

# Abordajes de la violencia de género en la escuela secundaria

## El lugar de la ESI y de las iniciativas de los estudiantes



Mora Medici

FLACSO Argentina, Buenos Aires, Argentina.  
mmedici@flacso.org.ar

Fecha de recepción: 1 de marzo de 2024  
Fecha de aceptación: 9 de octubre de 2024

### Resumen

En el presente artículo exploramos el abordaje de la violencia de género en una escuela secundaria de gestión pública de la Ciudad de Buenos Aires. En primer lugar, indagamos acerca del modo en que la educación sexual integral permite generar instancias de problematización de la violencia. En segundo lugar, analizamos los modos en que esta problemática se hace presente en la escuela a partir de conflictos entre pares, como los que surgieron con los escraches por violencia de género. Se destacan los procesos de diálogo inter e intrageneracionales que se generan en un contexto de transformación de las relaciones de género y el potencial de la ESI en la promoción de un abordaje pedagógico de las situaciones de conflicto.

**Palabras clave:** Educación sexual integral; Escuela secundaria; Violencia de género; Diálogo entre generaciones

### Addressing gender violence in secondary school. The place of comprehensive sex education and student initiatives

#### Abstract

In this article we explore the approach to gender violence in a public secondary school in the City of Buenos Aires. Firstly, we investigate the way in which comprehensive sexual education allows generating instances of problematizing violence. Secondly, we analyze the ways in which this problem is present in school through conflicts between peers, such as those that arose from *escraches*



due to gender violence. The processes of inter- and intra-generational dialogue that are generated in a context of transformation of gender relations and the potential of CSE in promoting a pedagogical approach to conflict situations are highlighted.

**Keywords:** Comprehensive sexual education; Secondary school; Gender violence; Dialogue between generations

## Abordando a violência de gênero no ensino médio. O lugar da educação sexual e das iniciativas estudantis

### Resumo

Neste artigo exploramos a abordagem da violência de gênero em uma escola secundária pública da cidade de Buenos Aires. Primeiramente, investigamos a forma como a educação sexual integral permite gerar instâncias problematizadoras da violência. Em segundo lugar, analisamos as formas como este problema se apresenta na escola através dos conflitos entre pares, como os que surgiram a partir de escaramuças devido à violência de gênero. Destacam-se os processos de diálogo inter e intrageracional que se geram num contexto de transformação das relações de gênero e o potencial da educação sexual integral na promoção de uma abordagem pedagógica às situações de conflito.

**Palavras-chave:** Educação sexual integral; Ensino médio; Violência de gênero; Diálogo entre gerações

### Introducción

En los últimos años, la violencia de género ha ocupado un lugar central en la agenda pública argentina. Aunque se trata de una problemática que el movimiento feminista ha luchado por visibilizar durante décadas, fue a partir de las movilizaciones “Ni Una Menos”<sup>1</sup> que la violencia de género tomó mayor relevancia en el debate público. En este contexto social, esta cuestión también adquirió centralidad en el ámbito educativo.

En el marco de la Educación Sexual Integral (ESI), la violencia de género es tematizada en el aula, lo que abre la posibilidad de generar debates, habilitar espacios de diálogo e interpelar y producir subjetividades. A la vez, las transformaciones sociales relacionadas con el género y las sexualidades también se manifiestan en la escuela cuando surgen conflictos entre pares, o entre estudiantes y docentes, que requieren la intervención de la institución.

Este trabajo tiene como objetivo explorar el abordaje de la violencia de género en la escuela secundaria. En primer lugar, se describen los modos en que la ESI permite tematizar esta problemática en la escuela y enmarcar situaciones de conflicto. En segundo lugar, se analiza la experiencia de los “círculos de género”, una iniciativa estudiantil que emergió en el contexto del auge de los

<sup>1</sup> Estas movilizaciones se realizan los 3 de junio de cada año en distintos puntos de la Argentina desde 2015, cuando se realizó la primera marcha, de carácter masivo, para reclamar por medidas para la prevención de la violencia de género.

escraches por violencia de género. De esta manera, se indaga acerca de las acciones pedagógicas y de regulación de la convivencia que llevan a cabo las instituciones educativas en relación con la violencia de género, así como el rol de la ESI en el tratamiento de esta problemática.

## Metodología

Esta indagación forma parte de una investigación realizada en el marco de mi tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO Argentina), que aborda los modos en que los cambios sociales en relación con los géneros y las sexualidades atraviesan la vida escolar y el rol de la ESI, en tanto política educativa, en este proceso.

Para la dicha investigación, realicé un estudio de caso en una escuela secundaria de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (la denominaremos, en adelante, escuela C). En tanto mi interés estaba puesto en el modo en que se desarrollan los procesos culturales ligados a los géneros y las sexualidades en la escuela secundaria y el lugar de la ESI en este proceso, elegí para el trabajo de campo una escuela que contaba con un extenso recorrido en esta temática.

La estrategia metodológica de recolección de datos se centró en la realización de entrevistas semiestructuradas a distintos actores escolares (directivas, integrantes del Departamento de Orientación Escolar –en adelante, DOE–, docentes, preceptores, estudiantes y graduados). En cuanto a la selección de entrevistados, busqué que estuvieran representados los tres turnos (mañana, tarde y noche) y, en el caso de los docentes, que pertenecieran a una variedad de campos disciplinares: Biología, Educación Física, Educación Cívica, Matemática, Psicología, Literatura, Italiano y Teatro.

El trabajo de campo tuvo lugar entre noviembre de 2019 y noviembre de 2022. El plan inicial preveía la realización de observaciones, entrevistas a estudiantes y al rector de la escuela. Sin embargo, a partir de las medidas sanitarias tomadas por la pandemia de COVID-19 desde marzo de 2020, interrumpí el trabajo de campo presencial, por lo que fue necesario modificar algunos de los objetivos y plazos establecidos en dicho plan inicial.

Ante la imposibilidad de realizar observaciones durante el período que duraron las medidas preventivas, y con el fin de acercarme a la mirada de los distintos actores con el mayor nivel de detalle posible, opté por realizar una mayor cantidad de entrevistas que las planificadas inicialmente. En total fueron 30 entrevistas: tres a vicedirectoras (una por turno), dos a integrantes del DOE (una asesora pedagógica y un psicopedagogo), once a docentes y exdocentes; tres a preceptores; seis a graduados y cinco a estudiantes (tres individuales y dos grupales). Elegí entrevistar a actores escolares heterogéneos en sus funciones y géneros para poder reconstruir distintos aspectos de la vida cotidiana en la escuela a los que no fue posible acceder a través de observaciones por los motivos antes señalados. Si bien las entrevistas no reemplazan la información que se puede obtener en una observación, me permitieron acceder a un mayor detalle en las descripciones y captar una diversidad de miradas sobre el tema que me propuse investigar.

A su vez, este contexto me impidió el acceso a los permisos necesarios para poder entrevistar a estudiantes menores de 18 años. Entonces, para poder

acceder a la perspectiva de los estudiantes, recurrí, en una primera instancia, a entrevistas a graduados recientes, que habían finalizado sus estudios secundarios entre 2015 y 2020. En 2022, cuando ya se habían retomado las clases presenciales, obtuve el permiso para entrevistar a adolescentes y pude realizar algunas entrevistas a estudiantes y dos observaciones: una en el marco de una jornada ESI y otra en el acto de reinauguración de la “salita ESI”, un espacio destinado a consultas sobre temas ligados a los géneros y sexualidades. En este artículo se recuperan las entrevistas a directivas, docentes, integrantes del DOE y graduados.

## La violencia de género tematizada y abordada desde la ESI

El despliegue de la educación sexual en Argentina ha tenido históricamente un enfoque centrado en la transmisión de conocimientos sobre los aspectos biológicos de la sexualidad humana y en la prevención de los riesgos asociados a ella (Morgade, 2011). La Ley de ESI, sancionada en 2006, amplía esta concepción de la educación sexual, al proponer un abordaje integral, que implica, según el texto de la norma, incluir no solo los aspectos biológicos sino también los psicológicos, sociales, afectivos y éticos de la sexualidad humana.

Si bien existe un marco normativo que habilita el desarrollo curricular de las distintas dimensiones de la sexualidad, las propuestas predominantes, aun en la actualidad, se centran en la “prevención de riesgos”, como las infecciones de transmisión sexual o los embarazos no planificados (Mariño y Salleras, s/f). Los resultados de las pruebas Aprender 2019<sup>2</sup> muestran que otra temática que cobró gran relevancia en los últimos años es la violencia de género, identificada como uno de los temas que se trabajan en la escuela por un 57% de los estudiantes que participaron de la encuesta.

En la escuela C, el abordaje de la ESI incluye una variedad de temas, que van desde los métodos anticonceptivos y la prevención de infecciones de transmisión sexual hasta temáticas como el consentimiento, la violencia de género, las relaciones sexoafectivas y, en menor medida, el placer. Estas temáticas están enmarcadas en contenidos más generales presentes en los lineamientos curriculares (LC) para la ESI establecidos en la Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) n° 45 (2008) y los núcleos de aprendizaje prioritario (NAP) establecidos en la Resolución n° 340 del CFE (2018).

En relación con la violencia de género, los LC de 2008 no la tematizan explícitamente. Sin embargo, se propone, entre otros aspectos, abordar de manera crítica “las relaciones problemáticas que puedan derivarse de las diferencias entre varones y mujeres” (Consejo Federal de Educación –CFE–, 2008, p. 34). En cambio, el término sí aparece en 2018 como uno de los núcleos de aprendizaje prioritarios para la educación secundaria, establecidos en la Resolución 340/18 del CFE. Tal como señala Boccardi (2023), las transformaciones sociales y legislativas que tuvieron lugar durante la década comprendida entre las Resoluciones del CFE N.º 45 (LC) y N.º 340 (NAP) proporcionaron un marco propicio para la incorporación de estas temáticas en los documentos oficiales.

<sup>2</sup> Es una evaluación nacional estandarizada orientada a medir los logros de aprendizaje de quienes están por finalizar los niveles primario y secundario en áreas básicas de conocimiento. Junto con las pruebas, se aplican cuestionarios complementarios orientados a analizar el contexto de esos logros de aprendizaje. Con estos instrumentos se releva información sociodemográfica de los estudiantes y de las condiciones de enseñanza y aprendizaje en las escuelas. En los años 2018 y 2019 se incluyeron cuestionarios complementarios con preguntas sobre el abordaje de la ESI en las instituciones.

En este sentido, en 2015 se sancionó la Ley N.º 27.234 “Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género”, que establece la realización obligatoria de una jornada educativa anual sobre la prevención de la violencia de género en todos los niveles educativos. Así, tanto los avances normativos como el creciente abordaje de la violencia de género en el marco de la ESI reflejan la importancia que adquirió esta problemática en la agenda pública.

En la escuela C, la violencia de género se aborda principalmente a través de la conceptualización de los distintos tipos de violencia, así como de la reflexión sobre los modelos de masculinidad y feminidad y los estereotipos asociados. Aunque en algunos casos las actividades están planificadas, como ocurre durante las jornadas de ESI, gran parte de la intervención sobre esta temática surge en respuesta a consultas espontáneas y demandas del estudiantado.<sup>3</sup> En otras ocasiones, la ESI se activa como respuesta ante la emergencia de conflictos entre los diversos actores de la comunidad escolar. Un ejemplo de ello fue en 2018, cuando se produjeron escraches por casos de violencia de género entre pares.<sup>4</sup>

Distintos trabajos han abordado este fenómeno, y dan cuenta de varias de sus aristas, desde las regularidades con las que se expresan estas denuncias –su gramática– (Palumbo y Di Napoli, 2019) hasta las particularidades que adquieren en distintos perfiles de escuelas y los modos en que se abordan institucionalmente (Menéndez, 2021; Romero, 2021; Chervin, 2023).

En el contexto escolar, ante la emergencia de los escraches, se repite una pregunta: “¿por qué escrachan las chicas?”. Los antecedentes sobre el tema (Menéndez, 2021; Chervin, 2023) han dado cuenta de algunos de los motivos mencionados por las jóvenes: la búsqueda de una “sanación subjetiva”, un acto de solidaridad para evitar que otras mujeres sufran experiencias similares y la disconformidad con los mecanismos institucionales que se ponen en marcha ante las denuncias por violencia de género. A su vez, Romero (2021) presenta al escrache como una tecnología que produce, de manera inequívoca, víctimas y victimarios. Sin embargo, señala que las personas que llevan adelante un escrache no siempre utilizan esta categoría y que, en ocasiones, se entiende esta acción como parte de un agenciamiento femenino.

El fenómeno de los escraches es controversial. Tal como afirma Illouz (2007), las divisiones emocionales forman parte de la jerarquización entre géneros: mientras a los varones se les atribuyen el coraje, la racionalidad y la agresividad, de las mujeres se espera amabilidad, compasión y alegría. El estereotipo de mujer pacífica y subordinada está tan arraigado que ha operado incluso en la construcción del conocimiento en el marco de los estudios de género, que han tematizado muy escasamente la violencia ejercida por mujeres (Masson, 2019). ¿Qué sucede, entonces, cuando las mujeres se comportan de manera agresiva? En el contexto que analizamos, el hecho de que algunas jóvenes lleven adelante acciones violentas, como exponer públicamente a su agresor, llama particularmente la atención. La elección del escrache como forma de denuncia supone una transgresión del mandato de género, lo que contribuye a que esta práctica sea objeto de especial cuestionamiento y sanción social.

<sup>3</sup> Tal como lo señalan Núñez, Blanco, Vázquez y Vommaro (2001), la agenda de género se constituyó en los últimos años como un tema central de la participación estudiantil.

<sup>4</sup> Este proceso tuvo lugar en varias escuelas secundarias de distintas localidades del país. Fue visibilizado en los medios de comunicación, como se puede ver en las notas periodísticas de Calderón (2018) y López (2018), disponibles en la bibliografía.

En efecto, poco después de la emergencia de los escraches, este tipo de denuncia fue criticado por su carácter punitivista, tanto dentro como fuera del ámbito escolar. En el caso de la escuela secundaria, se da la particularidad de que los adolescentes están siendo socializados y teniendo, en general, sus primeras experiencias de seducción. A la vez, la pertenencia a grupos de pares es una experiencia que se considera constitutiva del “ser joven”, por lo que el apartamiento de los estudiantes escrachados implica un riesgo que alarma a algunos de los actores escolares.<sup>5</sup>

En el caso de la escuela C, las denuncias entre estudiantes se realizaron a través de las redes sociales, y en ellas se narraban situaciones vividas en encuentros ocurridos fuera del ámbito escolar. A pesar de ello, los escraches generaron conflictos que interpelaron directamente a la institución educativa, y obligaron a su equipo a intervenir de diversas maneras.

En primer lugar, el equipo escolar actuó como mediador entre les estudiantes involucradas, así como entre sus amigas y familiares, y se diseñaron estrategias para que les jóvenes no se cruzaran. En todas las entrevistas en las que se hace referencia al abordaje de las denuncias, se hace hincapié en la complejidad de la situación, en tanto el personal de la escuela debía lidiar con una multiplicidad de actores, e incluso fue necesario intervenir ante la posibilidad de que se desatara un episodio de violencia en las inmediaciones del colegio como consecuencia de este conflicto.

Una piba denunció a un pibe. Hizo un escrache el domingo a la noche. Y se enteró el lunes a la mañana que el pibe al que escrachó iba al [...] [colegio] a la tarde. Ella iba a la mañana, y no lo sabía. Le agarró mucho miedo. Ella, si hubiese sabido eso, no hubiese hecho el escrache. Pero no termina allí, sino que los compañeros de ese pibe querían ir a agarrarlo a trompadas a la salida de ese día porque se enteraron de lo que le hizo a la piba. ¡Un trabajo se hizo ese lunes! Un lunes eterno. Porque había que desactivar todo eso, todo lo que se estaba generando. Y había sido una situación que había sido un año atrás. Pero bueno, la piba lo quiso contar. (Milena, asesora pedagógica)

En segundo lugar, les entrevistades enuncian la necesidad de promover espacios de problematización y reflexión para abordar la violencia de género. Así, si bien la ESI es asociada en mayor medida con un enfoque de prevención –entre otras cosas, de la violencia de género–, también puede brindar un marco para intervenir en situaciones de conflicto, como las que surgieron a partir de los escraches.

Los procesos descriptos dan cuenta de un proceso de transformación en el *régimen de género* (Connell, 2001) escolar. Tanto el abordaje de los modelos de masculinidad y feminidad en el marco de la ESI como la emergencia de los escraches abren paso a nuevas formas de *simbolizar los géneros* en la escuela.

A pesar de que la violencia de género es un tema que se aborda en el marco de la ESI desde antes de la emergencia de los escraches, les jóvenes identificaron limitaciones en la respuesta institucional cuando se hacía visible una situación de violencia. En este sentido, uno de los egresados expresó que la intervención de la escuela a partir de uno de los escraches – concretamente, la gestión del

<sup>5</sup> En este sentido, en su análisis sobre los escraches en las escuelas secundarias, Faur (2019) retoma la distinción realizada Toporosi (2018) entre las categorías de abuso y conductas abusivas, en tanto este último término da cuenta de la posibilidad de transformación.



cambio de turno del estudiante denunciado– le pareció limitada. A su vez, sostuvo que la demora en el accionar de la institución generó situaciones de incomodidad para la estudiante que había hecho la denuncia, ya que debía encontrarse en los pasillos con el compañero señalado como su agresor. De este modo, ante la percepción por parte de los estudiantes de que las respuestas institucionales eran insuficientes, impulsaron y llevaron a cabo una iniciativa propia: los círculos de género.

## La agenda de género en las iniciativas de los estudiantes

Los círculos de género fueron espacios de reflexión y debate sobre temas relacionados con los géneros y las sexualidades, impulsados y gestionados por estudiantes, pero que contaron con el apoyo de las autoridades, que dieron el marco para que pudieran tener lugar en el edificio escolar.<sup>6</sup> Su organización estaba a cargo de jóvenes que conformaban el centro de estudiantes que tenían experiencia de participación política en la escuela o en otros espacios de militancia.

El círculo de mujeres y disidencias fue el primero en funcionar. En él, los estudiantes se reunían para compartir las situaciones que les generaban incomodidad en la escuela, y debatían sobre distintas temáticas, como la lucha por el derecho al aborto, la competencia entre mujeres y la sororidad.

Pasa mucho este juego... esta competencia entre pibas. [...] Después como que yo fui entendiendo que a la otra piba le puede pasar exactamente lo mismo que te está pasando a vos y es tu sorora. O sea, a ella también le chiflan en la calle, a ella seguramente [...] también le da miedo, o le pasan cosas que a vos también te pueden llegar a pasar, y es tu par, o sea, es tu par y es una víctima también, igual que vos, es una luchadora, igual que vos, por más que ella no lo sepa. Por más que ella no esté metida en el feminismo, por más que no le importe el tema. (Ana, egresada 2019, turno mañana)

La visibilización de la violencia de género en sus distintas expresiones permite a las jóvenes reconocerse como víctimas de violencia. Sin embargo, este proceso de identificación va más allá de lo personal: se da de manera colectiva, y en el marco de debates y prácticas que tienen lugar tanto dentro como fuera de la escuela.

Tal como lo advierte Lamas (2018), en el relato de Ana se puede ver una asociación entre el hecho de ser mujer con la condición de víctima. Esta autora alerta acerca del uso indiscriminado de la palabra acoso en la visibilización de las violencias hacia las mujeres y propone revisar el concepto y el modo en que está siendo utilizado y diferenciar entre lo que es un acoso, un abuso sexual y una situación de hostigamiento. Así, se posiciona en contra del “victimismo”, una tendencia que identifica en los discursos sociales sobre la temática que asocia la condición de víctima al hecho de ser mujer. Lamas argumenta que estos discursos, por un lado, fortalecen un paradigma conservador sobre los géneros y las sexualidades y, por el otro, hacen que la lucha feminista sea funcional al neoliberalismo y su política carcelaria, en tanto están asociadas a pedidos de penas más severas. Luego de analizar las implicancias de la proliferación de discursos punitivistas en relación con el acoso, enfatiza la necesidad de

<sup>6</sup> En la escuela analizada, en el marco de una tradición escolar en derechos humanos y en ESI, las autoridades generalmente apoyan las iniciativas de este tipo.

que haya “más educación y menos castigos” (Lamas, 2018, p. 70), poniendo el foco no tanto en el sistema de penalización sino en las acciones tendientes a promover la responsabilidad personal.<sup>7</sup>

Sin embargo, en los discursos a los que accedí en el trabajo de campo, la identificación de las mujeres como víctimas no estaba asociada necesariamente al pedido de penas más severas, que es la preocupación planteada por Lamas. Como se mencionó anteriormente, les estudiantes se referían a una disconformidad con las respuestas de la institución, en tanto no se protegía de situaciones incómodas o dolorosas a la joven que había denunciado, como encontrarse con quien identificaba como su abusador en los pasillos de la escuela. Sin embargo, en los testimonios sobre el tema que pude recabar, en ningún caso se pedía que los jóvenes fueran expulsados, que se les niegue su derecho a la educación o reclamos similares. Por el contrario, en el círculo de mujeres y disidencias tuvieron lugar debates que problematizaban el uso de los escraches para denunciar situaciones de violencia, haciendo foco en sus posibles consecuencias, como la marginación de aquellos jóvenes que habían sido denunciados, que afectaba en forma directa su entorno social y podía tener consecuencias en su salud mental.

Los conflictos que surgieron a partir de los escraches y los cuestionamientos que tuvieron lugar en el marco de los círculos de género abrieron el paso a cambios en otro de los componentes del *régimen de género* que conceptualiza Connell (2001): *las relaciones de poder*. Interpelados por las denuncias públicas, los varones, en algunos casos, se enfrentaron a un proceso de cuestionamiento de las propias conductas.

En este sentido, una de las egresadas relata el proceso de reflexión de un amigo de ella después de los primeros escraches:

Un amigo mío, cuando estaban los escraches por todos lados [...] habló con... Me dio risa, pero pensé “es lo que hay que hacer”. [El amigo le dijo] “Hablé con todas las pibas que conozco con las que estuve para ver si alguna vez se sintieron incómodas conmigo porque creía que no, pero por las dudas les voy a preguntar” [...] La ESI, además de ser integral, te tiene que interpelar de verdad. Porque es algo que a todos nos va a pasar. A todos, a todas. Lo quieras ver o no. Quizás no querés estar ahí escuchando qué es el consentimiento o no. Pero lo vas a necesitar en algún momento. A los 20, a los 15, a los 30, a los 50, a los 80, no importa. (Ana, egresada 2019, turno mañana)

En el relato de Ana aparece, por un lado, el proceso de cuestionamiento sobre las propias conductas que tienen los varones ante la emergencia de los escraches. Por otro lado, a través de la ESI, la escuela aparece como una institución reconocida como un lugar a donde acceder a saberes y orientaciones significativos para los jóvenes.

En cuanto al círculo de varones, que surgió poco después de los de mujeres y diversidades, fue impulsado por el centro de estudiantes como una instancia de reflexión entre varones en torno a la masculinidad. Entre los temas que se trabajaron en los encuentros, los entrevistados mencionan el machismo, los estereotipos, los celos y el acoso.

<sup>7</sup> Si bien el trabajo de Lamas no entra en diálogo específicamente con el contexto social argentino, resulta útil para dar cuenta de los debates que tienen lugar en el ámbito académico y jurídico en relación con los cambios en las relaciones de género, la visibilización de las violencias y su abordaje judicial.



Las formas de participación de las juventudes en la escuela son heterogéneas (Núñez, 2019) y se nutren de repertorios de acción que tienen lugar en otros espacios sociales. Así, tanto el uso de escraches para denunciar situaciones de violencia como las iniciativas que desarrollaron con el objetivo de abordar los conflictos que surgieron son repertorios que les jóvenes tomaron del “afuera” y pusieron a funcionar en el ámbito de la escuela. A la vez, los círculos de varones se enmarcan en un proceso de problematización de la construcción de la masculinidad que tuvo lugar en los últimos años (Jones, 2022).

Para planificar los encuentros, los estudiantes tomaban herramientas de otros espacios en los que participaban quienes estaban a cargo de la organización, como talleres de ESI realizados en otros ámbitos y círculos de masculinidades que se estaban desarrollando fuera de la escuela.<sup>8</sup> Asimismo, establecieron relaciones con otros actores escolares, por ejemplo, a través de un pedido a asesoramiento a docentes para planificar las dinámicas grupales que tenían lugar en los círculos.

En los encuentros se recuperaban las temáticas que se abordaban en clase, en el marco de la ESI. De este modo, los estudiantes se apropiaban de los contenidos a los que accedían en la escuela, generando un dispositivo pedagógico en el que se configuraban formas de circulación del conocimiento distintas a las habituales en el espacio escolar.

Federico, un estudiante que participó de los círculos de varones, relató que a partir de haber asistido a una clase en la que se abordó el consentimiento en el marco de la ESI, se dio cuenta de que el hecho de haber insistido para tener un encuentro con una compañera podría haber sido vivido por ella como una situación de acoso. Por eso, decidió llevar el tema al círculo de varones. Al igual que en el relato de Ana sobre la revisión de prácticas de su amigo a partir de los escraches, en este caso, Federico repensó sus propias experiencias a la luz de los contenidos trabajados en clase, en un contexto social en el que los debates sobre el consentimiento adquirirían centralidad.

El consentimiento en las relaciones sexo-afectivas aparece tematizado tanto en el marco de la ESI como en los debates que se abrieron en los círculos de géneros. En el caso de Federico, al llevar su inquietud al círculo de varones, encontró en sus compañeros una confirmación de que lo que había hecho (insistir) “estaba mal”. La problematización de la situación vivida lo llevó a juzgarse a sí mismo por su comportamiento. En este sentido, Jones (2022) hace referencia al malestar e incomodidad que implican tomar conciencia sobre el propio papel en la reproducción de violencias y desigualdades usando el término de *dolor por revisión*. No obstante, retomando las ideas de Delgado (2019), sostiene que este proceso no debe ser entendido como una labor moralista de autocuestionamiento individual, sino más bien como una instancia colectiva y reflexiva sobre cómo se perpetúan las desigualdades en grupos e instituciones.

Faur (2019) resalta el modo en que, en este contexto, se instala entre los jóvenes el proceso de *deconstrucción*<sup>9</sup> como un imperativo ético que abre la posibilidad de situarse de otra manera en los vínculos sexoafectivos. Más

<sup>8</sup> Los círculos de varones y de mujeres y disidencias toman el formato de “talleres” en los que se comparten vivencias y reflexiones en relación con los géneros que tienen lugar en los Encuentros Plurinacionales de Mujeres, Lesbianas, Travestis, Trans, Bisexuales, Intersexuales y No Binarios y los Encuentros Latinoamericanos de Varones Antipatriarcales.

<sup>9</sup> Jones (2022) define este término como el “proceso de revisión crítica de sí mismos de varones cis-hétero, para reducir o erradicar el machismo constitutivo de ciertas masculinidades” (Jones, 2022, p. 2).

allá de los límites que identifica Jones (2022) en la forma en que circula este concepto,<sup>10</sup> el análisis de Faur muestra que, en el marco de los conflictos que se han generado en las escuelas secundarias a partir de los escraches, su uso tiene la ventaja de evidenciar la posibilidad de transformación en los varones adolescentes que tuvieron *conductas abusivas* (Toporosi, 2018). En el ámbito de la escuela secundaria, la creación de dispositivos como este abre la posibilidad de revisar y cuestionar los roles y atributos esperables según el género, alternado los *patrones de emoción* delineados en el marco de los *regímenes de género* (Connell, 2001).

La propuesta del círculo de varones era, precisamente, replantearse colectivamente las propias prácticas. Sin embargo, la dinámica de los círculos se encontró con una serie de límites. En primer lugar, de los encuentros participaban estudiantes que tenían cierto interés por el tema y no estaban involucrados directamente en las denuncias. A pesar de las reiteradas invitaciones a los jóvenes escrachados a participar, estos no se sumaron al círculo. En segundo lugar, la incomodidad que genera saberse parte de la reproducción de desigualdades (Jones, 2022) puso un límite a las instancias de reflexión colectiva que se abrieron en este espacio. Por último, a medida que fueron avanzando los encuentros, empezaron a hacerse visibles situaciones de violencia de las propias biografías que resultaba difícil abordar entre pares.

La participación en ambos círculos fue mermando poco a poco, por distintas razones. En el caso del círculo de mujeres y disidencias, les estudiantes refieren que dejó de haber asuntos “urgentes” para abordar. En cuanto al círculo de varones, los organizadores enfatizan las dificultades que tenían para sostener la participación de sus compañeros. Ante la posibilidad de quedarse en una clase de matemática o participar de manera optativa en el círculo, muchos estudiantes preferían cursar una asignatura.<sup>11</sup> Por otro lado, enfatizan la sensación de “desborde” que tuvieron cuando se presentaban situaciones que no podían contener entre pares.

Aun con la complejidad de las situaciones que se presentaron en el círculo de varones, les estudiantes que participaron de los círculos valoran la experiencia, en tanto encontraron en ella un marco necesario para impulsar procesos de reflexión colectiva.

La emergencia de los escraches en la escuela generó conflictos, pero también instancias de reflexión que llevaron a problematizar el uso de esta herramienta de denuncia y las intervenciones por parte de la escuela. Este proceso muestra el modo en que la agenda de género incide en las relaciones al interior de la institución y genera tensiones, conflictos y transformaciones. Se destaca el papel del estudiantado en la propuesta de instancias de debate

<sup>10</sup> El autor sostiene que la idea de la deconstrucción de la masculinidad suele presentar tres aspectos que impiden que sea una vía para lograr un cambio sustancial en las relaciones de género: al autocentramiento, la comodidad y la fantasía del win-win. En primer lugar, el autocentramiento hace referencia a los discursos que ponen el foco en la experiencia e identidad personales, sin problematizar la dimensión relacional y colectiva de las desigualdades de género. En segundo lugar, la comodidad apunta a la búsqueda de transitar este proceso de cambio con la menor incomodidad posible. En este sentido, el autor llama reformismo gradualista de las masculinidades a la idea de que el cambio en los patrones de masculinidad podría darse en ausencia de conflictos y malestares. Por último, la fantasía del win-win se refiere al discurso que sostiene que la igualdad de género beneficiaría a todas las personas. A partir de reconocer estas características de la conceptualización más extendida de la deconstrucción, propone usar, en su lugar, el concepto de despatriarcalización, que se enfoca en el carácter social de las desigualdades de género. Un proceso de cambio real implica necesariamente evidenciar su carácter colectivo y es un proceso incómodo, en el que los varones pierden privilegios.

<sup>11</sup> En contraste con la propuesta del círculo de mujeres y disidencias, que funcionaba como un espacio de escucha de las vivencias de las/les jóvenes, el de varones apuntaba a reflexionar sobre las propias actitudes de manera crítica, lo que hace esperable que la convocatoria a este espacio sea más difícil de sostener.

para problematizar las situaciones de violencia denunciadas, y su mirada de la ESI no solo como una herramienta para la prevención de situaciones de violencia sino también como un marco para problematizar lo aprendido, identificando, repensando y –en ocasiones– transformando los propios posicionamientos.

## Diálogos inter e intrageneracionales sobre los géneros y las sexualidades en el marco del desarrollo de la ESI

Ante la lectura institucional de que estos espacios debían tener un mayor acompañamiento por parte de adultos, los círculos fueron retomados, años después, en el marco de la ESI. En noviembre de 2022, asistí como observadora a una jornada institucional en la que se trabajó la ESI, en la cual les estudiantes podían elegir entre diferentes actividades. Entre ellas, se realizó un círculo de géneros, en el que la coordinación estaba a cargo de dos docentes. Esta actividad brindó a los estudiantes un espacio de reflexión acerca de los vínculos y las sexualidades, en el que problematizaron las formas de seducción, el acoso y los mandatos sociales y se delineó un diálogo entre generaciones que dejó en evidencia las diferentes formas en las que se expresan los cambios en las relaciones de géneros.

Los discursos de los actores escolares acerca de las transformaciones sociales en temas de géneros y sexualidades están atravesados, en muchos casos, por las diferencias en las vivencias que tuvieron quienes hoy son docentes con respecto a sus alumnos. En este sentido, las diferencias generacionales aparecen como un factor que complejiza el abordaje de la ESI.

Desde el punto de vista de los estudiantes, aparece la diferencia de edad como un factor que dificulta a algunos docentes abordar temáticas pertinentes para los adolescentes en la actualidad, ya que están muy alejadas de las experiencias que tuvieron en sus juventudes.

Eso también es algo que el docente dice mucho, que nosotros, los estudiantes, sabemos más de educación sexual que los docentes. [...] Es otra época histórica, principalmente, y aparte porque, por ejemplo, un docente que tiene cincuenta años, durante su adolescencia se preocupaba por otras cosas. [...] Por ahí hay debates que se abrieron mucho más adelante y que son muy novedosos, y entonces está bueno, por ahí, que [...] los estudiantes puedan tomar [...] algo tan grande y adueñárselo.  
(Mariano, egresado 2020, turno mañana)

Si bien se hace referencia a la edad cronológica, los argumentos que se presentan aluden a los “cambios de época”, por lo que abordaremos estos relatos a partir del concepto de *generación*. Martín Criado (2009) define este término a partir de las dinámicas sociales que generan una construcción diferencial de las edades. Siguiendo esta conceptualización, no es la edad cronológica ni el paso del tiempo en sí mismo lo que define un cambio entre generaciones, sino las variaciones de las formas de producción de los individuos que se dan en el tiempo, relacionadas con cambios sociales y materiales. En este sentido, la delimitación del cambio entre generaciones puede ser el producto de una decisión analítica de quien investiga, o bien de la identificación de los propios grupos sociales. Desde un punto de vista analítico, es posible dar cuenta de cambios significativos en el contexto social y político en el que se socializaron los jóvenes que asisten a la escuela secundaria en la actualidad con respecto

a sus docentes.<sup>12</sup> Estas diferencias marcan la construcción de nuevos problemas y modos de identificación por parte de las juventudes y la apropiación y resignificación de las prácticas sociales y políticas de las sociedades en las que viven (Vommaro, 2015).

Para comprender el modo en que las relaciones intergeneracionales se ponen en juego en la escuela, retomamos la crítica a la idea de la *distancia entre generaciones* que presenta Pinkasz (2012). El autor propone una mirada de las relaciones generacionales que contemple no solo los conflictos que emergen de las diferencias, sino también el diálogo que se establece entre ellas. Desde este enfoque, la escuela no es una mera espectadora del cambio cultural, sino que forma una parte activa de estas transformaciones. En tanto las relaciones de género están puestas en juego constantemente en la cotidianidad de la escuela, los cambios sociales en este sentido atraviesan las relaciones pedagógicas y los diálogos entre generaciones en el ámbito escolar.

Si bien fue posible identificar discursos docentes que *negativizan* las prácticas juveniles (Chaves, 2005), asumiendo su homogeneidad y vinculando la sexualidad adolescente directamente a la posibilidad de un embarazo, fueron más recurrentes las voces de los docentes que reconocen en sus estudiantes sujetos politizados, con derecho a recibir ESI y de cuyos planteos aprenden. Este *diálogo entre generaciones* (Pinkasz, 2012) permite, en ocasiones, cambios de posicionamiento que facilitan a los adultos adoptar nuevas miradas en relación con los géneros y las sexualidades y generar cambios en sus prácticas de enseñanza.

En el círculo de géneros impulsado en el marco de una jornada ESI en noviembre de 2022 también se generó una instancia de diálogo y reflexión inter e intrageneracional. A partir de preguntas disparadoras, los docentes abrían el debate y lo moderaban. Algunos de los temas que abordaron fueron las relaciones sexoafectivas, la seducción, los estereotipos y los mandatos de género. A diferencia de los círculos organizados previamente por los estudiantes, en este caso no había una división por género. Por otro lado, este espacio de reflexión no estuvo atravesado por una coyuntura de conflicto—como ocurrió con los círculos de géneros que surgieron en el contexto de los escraches—, lo cual permitió generar un clima distendido de intercambio entre géneros y generaciones.

Entre estudiantes, surgieron reflexiones sobre el modo en que las formas de vincularse actualmente están atravesadas por las luchas del movimiento feminista y por la pandemia.<sup>13</sup> La problematización de las relaciones de género que tuvo lugar durante los últimos despertó en los jóvenes nuevos interrogantes acerca de los modos de vincularse. Tal como sucedía en los círculos impulsados por los estudiantes, se abrieron debates acerca de qué es un acoso y qué no lo es. En un contexto de transformación social en las relaciones de género, los docentes no ocupaban en esta conversación el lugar de saber, indicando cuáles serían los parámetros adecuados para definir un acoso o un abuso. En

<sup>12</sup> Algunos cambios sociales que se dieron en las últimas décadas y que determinan diferentes contextos de socialización son la Ley de Divorcio (1987), la Ley de Protección Integral para prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales (2009), la Ley de Matrimonio Igualitario (2011) y la sanción de la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (2020), por citar algunos ejemplos. A la vez, en las últimas décadas se extendió el uso de redes sociales, que generaron modos de socialización con características específicas.

<sup>13</sup> El trabajo de campo de esta investigación fue realizado antes de la pandemia, durante las medidas preventivas y luego del retorno a la presencialidad. En este círculo, que fue realizado en 2022, fue posible captar las primeras impresiones de los estudiantes sobre el impacto que tuvo este proceso en sus vidas.

cambio, acompañaban a los estudiantes en la reflexión sobre estos temas, a la vez que revisaban la forma en que ellos mismos habían sido socializados.

En relación con los mandatos de la masculinidad, uno de los estudiantes expresó que, desde su punto de vista, la mayoría de los hombres se encuentra “muy reprimida” en cuanto a la posibilidad de mostrar sensibilidad. Sin embargo, reconoce que, en el contexto de su generación, la sensibilidad masculina es más aceptada socialmente.<sup>14</sup> De manera general, sus compañeros compartían esta percepción. De este modo, los jóvenes empleaban el concepto de generación para aludir a los cambios culturales en las expectativas sociales hacia hombres y mujeres, reconociendo también la persistencia de patrones que aún se develan difíciles de romper. Los intercambios y debates acerca de la masculinidad que tuvieron lugar en esta instancia dan cuenta, una vez más, de un proceso de transformación en los *patrones de emoción* que se configuran en el *régimen de género* escolar.

El espacio del círculo de géneros propuesto en el marco de las jornadas ESI surgió como una continuidad de los círculos que habían organizado los estudiantes anteriormente. En su desarrollo, se generó un espacio de reflexión sobre las propias vivencias entre jóvenes, y también se dio un *diálogo entre generaciones* (Pinkasz, 2012), en el cual docentes y estudiantes pudieron identificar diferencias y continuidades entre las formas de vivir los vínculos sexoafectivos “en la época” en la que cada persona fue socializada.

En este caso, la ESI fue un marco desde el cual se pudo recuperar la iniciativa estudiantil de los círculos, a partir de las problemáticas sociales que les interpelan. La coordinación a cargo de docentes habilitó la posibilidad de generar diálogos entre generaciones en relación con los cambios sociales en temas relativos a los géneros y las sexualidades.

La dinámica propuesta en los círculos construye una relación de enseñanza y aprendizaje en la cual el rol de los docentes no es transmitir conocimientos, sino habilitar un espacio de intercambio de saberes, aportar interrogantes y orientar la búsqueda de respuestas en lugar de darlas. De este modo, la escuela tematiza, en el marco de la ESI, cuestiones que están siendo problematizadas socialmente y abre espacios de intercambio que recuperan iniciativas de los jóvenes y son valorados por el estudiantado. Se produce, de esta manera, una revalorización de la escuela por parte de los jóvenes a partir del desarrollo de la ESI.

## A modo de cierre

En un contexto social en el cual la violencia de género es fuertemente problematizada, la escuela se ve interpelada de diversas maneras como un actor social que debe intervenir en esta problemática. En una escuela con tradición en derechos humanos y un largo recorrido en el desarrollo de la ESI, la violencia de género es abordada desde diferentes aristas. Las propuestas pedagógicas que trabajan este tema cuestionan las formas *de simbolizar los géneros* y *los patrones de emoción* establecidos para varones y mujeres, a la vez que abren la posibilidad de generar transformaciones en el *régimen de género* (Connell, 2001) de la escuela.

<sup>14</sup> Esta mirada está en diálogo con la lectura de Faur (2019) acerca del mandato ético de la deconstrucción, mencionado anteriormente.

La ESI no solo facilita la problematización de la violencia de género, sino que también se constituye como una herramienta valorada por los actores escolares para abordar conflictos entre pares relacionados con los géneros y las sexualidades, como se evidenció con la aparición de los escraches. A través de estas denuncias, las jóvenes encontraron una vía para visibilizar situaciones que anteriormente no generaban controversia, pero que en ese momento sí lo hacían. Al identificar en sus propias biografías experiencias de acoso o abuso, muchas se reconocieron como víctimas de violencia de género y, lejos de adoptar un rol pasivo, utilizaron el escrache como una forma de agencia (Romero, 2021). Así, las estudiantes se apropiaron de esta herramienta de denuncia y la aplicaron en el ámbito escolar, lo que alteró *las relaciones de poder* entre pares.

Los escraches también obligaron a los varones a reflexionar sobre sus conductas. ¿Representaban ellos esa masculinidad que estaba siendo socialmente sancionada? Al mismo tiempo, estas denuncias interpelaron a la institución escolar, cuyo equipo directivo actuó como mediador entre las partes involucradas.

Poco tiempo después de su aparición, los escraches comenzaron a ser problematizados debido a las posibles consecuencias sobre la vida de los acusados, considerando que se trata de adolescentes. Así, la necesidad de revisar las acciones no atañe solo a las masculinidades, y el proceso que iniciaron los escraches abrió el camino para profundizar un abordaje pedagógico (Romero, 2021) de la violencia de género.

En este proceso, cobra relevancia la iniciativa estudiantil de los círculos de género, que, a pesar de los límites que enfrentó, fue valorada positivamente por los actores entrevistados y continuó desarrollándose en el marco de las jornadas de ESI, con mayor acompañamiento por parte del equipo escolar.

Las experiencias analizadas revelan cómo las relaciones de género y sus conflictos se manifiestan en el espacio escolar. Por un lado, la ESI permite conceptualizar y problematizar estas transformaciones sociales; por otro, los estudiantes se nutren de herramientas de otros ámbitos, se las apropian y buscan estrategias para posicionarse en este contexto de cambio social, en el cual las transformaciones en las formas de relacionarse requieren la formulación de nuevos acuerdos. Los relatos de los estudiantes permiten identificar ciertas pautas que construyen una nueva *gramática para las relaciones sexo-afectivas* en la actualidad, en la que la revisión de las conductas masculinas, especialmente en torno al consentimiento, ocupa un lugar central.

En este sentido, la ESI se presenta como una herramienta fundamental que proporciona a la escuela un marco para regular los conflictos y abrir espacios de diálogo inter e intrageneracionales, al permitir la exploración de nuevos acuerdos en un entorno de contención y acompañamiento por parte de los adultos referentes.



## Referencias bibliográficas

- » Boccardi, F. (2023). La diversidad sexual en el discurso estatal de la Educación Sexual Integral en Argentina. Un análisis sociosemiótico de los materiales didácticos oficiales. *Espacios en Blanco*, 2(33), 1-16.
- » Calderón, M. (2018, diciembre 21). Escrachés: La escuela en el ojo de la tormenta. *La Voz*. Recuperado de <https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/escrachés-escuela-en-ojo-de-tormenta/>
- » Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Última Década*, 13(23), 9-32.
- » Chervin, M. (2023). Organizarse después del escrache. Acuerdos y distancias intergeneracionales en la lucha contra la violencia machista en una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina). *Cadernos Pagu*, 37. doi: 10.1590/18094449202300670007
- » Connell, R. (2001). Educando a los muchachos: Nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómadas (Col)*, 14, 156-171.
- » Delgado, L. (2019). Contra la deconstrucción masculina. *El Salto*. Recuperado de <https://www.elsaltodiario.com/masculinidades/contra-que-es-deconstruccion-masculina>
- » Faur, E. (2019). Del escrache a la pedagogía del deseo. *Revista Anfibia*. Recuperado de <https://www.revistaanfibia.com/del-escrache-la-pedagogia-del-deseo/>
- » Illouz, E. (2007). El surgimiento del Homo sentimental. En *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo* (pp.11-92). Buenos Aires: Katz.
- » Jones, D. (2022). Varones y deconstrucción: Límites y potencialidades de una categoría imprecisa. *Descentrada*, 6(1). doi: 10.24215/25457284e171
- » Lamas, M. (2018). *Acoso. ¿Denuncia legítima o victimización?* Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- » López, V. (2018, diciembre 9). El #MeToo entre compañeros de escuela provoca escrachés, dudas y docentes sin brújula. *Diario Clarín*. Recuperado de [https://www.clarin.com/sociedad/metoo-companeros-escuela-provoca-escrachés-dudas-docentes-brujula\\_o\\_-XobmCEy7.html](https://www.clarin.com/sociedad/metoo-companeros-escuela-provoca-escrachés-dudas-docentes-brujula_o_-XobmCEy7.html)
- » Mariño, A. y Salleras, L. (s/f). *Informe sobre la implementación de la Educación Sexual Integral en el nivel secundario desde la perspectiva del personal directivo y estudiantes. Información relevada en los cuestionarios complementarios de la Evaluación Aprender de Secundaria, año 2019*. Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007564.pdf>
- » Martín Criado, E. (2009). Clases de edad / generaciones. En R. Reyes (Dir.), *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales*, Vol. 1 (pp. 345-350). Madrid: Plaza y Valdés.
- » Masson, L. (2019). La violencia perturbadora. Mujeres y uso de la fuerza. *Etnografías Contemporáneas*, 6(10), 120-131.
- » Menéndez, L. (2021). *La sexualidad después del escrache. Un estudio sobre estudiantes del Colegio Nacional Buenos Aires*. [Tesis de Licenciatura en Sociología]. Instituto de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de San Martín.
- » Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía.

- » Núñez, P. (2019). La irrupción de la política en la escuela secundaria: Nuevas figuras de ciudadanía en Argentina. *Estudios Sociales*, 56(1), 155-177. doi: 10.14409/es.v56i1.7105
- » Núñez, P., Blanco, R., Vázquez, M. y Vommaro, P. (2021). Demandas, ámbitos y fronteras de la participación estudiantil en escuelas secundarias de Ciudad de Buenos Aires. *Educação & Sociedade*. 42, 1-17. doi: 10.1590/ES.241458
- » Palumbo, M. y Di Napoli, P. (2019). #NoEsNo. Gramática de los ciberescaches de las estudiantes secundarias contra la violencia de género (Ciudad Autónoma de Buenos Aires). *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*, 54, 13-41. Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1668-81042019000100001](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1668-81042019000100001).
- » Pinkasz, D. (2012). Una crítica a la noción “distancia entre generaciones” como clave de interpretación de la complejidad de la tarea educativa contemporánea. En M. Southwell (Comp.), *Entre Generaciones* (pp. 217-229). Rosario; Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones; FLACSO [Área Educación].
- » Romero, G. (2021). Escraches por razones de género en la escuela secundaria. Paradojas, debates y tensiones entre «lo pedagógico» y «el punitivismo». *Papeles de trabajo. Dossier: Víctimas emergentes, escenarios actuales*, 15(27).
- » Toporosi, S. (2018). Adolescencia y poder: “escraches” en escuelas secundarias. *Topía*. Recuperado de <https://www.topia.com.ar/articulos/adolescencia-y-poder-escraches-escuelas-secundarias>
- » Vommaro, P. (2015). Hacia el enfoque generacional. En *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina. Tendencias, conflictos y desafíos* (pp.18-24). Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

### Otras fuentes consultadas

- » Consejo Federal de Educación (2008), Resolución N.º 45.
- » Consejo Federal de Educación (2018), Resolución N.º 340.
- » Ley Nacional N.º 26105/06 “Programa Nacional de Educación Sexual Integral”
- » Ley Nacional N.º 27.234/15 “Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género”

### Financiamiento:

El presente artículo fue escrito en el marco de una investigación realizada con el financiamiento de una beca doctoral otorgada por CONICET.

### Agradecimientos:

Agradezco al CONICET por el financiamiento a la investigación realizada en el marco de una beca doctoral, y a Sebastián Fuentes y Taly Barán por sus orientaciones y sugerencias en el momento de la escritura de la tesis en la que se basa este artículo.