

Juventudes, escuela y E.S.I.: una mirada crítica

Florencia González Cuba

Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Grupo de Estudios de Políticas y Juventudes - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Grupo de Trabajo de Infancias y Juventudes (Argentina)

Recibido: 26 de febrero de 2024 / Aceptado: 30 de abril de 2024

DOI: <https://doi.org/10.62174/rs.9687>

Resumen

El presente trabajo teórico-ensayístico se propone reflexionar acerca del rol de las instituciones educativas en la producción, reproducción y transformación de las desigualdades que atraviesan a los jóvenes en la actualidad. En específico, busca analizar críticamente el “rol teórico” de la educación como garantía de integración social de las juventudes y como herramienta igualadora; y reflexionar, en clave socio histórica e interseccional acerca de cómo se producen socialmente las juventudes en el marco de las instituciones educativas y desde las regulaciones socioestatales vinculadas a la educación, y a la Educación Sexual Integral (ESI) en particular. ¿Qué tensiones y paradojas se generan al momento de pensar la escuela, la igualdad y la participación de sus miembros? ¿Qué giros epistemológicos es necesario tener en cuenta para poder pensar el protagonismo de las juventudes no en un horizonte futuro, sino en un aquí y ahora? ¿Cómo podemos generar, desde el trabajo con la ESI, un espacio propicio para estos debates?

Palabras clave: juventudes; escuela; participación; Educación Sexual Integral.

Abstract

This theoretical-essay work aims to reflect on the role of educational institutions in the production, reproduction and transformation of the inequalities that affect young people today. Specifically, it seeks to critically analyze the “theoretical role” of education as a guarantee of social integration of youth and as an equalizing tool; and reflect, in a socio-historical and intersectional key, about how youth are socially produced within the framework of educational institutions and from the socio-state regulations linked to education, and to Sexual Education (ESI) in particular. What tensions and paradoxes are generated around school, equality and the participation of its members? What epistemological turns are needed to be able to think about the protagonism of youth? How can we create a space conducive to these debates through ESI?

Keywords: youth; school; participation; sexual education.

Resumo

Este trabalho teórico-ensaio tem como objetivo refletir sobre o papel das instituições de ensino na produção, reprodução e transformação das desigualdades que afetam os jovens hoje. Especificamente, procura analisar criticamente o “papel teórico” da educação como garantia de integração social dos jovens e como instrumento equalizador; e refletir, numa chave sócio-histórica e interseccional, sobre como os jovens são produzidos socialmente no âmbito das instituições educativas e a partir das regulações sócio-estatais ligadas à educação, e à Educação Sexual Integral (ESI) em particular. Que tensões e paradoxos são gerados em torno da escola, da igualdade e da participação dos seus membros? Que giros epistemológicos são necessários para poder pensar o protagonismo da juventude não num horizonte futuro, mas no aqui e agora? Como podemos criar um espaço propício a estes debates através do trabalho com o ESI?

Palavras-chave: juventude; escola; escola; Educação Sexual Integral.

I. Introducción

El presente trabajo teórico-ensayístico se propone reflexionar acerca del rol de las instituciones educativas en la producción, reproducción y transformación de las desigualdades que atraviesan a los jóvenes en la actualidad. En específico, busca analizar críticamente el “rol teórico” de la educación como garantía de integración social de las juventudes y como herramienta igualadora; y reflexionar, en clave socio histórica e interseccional acerca de cómo se producen socialmente las juventudes en el marco de las instituciones educativas y desde las regulaciones socioestatales vinculadas a la educación, y a la Educación Sexual Integral (ESI) en particular. ¿Qué tensiones y paradojas se generan al momento de pensar la escuela, la igualdad y la participación de sus miembros? ¿Qué giros epistemológicos es necesario tener en cuenta para poder pensar el protagonismo de las juventudes no en un horizonte futuro, sino en un aquí y ahora? ¿Cómo podemos generar, desde el trabajo con la ESI, un espacio propicio para estos debates?

Estas discusiones buscan interrogar mi propia experiencia como investigadora y como capacitadora en ESI de docentes de distintos niveles y modalidades del distrito de Avellaneda (Provincia de Buenos Aires, Argentina), trabajo impulsado por la Dirección de ESI dependiente de la Subsecretaría de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Organismo de reciente creación (2022), la Dirección de ESI busca impulsar el cumplimiento de los marcos normativos y legislativos vinculados a la ESI, de alcance nacional y provincial, promoviendo la institucionalización de la misma desde una perspectiva transversal.¹ Esta política educativa forma parte de un

¹ Tal como lo estipula el artículo n° 3 de la Resolución 340/18, se considera fundamental la creación de un equipo docente referente de ESI en todas las escuelas del país, seleccionado de la planta orgánica de cada escuela. La Dirección de ESI se encuentra impulsando capacitaciones masivas

entramado normativo y de regulación socio-estatal más amplio, que tiene su origen a principios de la década del 2000 y que se desarrolló durante un ciclo político que López Segrera (2016) denomina “posneoliberal”, cuestión que recuperaremos más adelante. A su vez, se inserta en un panorama actual de ampliación y reconocimiento de derechos conquistados, así como de valoración de diversidades, que son producto de las movilizaciones populares de la última década y el desarrollo de políticas públicas que retoman dichas demandas (Vázquez y Vommaro, 2022).

Sin embargo, el panorama actual está signado también por el crecimiento, profundización y acumulación de desigualdades sociales multidimensionales, que impactan de forma diferencial según la pertenencia a determinada clase social, grupo etario, género, etnia, etc. La pandemia COVID-19 profundizó desigualdades persistentes y ocasionó la emergencia de otras nuevas, que impactaron en el desarrollo integral -individual y social-, de las personas (en la educación, la salud, el trabajo, etc.), y particularmente de los jóvenes, quienes registran un mayor nivel de desempleo en relación a la población en general, un menor acceso a la salud, mayores condiciones de precariedad laboral, etc. (Colectivo de autores/as, 2022; Vázquez y Vommaro, 2022). En lo que concierne al sistema educativo, las desigualdades profundizadas durante la pandemia tuvieron que ver fundamentalmente con la virtualización de la educación y la desigual disposición de recursos tecnológicos (dispositivos, conectividad, accesibilidad, acompañamiento, condiciones habitacionales, etc.) tanto de los estudiantes y sus familias como de las escuelas (Vázquez y Vommaro, 2022). Esto permite visibilizar el hecho de que las instituciones educativas no son neutrales frente a las desigualdades que atraviesan a las juventudes (y a la comunidad en general), sino que se ven permeadas constantemente por dichos procesos, a la vez contribuyen a su producción y reproducción.

Creemos que la pregunta por la participación de los jóvenes en los propios procesos sociales, políticos y educativos de los que son parte puede ser una vía para pensar resistencias y transformaciones posibles. Esto implica, entonces, 1) discutir los criterios sobre los que se sostiene la percepción de la escuela como herramienta igualadora, y dar cuenta de una sucesión de paradojas que esta perspectiva trae consigo; 2) repensar las desigualdades intergeneracionales que se propician desde las formas de organización de la escuela y la reproducción de percepciones adultocéntricas y naturalizadas sobre las juventudes; y 3) valorar el rol de las políticas educativas vinculadas a la ESI para propiciar espacios de escucha y participación de juventudes, en la medida en que puedan garantizar el rol activo y protagonista de dichos sujetos.

desde septiembre del año 2022 con el objetivo de formar y capacitar a dichos equipos de docentes Referentes en ESI en los establecimientos educativos de la Provincia. Para mayor información, consultar:

<https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/programa-provincial-de-educacion-sexual-integral/programa>.

II. Entre la universalización y la diversificación

Cuando hablamos de desigualdades, y específicamente aquellas que atraviesan a las juventudes, es necesario abordar las relaciones de poder y los procesos colectivos que producen y reproducen las desigualdades en torno a las condiciones socioeconómicas y las estructuras de clase, género, etnia, orientación sexual, etc. Dichas relaciones de poder tienen lugar en el seno de las instituciones que atraviesan los jóvenes (la escuela, la familia, la comunidad, el grupo de pares, etc.) e impactan en la construcción de sus subjetividades e identidades.

Como indica un informe de 2014 desarrollado por la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), las condiciones de desigualdad y pobreza que afectan a los jóvenes de la región están estrictamente vinculadas (aunque no solamente) a la ineficiencia del sistema educativo formal y no formal, su desvinculación con el mercado de trabajo, su "disminuida capacidad de convertirse en un factor de movilidad social" (p. 33) y la desigualdad en la calidad educativa. Estas cuestiones dejan como resultado una sucesión de desigualdades paradójicas en lo que concierne a las juventudes, ya que si bien dichas poblaciones registran mayores niveles de educación y de acceso a la información, esto no se traduce en mayores oportunidades de empleo ni de acceso al poder y a la toma de decisiones autónomas, en términos simbólicos y reales (CEPAL, 2014).

Ahora bien, a la luz de estas desigualdades y su configuración histórica (y a pesar de su "ineficiencia"), la escuela sigue pensándose, desde ciertos discursos y contextos políticos, como la principal garantía de integración social de los jóvenes (Rodríguez, 2002) y como herramienta igualadora, esto es, como principal política socio-estatal que tiene el poder de democratizar el acceso a la educación a través de la universalización y masificación de la misma (Mayer y Núñez, 2016). De esta manera, se espera que la "inclusión educativa" signifique que *todos vayan a la escuela*, es decir, que se garantice el acceso material y la cobertura institucional a toda la población; y que se asegure una formación compartida y sin condicionamientos, que todos puedan aprender lo mismo y que se busquen los mismos resultados de aprendizaje (Terigi, 2008). ¿Es esto posible? Incluso si pudiéramos pensar en una escuela que está "siempre presente", ¿cómo se garantizan las mismas condiciones materiales para *todos*? ¿Cómo se asegura la presencia de *todos* en la escuela?

Como indica Tenti Fanfani (2003), en este contexto de crecimiento de las desigualdades sociales, es cada vez más difícil ofrecer experiencias de aprendizaje integral, sustantivo y abierto al mundo laboral, social, comunitario, familiar, etc., cuando se intenta, a la vez, dar respuesta a problemáticas como el abandono de la trayectoria escolar, los problemas de aprendizaje, la "carencia de sentido" que encuentran los jóvenes con respecto a la escuela, los problemas de convivencia en las aulas, etc. (Núñez, 2013: 17). A la luz de estas tensiones, creemos necesario continuar revisando las dimensiones institucionales y relacionales propias de la escuela, y seguir preguntándonos sobre qué criterios se asienta la "inclusión escolar", poniendo el ojo en las formas de organización institucional que median

entre los discursos y las funciones “igualadoras” de la educación, y la forma en que éstas se ponen en práctica y se materializan en las experiencias de los jóvenes. Después de todo, ¿cuál es esa escuela universal en la que estamos pensando? Como indican diversos autores (Tenti Fanfani, 2003; Núñez, 2013; Terigi, 2008), actualmente encontramos múltiples tensiones entre la institución escolar y las formas de participar, de ser y de estar de los jóvenes. Ya no podemos pensar la escuela como un “molde” que produce sujetos “iguales e integrados a la sociedad” (Tenti Fanfani, 2008: 63), que funciona en base a objetivos generales y a determinados dispositivos que condensan la “herencia cultural” (Núñez, 2013: 51), sino que debemos pensarla más bien como

“Un espacio dotado de reglas y recursos, por lo general desiguales, donde los sujetos que lo habitan tienen espacios de negociación, de articulación, de producción de experiencias y sentidos diversos” (Tenti Fanfani, 2008: 63).

Estos sujetos ya no se consideran “producto” de la socialización y de la obediencia a determinada institución, sino que tienen su propia personalidad y su propia autonomía, que no se emplaza necesariamente en el conjunto de valores y de principios de la escuela, ni tampoco en la obediencia a los docentes o la figura adulta en general -cuya legitimidad se sostenía en la vocación, en la profesión y en el “saber adulto” (Dubet, 2006: 55). Ahora todos los agentes escolares (jóvenes y adultos) participan de un proceso de multiplicación y escisión de motivaciones, sentidos, necesidades, por lo cual se ven obligados a elegir y llevar a cabo estrategias diferentes (y desiguales) “en función de sus condiciones de vida, recursos disponibles, valores y tradiciones culturales” (Tenti Fanfani, 2008: 63).

Esto trae consigo una serie de paradojas. En primer lugar, siguiendo a Terigi (2008), la creciente diversificación de identidades, gustos, expresiones, fuentes de saberes y conocimientos, elecciones, etc., conducen a la fragmentación de la educación e impiden reconocer “lo común” -“los aprendizajes a los que todos tienen derecho” (Terigi, 2008: 213), generando un escenario fragmentado y, por lo tanto, desigual; pero, sin embargo, la unidad por sí misma tampoco produce justicia, ya que la universalización del acceso a la escuela y la búsqueda de que todos aprendan “lo mismo” y obtengan los mismos resultados de aprendizaje tampoco logran garantizar la inclusión social ni erradicar las desigualdades sociales -al contrario, generan nuevos clivajes. En segundo lugar, las juventudes mismas siguen haciendo referencia a la educación como “un medio para progresar en el futuro” e insertarse profesionalmente, tal como refleja el Informe de Argentina Futura *Las juventudes argentinas hoy* (2023: 34-35). Mencionan que sus principales expectativas en torno a su propio futuro se vinculan con seguir estudiando, y consideran que la escuela “los prepara” para el futuro, pero también consideran que los conocimientos que provee la escuela “no sirven”, y que el mejoramiento de la calidad educativa es la principal necesidad para mejorar su situación actual (Argentina Futura, 2023: 36-37). Tal como menciona Tenti Fanfani (2003: 11), la demanda social por la educación

persiste a pesar de la calidad del modelo de enseñanza, de las “promesas incumplidas” de movilidad social e inserción en el mercado de trabajo, y de los crecientes desajustes entre las expectativas de los jóvenes y sus experiencias en la escuela. Entonces, es necesario repensar qué valoraciones y orientaciones le otorgamos a la escuela, teniendo en cuenta las paradojas generadas entre la unidad y la diferenciación, y el “desacople” producido entre las propuestas escolares (particularmente de la escuela media) y los modos actuales de “ser joven”. Esto implica revisar también qué perspectivas sobre las juventudes proponen las instituciones, las políticas y programas socioestatales al momento de pensar el espacio y la práctica escolar, y qué relaciones intergeneracionales se buscan entablar.

III. Debates teóricos y epistemológicos en torno a las juventudes

Como indicamos anteriormente, existen en la actualidad diversas tensiones entre las culturas institucionales y las culturas juveniles (Núñez, 2013). Una de ellas tiene que ver con un “desencuentro generacional” entre los jóvenes y los adultos (profesores, familias, etc.), y que se vincula, por un lado, al hecho de que las generaciones adultas tienden a juzgar lo que sucede en las escuelas actualmente desde los parámetros de su propia escolaridad, lo cual genera una distancia entre dichas percepciones y lo que concretamente se verifica en la experiencia de los jóvenes, y en los sentidos posibles que éstos otorgan a su experiencia escolar (Núñez, 2013: 27). Y por otro, con que la escuela y sus formas organizativas establecen una distribución desigual de posiciones que propicia un tipo de vínculo intergeneracional de carácter adultocéntrico, es decir, un vínculo en el cual las posiciones de superioridad y las relaciones de poder las ejercen los adultos (Chaves, 2013).

Esta distancia o “desencuentro generacional” viene de la mano de una forma particular de percibir y producir a los diversos sujetos de aprendizaje, ya que desde la óptica del mundo adulto, a las niñas, adolescencias y juventudes “les falta algo” para llegar-a-ser, son seres “en preparación”, incompletos y en tránsito hacia lo adulto, que es aquello que en definitiva constituye el “parámetro de medición” de dichas subjetividades (Chaves, 2013; Morales y Magistris, 2019). Además, el adultocentrismo como vínculo intergeneracional y como forma desigual de procesamiento sociocultural de las edades (Criado, 1998; Chaves, 2013) ejerce una doble operación en términos teóricos y epistemológicos: contribuye a la naturalización y a la esencialización de las concepciones sobre niñas, adolescencias y juventudes. Para dar cuenta de esto, es necesario remitirnos al proceso socio histórico de nominación y producción de dichas subjetividades. Si bien la edad no tiene un origen natural, universal y único, sino que es procesado socioculturalmente de diversos modos, estudios como los del estadounidense Granville Stanley Hall (1844-1924) en torno a la adolescencia, que reponen tanto Chaves (2013: 118-119) como Manzano (2018: 61-62), contribuyeron a cristalizar

una idea de los adolescentes asociada a la rebeldía, a un comportamiento amoral que surgiría del desorden hormonal y psicológico que forma parte del estadio de la pubertad. Como indica Manzano (2018: 62), "para Hall, [la adolescencia] constituía un umbral entre 'la barbarie y la civilización', ya que allí se jugaban -entre otras fuerzas- los impulsos atavísticos de la sexualidad y el desenvolvimiento de la razón (y la ley) para contenerlos". La reproducción del esquema colonialista civilización-barbarie en estos discursos "científicos" abonaba la idea de que a las niñas y adolescencias, como a los bárbaros, "les faltaba racionalidad"; por lo tanto, ante las tensiones que estos sujetos provocan, producto de la "turbulencia problemática" que les es natural (Chaves, 2013), *debía* actuar la ley adulta: conteniendo, civilizando.

Estos discursos del ámbito de la psicología, sus desarrollos y revisiones a lo largo del siglo XX, contribuyeron a categorizar, significar y modelar la noción de adolescencia, y también la de juventud, que irrumpe y se masifica en las décadas del cincuenta y sesenta, a partir de ciertas dinámicas culturales y políticas². Y lejos de haber operado solamente en el ámbito de la psicología, dichos discursos se entramaron con el sistema educativo, que, citando nuevamente a Manzano (2018: 65), "tuvo también una capacidad performativa considerable, al haber contribuido a estipular las expectativas sobre cómo un/a adolescente podía comportarse y debía supervisarse". Esto explicaría algunos de los principales criterios sobre los que se asienta la escuela como institución: por un lado, su carácter adultocéntrico (adultos civilizados que educan a jóvenes en preparación), y por otro, el rol teórico de la escuela como institución igualadora, integradora de los jóvenes a un sistema universalizante, y por lo tanto, principal dispositivo para la solución de problemáticas sociales. Esto nos conduce a la siguiente reflexión: ¿la escuela "soluciona" problemas sociales desde esta perspectiva esencialista, prescriptiva y homogeneizante; o más bien lo que hace es producir y reproducir las desigualdades sociales que atraviesan a los jóvenes, empezando por los vínculos adultocéntricos que propone?

Si decidimos comprender las desigualdades desde un enfoque multidimensional e integral, también la perspectiva teórica y epistemológica acerca de las juventudes debe considerar esta mirada integral y abarcativa de una multiplicidad de ámbitos y criterios. Entonces, podemos partir de pensar a las juventudes como una construcción socio-histórica y cultural, siempre múltiple, situada y relacional, que no se define *a priori* sino en contexto (Vommaro, 2015). De esta manera nos distanciamos tanto de una noción naturalizada de la juventud como etapa transicional de "preparación" para la madurez y el estadio adulto, como de una

² Como explica Manzano (2018, p.67-68), la juventud comienza a configurarse como tal a partir de la emergencia de mercancías y distinciones culturales que se volvieron marcas identitarias de dichos sujetos (los jeans, por ejemplo), y que visibilizaron sus diferenciaciones etarias, de clase, género, territorio, etc. Ya entrada la década de 1960, asistimos a lo que Manzano denomina el "momento global" de las juventudes ("momento 1968"), año de revueltas a lo largo del mundo, de transformaciones sociales, culturales y políticas que tuvieron como principales protagonistas a estudiantes y trabajadores jóvenes, que irrumpieron como actores políticos en dicho momento, y que se articularon doblemente: de forma transnacional, a partir de sus expresiones locales.

perspectiva esencialista de la juventud como ciclo de vida con características intrínsecas, ya que “no hay una sola forma de ser joven ni una sola juventud” (Vommaro, 2014: 20). Nos proponemos pensar desde una perspectiva que retoma a las *juventudes en plural*, en oposición a la percepción de dicha categoría como una invariante que se llena de sentido y que designa de igual manera a todos los jóvenes. Entendemos que las subjetividades jóvenes se articulan con representaciones, expectativas y proyecciones de índole social, que están en constante dinamismo y que no se remiten únicamente a la edad como factor explicativo, sino al proceso de producción social de la misma (Criado, 1998) que involucra cuestiones materiales, de clase, de etnia, de género, etc., y que hace que las experiencias, sensibilidades y prácticas de dichos grupos sean heterogéneas y desiguales (Margulis y Urresti, 1996).

Podemos decir que las juventudes se insertan en una estructura social desigual en términos inter e intrageneracionales; pero que a su vez, al formar parte de una generación, desarrollan criterios de identificación común anclados a la situación social e histórica que les toca vivir, y a su experiencia compartida frente a un problema (Vommaro, 2015). Por esta razón, así como decimos que las juventudes *son producidas* en tanto subjetividades desde discursos científicos, instituciones, categorías, acontecimientos históricos, etc., también debemos señalar su propia *capacidad productiva*, sus resistencias, prácticas y estéticas. Pensar a los jóvenes como sujetos activos, protagonistas de las transformaciones políticas del aquí y ahora implica un giro epistemológico que, situándonos en los contextos educativos, pone en tensión la percepción de la juventud “como problema” que las instituciones sociales, y sobre todo las educativas, tienen el deber de solucionar. Recordemos que, para los jóvenes, el espacio escolar no es solamente un lugar de aprendizaje y sociabilidad, sino también un espacio de construcción identitaria (Núñez, 2013), de gestión de la identidad personal y de género Blanco (2016: 4).

En este sentido, la visibilización de los múltiples modos de identificarse de los jóvenes, de ser y estar en el marco de la escuela, complejiza la tensión con las culturas institucionales, nos impulsa a reflexionar sobre las formas de sociabilidad afectiva y sexual que se entablan y a preguntarnos qué identidades se legitiman en cada institución, cuáles no y por qué motivos. En ese sentido, como menciona Dubet (2006), las tensiones entre los jóvenes y la escuela “no implican el declive de los roles sociales” (p. 61), pero sí nos obligan a repensar las formas de convivencia, las relaciones interpersonales, las regulaciones del cuerpo, las prescripciones y roles de género, las formas de afectividad, etc., a partir de los desplazamientos en la forma de concebir el espacio escolar (Blanco, 2016). Por lo tanto, sería interesante dar un giro que busque percibir y escuchar a las juventudes desde la heterogeneidad que les es propia, con sus transiciones y trayectorias reales, sus diferentes características y roles en los entramados sociales, y promover

“una idea de igualdad que reconoce las diversidades, que no homogenice, que no sea unívoca ni totalizadora, que reconozca

las diferencias sin que esto signifique propiciar o legitimar las desigualdades” (Vázquez y Vommaro, 2022: 3).

Esto tensiona directamente el criterio de justicia basado en la meritocracia y la “igualdad de oportunidades”, ya que no se trata de garantizar el mismo punto de partida para todos, ignorando las brechas multidimensionales que existen entre las posiciones de unos y otros, sino de poner en cuestión los procesos mismos que producen y reproducen las desigualdades (Dubet, 2011: 13). Tampoco se trata de incluir o de integrar como operación asistencialista y adultocéntrica, es decir, no reconociendo las potencialidades de transformación y autotransformación, en este caso, de las juventudes, sino de garantizar su protagonismo en la vida social y en la construcción comunitaria en base al reconocimiento de la diversidad.

IV. ¿ESI para o con las juventudes?

En este tramo final del ensayo nos interesa hacer foco en la pregunta sobre cómo se aborda la cuestión de la participación de las juventudes desde las políticas educativas vinculadas a la ESI y desde otras normativas con las que éstas dialogan. Siguiendo a Faur y Gogna (2016), “la ESI es, en potencia, una estrategia que contribuye a la integración social” (p. 195), ya que postula la sexualidad como un derecho y como un contenido educativo, y permite abordar lo que Blanco (2016) denomina “la dimensión sexuada de la experiencia estudiantil” desde el reconocimiento de la diversidad.

Como mencionamos en la introducción, el surgimiento de la ESI en nuestro país está vinculado a los procesos de ampliación de derechos y marcos normativos surgidos en el ciclo posneoliberal de los años 2003-2015 (López Segrera, 2016). Este contexto social y político se caracterizó por una fuerte presencia del Estado, que se involucró en la redistribución, el control económico y la inversión en servicios públicos para tratar de garantizar un acceso universal, en especial a la salud y la educación (López Segrera, 2016: 68). Esto propició la consolidación de un entramado de derechos enunciados y concretados en la práctica, que, siguiendo el planteo de Núñez (2013), garantizaron la educación como derecho y obligación, promovieron la expansión de los derechos sexuales y reproductivos, e impulsaron la participación política estudiantil (p. 56).

En este contexto tuvo lugar la Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150, en el año 2006, con dos antecedentes fundamentales: la Ley de Educación Nacional, del mismo año, y la Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (NNyA), del año previo. Estas normativas se constituyeron como hitos particulares en el pasaje del paradigma tutelar, desde el cual se percibía a los NNyA como “menores” con determinadas necesidades que el Estado no estaba legalmente obligado a satisfacer, a un paradigma de derechos, que comienza a percibir a los NNyA como sujetos de derechos, cuyo cumplimiento y garantía es responsabilidad pública, política y legal del Estado (Oyarzún et al.,

2008). Es interesante detenerse en cómo la categoría de “menor”, en tanto objeto de protección, reincide en la mirada adultocéntrica de los NNyA como seres incompletos, incapaces, dotados esencialmente de una fragilidad que es necesario proteger y por lo cual, para velar por su bienestar, se encuentran a merced de la voluntad de los adultos (Morales y Magistris, 2019). Por el contrario, al concebirlos no ya como objetos de necesidades sino como sujetos de derecho, lo que se pone en juego es su potencialidad de transformar su realidad, su derecho a ser oídos y tomados en cuenta, y su facultad de exigir el cumplimiento de sus derechos. A esto se le suma una operacionalización del trabajo activo de las familias y el Estado como actores corresponsables del cumplimiento de los derechos de supervivencia, protección, desarrollo y participación de los NNyA (Oyarzún et al., 2008: 39).

La Ley Nacional de Educación que nos rige actualmente retoma varias de estas cuestiones, al considerar la educación y el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social que el Estado debe garantizar, en tanto contribuyen a la formación integral de las personas y a su capacidad de definir su proyecto de vida. También postula la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, estimulando la participación de organizaciones sociales y las familias, y percibiendo a los estudiantes como “partícipes activos de un proceso de formación integral” (Boletín Nacional, 2006). La Ley Nacional de ESI, sancionada el mismo año, postula el derecho de los estudiantes a recibir ESI en cada uno de los establecimientos educativos del país, y adscribe también a una perspectiva de desarrollo integral, en este caso en torno a la sexualidad, concebida desde aspectos biológicos, sociales, psicológicos, afectivos y éticos, que se construyen histórica y colectivamente a lo largo de la vida. Ahora bien, ¿qué nos dice la Ley Nacional de ESI acerca de la participación de NNA y jóvenes en sus propios procesos de desarrollo? Nada. Asegura la *transmisión* de conocimientos sobre ESI, la promoción de actitudes responsables y la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas, parafraseando la letra de la ley, y se propone fortalecer el vínculo entre las familias y la escuela para el logro de los objetivos detallados, pero la “cuestión participativa” en torno a las niñeces, adolescencias y juventudes se encuentra ausente. Cabe preguntarnos entonces si no se trata de una normativa que reincide en posiciones adultocéntricas y asistencialistas, en términos de procesos de enseñanza dirigidos por adultos (que *transmiten* conocimientos, que *promueven* actitudes responsables, que *previenen* problemas vinculados a la salud sexual y reproductiva) y que asocian únicamente a las familias y a las escuelas para el logro de los objetivos. ¿En qué momento se tematiza el lugar activo del sujeto de aprendizaje como partícipe de su propio proceso de desarrollo integral?

Es la Ley Provincial de ESI N° 14.744 del año 2015, que rige actualmente para toda la Provincia de Buenos Aires, la que trae la cuestión participativa de los NNA y jóvenes al postular, además de la vinculación entre la escuela y la familia, la participación de los “espacios representativos del alumnado” para el logro de los objetivos de la ley. Esto dialoga directamente con el proceso de ampliación de derechos políticos de las juventudes que tuvo lugar entre la ley nacional y la provincial, y que propició discursos que exacerbaban la potencia política de los

jóvenes, su protagonismo y compromiso en torno a la militancia y el “poner el cuerpo” (Vázquez, 2015). Puntualmente entre 2012 y 2013 se sancionaron tres proyectos importantes para pensar la gestión de políticas participativas para los jóvenes: la Ley de Ciudadanía Argentina N° 26.744 (conocida como Ley de Voto Joven), que estableció el derecho de las personas de 16 y 17 años a participar del proceso electoral; la declaración del Día Nacional de la Juventud, en conmemoración de los jóvenes estudiantes que reclamaban por el boleto estudiantil y fueron detenidos durante la Noche de los Lápices en 1976; y en lo que concierne a los espacios educativos, la Ley N° 26.877 de Creación y funcionamiento de los Centros de Estudiantes, sancionada en el año 2013, que da pie a dichos “espacios representativos del alumnado” a los que refiere la Ley Provincial de ESI.

La Ley de Centros de Estudiantes postula responsabilidades tanto para los estudiantes, que deben reclamar el cumplimiento de la ley y garantizar el surgimiento y la representatividad de dichos espacios en su establecimiento, como para las “autoridades educativas”, que deben promover la participación de los estudiantes y garantizar las condiciones institucionales para el funcionamiento de los centros, poniendo en conocimiento la ley, brindando apoyo y asesoramiento, garantizando recursos, tiempos y espacios físicos, etc. Para el caso de la institucionalización de la ESI, la articulación con los espacios representativos de estudiantes³ es fundamental, en la medida en que promueve la potencialidad de transformación, participación y construcción colectiva por parte de los jóvenes en su diálogo permanente con las formas de organización de la escuela y con los adultos, a la vez que permite a la ESI pensarse no ya como política *para* las juventudes (también para niñeces y adolescencias), sino como política *con* dichos sujetos: “no impuesta desde arriba. Creativa, abierta y sujeta a mutuo debate crítico. Respetuosa y no excluyente” (Balardini, 1999: 3).

Como indican Oyarzún et al. (2008: 40), y como relatan los y las docentes con quienes compartimos experiencias todos los días, en la práctica concreta, en las situaciones que emergen en las escuelas y sus formas de resolverlas, se encuentran mixturas y transiciones entre el enfoque de necesidades-objeto y el de sujetos-derechos. Dicho de otra manera, la participación y el protagonismo de los jóvenes en los procesos sociopolíticos y educativos de los que forman parte sigue siendo una deuda más que una garantía. En ese sentido, los derechos políticos de las juventudes, que tienen ya diez años, nos permiten visibilizar lo costoso que es, desde una mirada adultocéntrica, pensar en el protagonismo de las juventudes (y más aún de las niñeces). Esto es lo que sucede al comparar la Ley Nacional de ESI de 2006 con la Ley Provincial de 2015: en la primera encontramos una reincidencia en posiciones adultocéntricas al no tematizar la participación de los sujetos a los que hacen referencia, mientras que en la segunda aparece “el alumnado” como

³ Estos espacios representativos no refieren solamente a los centros de estudiantes, sino también a otras instancias institucionales de participación en el marco de las escuelas, como los consejos de acuerdos institucionales, acuerdos de convivencia, la Semana de la ESI en el caso de la Provincia de Buenos Aires, etc. Para mayor información, consultar: https://www.gba.gob.ar/mujeres/campanas/semana_de_la_esi_0.

actor colectivo con voz y voto, y cuya especificidad en su agencia política debe ser tomada en cuenta. Esto no implica, sin embargo, demonizar a la Ley de ESI de 2006 que tanto costó y tanto esfuerzo hace por resistir, ni a los docentes comprometidos ética y políticamente con su cumplimiento, sino seguir pujando por una ESI que habilite una polifonía de voces, y que, en los términos de Alvarado (2018: 13) fomente "la pluralidad del decir, la alteridad de la escucha y la disposición crítica". Por otro lado, esto habilita una reflexión en torno a las dificultades que se generan al momento de la puesta en práctica del marco normativo vigente en cada escuela, especialmente en un país federal (Faur y Gogna, 2016). Siguiendo a Tenti Fanfani (2003), no basta una ley y una norma para garantizar, en este caso, la concreción de la ESI en la práctica institucional, sino que es necesario dar cuenta de la complejidad de la implementación de la misma, del modo en que se efectúa a partir de "micropolíticas locales" (Terigi, 2008) que dependen de los perfiles institucionales, la formación que provee cada escuela, el perfil de sus estudiantes, y, por lo tanto, el tipo de relaciones que se entablan en cada institución.

V. Palabras finales

En el presente ensayo hemos querido interrogarnos acerca de los desafíos que atraviesan a las instituciones educativas hoy, en el marco de la reconversión profunda de los lazos sociales que afecta a la región en general, hacia horizontes de mayor autonomización, individualización e incertidumbre (a lo cual la pandemia contribuyó), y que tienen que ver tanto con la multiplicidad de desigualdades que atraviesan a los jóvenes, como con la presión a las escuelas por igualarlas.

Al comprender las desigualdades desde un enfoque integral, hemos buscado dar cuenta de una serie de paradojas en torno al rol de la escuela en la actualidad: en primer lugar, que se percibe como ineficiente a la hora de cumplir la promesa de movilidad social ascendente, pero sigue considerándose como un medio para progresar en vistas del futuro, incluso por los propios jóvenes; y en segundo lugar, que ha sido históricamente pensada como principal garantía de integración social de los jóvenes, pero que dicha integración, lejos de erradicar las desigualdades, genera nuevos clivajes de diferenciación que exceden los aspectos socioeconómicos. Entonces, surge la pregunta de Oyarzún et al. (2008: 39): dónde estamos y hacia dónde deberíamos ir.

Para dar respuesta a estos interrogantes, buscamos reflexionar en clave generacional e interseccional, acerca de cómo se producen socialmente las juventudes en el marco de las instituciones educativas y desde las regulaciones socioestatales, para dar cuenta, entre otras cuestiones, del carácter situacional y cambiante de la "condición juvenil", de su anclaje en contextos sociohistóricos particulares, y su necesaria vinculación con relaciones de poder que producen desigualdades a la vez que vehiculizan prácticas alternativas y/o de disputa política. Entendemos que este giro epistemológico, distanciado de discursos que naturalizan y esencializan a las juventudes, puede habilitar una mirada de las mismas como

actrices y actores políticos del presente, y debe dar espacios de escucha y participación activa de los mismos en sus propios procesos educativos y de toma de decisiones. Esto pone en tensión las posiciones adultocéntricas que adoptan las formas de organización de la escuela y que orientan las políticas educativas, y obliga a quienes habitamos las escuelas a escuchar, reconocer y visibilizar a los jóvenes y sus distintas demandas. En ese sentido, estoy convencida de que la ESI brinda un espacio propicio para estas discusiones, en la medida que alienta la reflexión individual y colectiva de todos los actores y actrices que conforman la comunidad educativa, y los impulsa a repensar y resignificar tanto las prácticas institucionales y dinámicas comunitarias, como las propias relaciones entre pares e intergeneracionales, brindando espacios de escucha y acompañamiento a las niñas, adolescentes y juventudes. Al fin y al cabo, "aprender a escuchar es tan difícil como aprender a pensar, más aún cuando se trata de escuchar una multitud de voces históricamente acalladas" (Alvarado, 2018, p.44).

Nota

Este escrito fue presentado en el marco de la Diplomatura en Juventudes: Desigualdades, Culturas y Políticas (CLACSO), durante el año 2023.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, S. V.; Pineda, J.; Correa, K. (2018). *Polifonías del sur*. CLACSO.
- Argentina Futura (2023) *Las juventudes argentinas hoy: representaciones, prácticas e implicancias políticas a 40 años del retorno democrático*. FLACSO.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2023/03/las_juventudes_argentinas_hoy.pdf.
- Balardini, S. (1999). *Políticas de juventud: Conceptos y la experiencia Argentina*. Última Década, núm. 10, Centro de Estudios Sociales.
- Blanco, R. (2016). "Universidad íntima y sexualidades públicas. La gestión de la identidad en la experiencia estudiantil". *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. XIII N° 13, pp. 1-8.
- CEPAL/OIJ (2014). *Invertir para transformar. La juventud como protagonista del desarrollo*, pp. 19-54.
- CEPAL (2015). *Hacia la inclusión social juvenil. Herramientas para el análisis*, pp. 6-73.
- Chaves, M. (2013). "Culturas juveniles en la tapa del diario: tensiones entre el margen y el centro de la hoja". En: Chaves, M. y Fidalgo Zeballos, J. E. (coords.), *Políticas de infancia y juventud: producir sujetos, construir Estado, disputar sentidos (provisorio)*. Espacio.
https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/NATURALIS_0d8559493b99157decaf70362105bcc1.
- Colectivo de autores/as (2022). *Danzar en las brumas. género y juventudes en entornos desiguales en América Latina y el Caribe*. UNESCO/COLMEX/CLACSO. <http://danzarenlasbrumas.org>
- Dubet, F. (2006). "El declive y las mutaciones de la institución". *Revista de Antropología Social*, vol. 16, pp. 39-66. <https://www.redalyc.org/pdf/838/83811585003>.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Siglo XXI.
- Duschatzky, S. (2005). "Capítulo 4: La escuela como frontera" en *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Paidós.
- López Segrera, F. (2016). *América Latina: crisis del posneoliberalismo y ascenso de la nueva derecha*. CLACSO.
- Manzano, V. (2018). "Una edad global: juventud y modernización en el siglo XX", Pasado Abierto. Revista del CEHis. N° 7. Mar del Plata. <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/pasadoabierto>
- Margulis, M. y Urresti, M. (1996). "La juventud es más que una palabra" en Margulis, M. (Ed.) *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. Biblos.
- Martín Criado, E. (1998). *Producir la juventud*. Istmo.
- Mayer, L. y Núñez, P. (2016). "Desigualdades en la educación juvenil en América Latina". *Revista Temas*, 87-88, pp. 12-19.

- Morales, S. y Magistris, G. (Comps.) (2019). "Protagonismo de la niñez como horizonte emancipatorio", en *Niñez en movimiento: del adultocentrismo a la emancipación*. Editorial El Colectivo.
- Núñez, P. (2013). *La política en la escuela: jóvenes, justicia y derechos en el espacio escolar*. La Crujía.
- Oyarzún, Dávila, Ghiardo y Hatibovic (2008). *¿Enfoque de derechos o enfoque de necesidades?*, CIPPA-SENAME, pp. 25-69.
- Rodríguez, E. (2002), *Actores estratégicos para el desarrollo. Políticas de Juventud para el siglo XXI*, SEP-IMJ/CIEJ, pp. 109-125.
- Tenti Fanfani, E. (2003). "La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización" en Tenti Fanfani, E. (Comp.) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Altamira.
- Tenti Fanfani, E. (2008). *La escuela bajo sospecha: Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Siglo XXI Editores.
- Terigi, F (2008). "Lo mismo no es lo común: la escuela común, el currículum único, el aula estándar, y otros esfuerzos análogos por instituir lo común" en Graciela Frigerio; Gabriela Diker (comps.): *Educación: posiciones acerca de lo común*. Del Estante Editorial.
- Vázquez, M. (2015). "Del que se vayan todos a militar por, para y desde el Estado. Desplazamientos y reconfiguraciones del activismo juvenil y las causas militantes luego de la crisis del año 2001 en Argentina", en Valenzuela Arce, J. M. (Ed.), *El Sistema es Antinosotros. Culturas, movimientos y resistencias juveniles*. Gedisa Editorial.
- Vommaro, P. (2014). "Juventudes, políticas y generaciones en América Latina: acercamientos teórico-conceptuales para su abordaje", en Alvarado, S.V. y Vommaro, P. (Comps.) *En busca de las condiciones juveniles latinoamericanas*. CLACSO, COLEF, CINDE, Universidad de Manizales.
- Vommaro, P. (2015). *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina. Tendencias, conflictos y desafíos*. Grupo Editor Universitario.
- Vommaro, P. y Vázquez, M. (2022). "Entre las persistencias y las emergencias: juventudes y desigualdades en tiempos de pandemia. Acercamientos desde lo laboral, lo educativo y lo territorial", en Borelli, Silvia H. S.; Soares, Rosana de L. (Org). *Juventudes: violência, biocultura, bioresistência*. EDUC - Editora da PUCSP.

Leyes nacionales

- Honorable Congreso de la Nación Argentina (2005, 26 de octubre) Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Boletín Nacional. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26061-110778/texto>
- Honorable Congreso de la Nación Argentina (2006, 24 de octubre) Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral. Boletín Nacional. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/121222/texto>
- Honorable Congreso de la Nación Argentina (2006, 28 de diciembre) Ley N° 26.206 de Educación Nacional. Boletín Nacional. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/123542/texto>
- Honorable Congreso de la Nación Argentina (2012, 11 de febrero) Ley N° 26.774 de Ciudadanía Argentina. Boletín Nacional. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/204176/texto>
- Honorable Congreso de la Nación Argentina (2013, 06 de agosto) Ley N° 26.877 de Creación y funcionamiento de los Centros de Estudiantes. Boletín Nacional. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26877-218150/texto>

Leyes y resoluciones provinciales

- Senado y Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires (2015, 15 de septiembre) Ley N° 14.744 de Educación Sexual Integral. Boletín Oficial. <https://normas.gba.gob.ar/documentos/0XnvYudB.pdf>
- Consejo Federal de Educación (2018, 22 de mayo) Resolución del CFE N° 340/18. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anexo_resolucion_cfe_340_18_0.pdf