

**V Jornadas de Investigadorxs en Formación**  
**Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES)**  
**Ciudad de Buenos Aires, 7, 8 y 9 de octubre de 2020**

EJE 12. Juventudes, políticas públicas y participación

**Géneros y activismo estudiantil secundario. La mediación institucional en los procesos de politización en una escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires**

Mariano Chervin<sup>1</sup>

**Resumen**

En la presente ponencia se presentan los avances de una investigación en curso en el marco de mi tesis doctoral. Se indaga sobre el efecto de las culturas institucionales escolares en los procesos de politización estudiantiles, puntualmente en lo referido a las temáticas de género y sexualidad. Para ello, se toma el caso de una escuela secundaria ubicada en la zona centro de la Ciudad de Buenos Aires a la que asiste una población heterogénea. Definimos a la cultura institucional de esta escuela como feminista militante en donde predominan modos de interpelación que buscan “provocar” y “comprometer” al estudiantado en las causas de los movimientos de mujeres, feministas y de las disidencias sexuales.

Con el fin de entender cómo estos sentidos son co-producidos, problematizamos, por un lado, las estrategias comunicacionales que llevan adelante las docentes del “Equipo ESI” de la escuela en redes sociales y, por el otro, afiches y cartelera producida por estudiantes en clases y “Jornadas ESI”. Lo que observamos es que esto motoriza formas de interpelación que se propone generar “compromiso” y reflexividad en el estudiantado, a los fines de que cuestionen las prescripciones de la “masculinidad”, el “patriarcado” o el “machismo”. Sin embargo, el análisis revela que entre las producciones docentes y las

---

<sup>1</sup> Doctorando de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA), maestrando en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural (IDAES-UNSAM) y Licenciado en Ciencias de la Comunicación (FSOC-UBA). Pertenencia institucional: IIGG-UBA. Correo electrónico: [marianochervin@gmail.com](mailto:marianochervin@gmail.com).

estudiantiles existen modos distintivos de enunciación que expresan diferencias atravesadas por el clivaje etario.

Los resultados parciales expuestos se basan en un trabajo etnográfico que consistió en la asistencia regular a la institución en el transcurso del año 2019. Se observaron clases, recreos, jornadas ESI, actos escolares, asambleas y manifestaciones estudiantiles. A su vez, se realizaron entrevistas con docentes, autoridades, estudiantes y personal no docente, y se relevaron documentos y las redes sociales institucionales. Para los resultados expuestos en esta ponencia se utilizaron herramientas propias del análisis del discurso como técnica de análisis, a los fines de indagar prácticas discursivas que producen estos marcos de inteligibilidad institucionales.

**Palabras clave:** culturas institucionales - géneros y sexualidades - politización estudiantil

## **Introducción**

Durante los últimos años, las escuelas secundarias han sido escenarios de ascendentes contiendas en torno a asuntos ligados a géneros y sexualidades. Las disputas en torno a los sentidos de las leyes de educación sexual integral (ESI) fueron disparadores de discusiones que tuvieron al estudiantado como un actor activo. Comisiones feministas, “tomas” de establecimientos en reclamo a la legalización del aborto, “escraches” en denuncia de prácticas sexistas por parte de autoridades, docentes y estudiantes, y “pollerazos” que buscaban cuestionar los códigos de vestimenta escolares, fueron algunos de los diversos repertorios empleados por estudiantes para visibilizar y denunciar las distintas manifestaciones de las desigualdades de género al interior de las escuelas.

Sin embargo, este proceso lejos se encuentra de conformar un cuadro homogéneo que involucra a todas las juventudes estudiantiles por igual. Por ello, esta ponencia se basa en un estudio etnográfico en curso realizado en una escuela secundaria de la CABA durante todo el ciclo lectivo del año 2019<sup>2</sup>. Propongo problematizar cómo algunos rasgos de una cultura institucional de esta escuela, a la que definimos como *feminista militante*, se imbrican con procesos de politización estudiantiles. Para ello, participé de distintos espacios y momentos escolares como clases, actos, “Jornadas ESI”, jornadas institucionales, entre otras; entrevisté a docentes, autoridades, estudiantes y personal no

---

<sup>2</sup> Esta investigación forma parte de un trabajo más amplio realizado para mi tesis de maestría y también como parte de mi futura tesis doctoral. Allí se realiza un trabajo comparativo entre dos escuelas de CABA.

docente; y relevé la actividad de distintas cuentas de redes sociales escolares gestionadas tanto por estudiantes como por docentes durante todo el año 2019 y parte del 2020.

Sostenemos que las culturas institucionales escolares, como una dimensión poco explorada en las investigaciones centradas en los procesos de politización estudiantiles, son dimensiones de suma relevancia a la hora de explicar las inclinaciones ideológicas del estudiantado, la elección de temas por los cuales se movilizan, el empleo de determinados repertorios y formas de organizarse, o las maneras de expresar y comunicar sus inquietudes y demandas. Esto se torna relevante especialmente considerando el cuadro heterogéneo y variopinto del nivel educativo medio de CABA que, en los últimos años, especialmente luego de la sanción de la ley N° 26.206 de Educación Nacional (2006) que decretó su obligatoriedad, se caracterizó por su “crecimiento amorfo” (Nuñez y Litichever, 2015), es decir, por su masificación de la matrícula y, a su vez, por su fragmentación social e institucional.

### **Herramental conceptual**

En primer lugar, este trabajo se inscribe en las formulaciones de las corrientes teóricas posestructuralistas que entiende al género en su dimensión performativa. Pensar al género como *práctica discursiva* o *performance* (Butler, 2004, 2007; Youdell, 2005, 2006) implica concebirlo como una acción reiterativa que a la vez que colabora en la producción de las discursividades que organizan las matrices de inteligibilidad social, también tiene un potencial subversivo y transformador de la norma. En otras palabras, así como la adscripción a las distintas identidades de género requiere de una repetición de determinados usos del cuerpo, gestos, maneras de hablar, tonalidades de la voz, o formas de vestirse, entre otras prácticas, para ser reconocibles al interior de la sociedad, ese hacer constante abre la posibilidad de pensar en desplazamientos creativos y novedosos que tracen nuevos marcos. Es por ello que la noción de *politización* adoptada se encuentra estrechamente ligada a esta manera de concebir el género.

A su vez, nos preguntamos cómo se desarrollan esos procesos que Marina Larrondo (2014) denominó “escolarización de la política”. Esta definición plantea que la escuela, más que reproductora del sistema social en el que se inserta, es productora del mismo. Para ello, la definición de cultura institucional propuesta por Eduardo Remedi (2004), fue útil para pensar en este tipo de mediaciones. Este autor la define como un entrecruzamiento de textos marcado por un “guión imaginario” que opera tanto diacrónicamente, fosilizando el pasado institucional, como sincrónicamente, orientando

las interacciones cotidianas de los sujetos. Remedi considera que en las instituciones predomina una “pulsión a la repetición” que se expresa en la consagración de rituales, hábitos de grupo y costumbres. Estas prácticas reiterativas, dice el autor, terminan por reducir lo heterogéneo en beneficio de lo homogéneo, construye una identidad imaginaria sincrética. En otras palabras, el autor plantea que en las instituciones se produce un proceso ilusorio de indiferenciación carente de conflicto, en donde los sujetos institucionales se ven imposibilitados de reconocer su propia voz frente a la institución como un todo. Va de suyo que, si bien las instituciones educativas proyectan cierta “coherencia cultural”, como señala Rockwell (2007), no dejan de estar atravesadas por contradicciones internas que evidencian el carácter ilusorio que señalaba Remedi.

### **Presentación de la escuela y técnica de análisis**

La escuela Z es de modalidad bachiller y se ubica en el barrio de Caballito, en la zona centro de la ciudad. Es una escuela con una larga tradición al interior del barrio, dado que existe desde el año 1950. En la actualidad asisten estudiantes de distintos barrios de CABA y localidades del conurbano bonaerense, lo que termina por componer una matrícula heterogénea en cuanto a su composición social.

En esta escuela todo tema de la vida social pareciera susceptible de tornarse elemento de disputa. Autoridades, docentes, preceptorxs, personal no docente y también estudiantes participan de manera recurrente de asambleas, paros, manifestaciones y discusiones cotidianas sobre temas de actualidad en donde las adscripciones ideológicas y, en algunos casos, las afinidades partidarias y sindicales, suelen quedar al descubierto. Las temáticas referidas a la educación en géneros y sexualidades no están exentas del terreno de la polémica, ya que suele ser asumida por buena parte de las autoridades, docentes, preceptorxs y estudiantes, como *causas a militar*. Esto se observa en discusiones cotidianas, en los contenidos abordados en las clases, en la puesta en acto de normativas y programas educativos como la ESI, en las producciones realizadas por estudiantes en clase, o en los pañuelos verdes, violetas y, en menor medida celestes, atados en las mochilas de gran parte del estudiantado y del cuerpo docente. Los sentidos y las orientaciones de la educación sexual en el colegio son parte de un campo en disputa; esto requiere, de parte de los actores involucrados, esfuerzos por provocar, convencer y persuadir. Lo que observamos en esta escuela son rasgos de una discursividad militante que interpela a los sujetos, especialmente a lxs estudiantes, con el propósito de que se

“involucren”<sup>3</sup>. Esos horizontes de expectativa se corresponden con sujetos reflexivos y comprometidos con las causas de los movimientos de mujeres, feministas y de las disidencias sexuales. Sin embargo, advertimos que esto termina por delimitar de manera dicotómica al conjunto estudiantil: por un lado, se encuentran quienes se adecúan a lo que esta discursividad demanda, lxs que una docente definió como “comprometidos”; y, por el otro, lxs que no se sienten atraídxs por estas formas de interpelación, a quienes se califica de “apáticos” o “desinteresados”.

En este trabajo utilizamos técnicas propias del análisis del discurso<sup>4</sup> a los fines de indagar prácticas discursivas que producen estos marcos de inteligibilidad institucionales. Con el fin de entender cómo estos sentidos son co-producidos, problematizamos, por un lado, las estrategias comunicacionales que llevan adelante las docentes del “Equipo ESI” de la escuela en redes sociales y, por el otro, afiches y cartelera producida por estudiantes en clases y “Jornadas ESI”. Lo que observamos es que esto motoriza formas de interpelación que se propone generar “compromiso” y reflexividad en el estudiantado, a los fines de que cuestionen las prescripciones de la “masculinidad”, el “patriarcado” o el “machismo”. Sin embargo, el análisis revela que entre las producciones docentes y las estudiantiles existen modos distintivos de enunciación que expresan diferencias atravesadas por el clivaje etario.

## **Una escuela militante: la injerencia del discurso político en la educación sexual del Comercial**

### *La educación sexual como provocación: las estrategias comunicacionales del “Equipo ESI”*

El “Equipo ESI” se conformó oficialmente en la escuela en el año 2018 y, durante el transcurso de esta investigación, fue coordinado por cinco docentes mujeres de distintas asignaturas. Las reuniones de este equipo se realizaron semanalmente en la “Sala de Ciencias Sociales”, un espacio contemplado para las clases de esa área. Tal como relató una de estas docentes en una entrevista, esta iniciativa fue motorizada “por presión” de

---

<sup>3</sup> Todos los términos o expresiones entrecomilladas responden a formas de expresión nativas recuperadas en el trabajo de campo.

<sup>4</sup> Para ello fue relevante recuperar la distinción que Dominique Maingueneau (2004) hace entre una *situación de enunciación* y una de *comunicación*. Mientras que la primera refiere a un sistema de coordenadas abstractas que establece una relación entre las posiciones de un enunciador (o emisor virtual), un enunciatario o co-enunciador (o la figura imaginaria del destinatario) y la de la no-persona (como aquella entidad incapaz de ejercer el acto de enunciación), la segunda alude a una relación entre sujetos empíricos.

este grupo y “obviamente, por el colegio, que es así como muy abierto, muy piola en ese sentido, por lo menos el equipo directivo, el DOE y la asesora pedagógica”. La conformación de un equipo de referentes encargadas de abordar lo concerniente a la educación en géneros y sexualidades era algo que, desde su perspectiva, “hacía falta” para garantizar la “transversalidad” de los contenidos de la ESI “en todas las materias”. A su vez, su objetivo era otorgarle a la ESI un cariz “más institucional” que lograra abordar, en sus palabras, “cosas que palpábamos en el día a día con los pibes y con las pibas”. Eso que estas docentes identificaban como problemas a abordar se asociaba a la “discriminación”, la “homofobia”, la “misoginia”, “cuestiones de violencia”, “chistes”, “cosas que se ven lamentablemente en lo cotidiano”. De acuerdo a lo que señalaba esta docente, a excepción de una profesora del equipo quien no contaba con formación en la materia, todas las integrantes provenían “del palo de los estudios de género y feministas”. A lo largo del trabajo de campo pudimos constatar que la puesta en acto de la ESI en la escuela abarcó una amplia gama de contenidos curriculares. Presenciando “Jornadas ESI”, distintas clases, o analizando la cuenta de *Instagram* del equipo, identificamos distintos tópicos que refirieron, por ejemplo, a los modos de relacionamiento sexo afectivo (como el abordaje de la “violencia de género”, “el mito del amor romántico” y “los celos”), al ejercicio de la sexualidad (expresadas en temáticas como el “placer sexual” o la “masturbación”), a los derechos de las mujeres y las disidencias sexuales (como las discusiones sobre el proyecto de Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo o de la Ley de Identidad de Género sancionada en 2012), al cuestionamiento de los mandatos de género (centralmente en lo que prescribe “la masculinidad”), o a lo asociado a la salud sexual (expresado, por ejemplo, en la promoción de las “Consejerías en Salud Sexual y Reproductiva”). Esta agenda, propia de un recorte temático propuesto en el currículum explícito, y orientado por un lenguaje de derechos y un cuestionamiento de las construcciones sexogenéricas, dio cuenta de un posicionamiento militante en relación a la educación en géneros y sexualidades. Pero esto no solo lo inferimos del recorte temático, sino también del uso de determinadas figuras retóricas. Este conjunto de elementos identificados construyen escenas enunciativas que pasamos a analizar.

Las publicaciones de la cuenta institucional de *Instagram* del “Equipo ESI” que administraron las propias docentes son un buen ejemplo de cómo se llevaban adelante estas estrategias comunicacionales<sup>5</sup>. En las treinta y tres publicaciones registradas

---

<sup>5</sup> Si bien se podría objetar que la cantidad de seguidorxs de esta cuenta es cuantitativamente baja, dado que para mediados del año 2020 contaba con ochenta y cuatro seguidores sobre una

advertimos una serie de regularidades. En primer lugar, se observó que en prácticamente todos los posts se emplea un vocabulario y una simbología que remite al activismo feminista y de las disidencias sexuales. “Machismo”, “patriarcado”, “feminismo”, “discutir privilegios”, “derechos”, “masculinidad hegemónica”, “cuestionar estereotipos”, “opresión”, “lucha”, “deconstrucción”, entre otros, son sintagmas que forman parte del repertorio lingüístico y expresivo inscripto en la cuenta. A esto se le añaden una serie de imágenes e ilustraciones como los puños de mujeres en alto, la recurrencia del pañuelo verde o la bandera arcoíris representativa del movimiento LGTBI+. Por otro lado, también es común, el empleo del lenguaje “inclusivo” o “no sexista” mediante la introducción de la “x” o la “e” como flexión de género. Esto lo interpretamos como un déictico del enunciatario que, al estar indefinido en cuanto a su identidad sexogenérica, refiere a la pluralidad de sujetos que se busca interpelar. Sin embargo, esta indefinición no operaba de manera imparcial, sino que se inscribía en un campo de disputa por el lenguaje, y las formas de identificación y reconocimiento de las disidencias de género y sexuales.

**Figura nro. 1. Imagen de la cuenta de *Instagram* del “Equipo ESI” de septiembre de 2019**



**Figura nro. 2. Imagen de la cuenta de *Instagram* del “Equipo ESI” de julio de 2020**

---

matrícula que alcanza los mil estudiantes y un plantel docente de doscientas personas, y que como “seguidores” también se involucran personas ajenas a la institución (como es mi propio caso), la consideramos un medio privilegiado para analizar cómo se pone en acto esta discursividad feminista militante.



Este bagaje expresivo da cuenta de una concepción conflictual de la condición sexogenérica que se revela como una marca de la subjetividad de quien enuncia. Es así como inferimos la presencia de un sujeto de la enunciación mujer (y/o disidente) comprometida con las causas de los feminismos, contestataria y reflexiva en cuanto a su posición en una estructura social desigual. De este *yo* suponemos que no hay dudas en torno a sus posicionamientos políticos e ideológicos; el pañuelo verde, la bandera arcoiris o las consignas militantes dan prueba de ello. Estas marcas constituyen un *ethos* del sujeto de la enunciación que en este caso definimos como *feminista militante*. En este trabajo concebimos al *ethos* en tanto combinación de registros discursivos, antropológicos y sociológicos (Montero, 2012). En primer lugar, retomamos como estrategia analítica distintas herramientas propiciadas por teóricos del análisis del discurso (Maingueneau 2010). El *ethos discursivo* refiere al carácter o la presentación de sí de quien enuncia. Éste es un efecto del texto (escrito, oral, audiovisual, etc.) identificable en marcas del enunciado, como pueden ser los contenidos abordados en el curriculum, o el tono y las maneras del decir. Sin embargo, esta subjetividad no se forma únicamente en el plano textual. El *ethos* se inscribe en un juego de relaciones sociales organizados por una *doxa* determinada y por discursividades disponibles en la sociedad (Angenot, 2010). Como señala Butler (2007), los sujetos se constituyen de manera variable y a través de las acciones, pero no en el vacío, es decir, siempre confirmando, desplazando o rechazando una estructura prediscursiva. No es extraño suponer, por lo tanto, que este enunciador feminista militante encuentre, como condición de producción de sus enunciados, elementos propios de una formación, como decía la docente del “Equipo ESI”, en “los estudios de género y feministas”. Estos, inferimos inscriptos en lo que se conoce como pedagogías feministas (Flores, 2008; Louro, 1999), adquiere una potencia y un sentido particular en un momento de ascenso y masificación de las causas de los movimientos de mujeres y de la disidencia sexual.

Pero como todo enunciado configura una escena en donde el sujeto enunciador no puede constituir su identidad si no involucra a un *tú*, analizamos también las formas de



construcción del sujeto enunciatario. Para ello, tomamos una serie de publicaciones que consideramos representativas de las regularidades identificadas:

**Figura nro. 3. Publicación en la cuenta de *Instagram* del “Equipo EST” de agosto de 2019**



En esta publicación un texto escrito acompañaba un video de la cuenta de *Instagram* “@privilegiados\_rrss” en el cual una voz en *off* masculina establecía una serie de definiciones: “masculinidad hegemónica”, “masculinidades disidentes”, “androcentrismo”, “cisgénero”, entre otros. La noción de “masculinidad hegemónica”, por ejemplo, incluía distintos clivajes que excedían la identidad de género; el locutor lo formulaba así: “los varones heterosexuales, cis, blancos, adultos y de clase media para arriba somos los privilegiados”. En estos términos, la “masculinidad hegemónica” se definía tanto por la identidad sexo genérica (“varón cis”) y la orientación sexual (“heterosexual”) como por la condición etaria (“adulto”), racial (“blanco”) y de clase (“media para arriba”). Por su parte, el texto que acompañaba al video manifestaba:

“¿Qué es la masculinidad hegemónica? x @privilegiados\_rrss.

Muchos pibes se ofenden cuando decimos que tienen privilegios o cuando hacemos hincapié en las violencias que las mujeres y géneros disidentes sufren a diario.”

(Recuperado de publicación en la cuenta de *Instagram* de agosto de 2019)

En primer lugar, se puede señalar que la locución del video y el texto que lo acompañaba diferían en cuanto a las escenas enunciativas que provocaban. Si consideramos a la publicación como un todo, es posible señalar que se trataba de un enunciado polifónico, en donde por lo menos dos sujetos se reclamaban como enunciadore. Mientras que en el video una voz en *off* masculina se dirigía a un enunciatario semejante en cuanto a su condición de varón “privilegiado” (la inclusión de la tercera persona del plural del verbo “ser” da cuenta de esta simetría), el texto escrito configura una escena en donde

enunciador y enunciatario son diferentes. El sujeto de la enunciación, en este caso, interpelaba a un enunciatario varón que no distingue en su condición racial o de clase (quien enuncia lo definía con la expresión “muchos pibes”). Para continuar con este análisis, tomamos la siguiente publicación:

Figura nro. 4. Publicación de la cuenta de *Instagram* del “Equipo ESI” de septiembre de 2019



Tanto en el primer posteo analizado como en este advertimos que el sujeto de la enunciación buscaba convencer a su interlocutor a través de la provocación. En el caso de la primera publicación, esto refería a la interpelación del interlocutor como “privilegiado”, condición que de acuerdo a lo que el propio texto dictaminaba, “ofende”. Esto implica un llamado a cuestionar esa posición de “privilegio” y a discutir al adversario imaginario que, en este caso, se encarnaba en las figuras de “la masculinidad hegemónica” o del “patriarcado”. Por su parte, el caso del “Bingo machista” es un ejemplo de cómo, mediante un uso polémico de la metáfora (Angenot 1982), se buscaba conmover al interlocutor. La pregunta que acompañaba la imagen también se inscribía en un tono que intentaba provocar una reflexividad crítica en el enunciatario (“¿cuántos ganan este bingo de @privilegiados\_rrss?”). En cuanto al enunciatario queda claro, analizando los casilleros del “bingo”, que se trataba de un sujeto que podía adscribir (o no, en un bingo no todos ganan) a características estereotípicas de la masculinidad; distintas expresiones “comunes” de una conversación entre varones (“Hay que ser bien macho”, “No seas nena”, “¿Te la ganaste?”) o enunciados en donde se delimita a un “otro” marginalizado o víctima de la agresión machista (“Defendelas, ayudalas, solas no pueden”) así lo

demostraban. En ambos casos, es posible inferir que el sujeto enunciatario al que se apelaba era un varón no convencido de las causas de los feminismos o no reflexivo en cuanto a la posición de “privilegio” que ejercía (y por lo tanto susceptible de reproducir la opresión).

Mediante estas operaciones discursivas, a través de las cuales no buscamos generalizar lo que ocurre en la escuela Z, sino ilustrar algunas modalidades institucionales de enunciación, identificamos operaciones típicas del *discurso político* (Verón, 1987). En primer lugar, se podría suponer que la construcción imaginaria del sujeto enunciatario se correspondía con la figura del *paradestinatario*; en otras palabras, un sujeto indeciso (por falta de convencimiento o simple irreflexividad) que se intentaba persuadir, en este caso particular, mediante una serie de provocaciones. Aun estando ausentes en ese intercambio entre los sujetos de la enunciación, también inferimos la presencia de un *prodestinatario*, sujeto afín ideológicamente a quien enuncia, y de un *contradestinatario*, adversario con quien se polemizaba. El caso del enunciado “Muchos pibes se ofenden cuando decimos que tienen privilegios o cuando hacemos hincapié en las violencias que las mujeres y géneros disidentes sufren a diario” es un buen ejemplo de cómo se construían estas dos figuras. Por un lado, el prodestinatario se recreaba imaginariamente en un *colectivo de identificación* que involucraba “mujeres y géneros disidentes”. Este colectivo requería del sujeto de la enunciación como su representante; el empleo del verbo “sufrir” en tercera persona del plural (“las violencias que *sufren* a diario”) da cuenta de un distanciamiento entre este colectivo y el enunciador. En cuanto al contradestinatario que sobrevuela el enunciado, este sujeto tácito de la oración pasiva (¿quién es el sujeto que provoca sufrimiento?), puede referenciarse en impersonales como “el patriarcado” o “la masculinidad hegemónica”. El paradestinatario, es decir, ese *target* del discurso que se buscaba convencer, se encontraba entonces en la encrucijada de responder a la provocación y recoger las causas del colectivo de identificación, o rechazarla arriesgándose a ser cómplice del adversario. La respuesta de un estudiante a la publicación del “bingo machista” (“bingo! ahre”) daba cuenta de la complejidad del asunto: por un lado, cantar “bingo” implica reconocerse entre los estándares prototípicos de la masculinidad, pero, por el otro, el “ahre”, como expresión que demarca una ironía, se mueve en los límites de lo decible al dar cuenta que cumplir con las pautas de una “crianza machista” no es algo para celebrar públicamente.

Observamos que estas operatorias discursivas, expresadas en tono de provocación, tensaban y discutían los principios universales en clave androcéntrica que identificaban

en la escuela las docentes del “Equipo ESI”, aquellas cuestiones que “palpaban en el día a día”. A tono con la vocación que expresan las ya mencionadas pedagogías feministas, por tanto, proponían “perturbar”, es decir, evidenciar relaciones sexogenéricas desigualitarias que involucra a los propios sujetos escolares. En el caso del *corpus* analizado, lo que advertimos es que esta discursividad se inscribía, con cierta insistencia, en la perspectiva de la diferencia sexual, que, como la define de Lauretis (1989), se caracteriza por dicotomizar el espacio social al esencializar el universo masculino y el femenino. Las “disidencias sexuales”, en todo caso, comparten este segundo universo que por lo general es representado en la posición de víctima, es decir, como sujetos que “sufren” la agresión de “otro”. Los clivajes que tensionan esa construcción dicotómica, como la clase, la raza o la edad, solo por mencionar algunos, solían invisibilizarse o relegarse a un segundo plano. Cabe preguntarse por la efectividad de estas prácticas discursivas, que entendidas como derivas de lo que desde los estudios postcoloniales se definió como esencialismo estratégico, totalizaban las identidades sexogenéricas a los fines de provocar y convencer. Sin pretensión de dar una respuesta acabada a este interrogante, en la próxima sección analizamos cómo desde las propias producciones estudiantiles se discutían estas dicotomías al introducir cuestiones que involucraban específicamente a las juventudes.

#### *La emergencia de problemáticas juveniles en las producciones de lxs estudiantes*

Si bien los ejemplos hasta aquí abordados responden a la puesta en acto de una discursividad motorizada por docentes, lxs estudiantes también fueron co-partícipes de su producción. Esto lo observamos recorriendo la escuela, fotografiando y analizando una numerosa cantidad de afiches e inscripciones que decoraban las paredes escolares.

**Figura nro. 5. Afiches producidos por estudiantes. 4 de diciembre de 2019**



En estas producciones se puede observar una correspondencia temática con la propuesta de lxs docentes. Entre ellas, el derecho al aborto y la exigencia de poder decidir sobre el cuerpo propio, eran dominantes en los enunciados. A su vez, también se repetían figuras retóricas como el pañuelo verde o el puño en alto. Por último, cabe resaltar la reiteración de consignas militantes propias de los movimientos de mujeres, feministas y de las disidencias sexuales como “La maternidad será deseada o no será”, “Que sea ley”, “Iglesia y Estado, asuntos separados”, “#NiUnaMenos”, entre otras. Todos estos elementos, que aquí consideramos marcas discursivas, interpelaban al estudiantado llamándolo a la activación y a posicionarse políticamente.

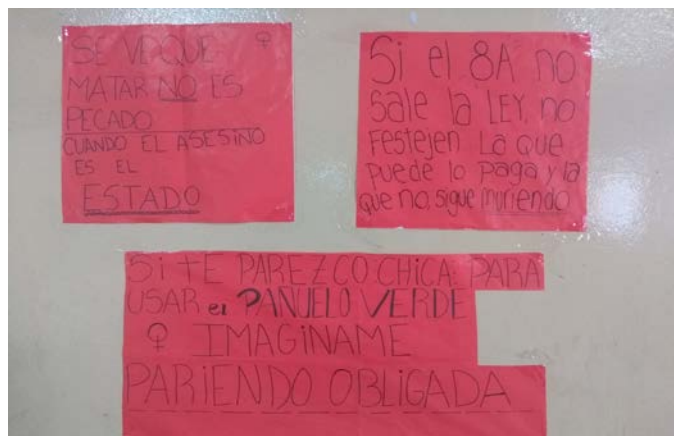
Sin embargo, también es posible señalar diferencias que demarcaban la presencia de un sujeto de la enunciación juvenil. A modo de ejemplo, analizamos el siguiente afiche pegado en la puerta de un curso de quinto año:

**Figura nro. 6. Afiche producido por estudiantes. 9 de abril de 2019**



En este cartel, se retoma una consigna propia de algunas corrientes del activismo feminista (la “separación de la iglesia del Estado”), pero con el propósito de establecer las pautas sexoafectivas deseables (“te queremos separado”) en una fiesta (el “#18N” refiere al 18 de noviembre, día en que se celebró la fiesta de egresadxs). Es decir, se ligaba a través de una metáfora (la “relación matrimonial” entre iglesia y Estado), los vínculos anhelados en un espacio de sociabilidad propio de lxs estudiantes con la consigna militante. A diferencia del caso del “Bingo machista” analizado anteriormente, en este caso, la metáfora no era empleada con el propósito de polemizar o convencer al enunciatario, sino que se revelaba como lo que Angenot (1982) llama un *síntoma ideológico*. En otras palabras, como un acto fallido que denota el carácter ideológico del discurso, pero que no busca convencer estrictamente; el énfasis de la enunciación está puesto más en lo que se anhelaba en la celebración que en lo que exigía la consigna militante. Asimismo, el enunciado introducía un guiño metafórico inteligible para el enunciatario; no hacía una nota aclaratoria de la metáfora, lo que da cuenta de una comunidad de sentidos compartida por lo menos al interior de ese curso de quinto año. En uno de los afiches producidos por estudiantes, pegado en una de las paredes del primer piso de la escuela, identificamos otros elementos que, a la vez que inscriptos en una enunciación militante, introducían inquietudes y temas que conciernen puntualmente a un público juvenil.

**Figura nro. 7. Afiches producidos por estudiantes. 11 de marzo de 2019**



En el afiche rojo que exclamaba “Si te parezco chica para usar el pañuelo verde, imaginame pariendo obligada” (el subrayado pertenece al original) se pueden identificar marcas del discurso político; la interpelación polemizaba con un contradestinatario introduciendo una situación hipotética (un embarazo y un parto indeseado). Sin embargo, advertimos la presencia de marcas que se distancian del sujeto de la enunciación universal

que identificábamos en las publicaciones de la cuenta de *Instagram*. En este caso, la escena imaginaria recreaba un diálogo entre un sujeto enunciador juvenil y femenino (“si te parezco chica”) que discute los postulados adultocéntricos del sujeto enunciatario, quien presupone la incapacidad de las jóvenes para involucrarse en el activismo feminista, unido por una relación metonímica con el “**pañuelo verde**” (las negritas también pertenecen al original). De este enunciado se infiere una escena que evidenciaba problemáticas específicas de las juventudes que, si bien inscriptas en un colectivo de identificación más amplio (como puede ser el movimiento feminista), encontraban negada su posibilidad de ser reconocidas como interlocutoras legítimas.

De acuerdo a lo expuesto, la discursividad militante excedía en su enunciación a lxs adultxs como sujetos empíricos de la comunicación. Sin embargo, como observamos en estos matices que incorporaban problemáticas propias del clivaje etario, esto no implicaba que entre el estudiantado se asumiera linealmente estos posicionamientos. Las prácticas discursivas aquí analizadas admiten pliegues, torsiones y resistencias que terminan por configurar una forma de performar el género y la sexualidad de una manera diferencial. En este caso, lxs estudiantes, sin dejar de estar investidxs por la norma institucional, empleaban modos de expresión e introducían temáticas que también desplazaban y ampliaban significados.

### **Palabras finales**

A lo largo de este capítulo analizamos una serie de prácticas discursivas llevadas adelante especialmente por docentes y estudiantes que evidencian la impronta, al interior de la institución, de la militancia feminista en materia de educación en géneros y sexualidades. En primer lugar, analizamos cómo a través de una serie de publicaciones de la cuenta de *Instagram* del “Equipo ESI” se empleaban modalidades comunicacionales y lingüísticas propias del discurso político. Estas modalidades se inscribían en discursividades, corrientes teóricas y experiencias que se correspondían con lo que se conoce como pedagogías feministas. Identificamos que el recorte temático, el uso de metáforas o la elección de determinadas expresiones configuraban escenas enunciativas en las cuales un yo feminista se dirigía a un paradesinatario irreflexivo o no comprometido. A su vez, a través de esas maneras de enunciar se delimitaba un colectivo de identificación referenciado en el movimiento de “mujeres y disidencias sexuales”, y se construía un contradestinatario asociado al “patriarcado”. En estas operaciones, advertimos una tendencia a dividir de manera binaria lo referido a lo masculino y lo femenino, a los fines

de provocar y conmover acentuando el clivaje de género. Sin embargo, en una segunda instancia analizamos cómo en afiches y cartelería producida por estudiantes se problematizaba esta construcción dicotómica. Allí identificamos marcas que daban cuenta de la relevancia del clivaje etario: se incorporaban otros temas (como la asociación a momentos celebratorios o las demandas de reconocimiento como interlocutorxs legítimxs en la discusión pública) y se empleaban modalidades diferenciales del habla (como un uso lúdico, irónico y no necesariamente provocativo de la metáfora).

## **Bibliografía**

Angenot, M. (1982). *La palabra panfletaria. Contribución a la tipología de los discursos modernos*. Payot.

Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Siglo XXI Editores.

Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Editorial Síntesis. [papers2://publication/uuid/10E25ED5-0AB5-49BC-AF14-9F961029A4BB](https://doi.org/10.2307/3685315)

Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.

de Lauretis, T. (1989). Technologies of Gender. *SubStance*, 18(2), 115. <https://doi.org/10.2307/3685315>

Flores, V. (2008). Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización. *Trabajo Social UNAM*, 1(18), 14–21. <http://www.ojs.unam.mx/index.php/ents/article/view/19514>

Larrondo, M. (2014). *Después de la Noche. Participación en la escuela y movimiento estudiantil se-cundario: Provincia de Buenos Aires, 1983-2013*. Universidad Nacional de General Sarmiento-Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES).

Louro, G. L. (1999). Pedagogías de la sexualidad. *O Corpo Educado. Pedagogias Da Sexualidade*”.

Maingueneau, D. (2010). *El enunciador encarnado. La problemática del Ethos*. 203–225.

Montero, A. S. (2012). Los usos del ethos. Abordajes discursivos, sociológicos y políticos. *Rétor*, 2(2), 223–242.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4751486&info=resumen&idioma=SP>

A

Núñez, P., y Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar: Ser joven(es) en la escuela*.



- Remedi, E. (2004). La institución: un entrecruzamiento de textos. In E. Remedi Allione (Ed.), *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades* (pp. 25–55). Plaza y Valdés.
- Rockwell, E. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social*, 16, 175–212.
- Verón, E. (1987). La palabra adversativa. Observaciones sobre la enunciación política. In *El discurso político. Lenguajes y acontecimientos* (pp. 11–26).
- Youdell, D. (2005). Sex-gender-sexuality: How sex, gender and sexuality constellations are constituted in secondary schools. *Gender and Education*, 17(3), 249–270. <https://doi.org/10.1080/09540250500145148>
- Youdell, D. (2006). Diversity, inequality, and a post-structural politics for education. *Discourse*, 27(1), 33–42. <https://doi.org/10.1080/01596300500510252>