y sexualidades, donde algunas son predominantes y otras invisibilizadas y disciplinadas. Entendiendo esta categoría en su carácter relacional, se pone en evidencia la división jerarquizada y binaria entre las categorías varón y mujer, que se anudan al sexo biológico y a la genitalidad para definir roles sociales, aportando una lectura problematizada de las concepciones heteropatriarcales sobre las relaciones sociales.

En nuestra cultura la organización de las nociones de varón y mujer se presentan de una manera binaria, activo-pasiva, fuerte-débil, racional-emocional dando lugar a una jerarquización. Estas jerarquías se constituyen en el anclaje de mitos, prácticas y discursos en función de las cuales una sociedad construye el imaginario de la feminidad y la masculinidad. Como afirma Fernández (2009):

“diferentes universos de significaciones imaginarias han instituido diversos mitos sociales con respecto a qué es ser hombre y qué es ser mujer, consolidando en cada período histórico tanto los patrones sociales y subjetivos como los ámbitos y modos de circulación pública y privada a los que las personas de ambos géneros debieran adecuarse”. (p.41)

El género organiza la sociedad en jerarquías y a partir de este se promueven y mantienen mecanismos que regulan día a día relaciones asimétricas entre mujeres y hombres. Las diferencias de género son un dispositivo de poder que se sustentan en las diferencias biológicas y cuestiones supuestamente esenciales que instituyen a lo masculino y lo femenino.

Fernández expresa que la mujer es una invención social, histórica y colectiva, así como lo es el hombre y desde estas invenciones se producen diferentes mitos que organizan las nociones de varón y mujer. En las construcciones de sentido común dominantes, predominan 3 mitos en torno a la mujer: la mujer madre, la pasividad erótica y el amor romántico, constituyéndose en estereotipos de ser mujer en una sociedad patriarcal. Por otro lado, los mitos equivalentes a los varones los vinculan al espacio público como espacio de decisiones y de poder en la sociedad. Además como plantea Fernández, la identidad masculina se define “desde el éxito laboral-económico, un erotismo en clave fálica y una extensa capacidad de constituirse en proveedores de las mujeres a su cargo; este «varón de la ilusión» proveedor: debe ser, en realidad, un triple de bienes económicos, eróticos y de sentido” (p.41). Estas construcciones se reproducen y refuerzan la subordinación y desigualdades entre hombres y mujeres.

A partir de las nociones expuestas, recuperaremos sentidos que circularon en el espacio de trabajo con los jóvenes en relación al concepto de género. Retomaremos la crónica “Todas las mujeres son hermosas” del grupo que de ahora en adelante llamaremos “Grupo Violeta”, en donde el relato de una joven pone en discusión los estereotipos de género asignados históricamente a las mujeres. En el relato la joven da cuenta de cómo la mayoría de las etiquetas que se le asignaron a la silueta de la mujer responden a estereotipos y exigencias tradicionales respecto a lo femenino, como la maternidad, la crianza de los hijos, las tareas domésticas. Ante esto, la joven plantea que “*las mujeres ya no son así*” (Registro cuaderno de campo, 22 de Agosto 2018). En los diálogos durante las actividades los jóvenes pudieron reconocer estas características como estereotipos, pero también emergió la naturalización de

otros mecanismos de subordinación de la mujer, especialmente entorno al amor romántico y estereotipos de belleza.

En este grupo la distribución del espacio áulico fue diferenciada, los varones se encontraban sentados en un lado, y por otro las mujeres. También aquellos varones que lo lideraban se sentaban agrupados y desde allí habilitaban a quiénes podían participar, hasta donde y de lo que se iba a hablar. Esto marca una gran diferenciación con respecto a sus pares mujeres, ya que permanecían muchas veces en silencio y se invisibilizaba lo que tenían para decir.

En los debates los modos de desenvolverse en el aula evidencian situaciones diferenciadas, como por ejemplo a la hora de tomar la palabra, de ocupar el espacio, tomar decisiones o generar discusiones. Durante los encuentros la distribución de la palabra es asimétrica, es decir existe una diferencia de género a la hora de compartir y tomar la palabra, son las jóvenes las que se animan a intervenir más que los varones, pero con un tono de voz bajo y son interrumpidas abruptamente cuando el tema de forma evidente, interpela a sus compañeros. En estas situaciones observamos un proceso de inferiorización de la palabra de las compañeras que revelan las jerarquías de género que operan como naturalizaciones en los espacios áulicos. Entendemos que estas se producen en un contexto, como advierte Fernández (2009) “que desvaloriza e invisibiliza lo femenino y da poder y autoridad a lo masculino” (p.37).

Por otro lado, en el relato tanto de varones como de mujeres el placer de la mujer se paga con castigo, es decir la mujer tiene que “pagar” las consecuencias de los comportamientos sexuales no aprobados por varones. Esto emerge cuando se debatió sobre el aborto: “*y para que abrieron las piernas*” (Registro cuaderno de campo, 8 de Agosto 2018) y “*a las mujeres que abortan habría que sacarles las trompas para que no tenga nunca hijos, como castigo*” (Registro cuaderno de campo, 8 de Agosto 2018) entre otros. A través de estos relatos podemos observar por un lado, que les jóvenes sostienen el mito de la igualación de mujer-madre asociado al destino inalterable de la mujer con la maternidad y la pasividad erótica, planteando que aquellas mujeres que no encajen en este mito serán disciplinadas a través de la violencia física o simbólica.

También se plantea un cuestionamiento a la autonomía de las mujeres, según Fernández (2009) la autonomía en las mujeres es:

“(…) el grado de libertad que una mujer tiene para actuar de acuerdo a su elección y no a la de los otros; comprende la capacidad de instituir

proyectos propios, la producción de acciones deliberadas (voluntad) para lograrlos y la responsabilidad de las propias prácticas necesaria para tales fines”. (p.68)

En los relatos, los varones de este grupo dejan en claro que son ellos quienes ostentan el poder y dominación sobre la vida de las mujeres y por lo tanto, sobre su decisión de abortar. Resulta importante aclarar que la autonomía de las mujeres que plantean estos jóvenes, como manifiesta Fernández, no es separable del grado de autonomía que sostiene el grupo social al que pertenecen. Es decir, en la representación de autonomía expresada por estos jóvenes entran en juego las condiciones histórico sociales incorporadas en sus subjetividades. (Fernández, 2009)

En el grupo Verde, al hablar de estereotipos de género aparecieron críticas a modelos tradicionales de género y a la distribución desigual de actividades dentro del hogar, *“mi papá es machista, cuando llega del trabajo quiere que esté la mesa servida y la comida. (...) mi mamá si se separa no tiene a donde ir porque nunca trabajó”*. (Extracto de entrevista, 7 de Noviembre del 2018). En este grupo, tanto mujeres como varones tenían un proceso reflexivo más avanzado sobre el género previo a los talleres. Al momento de discutir estos modelos, fueron cuestionados y en dicha discusión reconocieron que entre mujeres y varones no deben existir desigualdades.

También surgieron otras críticas a los estereotipos de cuerpos impuestos para las mujeres. Igualmente se destacaba el reconocimiento de que las mujeres tienen derechos reproductivos y sexuales que dependen únicamente de ellas: *“Si no me gusta, me levanto los pantalones y me voy”* (Registro cuaderno de campo, 22 de Agosto 2018). Son las mujeres quienes asumen la responsabilidad acerca del cuidado en las relaciones sexuales y afirman que no tienen relaciones si no usan preservativo *“No me pinta hacerlo sin preservativo, no les ruego”* (Registro de cuaderno de campo, 22 de Agosto 2018)

En ambos grupos Verde y Violeta, prevalece el modelo heteronormado que solo acepta dos identidades: masculina y femenina y se constituye en la única forma válida, con fuerte rechazo a la ambigüedad u otras identidades sexuales *“Acá solo hay hombre y mujer, ningún traba”*. (Registro de cuaderno de campo, 8 de Agosto 2018)

Observamos que si bien existe un sentido atribuido al género que se establece dentro de un modelo binario y heterosexual, en el cual se proponen características diferenciadas a la mujer y al hombre, aún no se reconocen otros modelos de género e identidades y se naturalizan las jerarquías cimentadas en la sociedad.

3.3 Violencia: “Es difícil cambiar, es difícil vivir en este mundo”

Un miércoles por la mañana, fuimos al PIT con el objetivo de realizar entrevistas a jóvenes que se ofrecieran a participar. Llegamos e ingresamos a la escuela, saludamos a los coordinadores y preceptores presentes, preguntamos qué estudiante podría estar interesado en participar. Fuimos a una de las aulas y el coordinador llamó a uno de los pibes. De ahora en adelante lo llamaremos Kevin.

Lo saludamos y recordamos que había participado entusiasmadamente en uno de los talleres realizados meses anteriores. Nos apartamos a otra de las aulas, y comenzamos a charlar. El ambiente se notaba relajado, y Kevin parecía muy cómodo durante la entrevista, como si fuese algo cotidiano.

Comenzamos haciendo algunas preguntas acerca de su familia, amigos, el barrio y su tránsito por la escuela. El estudiante dirigió el ritmo de la conversación, narrando su historia de vida. Nuestras intervenciones fueron mínimas. Ésta era nuestra primera entrevista, y resultó ser la que más nos impactó. A lo largo de la hora y media que duró, pudimos conocer parte de la historia de vida de este joven.

Él en ese momento tenía 16 años y vive en la zona sur de la Ciudad de Córdoba, con su abuela y su papá, quien está a cargo de su cuidado personal. Con su mamá no tiene mucha relación, tiene problemas con el alcohol y por ese motivo ya no vive con ella. Él tiene dos hermanos, uno se encuentra privado de la libertad en una cárcel de la ciudad de Buenos Aires, acusado de homicidio, y el otro falleció hace dos años.

Dice tener una buena relación con su papá y su abuela, ella le dice que no quiere que esté en la calle: “mi abuela sufre mucho, siempre me llama adentro y que venga a comer, por ahí me siento mal por ella, es grande y hace lo que puede. La reman a full conmigo”. También tenía un fuerte vínculo con sus hermanos, en muchas oportunidades salían juntos a robar. Nos contó que su hermano fallecido, le decía que “tenía buena mano” y que “estaba para algo grande” haciendo referencia al robo. Kevin nos contó que su hermano falleció una noche que habían salido a robar, él vio morir a su hermano en manos de la policía, y expresó “esa imagen a mí me carcome el alma, la yuta fue, no me puedo olvidar mas ese día. Pero yo sé que él está en la gloria, que no está sufriendo nada de lo que estamos sufriendo con mi otro hermano”.

En cuanto a la economía familiar, ésta nunca fue buena. Él comenzó a robar desde los 11 años junto a sus hermanos, en sus palabras “porque no teníamos para comer en casa, un tiempo lo acepte, y después dije que no, que no tenía porque vivir así”. Actualmente su

abuela cobra la jubilación mínima y su papá se encuentra desocupado. Kevin nos contó que no consigue trabajo por sus antecedentes judiciales, que no le quedan otras alternativas para subsistir y que siempre cae “en lo mismo”, comenta “en casa no me dicen nada imagínate ya están acostumbrados. Que me van a decir, es la sangre que me corre por las venas”

El joven llegó al PIT por una medida alternativa a la privación de libertad, que le concedió un juez. Kevin había transitado por el Complejo Esperanza, en tres oportunidades. Los motivos del ingreso se vinculan a situaciones de violencia y robos.

Anteriormente al último ingreso, había estado un largo tiempo viviendo en la calle. El joven contó que habitualmente era expulsado de su hogar. Un día hacía mucho frío y estaba lloviendo, por lo que decidió volver a su casa, decía que estaba muy cansado. Se dirigió a su casa materna, y su abuelo que también vivía allí, le negó el ingreso. Él narra que comenzó a patear la puerta, y cuando su abuelo salió, él lo agredió físicamente, hasta quebrarle un brazo. Dicho en sus palabras: “lo cague a ladrillazos, le quebré un brazo, le rompí un par de ventanas”. A partir de esta situación, él regresó al Complejo Esperanza.

El estudiante, también contó de su paso por la Casa del Joven, a la que fue derivado desde el PIT. Menciona: “una vez me agarraron con pastillas en el colegio, me agarro una sobredosis, termine en el hospital y después medicado por el IPAD⁹, iba a controles todas las semanas”. Hace unos años tuvo problemas con las drogas, pero en este momento solo consume esporádicamente drogas duras, y marihuana de forma habitual.

Más adelante, hablando sobre la violencia en el noviazgo, nos contó que en una de sus relaciones, empujó a su novia: “me la re mande, me arrepiento mucho, la peché una vez. Me agarró mi mamá y ella, me hicieron re cagar”. Además nos contó que a los 14 años luego de la muerte de su hermano, conoció una chica de 20 años oriunda de la ciudad de Buenos Aires. Mantuvieron una relación mientras ella se encontraba en Córdoba y luego él se fue a vivir con ella a su provincia sin comentarle nada a su familia. Ella le había prometido que lo iba a cuidar y mantener para que esté bien. En este vínculo, él menciona haber pasado por “muchos celos” que “lo volvían loco” pero que estos no fueron determinantes en el fin de su relación, sino que él comenzó nuevamente a robar en Buenos Aires, y ella le pidió que se vaya.

Respecto a sus amigos, él tiene pocos: “son contados con los dedos de la mano”. Ellos son todos del barrio, y crecieron en la misma: “la mayoría de mis amigos están presos. Son todos indios”. Dice que algunos están peor que él, y está preocupado especialmente por

⁹Instituto Provincial de Alcoholismo y Drogadicción

uno de ellos, que es quién más lo aconseja y acompaña. Con ellos cuenta que pasa las tardes y salen a robar: “nos hacemos 15 lucas por día con mis compañeros pero nos gastamos todo en un día, en droga, en una tarde y una noche”.

El estudiante, mencionó que en una de las oportunidades que estuvo privado de su libertad, comenzó a autolesionarse. En ese momento, se sacó la campera y nos mostró, las cicatrices que iban del cuello hasta sus brazos. Dice que hacía eso porque se odiaba, porque no quería vivir más así.

Durante el desarrollo de la entrevista, reiteró sus ganas de cambiar pero dice: “es difícil cambiar, es difícil vivir en este mundo” aludiendo a que no tiene oportunidades laborales para dejar de robar, que su familia tampoco puede mantenerlo, sus amigos están todos ‘en la misma’. Menciona que no tiene compañía en su vida, diciendo: “yo siempre me siento muy solo”.

Al terminar la entrevista, nos saludó con un beso, le agradecemos por querer hablar con nosotras y él respondió “gracias a ustedes por escucharme”.

¿Cómo desnaturalizar prácticas y expresiones violentas con los jóvenes? ¿Cómo esas violencias se conjugan con historias de vida atravesadas por profundas desigualdades hechas cuerpo? ¿Qué articulaciones pueden identificarse entre desigualdades sociales, experiencias juveniles violentas y violencia de género?

Desde el campo de las ciencias sociales, existe una pluralidad de enfoques para definir el término de violencia, siendo un término polisémico. Por un lado existen concepciones que plantean una opción restringida de la violencia haciendo referencia a la violencia visible o directa (violencia física), dejando de lado otras formas de violencia. Por otro lado, la concepción extensa de la violencia que incluye la estructural y la cultural, entendiéndolo como estructural a la que se expresa en la marginación, y la cultural relacionada a la discriminación de determinados grupos o colectivos culturales. (Pauluzzi, 2009)

Como plantea Duarte a la hora de analizar la violencia es importante distinguir los contextos y los actores vinculados, así como pensar distintos planos de estudio. (Duarte, 2015)

Siguiendo los aportes de Galtung entendemos que existe un triángulo de violencia donde se relacionan la violencia estructural, la directa y la cultural, esta última se convierte en la base de donde las otras dos pueden alimentarse, sin embargo pueden comenzar desde cualquier vértice y transmitirse entre sí. (Galtung, 2016)

A partir del enfoque de Galtung (2016) la violencia estructural va dejando marcas no solo en el cuerpo, si no “en la mente y en el espíritu (...). Funciona al impedir la formación de la conciencia y la movilización, que son las dos condiciones para la lucha eficaz contra la dominación y explotación” (p.153). De esta manera se va perdiendo los sentidos de los individuos con respecto a la dignidad personal y social, evitando la formación de la conciencia de clase provocando una desintegración del tejido social.

La violencia cultural se inscribe en un sistema simbólico y se sustenta en factores de poder, en donde se pone en práctica distintos modos de control, prolongados y tolerados por la sociedad en general. (Mateo, 2015). Así mismo se victimizan a aquellos colectivos percibidos como inferiores, legitimando toda práctica o actos discriminatorios. La violencia de género, es un ejemplo de violencia cultural, donde a partir de mecanismos sociales como la heteronormatividad y el sistema patriarcal, se coloca a la mujer en un lugar subordinado frente al varón.

Cabe agregar que la violencia según Mier Garza en Mateo (2015):

“es una experiencia cuya intensidad está dada por la huella o la marca que deja y cómo ésta se perpetúa y se actualiza en el tiempo (...) no es posible establecer un principio de la acción violenta, puesto que siempre se remontan y explican desde otras violencias previas”. (p.14)

En efecto, para poder analizar esta categoría hay que entender al sujeto según sus experiencias personales, familiares, como también los espacios o instituciones en donde circulan.

Es necesario remarcar que la violencia no es individual, atribuyéndose a un tipo de conducta o comportamiento insano, sino a conductas aprendidas y reproducidas en el ejercicio de poder de unos con otros. Las conductas violentas de los jóvenes que se presentan en el espacio social, según plantea Falú (2009) pueden ser fruto del empobrecimiento y la consecuente exclusión social reforzados por la desigualdad, lo que favorece a generar relaciones de conflicto. En este tipo de contextos, “la violencia comienza a marcar las relaciones entre sus habitantes: inseguridad, desamparo, agresividad, autodefensa, etc., con lo cual su población restringe su condición de ciudadanía”. (Carrión, 1994, p.16)

En cuanto al estudio sobre la articulación de la violencia con los mundos juveniles, Duarte propone construir una perspectiva y un posicionamiento político de este fenómeno que implica distinguir tres planos de análisis: el estructural, el institucional y el situacional. (Duarte, 2009) El plano estructural hace referencia al orden natural que opera como

organización social y a las matrices que configuran la construcción de sentidos con las cuales entendemos lo cotidiano, Duarte (2005) caracteriza:

“(…) todo sistema social como un orden violento en su constitución, vale decir que la violencia está en su lógica básica y permite su reproducción. Desde ese parámetro se puede plantear la existencia de violencias estructurales que son inherentes a las lógicas del orden social dominante. Estas violencias aparecen en la cotidianeidad como un orden legítimo (…)”. (p.3)

El plano institucional corresponde a los espacios en donde lo estructural se manifiesta en discursos y prácticas produciendo rupturas o reproduciendo condiciones estructurales. Las violencias institucionales según Duarte (2005) pueden ser “tanto por acción de poderes como por ausencia de acciones concretas” (p.3). Por último, la dimensión situacional se manifiesta en la cotidianeidad de los sujetos y se vive de manera diferenciada según la posición que ocupen en el espacio social, en torno a la violencia Duarte expresa que “las violencias situacionales (...) remiten a los casos en que se materializan las violencias estructurales e institucionales, constituyen situaciones específicas (...) más tangibles e inmediatas” (p.3). Esta perspectiva permite comprender y vincular las situaciones específicas de violencia en las juventudes interconectadas y vinculadas al contexto institucional y estructural, es decir que no podemos hacer una lectura de las violencias que observamos en la cotidianeidad de los jóvenes del PIT sin la debida articulación con las condiciones estructurales de estas juventudes.

A partir de las nociones expuestas, retomamos las violencias que expresaron los jóvenes en sus relatos. La crónica que elegimos para iniciar esta dimensión fue “Es difícil cambiar, es difícil vivir en este mundo” ya que evidencian un encadenamiento de violencias directas, estructurales y culturales. En este relato emerge de forma elemental la violencia directa, como violencia visible o evidente, en la violencia física contra él mismo, contra sus parejas y sus familiares que manifiestan la dureza contra él y los demás. La violencia estructural expresa la desigualdad social que vive este joven en las violencias institucionales, en la ausencia de cuidado y protección de la familia y el Estado, así como en las posibilidades de ejercer sus derechos. En este encadenamiento de violencias, la violencia cultural es la base en donde se enlazan todas las formas de violencias relatadas en la crónica, ya que las legitima y perpetúa. Entonces hablamos de un entramado de violencias que se encuentran enraizadas y reproducidas en su vida cotidiana.

En las narrativas de los jóvenes que participaban del espacio, la violencia es una herramienta para lograr su voluntad ante situaciones de subordinación, especialmente en los varones que recurren a medios coercitivos para forzar el consentimiento del otro y lograr sus deseos. Observamos que la violencia ejercida por los jóvenes se manifiesta como respuesta a situaciones de abandono, indiferencia o desamparo.

“En uno de los relatos, un joven que llamaremos Germán narra sobre distintas situaciones de violencia verbal y físicas sumadas a las numerosas expulsiones del hogar ejercidas por su abuela, quien junto a su madre estaban encargadas de su cuidado personal. En una oportunidad, durante una discusión en un almuerzo familiar, el joven cansado del hostigamiento y maltrato verbal de su abuela, arrojó un plato contra la pared que al estallar la lastimó, a partir de esta situación, la abuela lo expulsó de la casa, y el joven quedó desprotegido en la calle por un mes.” (Registro cuaderno de campo 10 de octubre 2018)

En cuanto a las situaciones de violencia en el interior del ámbito familiar, los jóvenes relatan:

“yo tratando de defender a mi vieja, porque mi viejo, viste que hay personas que toman y se ponen violentos así de la nada, y bueno últimamente, estoy muy mal porque le pegue a la pared de la bronca. Porque o sea en el día de la madre, fue hace poco, se quiso desconocer con mi mamá y ya me chocó eso y casi lo mato a trompadas a mi viejo, que se yo. Y mi vieja se enoja conmigo, y le digo como te puedes enojar conmigo, si te estoy defendiendo a vos” (Extracto de entrevista, 7 de Noviembre del 2018)

“Fue raro, porque el papá mío me pego acá al frente de la terminal, y ahí nomás lo metieron preso a él, yo fui acá al polo, y ahí me metieron con psicólogo y todo eso, y estuve con restricción sin botón” (Registro cuaderno de campo, 29 de Agosto 2018)

En el espacio escolar los jóvenes reproducen violencias cotidianas y se generan tensiones en las relaciones entre pares: *“No puedo hacer el taller laboral, porque tengo problemas con un chabón de la tarde, entonces no puedo”* (Extracto de entrevista, 7 de Noviembre del 2018) como situaciones *“Al hablar, un compañero interrumpe y el otro le pega en la cara”* (Registro cuaderno de campo, 9 de Mayo del 2018)

También se producen otras situaciones violentas en el ámbito escolar, donde los jóvenes se enfrentan a profesores y preceptores. En una de las oportunidades que estuvimos presente dentro del aula “Ingreso un preceptor para pedir el cuaderno de comunicaciones, un joven se negó, gritando diciendo que no lo iba hacer, se levantó de su asiento y lo enfrentó, parándose frente a frente en medio del salón a la vista de sus compañeros, profesores y nosotras.” (Registro cuaderno de campo, 8 de Agosto del 2018)

En cuanto a la violencia en noviazgos y vínculos afectivos los jóvenes relatan amenazas, celos, como también conductas de control y de acoso en las relaciones con sus parejas. Las cuales suponen una política de dominación y de violencia de los varones sobre las mujeres. (Femenías y Rossi, 2009) En los relatos hay un reconocimiento de que la violencia existe o existió al interior de algunas de sus parejas. En el momento de realizar las entrevistas relataron en algunos casos violencia física pero principalmente predomina la violencia verbal y el lenguaje sexista. Cualquier situación de conflicto se resuelve de forma violenta, ya sea verbal, psicológica o física. El poder y la violencia se presenta en las expresiones que circulan, por ejemplo *“Es mía”*, *“Si yo no puedo salir solo, ella tampoco”*, *“Si llega a salir sola, le pego un tiro en una pierna”*. (Registro cuaderno de campo, 8 de Agosto 2018). El análisis de las violencias relatadas por los jóvenes implica reflexionar sobre lo que conlleva la igualdad de género en contextos cuya cotidianeidad está atravesada por numerosas situaciones de violencia, es decir es necesario articular lo estructural, lo institucional y lo situacional. Con relación a esto Duarte plantea que la construcción de masculinidades y su socialización en contextos de exclusión social, incide en los parámetros de las identidades de género. Estos contextos se caracterizan por la tendencia a una exacerbación de aspectos tradicionales en las masculinidades donde la violencia se constituye en una alternativa para enfrentar las dificultades estructurales y la carencia de posibilidades. Así, como reemplazo a esas posibilidades truncadas, las juventudes masculinas utilizan como opción de legitimación distinguirse de conductas que refieren socialmente a la debilidad y también prácticas agresivas para el ejercicio y el control de aquellos que consideren más débiles o en posiciones de subalteridad, como sus parejas mujeres u otros cuerpos feminizados. (Duarte, 1999) El mandato de la masculinidad que incluye mostrarse con fuerza física, capacidad económica y como proveedores para demostrarse hombres, en jóvenes que no pueden cumplir con estas exigencias sociales por falta absoluta de medios económicos, es restaurada mediante la posesión, control y violencia de sus vínculos sexo-afectivos.

En todos los relatos extraídos podemos observar violencias que surgen en el seno de las condiciones de desigualdad y subordinación de la realidad de los jóvenes, las cuáles se inscriben y se estructuran en las creencias, estereotipos y formas de pensar, sentir y actuar de ellos, es decir en sus subjetividades, permaneciendo y replicándose en todos los ámbitos de sus vidas cotidianas.

3.4 Diversidad sexual: “Lucifer”

Durante el desarrollo del taller de identidades y estereotipos de género, en donde los jóvenes debían seleccionar determinados atributos a siluetas de personas, aconteció otra situación interesante.

En la exposición del primer equipo conformado por varones y una sola mujer, eligieron que su silueta fuera una travesti. El motivo de la elección, fue porque salió “fea”. Uno de los pibes, tomó la palabra y comenzó a contar la historia de “Lucifer” y la presentó diciendo: “se llama Lucifer, Luci de noche, Fernando de día” Un mar de risas inundó el curso. En todas las ocasiones que fue nombrada, lo hacían con el pronombre “él”. El compañero continuó con una serie de valoraciones, casi todas negativas. Lucifer, era alcohólica, había estado en la cárcel. Por otro lado dijeron que cuidaba a sus hijos y que era valiente.

Ésta no fue la única situación, si no que a lo largo de los encuentros con los jóvenes, generalmente manifestaban valoraciones negativas en relación a las identidades no binarias. Éstas eran motivo de burlas y risas. Permanentemente estaba en sus discursos, la idea de que estas personas no eran “normales” y su presencia era motivo de rechazo, discriminación y exclusión. Al nombrar estas identidades, se utilizaban insultos, expresiones de desprecios o se las nombraba en masculino.

Los pibes, nos contaron que en una oportunidad, se encontraban sentados en la plaza de la esquina del PIT. En ese momento pasó caminando una mujer travesti, y los jóvenes comenzaron a reírse e insultarla. Esta mujer los enfrento y tras un momento de tensión, se dirigió a la policía, quien intervino en la situación.

¿Qué estrategias son las más apropiadas para desnaturalizar supuestos heteronormativos de estos grupos? ¿Cómo desmontar sentidos negativos y estigmatizantes que pesan sobre algunas identidades sexo-genéricas no hegemónicas?

La diversidad sexual retomando a Mario Pecheny refiere a un conjunto de prácticas relaciones o construcciones identitarias, ya sean estas de orientación sexual o de identidad de género que desafían el principio organizador de la heterosexualidad reproductiva y se contraponen a una sexualidad heteronormada. (Pecheny, Figari, Jones 2008)

La sexualidad se ha organizado históricamente a partir de la heterosexualidad monogámica, binaria y reproductora, estigmatizando otras identidades y prácticas. Los orígenes de la sociedad capitalista moderna requirieron una configuración específica de los roles de género generando un tipo histórico de relaciones de género que se fundan en la familia patriarcal heterosexual como unidad de reproducción de la fuerza de trabajo.

Entendemos según Butler (2016) que en las sociedad “se ha construido e instituido un régimen normativo en lo concerniente al género y la sexualidad: la heteronormatividad o heterosexualidad obligatoria. Este régimen define cuales son las identidades de género inteligibles y correctas, y castiga aquellas que no lo son” (Butler en Gros, 2016, p.247).

En este sentido, la aparición del término de diversidad sexual permitió poder evadir la dicotomía del disciplinamiento binario, es el momento donde se empieza a debatir acerca de identidades de género, expresiones de género, como también sobre elecciones sexuales y roles de género, es decir se presenta una mayor complejidad y disputas en torno al género. Por otro lado, el reconocimiento de otras identidades y orientaciones sexuales posibilita reivindicar la sexualidad y el placer al no ser reducido a la reproducción biológica, como también se cuestiona a la familia en la reproducción de roles estereotipados en torno al binarismo masculino y femenino.

La diversidad sexual es un término que refiere al hecho de ser diferente, desigual marcando una distancia respecto a lo “normal” que es la heterosexualidad. Entonces, la diversidad sexual como categoría analítica permite distinguir entre aquello constitutivo de la norma, que se considera normal y deseable, respecto de aquello que marca variación y diferencia.

Acordamos con Núñez Noriega en que este término debe ser revisado antes de la continuidad en su implementación, ya que presenta conflicto en su enunciación desde el punto de vista teórico, político y metodológico, siendo poco claro y muchas veces conservador. (Núñez Noriega 2001)

El concepto de diversidad sexual no es neutro, sino político. Habitualmente, este concepto funciona con tres usos problemáticos: 1) Como eufemismo para referirse a identidades sexualidades y géneros estigmatizados, 2) Como término “paraguas” que agrupa

sujetos estigmatizados por sus prácticas sexuales y 3) Para referirse a lo “otro” de la heterosexualidad. (Núñez Noriega, 2001)

En el Programa de Educación Sexual Integral la diversidad sexual se inscribe como respeto a la diferencia, que si bien avanza en problematizar sobre la tolerancia a cualquier tipo de identidad al mismo tiempo desdibuja las resistencias a un sistema heterocentrado.

En este sentido, retomando las palabras de Núñez Noriega

“configura un sistema de identidad: el ‘heterosexual’ vs. ‘los otros’ (...) que posiciona en el plano simbólico a ‘la heterosexualidad’ como la identidad central, única, normal, natural, completa, absoluta. (...) y existe un afuera, una periferia: ‘los diversos’, pero que por reflejo simbólico da vida a ‘un todo’ que, ese sí, no es diverso, sino ‘homogéneo’, ‘unificado’”. (p.410)

A partir de las nociones expuestas, recuperamos la crónica “Lucifer” en la que relatamos distintas situaciones en torno a la diversidad sexual y las identidades sexuales no binarias, observando cómo impera la matriz heterosexual como marco regulatorio de las relaciones sociales y subjetividades de los sujetos. En las relaciones sociales de los jóvenes, prevalece un mundo binario, donde la sexualidad “normal” es la heterosexualidad, lo que produce una visión antagónica, marcando límites con lo “diferente”.

Con respecto al trabajo en ambos grupos, esta dimensión emergió vinculada en principio con algunas expresiones de los jóvenes, que manifestaban la necesidad de distinguir nociones básicas acerca de la diversidad y el género, persistiendo una jerarquización de las sexualidades, en la que la heterosexualidad se validaba como la única forma legítima de ejercer la sexualidad y la vida en pareja.

Para poder reconstruir y distinguir diferentes posiciones de los jóvenes con respecto a la diversidad sexual, tomamos los aportes de Tomasini (2017) quien desarrolla tres posicionamientos: En primer lugar la homofobia que “se vincula con una actitud de rechazo hacia personas gays o lesbianas, acompañada de sentimientos de asco y repulsión (...) Se construye lo ‘homosexual’ en términos de diferencia devaluada, como aquello distinto y extraño que provoca sentimientos negativos” (p.12). En segundo lugar la tolerancia bajo condición de privatización, distancia o discreción que “se expresa como una actitud favorable hacia las relaciones homo erótico-afectivas siempre que no se manifieste públicamente (privatización), o bien que se manifieste moderadamente (discreción), y que no se produzcan cercanías interpersonales (distancia)” (p.13). Y en tercer lugar el respeto por las elecciones sexuales que “aparece como una noción que puede tener un tono condescendiente de quien lo

otorga (...) Tal noción de respeto se acerca a una posición que reconoce el derecho a vivir la sexualidad de la forma ‘elegida’ sin merecer sanciones por ello” (p.16).

En este sentido, el grupo “Verde” tomo mayormente una posición de respeto por las elecciones sexuales, cuando eligieron como eje central a la diversidad sexual como temática para trabajar. Durante los encuentros se destacaron las reflexiones críticas en torno a la translesbohomofobia y la discriminación por parte de integrantes del grupo *“uhh porque no vino Lucas para trabajar sobre este tema, el es muy anti de todo esto, muy homofóbico”* (Registro cuaderno de campo, 22 de Agosto 2018) al igual que el reconocimiento de las sexualidades no heteronormadas *“me gustan las personas nomás, yo estuve con una chica casi 4 años, así como estuve con una chica, también estuve 2 años con un pibe”* (Registro cuaderno de campo, 22 de Agosto 2018).

Sin embargo en este grupo también surgieron discursos relacionados a la tolerancia bajo condición de privatización: en una entrevista uno de los jóvenes se posicionó de la siguiente manera: *“para mi la mujer tiene que ser mujer y el hombre hombre, pero yo lo acepto a cada uno como son, a mis amigos y todo, es más tengo parientes que son así, y los acepto mientras que no sea en público”* (Extracto de entrevista, 14 de Noviembre 2018)

Por otro lado en el grupo “Violeta” el abordaje de esta dimensión mostró una postura más cercana a la homofóbica y también trans odiante ya que expresaron chistes, burlas, agresiones o discriminaciones respecto a identidades sexo-genéricas no hegemónicas, *“nos daría vergüenza ir a un baño que están chicos y más estos”* (refiriéndose a identidades trans); *“el hombre es hombre y la mujer es mujer”*; *“uno de los estudiantes contó que una vez le chiflo una travesti en la calle y salió corriendo: era altaso, mucho más grandote que yo, un asco, salí con eso”* (Registro cuaderno de campo, 8 de Agosto 2018).

Es decir en el grupo “Violeta” observamos una consolidación de significaciones hegemónicas sobre lo masculino y lo femenino con invisibilización y exclusión de identidades no heterosexuales que marcan y regulan el “deber ser” y las vivencias sobre la propia sexualidad.

Si bien en cada grupo se expresó una posición dominante en torno a la diversidad sexual, es importante destacar que estas posiciones no fueron homogéneas, sino que constantemente aparecía una mixtura entre las tres posiciones: homofóbica, tolerancia bajo condición de privatización, distancia o discreción y respeto por las elecciones sexuales. Sobre todo en el caso de identidades trans donde existió cierta similitud en ambos grupos y en numerosas oportunidades los varones tanto del grupo Violeta como del grupo Verde relataron

situaciones y realizaron comentarios peyorativos en torno a las identidades travestis, expresiones que permanecieron durante todo el proceso. En palabras de un joven:

“la otra vez tuve un problema con un cara de esos, un transgénero eso, paso por donde estábamos sentados con los chicos en la plaza y le empezaron a gritar, todos los pibes nos colgamos, el chabón vino que se yo. Era un vago, no era mina totalmente, que se yo, vino la policía todo un quilombo.” (Extracto de entrevista, 14 de Noviembre 2018)

Podemos identificar la discriminación ejercida por los jóvenes, como un estilo que se asienta en la voluptuosidad de quien discrimina, tal como plantea Giberti (2003) quienes discriminan lo sienten:

“como una planificación que le produce efectos temporales y espaciales, porque se siente satisfecho no solo por el poder que ejerce, sino también por la persistencia de sus efectos en los discriminados. Quienes discriminan en territorios de la sexualidad disfrutan de la persistencia de su propia voluptuosidad”. (Giberti en Maffia, p.32)

Entendemos que los jóvenes son parte de una sociedad que ha sido educada dentro de una lógica dicotómica, en palabras de Pfaeffle (2003) “de lo verdadero y lo falso, de lo normal o lo anormal, de lo blanco o negro, de macho o hembra. Somos producto de un pensamiento binario.” (Pfaeffle en Maffia, 2003, p.21) Tomando como paradigma de la normalidad la clasificación binaria de mujer - hombre, el miedo hacia lo que no es conocido o propio se convierte en actos violentos, discriminatorios y sobre todo caracterizado por el odio y rechazo hacia las víctimas. (Giberti 2003)

En los relatos extraídos tanto del grupo “Violeta” como del grupo “Verde” señalamos que conviven en el espacio escolar, el reconocimiento a modos de vida que no se ajustan a las normas hegemónicas sexo-genéricas e incluso las desafían y promueven la desnaturalización de las relaciones heteronormadas con quienes presentan resistencias ante la posibilidad de romper con los mandatos hegemónicos de género y la matriz heterosexual.

3.5 Masculinidades: “Cosas de hombres”

Se acercaba el fin de año y quedaban los últimos encuentros. Ya conocíamos la dinámica de cada grupo, y habíamos creado lazos con algunos de los estudiantes.

Para este fin del ciclo, habíamos planeado en conjunto con la coordinadora de ESI y la directora de la institución, la realización de actividades lúdicas para desarrollar en la muy esperada EXPO Lelikelén.

Nos dirigimos a la escuela, ingresamos al aula y hablamos con la coordinadora para continuar el trabajo. La coordinadora, dividió los grupos y separó a ocho jóvenes para que trabajen con nosotras en otra de las aulas. La elección de estos estudiantes se relacionaba a que se iban a llevar la materia y era una oportunidad de recuperatorio. Cuando fueron elegidos, manifestaron el desagrado ante ésta decisión y que no tenían ganas de participar de esa manera en actividades referidas a la ESI.

Sin embargo, nos dirigimos con los pibes a otra de las aulas para trabajar, nos sentamos y comenzamos a hablar y pensar sobre las actividades. Les explicamos que teníamos que formular algunas preguntas para los juegos de la expo. Los estudiantes siguieron mostrando resistencia para trabajar con nosotras, y un joven nos dijo: “yo no sé cómo hacen para hablar de esas cosas” “me da cosa hablar de esto con ustedes”. A esto respondimos que era algo natural, que no estábamos para juzgarlos sino para compartir distintas ideas acerca de cómo viven y qué piensan sobre la sexualidad.

Este grupo se conformaba por jóvenes que eran amigos y que frecuentemente se juntaban fuera de la escuela. Habitualmente, en las clases observadas y talleres realizados en su curso, se mostraban a la defensiva, sin querer participar e interrumpiendo constantemente a profesores, compañeres o al equipo de tesistas.

En esta ocasión, en el transcurso de la reunión, su comportamiento fue cambiando, se encontraban más relajados y se disponían a participar. Estaban sólo junto a nosotras, en un diálogo fluido y horizontal.

Cuando comenzamos a pensar algunas preguntas para las actividades, nos sorprendió un estudiante que nunca antes había participado de los talleres y que permanentemente interrumpía las dinámicas de trabajo con complicidad de sus compañeros, ya que en ese momento sacó su carpeta que a la vista estaba muy completa y comenzó a buscar preguntas y respuestas sobre los temas trabajados.

En el transcurso del trabajo, un alumno interrumpió desde la puerta del curso, y los jóvenes comenzaron a gritarle para que se fuera. Se los veía atentos y con ganas de seguir

hablando sobre la temática. Por primera vez logramos mantener un diálogo con estos varones, donde pudieron relatar sus experiencias y compartieron sus posiciones y pensamientos.

Surgieron varios temas en el desarrollo de la actividad, uno de los jóvenes haciendo referencia a la homosexualidad dijo: “El que es homosexual no ha conocido una mujer que lo atienda bien”

También nos contaban acerca de sus actividades fuera de la escuela, algunos trabajaban ayudando a sus padres en distintas actividades, como ir al mercado de frutas y verduras de la ciudad o en actividades de albañilería. Todos los estudiantes, afirmaron que no ayudan en las tareas propias del hogar ni en el cuidado de sus hermanos.

Por otro lado, hicieron comentarios acerca del trabajo sexual, diciendo que “es preferible repartir folletos que ser una prostituta” prescribiendo de esta forma, cuales son las actividades que deben o no hacer las mujeres.

También hablamos acerca de los baños, ellos estaban de acuerdo con los baños mixtos, pero no universales, ya que en sus palabras “puede entrar cualquiera, y nos pueden transmitir gérmenes” en este caso, aludían a personas travestis.

Observamos un cambio drástico de actitud, estos jóvenes ya no se encontraban agrupados interrumpiendo la actividad, o haciendo comentarios como: “preguntale a tu vieja”, sino que al no haber otras personas presentes, no necesitaban demostrar su poder, su complicidad, su avasallamiento o medir su masculinidad, sólo se dispusieron a hablar sobre los temas propuestos por el equipo y exponer sus pensamientos.

¿Cómo interviene el género a la hora de hablar de sexualidad? ¿Es posible crear espacios para abordar las masculinidades? ¿Qué herramientas son necesarias?

Es necesario incluir la categoría de masculinidad como parte de los análisis de género, centrándonos en los procesos, relaciones de género y en la existencia de múltiples masculinidades por sobre los modelos del “deber ser”. La masculinidad como categoría refiere a las formas de socialización, a los sentidos y prácticas asociados a modos de ser varones, no hace referencia a un conjunto de atributos, sino que es una categoría relacional que se construye continuamente por ende no es estática.

La propuesta de Connell (2011) nos permite visibilizar la pluralidad de la masculinidad:

“La masculinidad (...) es al mismo tiempo la posición en las relaciones de género, las prácticas por las cuales los hombres y mujeres se comprometen con esa posición de género y los efectos de esas prácticas en la experiencia corporal, en la personalidad y en la cultura” (p. 35)

En este marco al reconocer múltiples masculinidades, podemos pensar que existe un modelo hegemónico de masculinidad que según Bard Wigdor (2016):

“es producto de procesos sociohistóricos y de organización social de las relaciones entre los géneros, a partir de una cultura androcéntrica de jerarquización masculina. Es un modelo prescriptivo de cómo deben y no deben actuar los sujetos si quieren detentar la condición de varones”. (p.105)

Como plantea Connell el modelo hegemónico de masculinidad promueve ciertas características cruciales para que el varón sea considerado como tal: ser activo, fuerte, no expresar emociones ser, proveedor, demostrar la virilidad, ser heterosexual y otorgar mayor valor a lo masculino que a lo asociado a lo femenino (Connell,2011)

La masculinidad es un modelo de ser en el mundo que establece una configuración particular de la subjetividad, la corporalidad y la posición existencial de los varones. (Bard Wigdor, 2016)

En los aportes de Connell, distinguimos cuatro dimensiones en el modelo de masculinidad hegemónica:

“La hegemonía, por la cual, en un momento histórico dado, una forma de masculinidad se acepta como el comportamiento socialmente valorado por sobre las otras; subordinación, en la que las masculinidades heterosexuales oprimen y convierten en ilegítimas y repudiadas las masculinidades homosexuales; complicidad, al no poder cumplir todos los varones con los imperativos del modelo hegemónico, se establecen “alianzas” entre ellos para sostener la subordinación de la mujer; y, marginación, en la que se cruzan otros aspectos como clase social o raza para producir la exclusión de grupos como minorías raciales o migrantes indocumentados” (Connell y Messerschmidt, 2005 citado en Vásquez del Aguila, 2013 p. 820)

Existen dos elementos fundamentales en el estudio de las masculinidades: la pluralidad y las jerarquías entre las versiones posibles de ser hombre. Por un lado, explica que

la pluralidad de las masculinidades manifiesta que existen numerosas formas de ser hombre, y que esto varía en las distintas culturas y sociedades. Estas aparecen de acuerdo a variables de raza/etnia, clase social, orientación sexual, edad, entre otras. Por otro lado, explica que hay formas de masculinidad más valoradas que otras, y que se encuentran jerarquizadas de acuerdo a los parámetros sociales en torno al éxito o al fracaso. Las instituciones sociales como la escuela o la familia, prescriben cuales son las representaciones de masculinidad válidas o prohibidas. (Vásquez del Aguila, 2013)

Los mandatos de la masculinidad, necesitan ser constantemente aprobados por los demás. Vásquez del Aguila (2013) indica que en el contexto latinoamericano “los varones aprenden que ser hombre consiste en demostrar su masculinidad a través de la negación de dos identidades repudiadas: no ser mujer ni ser homosexual” (p.820).

A partir de las nociones expuestas, recuperamos sentidos que circularon en el espacio de trabajo con los jóvenes en relación a la construcción de masculinidades. Retomamos la crónica “Cosas de hombres” que nos permitió observar las dinámicas y performances de masculinidad de este grupo y como se consolidan los límites de la identidad masculina, a través de distintos actos y rituales que buscan configurar el orden heteropatriarcal. El grupo de jóvenes reproducía en los talleres las mismas actitudes de forma constante y repetitiva, las cuales eran aceptadas y legitimadas por sus pares, lo que era prueba para pertenecer y ser parte. Sin embargo, en esta ocasión al no haber otros compañeros presentes que evaluarán y aprobarán sus actitudes, su conducta fue distinta.

En este sentido, entendemos que no todas las masculinidades se manifiestan de la misma manera, no hay una masculinidad universal sino un espectro de masculinidades que dependen de los contextos en que se producen, teniendo en cuenta el cruce de género, generación y clase. Es por esto, que comprendemos a las masculinidades de los grupos con los que trabajamos, como masculinidades hegemónicas de sectores populares.

Pudimos observar desde nuestra participación en los talleres, la construcción de las masculinidades a través del grupo de pares en el espacio escolar. En el grupo de pares los jóvenes inician nuevas relaciones, estas relaciones se basan en la camaradería y la amistad. El autor Vásquez del Aguila (2013) retoma que “la importancia del grupo de pares en las sociedades occidentales modernas en la formación y comportamiento de los niños y adolescentes varones al separarlos del ámbito familiar, radica en introducirlos de lleno en los ámbitos masculinos por excelencia: la calle y el espacio público”(p.823).

Entendemos que la masculinidad se refuerza en el grupo de pares, siguiendo con los aportes de Vásquez del Aguila (2013):

“De esta forma, el grupo de pares es uno de los espacios más importantes en la producción de masculinidad, tanto en la época de niñez como adultez. Estos grupos proveen a los hombres espacios para construir discursos y performances de masculinidad consideradas adecuadas y valoradas por el grupo. Los miembros del grupo actúan como “policías de género”, vigilando, enseñando, y penalizando gestos de masculinidad que no corresponden a un verdadero hombre”. (p.825)

En el grupo “Violeta” observamos que constantemente los varones manifiestan expresiones que denotan su hombría, al referirse a otros varones utilizando frases en donde se evidenciaba su poder sexual en relación a mujeres “*pregúntale a tu hermana que hicimos anoche*”, “*a tu vieja*” (Registro cuaderno de campo, 8 de Agosto del 2018), es decir se evidencia una cierta forma de ser hombre que se caracteriza por la centralidad de la heterosexualidad, así como el ejercicio activo y viril de su sexualidad.

Otra arista que emergió en este grupo fue el ejercicio del poder para imponer control sobre las mujeres y otras identidades sexuales que ellos reconocían como jerárquicamente inferiores. En el desarrollo los talleres ante a la interpelación de las jóvenes mujeres los varones comenzaban a levantar la voz, realizaban chistes, imponían otra temática para trabajar. “La estudiante habla bajito y es constantemente interrumpida por sus compañeros” (Registro cuaderno de campo, 12 de Septiembre del 2018). Aquí también se puede notar como la utilización de la palabra se encuentra atravesada por las relaciones desiguales de poder que estructuran las identidades de género.

A lo largo de los talleres quien no se adaptaba al modelo de comportamiento, valores y prácticas propios de las masculinidad hegemónica era relegado a la invisibilidad y a ser caratulado como marginal y potencial víctima de otras formas de violencia, generando un dispositivo de género y sexualidad que regula las formas correctas de actuar de los varones: “*fracasó como hombre (en relación a una identidad travesti)*” “*los homosexuales no conocieron a una chica que los atienda bien*” .(Registro de cuaderno de campo, 8 de Agosto del 2018). La masculinidad para ellos radica en atributos tradicionales históricamente asignados por lo que, aquellos varones que no responden a estas actitudes se los menosprecia y desprecia.

En este grupo la sociabilidad era exclusiva entre varones e identidades masculinas heterosexuales, las mujeres se integraban solo en calidad de novias. Cuando se reunían en

grupo solo de varones actuaban de manera dominante, agresiva y avasallante, provocando desorden frente al resto de los compañeros y participantes presentes.

Otro aspecto relevante en estas masculinidades fue cuando un grupo de varones expresaron la dificultad para hablar sobre educación sexual con mujeres “no sé cómo hacen ustedes para hablar de esto” (Registro cuaderno de campo 10 de octubre 2018) haciendo referencia a cómo el grupo de mujeres tesistas hablaba sobre sexualidad, resaltando que podrían trabajar mucho mejor hablando solo con hombres

Mientras que en el grupo “Verde” se expresaban modos diferentes de masculinidad, otras facetas que en algunos aspectos se diferenciaba con el “deber ser” que propone la masculinidad hegemónica. La sociabilidad no quedaba restringida al género, los jóvenes no reprimían expresiones afectivas así como tampoco sensibilidad ante ciertas situaciones. También expresaban críticas a las prácticas sexistas que se reproducen a diario en sus familias y grupos de amigos y mostraban valores más igualitarios respecto al género: *“yo nací en un ambiente machista. Es así. Y bueno, no me va eso, no me siento identificado con eso. Mi abuela tiene ese pensamiento machista, de por ejemplo, el hombre tiene que traer la comida a la casa”* (Extracto de entrevista, 14 de Noviembre 2018) Como también:

“Mi papá es re machista (...) no va a cambiar, lamentablemente es así, tampoco es bueno acostumbrarse a vivir con eso, es re feo (...) por ejemplo mi madrastra le dice a mi hermana de poner la mesa, y voy yo y le digo que lo hagamos juntos, no tiene porque ponerla sola, no tiene que cocinar, no tiene que llevar a su hermanita al colegio, no tiene que limpiar, todos podemos hacerlo.” (Extracto de entrevista, 14 de Noviembre 2018)

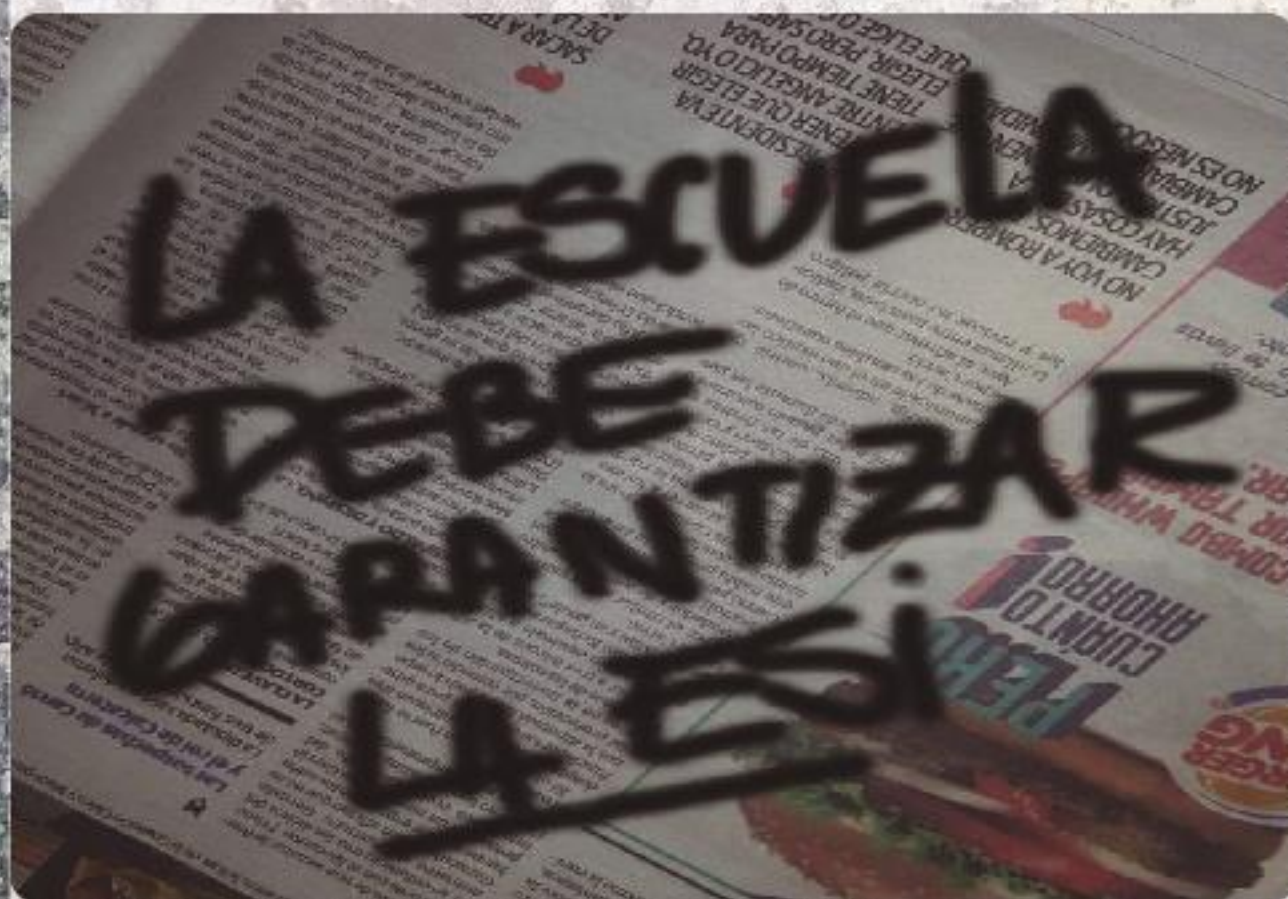
En este grupo se plantea una tensión constante entre los modelos tradicionales de masculinidades impuestos durante la socialización con otras formas alternativas de masculinidades relacionadas con el reconocimiento de la ausencia de diferencias tanto con mujeres como con otras identidades disidentes.

En relación a lo expuesto observamos que en ambos grupos se configuran prácticas de género en torno a un modelo de la masculinidad hegemónico con diferentes matices y niveles de adhesión, desde una masculinidad que impone una posición de dominación sobre las mujeres e identidades sexo genéricas no hegemónicas, que resalta el uso de la violencia/fuerza, se manifiesta siempre disponible para el sexo y como proveedores materiales, hasta

masculinidades que comienzan a problematizar la violencia de género y mandatos incuestionados sobre el “deber ser” para los varones.

En este recorrido desarrollamos conceptual y teóricamente cuatro dimensiones: estereotipos de género, violencia, diversidad sexual y masculinidades. Si bien pensamos a la intervención de manera integrada, estos ejes nos facilitaron exponer los nodos centrales de nuestra intervención, reflejando los sentidos que frecuentemente circularon en las expresiones y experiencia de los jóvenes. Lo enunciado nos permite abrir reflexiones que continuaremos desarrollando en el siguiente capítulo, en relación a categorías de la especificidad de la estrategia de intervención del trabajo social para profundizar sobre el campo problemático.

CAPÍTULO 4: LA ESI, UNA CUESTIÓN DE DERECHOS



Capítulo 4: La ESI, una cuestión de derechos

En este capítulo buscaremos reflexionar sobre el proceso de intervención desde la especificidad del trabajo social para brindar aportes que contribuyan a fortalecer la educación sexual integral en espacios educativos con jóvenes. Intentaremos integrar y relacionar aspectos abordados en los capítulos anteriores.

Luego finalizaremos con reflexiones para plantear debates que favorezcan la creación de dispositivos singulares en torno a la aplicación de la ESI.

4.1 Última Crónica: “De ESI sí se habla”

“De ESI sí se habla” fue un espacio construido en conjunto con los jóvenes del PIT Paulo Freire. El fruto de este trabajo iba a presentarse en la expo que se realizó al final del 2018, con el objetivo de compartir lo trabajado durante los talleres de educación sexual integral.

Semanas antes a la EXPO comenzamos con los preparativos. En las horas que nos brindaban los profes, empezamos a pensar junto a los pibes actividades para compartir con el resto de los jóvenes del Lelikelén.

En el taller de la tarde, un estudiante propuso el juego de “Los 7 escalones”, que obtuvo la mayoría de los votos frente a otras opciones como una ruleta o el “Preguntados”. Por la mañana, otro estudiante propuso la realización de una “Oca”. En los talleres siguientes trabajamos sobre el contenido de cada uno de los juegos. Debatimos cuáles serían las temáticas centrales y elaboramos numerosas preguntas y sus respectivas respuestas, también diseñamos un Verdadero o Falso y algunas “prendas”. Además, planificamos quiénes serían las encargades del desarrollo de los juegos, y quiénes les que serían promotores del espacio, es decir, quiénes saldrían a promocionar la mesa.

Les pibes se mostraban entusiasmados y algo nerviosos. Llegado el día de la EXPO, todos asistieron y comenzaron a decorar el curso. Empapelamos con diarios la puerta del aula y el pizarrón en donde los visitantes podrían dejar sus mensajes. En una de las paredes, colgamos la bandera de la diversidad sexual, que fue iniciativa de los jóvenes del Centro de estudiantes.

¡Todo listo! Comenzaban a acercarse profes, preceptores, docentes practicantes, familiares y jóvenes de otros cursos para participar en los juegos. Los jóvenes del grupo verde dirigían las dinámicas. Se sentía un ambiente relajado y de risas. Se intercambiaba

información y opiniones entre los participantes. Se apropiaron del espacio y fueron protagonistas.

Al finalizar una de las jóvenes que coordinó un juego, se acercó y nos dijo: “Con este juego aprendí más que en toda mi vida”.

¿Cómo influye el protagonismo de las jóvenes en la apropiación de estos espacios para el fortalecimiento de la ESI?

4.2 Intervención situada: Dispositivo particularizado.

Para reflexionar sobre la estrategia de intervención realizada partimos de la concepción de intervención no como un mero hacer sino como un proceso permanente de acción - reflexión y de teoría - práctica, es decir la intervención está necesariamente atravesada por la teoría que remite a diferentes formas de ver y de hacer. (Aquin, s/f)

La intervención puede ser comprendida desde tres dimensiones complementarias: como dispositivo, como construcción global y como articulación entre lo necesario y lo posible: la determinación de lo viable (Aquin y Acevedo, 2007)

Recuperamos la definición de intervención como dispositivo a partir de la noción foucaultiana que plantea la articulación de componentes heterogéneos con objetivos específicos que condicionan el conjunto de relaciones de fuerza y poder. (Foucault, 1990) Esta categoría en la especificidad de la intervención social según Carballeda (2010) “supone un diálogo que abarque diferentes perspectivas de visibilidad, de enunciación, de surcos de poder y, especialmente, de las formas de construcción de subjetividad” (p.49). Es decir, se constituye en un juego de relaciones que interactúan de manera heterogénea y particular. (Carballeda, 2010)

En este dispositivo se articularon distintos componentes para desarrollar la experiencia de intervención. Por un lado se llevaron adelante actividades lúdicas, y por otro, a través del movimiento del cuerpo y los juegos, se generó un espacio de reflexión acerca del género y la sexualidad que implicó un diálogo entre distintas subjetividades. Si bien estas dinámicas fueron condicionadas por relaciones jerárquicas institucionales y de género, en todo momento se intentó propiciar un espacio en el que tuvieran lugar tanto las voces de jóvenes como de docentes y directivos, y que estas expresiones no se encuentren sujetas a la autoridad formal.

Lo disruptivo de este dispositivo para los jóvenes fue la nueva forma de utilización del espacio áulico de manera circular para empezar y finalizar cada encuentro, las actividades de

cooperación en las dinámicas, la toma y uso de la palabra, la toma de decisiones en los procesos de aprendizaje de acuerdo a los propios intereses, el trabajo corporal, la coordinación y planificación de actividades.

Este dispositivo también sirvió para interpelar a docentes que participaban en los talleres y a nuestro equipo, en torno a los supuestos y prácticas sobre sexualidad y género ya que eran constantemente puestos en tensión por los jóvenes lo que motivaba una reflexión de las propias significaciones como también de la práctica de intervención.

Los objetivos que buscamos al llevar adelante esta propuesta de ESI fue que los jóvenes participantes logren a partir de sus relatos y experiencias, identificar representaciones, creencias, mitos presentes en su historia personal y reflexionen acerca de esas valoraciones en torno a la sexualidad y el género.

Intentamos provocar transformaciones en las relaciones interpersonales y de conocimiento como así también un proceso dialéctico para recuperar nuevos sentidos con el fin de desarrollar reflexiones sobre la experiencia singular, propiciando la tensión de su biografía e historia personal. Una estrategia de gran utilidad para recuperar estos sentidos fue el uso de juegos que invitaron a compartir experiencias, favorecieron la reestructuración en la relación entre compañeros, desmitificaron conocimientos y creencias, provocando expresiones espontáneas que no disociaron el sentir del pensar. Respecto a esto una de las estudiantes mencionó: *“Con el tema de los juegos aprendimos de lo que aprendí en clases. En el curso antes decías la palabra preservativo, y se metían todos abajo de la mesa, este año mejoró antes ni siquiera participan”* (Registro de entrevista, 14 de Noviembre 2018)

En este dispositivo entonces nos propusimos construir un espacio de legitimidad para hablar de sexualidad y género, en un marco de respeto y reconocimiento de las singularidades de los sujetos que participaron. Procuramos que sea un revelador de significados explícitos e implícitos, que durante el transcurso de los talleres se expresaron en las respuestas de los jóvenes y emergentes que articulados a la reflexión teórica construyeron las cuatro dimensiones desarrolladas en el tercer capítulo: estereotipos de género, violencia, diversidad y masculinidades, que a nuestro entender fueron centrales para la interpretación de los sentidos puestos en juego. La no disociación de la teoría con la práctica provocó transformaciones donde se entrecruzó lo subjetivo, lo intersubjetivo y lo social, como también los modos de relacionarse entre los jóvenes, docentes, el equipo de tesistas, con el saber cómo vínculo y la construcción de saberes mutuos.

Como construcción global nuestra intervención no refiere a un proyecto aislado sino que forma parte de un proceso que se desarrolló en relación a la dimensión histórico-social de

la institución, procurando la formación de herramientas de intervención acorde a este espacio singular.

Cómo expresamos en la primera crónica “La peluquería de Don Mateo”, en la institución se manifestaron tensiones entre múltiples perspectivas sobre lo que ha de entenderse sobre educación sexual integral. Estas tensiones constituyen una complejidad histórica en la institución más allá de nuestra intervención en particular. Sin embargo, es importante destacar que existe una intención entre distintos actores institucionales de que la educación sexual integral ocupe un lugar central en el proyecto educativo. En este marco, nuestra intervención formó parte de una de las acciones que la institución puso en marcha para alcanzar ese objetivo.

La especificidad de nuestra disciplina se articuló con múltiples espacios, proyectos y actividades que sostuvo el centro Lelikelen a lo largo del año, en las que emergieron tensiones y disputas entre posiciones conservadoras y aquellas basadas en la garantía de derechos. A lo largo de la intervención se realizaron una serie de reuniones con el equipo técnico, coordinadores de talleres laborales y del PIT, directivos y profesionales, entendiendo que las intervenciones no deben ser aisladas del proyecto institucional. En esas reuniones se materializaron las distintas posiciones entorno a los contenidos de ESI y a la forma de desarrollarlos. En espacios institucionales como los talleres de oficio, manifestaron una fuerte resistencia para poder realizar actividades ya que entendían que la ESI no era parte de la planificación curricular de ese año como tampoco acordaban con la intervención de agentes externos. Además estas reuniones para el equipo técnico funcionaron como espacio para expresar sus propias demandas en torno a las planificaciones anuales sobre ESI y a su cumplimiento efectivo.

Como construcción de lo viable, la estrategia de intervención hace referencia al entrecruzamiento entre lo posible (condiciones objetivas, demandas, contexto, disposiciones de trabajo colectivo) y lo deseable (democratización de las relaciones, participación real y protagónica de los jóvenes). Nuestra intervención fue moldeada y constantemente modificada debido a las condiciones contextuales tales como paros docentes, enfermedad o ausencia del referente, actividades institucionales, la dificultad en el acceso a espacios para trabajar con mayor cantidad de estudiantes, el nivel de participación de profesionales de la institución, horas limitadas y la ausencia de articulación con otros espacios institucionales. Sin embargo se contó con el apoyo de la dirección del Centro en el trabajo sobre la temática, el acompañamiento de profesores de los proyectos integrados y participación activa y sostenida de un grupo de jóvenes.

En cuanto al contexto, el tratamiento parlamentario de la Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE) movilizó debates acerca de la aplicación y legitimidad de la ESI, en un marco social donde hizo emerger posiciones conservadoras con consignas como “Con mis hijos no te metas” en oposición a la ESI, que interpelo a docentes y jóvenes de la institución y atravesó el proceso de intervención.

En cuanto a lo deseable la intervención se propuso alcanzar la participación protagónica de jóvenes y profesionales que formaban parte del centro, movilizando acciones de docentes además de los que estaban a cargo del proyecto integrado de ESI, como también una mayor articulación con el equipo técnico de SeNAF. La participación no fue homogénea, si no que se dio en distintos niveles y fluctuó en el transcurso de la intervención. Se desarrolló de una forma diferente en los distintos grupos de estudiantes, siendo el grupo Verde el grupo cuya participación incluyó la coordinación y planificación de la EXPO Leli. Para trabajar con otros jóvenes de la institución que no participaban de los encuentros-talleres y promover su participación, desarrollamos una dinámica lúdica durante la jornada del día del estudiante, que provocó en los estudiantes interés de continuar con actividades de manera sistemática vinculadas a la ESI.

En este juego entre lo posible y lo deseable, lo viable se construyó fundamentalmente con la participación de los jóvenes y docentes que frecuentaron el espacio de los talleres, el diálogo permanente, la escucha, el deseo, las negociaciones y experiencias compartidas que permitieron repensar las prácticas de los jóvenes y las propias en torno a la sexualidad. La construcción de lo viable implicó avances y retrocesos, se necesitó de constantes negociaciones tanto con los actores institucionales como con los jóvenes. Al momento de iniciar nuestra intervención, una de las negociaciones con los actores institucionales radicó en llevar adelante una intervención posible a los tiempos institucionales y capitales disponibles. En cuanto a las negociaciones con los jóvenes fue permanente el diálogo en las propuestas de trabajo y el encuadre del espacio.

Para trascender lo deseable y lo posible y construir lo viable se necesitó de una intervención flexible ya que los jóvenes en un principio manifestaron resistencias para trabajar en el espacio en torno al género y la sexualidad. Sin embargo fueron estos mismos jóvenes los que en otras oportunidades se mostraron interesados en compartir opiniones, desnaturalizar la heteronormatividad y sus vínculos románticos. A pesar de las resistencias, los jóvenes pudieron en algunos casos, poner en palabras lo que les incomodaba al momento de hablar sobre sexualidad. Un ejemplo de esto fue en un taller con un grupo acotado de varones que manifestaron la necesidad de generar espacios de menor cantidad de integrantes

y en algunos casos diferenciados genéricamente. Es decir, fue fundamental para avanzar en estas resistencias construir un espacio en donde se respete la palabra y el tiempo de los otros.

¿Cómo construir de manera colectiva procesos que respeten las singularidades de los jóvenes? ¿Qué implicación tiene el conocimiento en esa construcción?

Comprendemos que hay que superar la visión dicotómica entre intervención y conocimiento, ya que toda intervención implica necesariamente conocimientos previos y en el que hacer de la intervención se cruza la investigación para producirlo, es decir siempre se conjuga una visión epistémica y de teoría social en la intervención. Pensar lo empírico articulado a las categorías teóricas posibilitó que los talleres realizados no se convirtieran en una intervención mecánica e instrumental. Los intereses planteados por los jóvenes nos estimularon a indagar nuevas teorías para ampliar las posibilidades de esta intervención.

A la hora de reflexionar sobre la intervención, es primordial pensar sobre el lugar en donde nos ubicamos para producir construcciones colectivas que respeten realidades particulares de los sujetos, pensar cómo vamos a interpretarlas, cómo vamos a nombrarlos y cuál va a ser la teoría de intervención que va a sustentar esas prácticas.

Nos parece relevante recuperar los aportes sobre el conocimiento situado, postura epistemológica sobre la que trabajó Donna Haraway (1995), que plantea que situar al conocimiento implica reconocer los posicionamientos múltiples que se encuentran en una compleja trama de identidades y puntos de vista, muchas veces contradictorios y cargados de poder. A partir de esto la autora deja de lado la idea de un sujeto universal, único de conocimiento, si no que el conocimiento refleja las perspectivas particulares del sujeto, lo que se conoce, como se conoce depende de las situaciones y las perspectivas del sujeto que conoce. (Haraway, 1995)

También la autora plantea que el conocimiento puede surgir desde la subjetividad y no solo desde la objetividad teórica académica, partiendo de considerar que la realidad se construye en relación a lo que somos y nos construye. En palabras de Haraway (1995) “son los conocimientos parciales, localizables y críticos, que admiten la posibilidad de conexiones llamadas solidaridad en la política y conversaciones compartidas con la epistemología” (p.329).

Incorporar la perspectiva situada a la intervención abre posibilidades para la construcción permanente de conocimiento en constante revisión y actualización. Supone tener en cuenta las parcialidades que posibilitan nuevos interrogantes y comprensiones. Las prácticas situadas de intervención nos permiten reconocer el espacio y el tiempo como constitutivo de todas las experiencias tanto colectivas como singulares en una coyuntura socio

política determinada, capaces de generar procesos de afectación y co-construcción. Lo que plantea una intervención situada es el reconocimiento de los sujetos, sus diferentes posiciones tanto materiales o simbólicas que se desarrollan en una trama de relaciones de poder e intereses, es decir estos sujetos no son homogéneos, están influenciados por el devenir de la vida social y están inmersos en constantes negociaciones, contradicciones, alianzas y conflictos. En este sentido para pensar una intervención situada, es necesario generar múltiples articulaciones y a partir de ellas generar múltiples posibilidades, es decir dispositivos particularizados.

Este dispositivo particularizado como decisión metodológica y epistemológica necesito entender a los jóvenes como sujetos históricos y contextualizados, recuperar sus trayectorias escolares, sus experiencias pasadas en espacios de ESI, sus modos de consumo, la historia de sus territorios atravesadas por condiciones de clase y género. Estas especificidades vinculadas a su configuración de juventudes pertenecientes a sectores populares permitió entender las singularidades de sus experiencias genéricas y sexuadas de manera situada. A su vez produjo un proceso de afectación que nos acercó y permitió comprender sus realidades.

Trabajar desde la perspectiva situada implica salirse de intervenciones mecánicas, interrogarse constantemente, indagar sobre los sentidos que le dan los sujetos a las acciones, reconocer su universo, y en esa misma intervención abrir sentidos nuevos en el diálogo continuo entre los que intervienen y los sujetos intervenidos, produciendo un intercambio real de visiones donde no se intente imponer una visión sobre otra. No existen sujetos que puedan comprender la realidad social de una forma superior a otros, si no que hay diferencias que a través de sus conexiones habilitan a correr los límites de las subjetividades de quienes forman parte del proceso de intervención. Esta premisa se constituyó en los fundamentos del proceso de intervención.

Desde la especificidad del trabajo social señalamos la necesidad de pensar intervenciones situadas que contemplen juventudes atravesadas por múltiples violencias y vulneración de derechos.

4.3 Repensar la intervención profesional: acerca de los interrogantes para profundizar el campo problemático.

La definición de nuestro campo problemático se establece en el cruce entre sexualidad, educación y juventudes puntualmente en relación entre la política pública de Educación Sexual Integral con la escuela secundaria.

Entendemos que nuestro campo problemático se construye teóricamente a partir del reconocimiento y la necesidad de efectivizar la implementación del Programa de Educación Sexual Integral, de manera tal que involucre a los jóvenes como protagonistas, asegure un mayor acceso a la igualdad y al ejercicio de la sexualidad en forma plena unida al placer y deseo. Es indispensable poner en tensión las necesidades expresadas por los jóvenes en un espacio y tiempo determinado, lo que supone un desafío de abordaje de la ESI de una manera situada y particular abarcando las mediaciones socio-históricas y culturales, los valores compartidos, las emociones, sentimientos, elecciones que intervienen en los modos de vivir, cuidar, disfrutar y vincularse con el otro.

A partir de este campo problemático enunciamos nuestro objeto de intervención como la lucha por definir, fortalecer y otorgar estatuto público a los derechos de los jóvenes de acceder a la ESI con perspectiva de género.

Con el fin de asumir un abordaje desde la perspectiva de género, entendemos que es necesario tener presente y recuperar aquellos interrogantes que surgieron a lo largo de nuestro proceso de intervención para reflexionar acerca de su carácter político e interpelar a futuros proyectos profesionales: ¿Cómo generar espacios que permitan problematizar las relaciones estructurales y desiguales de género? ¿Cómo propiciar la deconstrucción de roles y mandatos hegemónicos atribuidos a lo masculino o lo femenino en los jóvenes? ¿Cómo propiciar la autonomía de las mujeres? ¿Cómo desnaturalizar prácticas y expresiones violentas con los jóvenes? ¿Qué estrategias son las más apropiadas para desnaturalizar supuestos heteronormativos de estos grupos? ¿Cómo interviene el género a la hora de hablar de sexualidad? ¿Es posible crear espacios para abordar las masculinidades? ¿Qué herramientas son necesarias? ¿Cómo influye el protagonismo de los jóvenes en la apropiación de estos espacios para el fortalecimiento de la ESI?

¿Cómo se enlazan las experiencias de educación sexual con trayectorias escolares, familiares y vinculares de los estudiantes? Al recuperar este interrogante, advertimos la necesidad de pensar la aplicación situada de la ESI, no como una serie de pasos a seguir en un

proceso concreto en donde nos involucremos, si no que sea capaz de producir crítica, provocaciones y articulaciones con las trayectorias individuales, escolares y las experiencias familiares de los jóvenes.



**REFLEXIONES
FINALES**

Reflexiones Finales.

En este trabajo reconstruimos el proceso de intervención con jóvenes del PIT “Paulo Freire” del Centro Lelikelen con el objetivo de alentar y fortalecer el protagonismo de los jóvenes en materia de Educación Sexual Integral.

Este proceso llevó tiempo, tuvo avances, retrocesos y se construyó en base al diálogo principalmente con los jóvenes pero también con otros actores institucionales. Requiriendo una constante reflexión y análisis sobre nuestra práctica que necesitó de una intervención flexible para facilitar el encuentro con jóvenes, que muchas veces manifestaron resistencias para trabajar en torno al género y sexualidad, pero que a lo largo del proceso, también se mostraron interesadas en construir un espacio para debatir y compartir experiencias. Intervenir con jóvenes conllevó pensar las juventudes como heterogéneas y diversas para construir estrategias en conjunto acordes a sus cotidianidades, respetando y comprendiendo el lugar que ocupan sus decisiones y deseos.

Si bien reconocemos que el desarrollo de la intervención estuvo atravesado por tensiones en torno a la ESI, consideramos que fue un pilar fundamental la presencia y el acompañamiento de la referente institucional, la directora del Centro, docentes y coordinadores quienes se comprometieron en el desarrollo y sostén de las actividades planificadas para el fortalecimiento y acceso de la educación sexual integral. El compromiso de estos actores también se vio reflejado a nivel institucional en la demanda constante de capacitaciones para el personal del Centro, la convocatoria a especialistas para realizar talleres, la apertura en horas de clases para escuchar las demandas e intereses de los jóvenes en torno a la sexualidad y el género, la promoción y orientación en la creación de un centro de estudiantes que a su vez propició la formación de una comisión de género y diversidad sexual dentro del mismo.

Nos parece relevante poner en cuestión y recuperar algunos aspectos que desarrollamos durante esta sistematización. Desde la dimensión de la producción de conocimiento a partir de la intervención sostenemos como relevante los aportes sobre el conocimiento situado, que proporciona las bases para un abordaje de las particularidades de la relación de los sujetos con sus necesidades en un espacio y tiempo determinado.

Desde la dimensión técnica e instrumental, es necesario recuperar metodologías que posibiliten la producción colectiva de aprendizajes a partir de marcos de referencia que incorporen de manera prioritaria los aspectos biográficos de los sujetos y su relación con el

contexto. Es decir, incorporar una perspectiva más ligada a los sujetos para reconocer y validar sus voces, experiencias y saberes.

Lo teórico y metodológico se sostuvieron desde una perspectiva ética que ocupó un lugar fundamental en nuestro ejercicio profesional. Esta perspectiva permitió revisar y monitorear nuestras acciones para tomar decisiones responsables, ya que estas tienen consecuencias en la vida de otros. Por otro lado, permitió iniciar procesos de deconstrucción sobre nuestras propias representaciones, creencias y prejuicios para romper con lo naturalmente construido.

Durante este recorrido, conscientes del contexto que atraviesa a los jóvenes, nos preguntamos ¿Cómo abordar temáticas de educación sexual integral con perspectiva de género en un contexto de desigualdad social sistemática y atravesado por múltiples violencias?

Es necesario pensar para futuras intervenciones, la posibilidad de promover en conjunto con docentes dispositivos específicos y transversales de educación sexual integral, teniendo en cuenta que las trayectorias de los jóvenes son particulares según el contexto por el cual se encuentran atravesados, y que no solo la palabra es el vehículo adecuado para trabajar ciertas temáticas, si no la escucha e interpretación activa de lo que tienen para decir, de lo que les acontece y desde sus vivencias. Es decir construir dispositivos particulares que habiliten la desobediencia y el desacato para desarrollar una manera propia de vivir la sexualidad y el género.

A partir de esta experiencia construimos dimensiones relevantes entorno a la sexualidad y el género para profundizar el abordaje de la educación sexual integral.

Señalamos la necesidad de avanzar en la consolidación y transversalidad de la educación sexual integral con perspectiva de género en los proyectos educativos, lo que obliga a cuestionar y repensar prácticas construidas como “normales” y “legítimas” en la escuela tendientes a consolidar significaciones hegemónicas sobre lo masculino y lo femenino, para avanzar sobre nuevos posicionamientos de género y recuperar las perspectivas subjetivas y vivencias de la sexualidad de los jóvenes.

También consideramos prioritario abrir espacios de diálogo y reflexión en torno a la violencia y sus múltiples manifestaciones con estrategias que permitan repensar conductas naturalizadas. Para ello es imprescindible ofrecer marcos para la consolidación de derechos, problematizar posiciones de poder, brindar herramientas para identificar vínculos violentos y favorecer el desarrollo de la autonomía.

Por otro lado, en relación a la dimensión sobre diversidad proponemos pensar la ESI más allá de esta categoría evitando prácticas que enfatizan la tolerancia a la diferencia, subvirtiendo expresiones que diluyan la heteronorma. Es decir, proponemos reproblematicar esta categoría para no reproducir el binarismo y la heteronormatividad como modelo hegemónico.

Por último, para abordar la dimensión de masculinidades hay que tener en cuenta la necesidad de crear espacios propicios para trabajar con varones sobre cómo la construyen, cómo la expresan, cuáles son sus prácticas y privilegios; con el fin de promover relaciones y vínculos más igualitarios y pensar otros modos de ser varones más allá de las masculinidades hegemónicas. Sostenemos que el fortalecimiento de estos espacios debe ser una tarea indispensable de la ESI en las instituciones educativas.

El título del presente trabajo lo elegimos porque creemos que es fundamental que de ESI sí se hable, para poder lograr una sociedad más justa y menos violenta, con más conciencia sobre nuestros cuerpos y sobre nuestras relaciones vinculares. En la escuela, la educación sexual se da, no solo con lo que hacemos y decimos, si no con lo que no hacemos y no se dice. La ESI como política pública, debe ser inscripta dentro del enfoque de derechos y de género, debe ser tratada de forma integral, abarcando todos los espacios institucionales, desde las prácticas cotidianas a todas las materias curriculares, en los pasillos y en aulas. Creemos que es indispensable retomar las voces de los jóvenes, considerándolos protagonistas, como sujetos de derechos, para construir herramientas de abordaje y garantizar la aplicación de la ESI.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía

- Acevedo, P. (2006). *“El territorio como dador de identidad o por qué los pobres luchan por pertenecer en la ciudad.”* Ponencia presentada en *5 Siglos En Las Márgenes. Talleres Universitarios* Facultad De Arquitectura, Urbanismo Y Diseño Industrial. Universidad Nacional de Córdoba. Editorial Mimeo.
- Acevedo, P., Andrada, S. and López, E. (2012). *“La Implicancia de la Concepción de Sujetos en la Investigación y la Intervención con Jóvenes, en Culturas Juveniles. Disputas entre Representaciones Hegemónicas y Prácticas.”* In: A. Villa, J. Infantino and G. Castro, ed., *Culturas Juveniles*, 1st ed. Córdoba: Noveduc.
- Aguilera Ruiz O., Duarte Quapper C. (2009) *“Aproximaciones interpretativas a las relaciones entre juventudes, violencia y culturas”* Revista observatorio de Juventud. Instituto Nacional de la Juventud. Año 6, n°23: p. 9 - 19.
- Arevalo, L., Griffa, M., Marrone, A., Caminoa, J. and Savignon, T. (2009). *“Jóvenes, participación y protagonismo. Una experiencia de trabajo con jóvenes de sectores populares.”* 1st ed. Serviproh. Córdoba, Argentina: KzeMisereor.
- Aquín, N. (2010). *“Fundamentos del trabajo social comunitario.”* Ficha de cátedra. Escuela de trabajo social. Universidad nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.
- Bard Wigdor G. (2016) *“Aferrarse o soltar privilegios de género: Sobre masculinidades hegemónicas disidentes”* Revista Península. Vol. X1, num 2. Centro de investigación en estudios culturales y sociales (CIECS), consejo nacional de investigaciones científicas y técnicas (CONICET)
- Boccardi F. (2008) *“Educación sexual y perspectiva de género. Un análisis de los debates sobre la ley de educación sexual integral en la Argentina.”* en *Perspectivas de la educación*. Vol. 1 N° 2 Universidad de la frontera Temuco - Chile.
- Butler, J. (1988) *“Actos performativos y constitución de género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista”* Theatre Journal, Vol. 40, No. 4, (diciembre, 1988), The Johns Hopkins University Press, pp. 519-531.
- Butler, J. (2008). *“El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad.”* 1st ed. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Canciano, E. (2007). *“Indagaciones en torno a la problemática de la sexualidad en el terreno de la educación. Relevamiento de antecedentes teóricos y programas de educación sexual.”* 1ed. Ministerio de Salud de la Nación. Buenos Aires, Argentina.

- Carballeda, A. (2010). *“La intervención en lo social como dispositivo. Una mirada desde los escenarios actuales.”* En Trabajo Social UNAM. VI Epoca. Numero 1. Diciembre 2010. Ciudad de México.
- Carballeda, A. (2016). *“¿Qué nos hace ser trabajadores sociales? ¿Por qué el Trabajo Social?”* [online] Facultad de Humanidades y ciencias sociales. Available at: <http://www.fhycs.unam.edu.ar/carreras/wp-content/uploads/2017/03/Que-nos-hace-ser-trabajadores-s-ociales-CARBALLEDA-1-1.docx>. [Accessed 7 Sep. 2018].
- Carrión F. (1994) *“De la violencia urbana a la convivencia ciudadana”* Pretextos. 6. 27 - 68.
- Cazzaniga, S. (2001). *“El abordaje desde la singularidad. Cuadernillo Temático.”* Editorial Desde el Fondo, N° 22. Entre Ríos, Argentina. Facultad de Trabajo Social, UNER.
- Chaves, M. (2010). *“¿Juventud?”* In: M. Chaves, ed., *“Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana”*, 1st ed. Buenos Aires - Argentina: Espacio.
- Clement, A. (Ed). (2007). *“Educación sexual en la escuela, perspectivas y reflexiones.”* Ciudad de Buenos Aires, Argentina. 1 Ed. Ministerio de Educación.
- Connell R.W (2001) *“Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategia de género para las escuelas”* Revista Nomadas. (Col. 14)
- Connell R. W (1997) *“La organización social de la masculinidad”* 1a ed. Isis Internacional. Ediciones de las mujeres.
- Custo, E. (2009). *“Teorías, espacios y estrategias de intervención en lo grupal.”* 1st ed. Córdoba Argentina: Córdoba Espartaco.
- D’Aleisio, Castello, Paulín (2015) *“La escuela secundario en las bibliografías de jóvenes de sectores populares, demandas y expectativas de reconocimiento”* Cuadernos de Educación. Año XIV - N° 14 - Diciembre 2015.
- Di Leo, P. (2009). *“Tensiones en torno a la educación sexual en escuelas medias: reflexiones desde el campo de la promoción de la salud.”* Revista de Crítica Social, (11)
- Duarte Quapper C. (1999) *“Masculinidades juveniles en sectores empobrecidos. Ni muy cerca ni muy lejos, entre lo tradicional y lo alternativo”* Universidad Nacional de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Sociología.
- Duarte Quapper C. (2005) *“Violencia en jóvenes, como expresión de las violencia sociales. Instituciones para la práctica política con investigación social”* Publicado en la revista Pasos N°120 Septiembre Época 2005. Julio - Agosto.

- Duschatzky, S. (1999). *“La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de sectores populares.”* Paidós. Buenos Air
- Escribano, A. y Martínez, A. (2013) *“Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos”*. Madrid: Narcea.
- Falú Ana (2009) *“De conceptos y desafíos. La violencia en espacio urbano”* en *“Derechos humanos, género y violencias”* Seminario de Formación en Derechos Humanos, Género y Violencias dictado por el Programa Género de la Secretaría de Extensión Universitaria (UNC) 1a ed. Córdoba, Argentina.
- Femenías M. L., Sosa Rossi P., (2009) *“Poder y Violencia sobre el cuerpo de las mujeres”* Revista Sociología. Porto Alegre no 21, jan./jun. 2009, p. 42-65.
- Fernández A. M., (2009) *“Las lógicas sexuales: amor, política y violencia”* - 1º ed. - Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernandez A. M., Giberti E. (1989) *“La mujer y la violencia invisible”* Editorial Sudamericana, S.A, Buenos Aires.
- Figari, C. (2012). Discursos sobre la sexualidad In: J. Morán Faúndes, M. Sgró Ruata and J. Vaggione, ed., *“Sexualidades, desigualdades y derechos. Reflexiones en torno a los derechos sexuales y reproductivos”*, 1st ed. Córdoba Argentina: Ciencia, Derecho y Sociedad.
- Galtung J. (2016) *“La violencia cultural, estructural y directa”* Cuadernos de estrategia, ISSN 1697-6924, N°. 183, 2016, págs. 147-168.
- Giverti E. (2003) *“Transgénero: síntesis y aperturas”* en *“Sexualidades migrantes. Género y trasngénero.”* Diana Maffia compiladora. Ed. Femenías. Buenos Aires - Argentina.
- Haraway, D. (1995). *“Conocimientos situados: La cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial.”* En D. Haraway (Ed.), *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza.* Madrid, España: Cátedra
- Lopes Louro, G. (Ed). (1999). *“Pedagogías de la sexualidad”* en *“O corpoeducado. Pedagogias da sexualidade”* Belo Horizonte, Brasil: Editorial Auténtica. Traducido por Mariana Genna con la supervisión de Graciela Morgade.
- Mateos, P. (2015). *“Narrativas de violencia: las voces infanto-adolescentes como parrhesia”* Buenos Aires - Argentina. 1a Ed. Editorial: CLACSO.
- Mattio, E. (2012). *“¿De qué hablamos cuando hablamos de género? Una introducción conceptual.”* In: J. Morán Faúndes, M. Sgró Ruata and J. Vaggione, ed., *“Sexualidades, desigualdades y derechos. Reflexiones en torno a los derechos sexuales y reproductivos”*, 1st ed. Córdoba Argentina: Ciencia, Derecho y Sociedad.

- Minoldo, S. (2018). *“La lengua Degenerada.”* El gato y la caja. Buenos Aires - Argentina. <https://elgatoylacaja.com.ar/la-lengua-degenerada/>
- Molina, G. (2012). *“Construcciones de género en la escuela secundaria.”* Cuadernos de Educación Año X. Universidad Nacional de Córdoba. Nº 10.
- Molina, G. (2012). *“Género y sexualidades entre estudiantes secundarios.”* 1st ed. Córdoba Argentina: Miño y Dávila.
- Morgade, G. (2006). *“Educación en la sexualidad desde el enfoque de género: Una antigua deuda de la escuela”* en *Novedades Educativas*, Nº 184.
- Morgade, G. (2011). *“Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa.”* 1a ed. Buenos Aires, Argentina: Editorial La Crujía.
- Morgade G., Malizia A., González del Cerro C., Ortmann C., Grotz E., Díaz Villa G., Baez J., Scaserra J., Fainsod P., Malnis Lauro S., Zattara S., Cano V., Sokolowicz C., Rael G., Di Marino L., Zaiat N., Lescano S., Toufeksian A. (2018) *“Doce años de la de educación sexual integral. Las políticas, el movimiento pedagógico y el discurso anti ESI recargado”* en Observatorio participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPEd) - FFyL - UBA
- Muller, C., Hoffman, X. y otros. (2012) *“Inseguridad social, jóvenes vulnerables y delito urbano. Experiencia de una política pública y guía metodológica para la intervención. Vulnerabilidad social. Jóvenes vulnerables. Sectores populares en relación a prácticas delictivas.”* Buenos Aires, Argentina: Editorial Espacio.
- Núñez P. y Litichever L. (2015) *“Radiografías de la experiencia escolar: Ser joven (es) en la escuela”* 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Grupo editor universitario.
- Núñez Noriega, G. (2001). *“Diversidad sexual” (y amorosa). Democracia y Sexualidad* - Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C, [online] 08(1). Available at: <https://www.uv.mx/cendhiu/files/2013/08/Lectura-Homofobia-y-Discriminacion.pdf> [Accessed 10 Apr. 2019].
- Núñez Noriega, G. (2016). *“¿Qué es la diversidad sexual?”* 2a Ed. México. Editorial: Cultural Paídos.
- Nuñez, P. y Litichever, L. (2015) *“Radiografías de la experiencia escolar: ser joven(es) en la escuela.”* 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Editorial Grupo Editor Universitario.
- Pauluzzi, L. (2009) *“Violencias visibles e invisibilizadas”* en “Derechos humanos, género y violencias” Seminario de Formación en Derechos Humanos, Género y Violencias dictado por el Programa Género de la Secretaría de Extensión Universitaria (UNC) 1a ed. Córdoba, Argentina.

- Pauluzzi, L. (2006). *“Educación sexual y Prevención de violencia. Seminarios taller de capacitación con docentes y profesionales.”* 1a ed. Rosario, Argentina: Editorial Hipólita Ediciones.
- Pfaeffle A. (2003) *“Devenires, cuerpos sin órganos, lógica difusa e intersexuales”* en *“Sexualidades migrantes. Género y trasngénero.”* Diana Maffia compiladora. Ed. Femenías. Buenos Aires - Argentina.
- Reguillo Cruz R., (2000) *“Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto”* Buenos Aires. Grupo Editorial Normal.
- Rozas Pagaza, M. (2001). *“La intervención profesional relacionada con la cuestión social. El caso del trabajo social.”* 1a ed. Buenos Aires, Argentina. Editorial Espacio.
- Rozas Pagaza, M (2010) *“La intervención profesional un campo problemático tensionado por las transformaciones sociales, económicas y políticas de la sociedad contemporánea”* O Social em Questao - Año XIII - n| 24 - Jul-Dez 2010
- Tenti Fanfani, E. (2000). *“Culturas juveniles y cultura escolar. Revista colombiana de educación.”* Universidad Pedagógica Nacional, N° 40-41.
- Tomasini M., Bertarelli P., Esteve M. (2017) *“Educación y diversidad sexual: Perspectivas de Estudiantes y docentes de una escuela confesional de la ciudad de Córdoba - Argentina, sobre relaciones homo erótico afectivas.”*Universidade Federal de Goiás; ItinerariusReflectionis; 13; 2; 8-2017; 1-23
- Vasquez del Aguila, E.. (2013). *“Hacerse hombre: algunas reflexiones desde las masculinidades”*.Política y Sociedad, Vol.50 Núm. 3 817-835
- Vanella, L. y Maldonado, M. (2014). *“La escolaridad secundaria: nuevas apuestas a la inclusión de los jóvenes. La experiencia del pit 14-17 años en la Ciudad de Córdoba.”* Cuadernos de Educación Año XII. N° 12
- Vanella, L. y Maldonado, M (2013). *“Programa de inclusión y terminalidad de la Educación Secundaria para jóvenes de 14 a 17 años (PIT)”* Córdoba - Argentina. Editorial: Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF) Facultad de Filosofía y Humanidad, Universidad Nacional de Córdoba.
- Wacquant L. (2001) *“Parias Urbano. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio”* 1. ed en Castelleno. Edición Manantial SRL.
- Zaylín Brito, L. (2008). *“Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire.”* 1st ed. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Documentos y Leyes:

- Ley de Educación Sexual Integral (ESI) n° 26.150.
- Lineamientos Curriculares para la Educación Integral Sexual. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley Nacional N° 26.150. Ministerio de Educación - Presidencia de la Nación. 2010.
- Programa de Inclusión/Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años. Ministerio de Educación de Córdoba.
- UNESCO (2014) Educación Integral de Sexualidad: Conceptos, enfoques y competencias. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago)