



La implementación de la ESI y la reproducción social. Aportes desde una etnografía en una escuela media artística

The implementation of Comprehensive Sexuality Education and social reproduction. Contributions from an ethnography in an artistic middle school

 **Fernanda Lucía Ontiveros**

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Argentina
 ontiverosfernanda@gmail.com

Recepción: 23 Abril 2024
 Aprobación: 19 Junio 2024
 Publicación: 01 Octubre 2024

Resumen: Me propongo analizar las articulaciones entre el trabajo reproductivo remunerado y no remunerado en el ámbito escolar, a través de los sentidos y prácticas docentes en torno a la implementación de la Educación Sexual Integral (ESI). Para ello recupero los hallazgos de una investigación etnográfica desarrollada en una escuela media artística de gestión pública de la ciudad de Buenos Aires durante los años 2019 y 2020. A través de entrevistas antropológicas semi estructuradas a profesores, y de instancias de observación participante en clases y eventos especiales, busco entrelazar, desde un abordaje etnográfico, las experiencias de implementación de la ESI con las discusiones teóricas sobre el trabajo de la reproducción social. Siendo la docencia un trabajo feminizado, encontré que si bien la Resolución CFE N° 340/18 se propone la creación de un equipo de referentes docentes de ESI por cada institución educativa, esto implica una sobrecarga de responsabilidades que no son remuneradas y que habitualmente asumen las docentes. La ESI es entendida entonces como parte de las tareas de la reproducción social y “lo femenino”, replicando aquellas ideas que entienden a la escuela como el segundo hogar y a la docente como una segunda madre.

Palabras clave: ESI, Educación Sexual Integral, Reproducción social, Trabajo no remunerado, Resolución CFE N° 340/18, Trabajo feminizado.

Abstract: I intend to analyze the connections between paid and unpaid reproductive labor in the school environment, through the representations and teaching practices around the implementation of Comprehensive Sexuality Education (CSE). To do this, I retrieve the findings of an ethnographic research developed in a public artistic middle school in the city of Buenos Aires during the years 2019 and 2020. Through semi-structured anthropological interviews with teachers, and instances of participant observation in classes and special events, I seek to intertwine, from an ethnographic approach, the experiences of implementation of CSE with the theoretical

Cita sugerida: Ontiveros, F. L. (2024). La implementación de la ESI y la reproducción social. Aportes desde una etnografía en una escuela media artística. *Revista de Estudios Regionales y Mercado de Trabajo*, 20, e054. <https://doi.org/10.24215/27969851e054>



discussions about social reproduction. Since teaching is a feminized labor, I found that although CFE Resolution No. 340/18 proposes the creation of a team of CSE teachers for each educational institution, this implies an overload of responsibilities that are not paid and that is usually assumed by females. CSE is then understood as part of the tasks of social reproduction and “the feminine”, replicating those ideas that understand the school as a second home and the teacher as a second mother.

Keywords: Comprehensive Sexuality Education, Social Reproduction, Unpaid Labor, CFE Resolution No. 340/18, Feminized Labor.

Introducción

En el presente artículo me propongo indagar en el vínculo entre el trabajo productivo y el trabajo de reproducción social, o aquello que ha sido denominado por diferentes autores de diversos modos y en distintos momentos con conceptos tales como trabajo doméstico, trabajo no pago, tareas de cuidado, trabajo afectivo, etc. Particularmente, me interesa la relación entre el trabajo remunerado y aquel que no recibe una paga, en el ámbito escolar. Si bien la mayor parte de la reproducción de la fuerza del trabajo se lleva adelante dentro del hogar y por parte de la familia, quisiera centrarme en la escuela, en tanto es otro espacio clave para estas tareas.

Así, y tal como lo expresan Tithi Bhattacharya y Cinzia Arruzza (2020), la reproducción social se sigue realizando principalmente en el ámbito familiar, pero buena parte de las tareas de la reproducción ocurren en instituciones públicas, como las escuelas y los hospitales. Según Arruzza, esta sería una de las tres formas en las que el trabajo de reproducción social puede organizarse de forma asalariada. Se trataría entonces de un trabajo asalariado en un sector no productivo, y este sería el caso de quienes se desempeñan como docentes, trabajadores de la salud o de la limpieza en sectores públicos.

En su texto “Cómo no saltarse a la clase: la reproducción social del trabajo y la clase obrera global” Bhattacharya sostiene que la producción y la reproducción son dos procesos que pueden darse simultáneamente dentro del mismo espacio, pero que “es solo dentro del hogar donde el proceso de reproducción social permanece sin ser remunerado” (2017, s/p). Sin embargo, tomando en consideración las experiencias de trabajo de campo realizado, registré situaciones que indican que en la escuela hay algunas tareas que no reciben una paga, me refiero particularmente a las relacionadas con la implementación de la Educación Sexual Integral (ESI). En este sentido, quisiera mostrar la diversidad de modos en que se articulan el trabajo reproductivo remunerado y no remunerado en la institución educativa en donde llevé adelante mi investigación.

Durante los años 2019 y 2020, desarrollé en una escuela media artística de gestión pública de la ciudad de Buenos Aires una etnografía educativa, en el marco de la investigación para mi tesis de maestría en educación. Elegí esta institución porque al momento del inicio del trabajo de campo, estaban por comenzar a recibir una capacitación del gobierno de la ciudad de Buenos Aires en ESI. Las primeras observaciones que realicé fueron en esos espacios de formación, a partir de los cuales pude ir conociendo a los profesores, conversar con ellos y solicitarles participar de sus clases.

Mi objetivo central era registrar los modos en los cuales sus docentes experimentan la ESI, a partir de la caracterización de sus sentidos sobre la sexualidad, los abordajes pedagógicos de la ESI, y los vínculos que se trazan entre las experiencias que irrumpen la vida cotidiana escolar, el activismo y la comunidad. Para ello realicé observación participante en clases, capacitaciones y eventos especiales; y entrevisté en profundidad a diez docentes, para dar cuenta de los diferentes modos en los cuales estos educadores experimentan la implementación de la ESI. En las entrevistas indagué sobre su formación y trayectoria profesional, sus representaciones sobre la escuela de estudio, sus clases y cómo las relacionaban con la ESI. También les preguntaba por sus percepciones sobre las juventudes que asistían a la institución y el vínculo con las familias y la comunidad.

Para contextualizar este proceso, quisiera comenzar situando el surgimiento de la educación sexual, en tanto tema central de la investigación empírica que estoy realizando, así como también dar cuenta de los últimos avances normativos a nivel nacional.

La Educación Sexual Integral en nuestro país: de la esfera privada a la Resolución CFE N° 340/18

Desde la segunda mitad del siglo XX se sucedieron transformaciones en relación con la sexualidad que pusieron en discusión la inclusión de la educación sexual entre los contenidos escolares. Hasta entonces se consideraba que la sexualidad pertenecía exclusivamente a la esfera privada, pero a partir del interés por prevenir enfermedades de transmisión sexual, la invención de la píldora anticonceptiva y de los avances del movimiento feminista, fue ganando terreno la postura que sostenía que la educación sexual se debía llevar adelante en las escuelas, dado que las familias no estarían en condiciones de poder abordarla. Luego comenzó la discusión sobre qué contenidos debería incluir y de qué modo deberían enseñarse, disputa que continúa hasta nuestros días. Durante la década de 1960 en Estados Unidos y Europa, se generaron importantes debates que se instalaron en Argentina y el resto de Latinoamérica con posterioridad, debido a los gobiernos dictatoriales que se vivían en la región.

En nuestro país, la ESI se volvió obligatoria a partir de la sanción de la Ley N° 26.150 en el año 2006. Esta normativa debe ser entendida en diálogo con un conjunto de leyes más amplio. En cuanto a las convenciones y pactos internacionales, se debe mencionar la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (1948); el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966); la Convención Americana sobre Derechos Humanos, conocido como el “Pacto de San José de Costa Rica” (1969); la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979), la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y los Principios de Yogyakarta (2006). En relación con el marco normativo nacional, se debe citar la Ley N° 25.673 de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (2003); la Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (2005); la Ley N° 26.206 de Educación Nacional (2005); la Ley N° 26.485 de Protección Integral a las Mujeres (2009); la Ley N° 26.618 de “Matrimonio Igualitario” (2010); la Ley N° 26.743 de Identidad de Género (2012); la Ley N° 27.234 “Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género” (2015) y la Ley N° 27.610 de Interrupción Voluntaria del Embarazo (2020). Además, desde el Consejo Federal de Educación se aprobaron una serie de resoluciones centrales en relación con la actualización de los contenidos de la ESI, y la necesidad de profundizar en su efectiva implementación por parte de todas las jurisdicciones del país. Estas son la Resolución CFE N° 45/08; la Resolución CFE N° 340/18 y su Anexo, y la Resolución CFE N° 419/22.

Volviendo a la Ley N° 26.150, esta normativa introduce como elemento novedoso que la propuesta de que la Educación Sexual Integral sea un contenido a trabajar de manera transversal y a lo largo de todos los niveles educativos, aunando aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. Esto significa además que toda la comunidad docente es responsable de la implementación de la ESI, y no solo los docentes de una asignatura o área específica. Como ocurre en ocasiones, cuando *todas las personas* deben hacerse cargo, entonces en la práctica *ninguna* se termina ocupando. Es por esto que en el año 2018 se creó una Resolución a través del Consejo Federal de Educación que, entre otras cuestiones, estableció que se debía crear un equipo docente referente de ESI en cada escuela del país. Este tendría que estar compuesto por tres integrantes, y funcionar como nexo con el resto de sus colegas de la institución. Formar parte de este equipo implica capacitarse en ESI y a la vez actuar como formadores de los compañeros de la misma escuela. Este rol exige mayores tareas y responsabilidades, pero sin un reconocimiento económico.

En las entrevistas a los profesores durante mi trabajo de campo, encontré que en la escuela de estudio había algunas opiniones que, sin estar en contra, cuestionaban algunas de las condiciones estipuladas por la Resolución CFE N° 340/18. María, docente de la escuela de estudio, decía lo siguiente:

No vengo a decir que está mal, está bien que en todas las escuelas haya equipos referentes, pasa que es una brutalidad de funciones, y no es nada pago. Entonces, como no es nada pago, ahí empiezan todas las resistencias, porque al fin y al cabo hacemos un montón de cosas que no están pagas porque las hacés afuera de tus cuarenta minutos de hora cátedra. (Entrevista a María, Profesora de Cerámica)

Esta docente continúa explicando que a partir del reconocimiento del trabajo que ya estaban haciendo como institución, y buscando alternativas a esta situación, encontraron una opción que les resultó más conveniente:

Esta escuela en particular se niega a trabajar, no en equipo, sino respondiendo a esa Resolución. Se sabe que si vos sos equipo referente, tenés que cubrir todo el listadito que te mandaban de funciones, y tampoco vamos a laburar gratis porque tenés que estar todo el tiempo atenta a los mails y responder por más que vos estés de licencia. Digo, era un 24 horas, los 7 días de la semana, y así todo el año. Entonces dijimos “no vamos a mencionar ningún nombre ni apellido”, entonces el mail, con la respuesta para el ministerio, nunca se lo enviamos [entre risas]. Nada, laburamos la ESI, en las clases, cumplimos con las jornadas, hicimos más cosas de las que nos piden, pero nadie se postuló para ser ese equipo de referentes. Se laburó... De manera horizontal, o sea, ¿los profes que tenían ganas de laburar? Bueno, sùmense. Quizás, no todos y todas laburamos en todas las jornadas, o sea, como que iban rotando un poco las personalidades que se hacían cargo, aunque siempre hay como un... Un staff fijo. (Entrevista a María, Profesora de Cerámica)

Es decir, los profesores de esta escuela no están en contra de la creación del equipo de referentes ESI, entienden que es un rol valioso, y que colaboraría en la transversalización. Lo que encuentran desacertado son las condiciones laborales que se plantean para esas responsabilidades, y sostienen que debe hacerse a través de uno o más cargos rentados, para que no sea una labor tan desgastante. Es por ello que consideran que esas tareas deberían tener un reconocimiento salarial, ya que la demanda de tiempo y exigencia es muy alta.

En relación con la experiencia relatada en torno a las decisiones que los docentes tomaron frente al Equipo de Referentes, una de las primeras conclusiones es que la enseñanza en general, pero la de la ESI en particular, está especialmente asociada a la reproducción social. Y es por lo tanto tratada como una tarea que no requiere de ser remunerada. Además, cabe recordar que al ser la educación un área de carácter feminizado, esto implica que, aunque se lleve adelante de manera asalariada y por fuera del hogar, se retribuye con el menor costo posible.

En este sentido, recupero el análisis de Paula Varela sobre la feminización de la fuerza del trabajo y sobre las mujeres como un puente entre la producción y la reproducción. Dice la autora que la “trabajadora asalariada de la reproducción social” (2020, p. 90) combina tanto elementos propios del trabajo asalariado como aquellos asociados a la reproducción social. Estas dos dimensiones se observan con claridad en lo relatado por la docente entrevistada.

Además, teniendo en consideración lo establecido por los materiales producidos por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (PNESI) que forma parte del Ministerio de Educación de la Nación, actualmente denominada Secretaría de Educación, allí se encuentran definidos los cinco ejes conceptuales de la ESI: Ejercer nuestros derechos; Garantizar la equidad de género; Respetar la diversidad; Valorar la afectividad; y Cuidar el cuerpo y la salud. En la denominación de estas dimensiones aparecen los conceptos de cuidado, afectividad y de género. Teniendo en cuenta los vínculos entre lo que distintos autores han denominado trabajo doméstico, reproducción social, cuidados y trabajo afectivo, y dados los saberes definidos como parte de la ESI, resulta comprensible que la educación sexual haya quedado durante décadas relegada al ámbito privado de las familias.

En este sentido, la Resolución CFE N° 340/18 presenta una paradoja, ya que por un lado propone en su Anexo como uno de los ejes conceptuales de la ESI “garantizar la equidad de género”, mientras que por el otro pretende que se siga trabajando sin un reconocimiento económico de las tareas realizadas. Siendo el trabajo docente una labor feminizada, buena parte de esas responsabilidades serán absorbidas por el personal femenino, sobrecargando a las docentes. Cabe preguntarse entonces si el modo de organización que han elegido en la escuela estudiada, en donde “laburan los que tienen ganas”, no estaría colaborando en reforzar una lógica del trabajo docente basado en el compromiso, la vocación y la abnegación. En palabras de Amaia Pérez Orozco, en el *ser mujer* hay una “construcción de la identidad con el sacrificio por el resto” (2015, p. 20). Dicho de otra manera, y como intentaré mostrar a lo largo de este artículo, si la educación está feminizada, la implementación de la Educación Sexual Integral lo está aún más. Siguiendo a esta autora, podríamos hablar de “la feminización de la responsabilidad de sostener la vida” (2015, p. 17), en tanto la sostenibilidad de la vida está asociada a una serie de valores que han sido feminizados, como la afectividad, la sensibilidad, y los cuidados en general.

Esto resultó evidente durante mi investigación al conversar con el plantel docente y encontrar que la totalidad de las personas formadas e involucradas en la enseñanza de la ESI son mujeres. Estas docentes buscan dos cuestiones centrales: no ser las únicas que impartan la ESI, es decir, que se involucren también sus compañeras y sus compañeros varones; y recibir una remuneración por estas tareas. En este sentido, la primera de estas demandas podría ser interpretada como un intento de socialización de esta tarea, mientras que la segunda busca la salarización de este trabajo.

De acuerdo con Nancy Fraser (González, 2018), uno de los problemas claves reside en la escisión entre la esfera pública y la privada, en donde a la primera pertenecerían aquellas cuestiones que son objeto de regulación pública, mientras que las correspondientes a la segunda formarían parte de lo doméstico y familiar. La autora sostiene que esta distinción entre público y privado colabora en ocultar las situaciones de dominación de género, en lugar de situarlas en el escenario de debate público, e idealmente, como materia de regulación estatal.

En coincidencia con esta perspectiva, Amaia Pérez Orozco (2015) define a esta división entre público/privado-doméstico como ficticia; y sostiene también que este ha sido uno de los mecanismos a través de los cuales se han invisibilizado las tensiones que trae aparejado el capitalismo. Cuando la autora habla de esta invisibilización y del ocultamiento en la responsabilidad de sostener la vida, se refiere tanto a tareas que realizan las mujeres sin ninguna remuneración, como también a los trabajos que no son medidos o contabilizados.

Los reclamos laborales más allá de la remuneración: la disputa por el edificio

Bhattacharya invita a reflexionar sobre la relevancia de instalar discusiones políticas que exceden la remuneración salarial, como aquellas que refieren a cuestiones ambientales, la defensa de la educación o el derecho a la vivienda, en tanto necesidades centrales para la reproducción social (2017). En esta línea, encontré que en este equipo docente los reclamos no se restringen a las tareas no pagas. Así lo expresó Carolina, docente de historia, durante una jornada de capacitación sobre ESI, en donde sostuvo que “también hay que reclamar condiciones dignas de trabajo, porque muchas docentes que damos ESI nos bancamos persecuciones. Necesitamos acompañamiento, contención, capacitación” (Nota de campo, Año 2019). Particularmente, la escuela artística está desde el año 2018 en disputa con el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires por un intento de traslado de una parte de la institución a un nuevo edificio. La comunidad educativa viene resistiendo esta mudanza, y proponiendo alternativas para la ampliación del lugar en el que están, que solucionarían la falta de espacio.

Virginia, profesora de biología, lo explicaba de la siguiente manera:

En noviembre del 2018 nos comunicaron la idea de que se iba a trasladar la escuela, y ahí empezó la lucha ¿No? Que fue todo un verano de lucha. Eh... logramos que por el momento dejaran el proyecto, pero el proyecto no terminó. O sea, no renunciaron a eso como suele hacer el gobierno de la ciudad, que espera, viste, el próximo momento para volver a la carga. Y hay rumores de que siguen con la intención de trasladar la escuela. (...) Está el galpón de al lado, que si lo expropián y lo reacondicionan podrían hacer más aulas, más espacios para la escuela... que al gobierno de la ciudad no le costaría mucho. Pero bueno no tiene la voluntad. (Entrevista a Virginia, Profesora de Biología)

Francisca, por su parte, relata las dificultades que tendrían los docentes al tener que trasladarse de un edificio al otro:

Nosotros venimos viendo que no tenemos suficiente espacio, que la escuela nos está quedando chica. Entonces las familias en su momento empezaron a elevar notas (...), empezamos a pedir el predio de al lado de la escuela, que se desocupó... (...) Con el tiempo, el gobierno responde de esta manera: “Ah bueno, ¿les falta espacio, no sé qué? Bueno, mirá, hay un edificio nuevo, que está espectacular, te mudamos allá”. (...) Digamos, estábamos abiertos a otras opciones, pero ellos unilateralmente dijeron “bueno se mudan”, y te están mudando a siete kilómetros, a ver... Y eso significaba que muchos chicos dejaran, porque no todos iban a viajar hasta allá. (...) Eso significaba quedarnos sin alumnos, sacar una opción de secundaria al barrio y de secundaria artística, que no hay muchas. O sea, tenía huecos por todos lados, un desastre, bah. Pero bueno, son esas cosas que hacen ellos... Y nosotros defendíamos también esto de... la parte laboral, o sea, profesores tendrían que renunciar... Porque hay profes que, a ver, salen de acá y se van a una escuela... Vos cuando tomas horas las tomas de acuerdo a los horarios, a las distancias... Yo trabajo en el bachiller, en el auxiliar y en el técnico. ¿Cómo hago si tengo que pasar de una clase a otra? Una cosa es que estén en la misma escuela, otra cosa es tener que viajar una hora. (Entrevista a Francisca, Profesora Taller Cerámico)

Dado que en el mismo edificio funcionan el bachiller y el terciario que otorga los títulos de Auxiliar y de Técnico, la propuesta del Gobierno de la Ciudad era mantener el terciario en el edificio actual y mudar el nivel medio a otro barrio. Este proyecto ocasionó mucha tensión durante las vacaciones de verano de 2019, y diferentes integrantes de la institución se fueron turnando para visitar la escuela. Según Lía, estudiante del Técnico “veníamos en el verano a hacer guardias, para ver si venían a llevarse las cosas” (Entrevista a Lía, Estudiante del Técnico).

Varios docentes coincidieron en que una de las consecuencias de esta pelea fue la gran organización de la comunidad educativa en resistencia a esta medida, a la vez que el conflicto fue tan movilizante que sobrepasó el ámbito escolar y logró visibilidad y apoyo de varios sectores. Según una docente “hasta los padres, las familias, a full. Mesas en las esquinas, juntando firmas, juntamos dieciséis mil firmas en contra del traslado, y después fuimos a empapelar el Ministerio de Educación con todas las firmas” (Entrevista a Francisca, Profesora Taller Cerámico).

Como que se gestó ahí una fuerza comunitaria, súper sorprendente, avasallante, que llegó a los medios de comunicación, que tomaron como bandera de lucha los gremios docentes, las radios populares, la comuna... Las familias se movieron con abogados, de Defensoría del Pueblo, las familias fueron dos veces por semana a juntarse con los legisladores de la Legislatura Porteña para convencerlos de que estén a favor del proyecto de ley de la ampliación. (Entrevista a María, Profesora de Cerámica)

De los fragmentos de entrevistas se desprende que los docentes de esta institución reclaman por mejoras edilicias como una dimensión que forma parte de sus condiciones laborales, como también exigen que se tenga en consideración que mudar parte de la escuela a una hora del edificio original los perjudicaría en varios sentidos. Es decir, que si bien piden un reconocimiento por aquellas tareas por las cuales no reciben una paga, particularmente por la enseñanza de la ESI, sus reclamos laborales no están restringidos a las mejoras salariales, incluyendo otros aspectos de su quehacer cotidiano como trabajadores educativos.

En este sentido, queda claro que las disputas por el reconocimiento y puesta en valor del trabajo reproductivo trasciende la remuneración salarial. Defender el derecho a la educación y condiciones edilicias y laborales dignas forma parte de la agenda de los docentes en esta institución. Al mismo tiempo, el compromiso asumido por el equipo de profesores junto con estudiantes y familias, evidencia cuán porosas son las fronteras entre el trabajo docente dentro y "más allá de la escuela", y como dará cuenta a continuación, mucho más en relación con la ESI.

La ESI y el trabajo docente "más allá de la escuela"

Si bien no hubo una participación juvenil activa en el diseño de la normativa sobre ESI, en los últimos años se registra un progresivo involucramiento por parte de los estudiantes en torno a su cumplimiento. Esto podría vincularse con los dichos de algunas docentes entrevistadas, que manifiestan que los estudiantes encaran reclamos que no se restringen al espacio escolar, sino que refieren a demandas sociales propias del activismo feminista y los movimientos sociales.

La jornada Educar en Igualdad del año 2019 puso esto en evidencia. La Ley N° 27.234 "Educar en Igualdad" establece que debe dictarse al menos una vez al año en todas las escuelas del país un encuentro obligatorio sobre la violencia de género, que involucre la participación de toda la comunidad escolar. En la escuela de estudio, ese año se decidió asignar un espacio específico en la jornada para que estudiantes y docentes que habían asistido al último Encuentro Plurinacional de Mujeres, Lesbianas, Travestis, Trans, Bisexuales y No Binaries en la ciudad de La Plata compartieran sus experiencias:

En el patio de la escuela, una estudiante empezó a relatar a las compañeras que la rodeaban lo importante que había sido que "todo lo organizamos nosotras, les bepis". Una profesora, Francisca, agregó que en algunos talleres "les adolescentes se abrazaban con las adultas", y otra estudiante dijo que "era hermoso sentir que estabas acompañada". María sostuvo que para ella como docente fue igual: "Ahora se decidió que va a ser Encuentro Plurinacional de Mujeres y disidencias. Esto es muy importante para nosotras y para nosotras, que seamos muchas y muchas más poniendo la cuerpa desde la escuela" (Nota de campo, Año 2019).

Considero que esta es una experiencia valiosa en más de un sentido. Por un lado, las estudiantes fueron identificadas como las voces autorizadas para hablar sobre este evento vinculado con el activismo, pero que es recuperado en la institución desde un encuadre escolar. Además, es en estas instancias en donde se construyen demandas colectivas que retornan como reclamos al sistema educativo por parte de las juventudes, por ejemplo, en torno a la efectiva implementación de la ESI.

Al ser entrevistadas, ambas profesoras resaltaron la iniciativa y la organización de los jóvenes que asistieron, vinculándolas a su vez con eventos y movimientos sociales más amplios:

Yo con ellas también fui al Encuentro de Mujeres, esto era por fuera de la escuela, pero las pibas se organizaron... ¡Organizaron el viaje! ¡Ellas, solitas! Yo fui como adulta responsable, acompañante, no hice ¡nada! Yo quedé maravillada... Compromiso, madurez, te las morfabas, te digo... La organización era increíble, nosotras obedecíamos eh, no dirigíamos nada... Hacíamos lo que ellas nos decían... Y bueno, todos los adultos haciendo el cordón, todas las pibas en el medio, en la misma columna, la bandera adelante y ellas con los megáfonos, adelante, dirigiendo... Otras que corrían permanentemente de una punta a la otra, para controlar la columna, que no saliera y que no entrara nadie... ¿viste cuando decís...? Increíble, increíble, la verdad... (Entrevista a Francisca, Profesora Taller Cerámico)

Sobre el mismo tema se expresó otra docente de la escuela:

Una experiencia así, para mí, no la viven en otro espacio. Me decían “no, yo voy a llegar 15 minutos más tarde del recreo, porque tenemos reunión del Centro de Estudiantes, y hoy hablamos con la comisión de género”. “Dale, bienvenido sea, andá”. Esa es la diferencia me parece, que tienen una manera de autogestionarse que en otras escuelas yo no la veo. Tienen una manera distinta de organización, desde la organización estudiantil, como centro de estudiantes, comisión de género, comisión ambiental... Se autogestionaron y empezaron a hacer separación de residuos, a tener huerta, a hacer un viernes por mes desayunos veganos... O sea eso para mí, el tema de la iniciativa es... Para sacarme el sombrero. Hacen marchas, se empiezan a gestionar estas reuniones de varones antimachistas, o antipatriarcales, que eso no se venía viendo... Para mí el movimiento “Ni una menos”, ayudó una bestialidad, porque empezó a crear sensibilidad en las personas que estaban... Más ajenas a lo que era la problemática del femicidio. Ahí me parece que fue una ola gigante, bueno, después, el derecho al aborto... Como que fueron pequeños pasos pero que con el fervor de las redes sociales, me parece que explotó un montón. Entonces parece que las redes sociales, utilizadas bien, ayudaron a que esto explote, a que haya colectivos de mujeres, gente de la filosofía, gente del arte escénico, gente de la política, gremios. En otros colegios no puedes ni vender pastelitos para irte de viaje de egresados y juntar plata... (Entrevista a María, Profesora de Cerámica)

Para esta última docente, las experiencias y posibilidades de organización colectiva entre estudiantes que suceden en esta escuela posibilitan otras formas de aprendizaje, más allá de los contenidos:

Porque eso también es educar. Si no, los educamos tan... Tan legalistas, y tan la norma, y todo es “esto no se puede, esto sí, que el horario”, que no sé qué, después estos pibes no te van a hacer una revolución ni a palos [se ríe]. Estos pibes si los educás así, no te van a decir “che, en mi familia hay violencia”. Y bueno, “me la soporto porque a mí nunca me dijeron que podía salir de casa en otro horario, no, si voy y hago la denuncia, me muevo, junto a mis amigas, me meten en un grupo feminista, me voy hasta La Plata y hablo”. Se mueven muchos sentimientos, además de los contenidos. Hay emociones puestas en la enseñanza. (Entrevista a María, Profesora de Cerámica)

En este último fragmento la profesora hace referencia al lugar que considera que ocupan sus tareas docentes en la reproducción de la fuerza de trabajo, y en la construcción de subjetividades en sus estudiantes. Considera que hay una enseñanza que excede lo que establece la norma, que refiere a sentimientos y emociones que posibilitan otras respuestas en sus estudiantes.

Este tipo de reacciones o resistencias son especialmente importantes teniendo en cuenta el estado actual en el que se encuentran los cuidados, por lo que Fraser ha optado por llamarla una “crisis de la reproducción social” (2016, p. 111). La autora enfatiza que comprende a “esta crisis como uno de los componentes de una «crisis general», que incluye también vectores económicos, ecológicos y políticos, que se entrecruzan y exacerbaban mutuamente” (2016, p. 112). Fraser prefiere denominarla de reproducción social porque considera que este es un concepto más abarcativo que el de cuidado,

que incluye no solo el trabajo afectivo y emocional, como criar niños y cuidar a los ancianos, sino también un trabajo más material como bañar, cambiar pañales, limpiar una casa y, en algunos casos, acarrear agua varias millas desde un río hasta el hogar. Todas estas son formas de asegurar que un hogar, un pueblo, o una familia, puedan desarrollar su vida” (González, 2018, p. 224).

De acuerdo con Fraser, una de las maneras en las que se intenta resolver esta crisis de reproducción social, es a través de una mayor carga de trabajo no pago, que recae sobre las mujeres, particularmente en áreas como la salud y la educación. A esto se suman los crecientes ataques y desprestigios a la profesión docente (Arruzza y Bhattacharya, 2020), generando que por un lado se sobrecargue a los equipos docentes con tareas no remuneradas, a la vez que se desmerece y desjerarquiza su formación y trabajo.

A modo de cierre

A lo largo de este trabajo busqué, a través de fragmentos de entrevistas y notas de campo, ejemplificar, describir y contextualizar algunos de los debates referidos a la reproducción social y el trabajo no remunerado.

Inicialmente, intenté mostrar cómo las discusiones políticas y académicas internacionales vinculadas a la educación sexual fueron progresivamente pasando de considerarla como parte de la vida privada y familiar a comprenderla como un tipo de saber escolar.

Luego, describí brevemente algunos de los modos en los que estos profesores dialogan con la Educación Sexual Integral en tanto política pública, generando estrategias y adaptaciones institucionales. En los testimonios se expresa que esta falta de reconocimiento económico por las tareas vinculadas con la ESI, y la desigual distribución de las mismas, favorece a que en la práctica sean absorbidas con mayor frecuencia por las docentes. En este sentido, estas múltiples opresiones, en tanto trabajadoras de la educación y mujeres, se intersectan dando lugar al actual escenario.

Reconocer a la docencia como un trabajo feminizado implica también evidenciar que en ocasiones se apela a supuestas cualidades femeninas, asociadas a las emociones y a los cuidados, para justificar que ciertas tareas se realicen de forma no remunerada, enmascaradas detrás de discursos referidos a los afectos y la vocación. La ESI se presenta entonces como una extensión de las tareas de la reproducción social, y en estrecha asociación a “lo femenino”, recordando a los sentidos asociados a la escuela como el segundo hogar y a la docente como una segunda madre.

Además, di cuenta de debates vinculados a la reproducción social que exceden a la falta de remuneración salarial, y que se relacionan con las condiciones del trabajo docente en general. En esta escuela en particular, se evidenciaron en la resistencia frente al traslado de parte de la institución a otro edificio.

Al mismo tiempo, busqué situar el caso de estudio en un marco más amplio, y dar cuenta de cómo las situaciones relatadas en esta institución se vinculan con otros eventos y discusiones cercanas a las agendas feministas y militantes, y con un devenir histórico y político. Incluí el análisis de actividades y experiencias que estudiantes y docentes comparten por fuera del espacio áulico, evidenciando cuán porosas son las fronteras entre el mundo privado y el mundo público.

He intentado, tanto en mi análisis como en la bibliografía con la que dialogué, reflexionar en torno a la reproducción social en un espacio más allá de lo doméstico, como la escuela. Es por ello que para este trabajo conceptos como “trabajo doméstico”, o “cuidados” se presentaban como muy limitados, mientras que “trabajo de reproducción social” resultó de mayor utilidad.

Quedará pendiente para futuras indagaciones profundizar en las tensiones que surgieron hace algunos años y persisten entre los hogares y la escuela. Por esto me refiero a la resistencia a la ESI de parte de algunas familias y sectores conservadores (por ejemplo, el movimiento “Con mis hijos no te metas”).

En síntesis, este trabajo buscó entrelazar, desde un abordaje etnográfico, las experiencias en relación con la implementación de la ESI en una escuela media de modalidad artística, con las discusiones teóricas sobre el trabajo de la reproducción social. Como sostiene Nancy Fraser en su texto *Las contradicciones del Capital y los cuidados* “Nada de lo que he dicho aquí sirve para responder estas cuestiones” (2016, p. 132), pero quisiera al menos haber intentado dar cuenta de ciertas complejidades.

Referencias

- Arruza, C. y Bhattacharya, T. (2020). Teoría de la Reproducción Social: elementos fundamentales para un feminismo marxista. *Archivos de Historia del Movimiento Obrero y la Izquierda*, 16, 37-69. <https://doi.org/10.46688/ahmoi.n16.251>
- Bhattacharya, T. (2017). Como no saltarse a la clase: la reproducción social de la fuerza de trabajo y la clase obrera global (Trad. C. Baron y F. Nahuel). En T. Bhattacharya (Ed.), *Social Reproduction Theory: Remapping Class, Recentering Oppression*. Londres: Pluto Press.
- Fraser, N. (2016). Las contradicciones del Capital y los cuidados. *New Left Review*, 100, 111-132. Recuperado de: <https://newleftreview.org/issues/ii100/articles/nancy-fraser-contradictions-of-capital-and-care>
- González, C. (2018). Entrevista con Nancy Fraser: Neoliberalismo y crisis de reproducción social. *ConCienciaSocial. Revista digital de Trabajo Social*, 2(3). Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ConCienciaSocial/article/view/21643>
- Pérez Orozco, A. (2015). La sostenibilidad de la vida en el centro... ¿y eso qué significa? En L. M. Cabello de Alba y J. Escribano Gutiérrez (Eds.), *Ecología del trabajo, el trabajo que sostiene la vida*. España: Bomarzo.
- Varela, P. (2020). La reproducción social en disputa: un debate entre autonomistas y marxistas. *Archivos de Historia del Movimiento Obrero y la Izquierda*, 16, 71-92. <https://doi.org/10.46688/ahmoi.n16.241>