



Universidad de  
**San Andrés**

**UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS**

**ESCUELA DE EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**Tesis de Maestría**

“Segregación sexual escolar y construcción de estereotipos de género  
en escuelas para mujeres”

Maestranda: Mariela Homps

Directora: Mercedes Di Virgilio

Buenos Aires, junio de 2022

## **Agradecimientos**

A mi directora de tesis, Dra. Mercedes Di Virgilio, por su acompañamiento atento, paciente y dedicado. Desde los inicios del camino me animó y entusiasmó para seguir adelante con esta idea.

A la Escuela de Educación de UDESA, dado que su generoso aporte financiero hizo posible mi trayecto formativo.

A las queridas amigas que me regaló la Maestría. Ellas fueron mi soporte, contención y respaldo a lo largo de estos años, y lo siguen siendo. Hicieron que esta experiencia sea inolvidable.

A la red de afectos que me sostiene, por escucharme y acompañarme con amor incondicional. A mis hijos, quienes les dan sentido a todos mis esfuerzos y llenan mi vida de alegría.



Universidad de  
**San Andrés**

## ÍNDICE

Prefacio. A título personal.....	5
Capítulo 1. Introducción.....	7
1.1 Identidad sexual y estereotipos de género: Una problemática en necesaria revisión.....	8
1.2 Educación sexual integral.....	9
1.3 Preguntas y propósitos de la investigación.....	10
1.4 Estrategia metodológica.....	11
1.5 Estructura del capitulado.....	12
Capítulo 2. Contextualización histórica del problema.....	16
2.1 Historización de la ampliación de derechos educativos de las mujeres y evolución de la educación segregada por sexo.....	17
2.1.1 Formación de doncellas para la vida doméstica.....	17
2.1.2 Instrucción para mujeres desde los tiempos de la Colonia.....	17
2.1.3 La función homogeneizadora de la educación al servicio de los Estados nacionales.....	18
2.1.4 La educación pública como derecho.....	20
2.1.5 Masificación de la escuela y nuevos paradigmas.....	21
2.2 El camino de la ESI: Resistencias de la Iglesia Católica y caracterización del momento histórico en que las entrevistadas cursaron su formación.....	23
Capítulo 3. Estado de la cuestión.....	26
3.1 La escuela, un escenario con características propias.....	26
3.1.1. Los cuerpos en la escuela.....	29
3.2 Segregación sexual escolar.....	30
3.3 Vacancias de investigación.....	34
Capítulo 4. Marco teórico-metodológico.....	35
4.1 ¿Biología es destino?: la mejor fundada de las ilusiones colectivas.....	38
4.2 ¿Qué y quiénes son <i>las mujeres</i> ? la construcción de una categoría polémica..	41

	3
4.3 Lo personal es político: El límite de lo pensable.....	44
4.4 Segregación educativa.....	47
4.5 Los géneros en la escuela.....	48
4.6 Metodología de la investigación.....	50
4.6.1. Diseño muestral.....	50
4.6.2. Instrumento de recolección de datos .....	52
4.6.3. Análisis de datos recolectados.....	52
Capítulo 5. La única forma de ser, de verse y de estar.....	54
5.1 La uniformidad de los cuerpos.....	55
5.1.1 Ser la imagen del colegio.....	56
5.1.2 Imagen corporal uniforme y trastornos alimenticios.....	59
5.1.3 Salirse del molde.....	61
5.2 ¿Quiénes son “las mujeres” en las escuelas para mujeres?.....	62
5.2.1 La construcción institucional del prototipo de “alumna modelo”: Ser o no ser.....	63
5.2.2. Abrazar la vocación de servicio .....	65
5.2.3. El destino marcado: Formarse para la vida familiar y doméstica....	66
5.2.3.1. Aprendizaje.....	66
5.2.3.2. Conducta.....	67
5.2.3.3. <i>Workshops</i> o talleres extracurriculares.....	68
5.2.4. Elección vocacional.....	69
5.2.5. El mandato de maternar una familia ideal.....	71
Capítulo 6. Los silencios en las escuelas para mujeres.....	76
6.1. El silencio I: De sexo no se habla.....	76
6.1.1. Modelos de educación sexual en las escuelas.....	78
6.1.2. “Aprendiendo a querer”: El modelo moralizante .....	80
6.1.2.1. La virginidad, un tesoro para preservar.....	80
6.1.2.2. Consentimiento y abuso.....	82
6.1.3. El “sexo peligro”: enseñar desde el miedo.....	83
6.1.4. El sexo silenciado: desear a la persona equivocada.....	84

	4
6.2. El silencio II: El androcentrismo escondido.....	90
6.2.1. ¿Quiénes son los hombres en las escuelas para mujeres?.....	90
6.2.1.1. Hombre amenaza.....	91
6.2.1.2. Hombre padre.....	91
6.2.1.3. Hombre candidato.....	93
6.2.2. Histeria: <i>Twist and shout</i> .....	95
6.2.3. Conseguir un “buen marido”.....	96
6.3 A modo de cierre.....	97
Capítulo 7. Conclusiones.....	99
7.1. El mandato del cuerpo correcto.....	99
7.2. Ser, estar y parecer: el modelo de Mujer.....	100
7.3. El sexo silenciado.....	102
7.4. El androcentrismo escondido.....	103
7.5. Reflexión final.....	105
Referencias bibliográficas.....	107
Anexos.....	114

## PREFACIO

### A título personal

Antes de comenzar con el análisis argumental propio de un trabajo de este tipo, quisiera hacer referencia a los móviles que despertaron mi interés para abordar la temática elegida. En el relato autobiográfico que presento a continuación se encuentran las raíces que dieron génesis a esta investigación.

A lo largo de mi escolaridad primaria y secundaria, fui alumna de una escuela sexualmente segregada. En esta escuela crecí, me sentí “como en casa”, entablé amistades que perduran hasta el día de hoy, fui desafiada e interpelada. Mi escuela me formó como alumna pensante y protagonista de mis aprendizajes. Sin embargo, al terminar mi trayecto formativo allí, empecé a percibir que algo del rasgo segregado de la institución había hecho mella en cuestiones vinculadas con las representaciones sobre los géneros masculino y femenino, con la naturalidad en la socialización con otros y otras, con cierta rigidez y sensación de prohibición en lo referido a la sexualidad y al cuerpo propio y ajeno. Me cuestioné si estos obstáculos eran parte de mi personalidad, o si tenían que ver con alguna característica exclusiva de mi escuela. Comencé a preguntarme cómo hubiera sido crecer rodeada de otros géneros, compartir la cotidianidad, aprender juntos.

Mucho tiempo después, habiendo transitado trayectos formativos de carácter mixto o “coeducativos”, volví a una escuela sexualmente segregada. Pero esta vez, como maestra de grado. Si bien se trataba de instituciones muy diferentes, redescubrí en ellas algunos puntos en común. Allí me encontré nuevamente con las mismas limitaciones, con una manera particular de verse como mujeres y de vivir el vínculo entre los géneros. En ese contexto, ya adulta y educadora, empecé a percibir el trasfondo de ciertas normas de conducta, las concepciones estereotipadas que se iban construyendo desde la primera infancia, todo aquello que se daba por sentado y se naturalizaba en lo referido a las cuestiones de género.

A partir de aquí surgieron una serie de interrogantes que fueron disparadores de mi investigación: ¿las características mencionadas son propias de estas dos escuelas o se podrá hacer algún tipo de generalización a otras escuelas segregadas por sexo/género? ¿Qué dinámicas y dispositivos particulares operan allí? ¿Son intencionados, públicos u ocultos? ¿La segregación escolar tiene algún impacto en la construcción de la identidad de género de las alumnas?

Si bien ninguna de las dos escuelas fue campo de mi investigación, por considerar que no habría suficiente distancia para lograr la objetividad necesaria, tuve acceso a otras

instituciones que me permitieron formar una idea de lo que se vive, se dice, se piensa y se cree en las escuelas “para mujeres”. Y qué mejor que las voces de las protagonistas, alumnas de escuelas segregadas, para relatar su experiencia en primera persona.



Universidad de  
**San Andrés**

## CAPÍTULO 1

### INTRODUCCIÓN

En la actualidad existen en Argentina y en el mundo escuelas cuya propuesta pedagógica incluye la separación de los alumnos en diferentes establecimientos de acuerdo con el género de sus estudiantes, entendido como binario (femenino o masculino). Dicha decisión es fundamentada mediante argumentos de diversas índoles: pedagógicos, organizativos, morales o de desarrollo cognitivo. Algunos autores plantean la existencia de diferencias entre los géneros relacionadas con la forma de aprender, sus ritmos de maduración y necesidades. Explican que los espacios educativos segregados, aunque las investigaciones no son concluyentes, podrían favorecer una mayor libertad para expresarse y evitarían las diferencias en el trato por parte de los docentes (Alcalay, 2000).

Sin embargo, aunque la diversidad de ofertas educativas y posibilidades de elección son consideradas un valor, otras voces indican que no se está tomando en cuenta el impacto que dicha formación puede tener en el alumnado. Particularmente, en el modo que irá construyendo su identidad sexual, el efecto sobre la percepción de sus capacidades y la forma en que las utilizará en el futuro. La ideología que subyace a esta modalidad es la que avala la diferenciación de las características, capacidades y potencialidades de las personas de acuerdo a su sexo biológico, idea que hoy se encuentra en un fuerte debate y replanteo. Asimismo, también tienen lugar los planteos de tipo moral desde una mirada sexista: “destinados a preservar la pureza de las muchachas y a demonizar la proximidad física entre chicos y chicas” (Subirats, 2010:197). Esto pone en cuestión un tema mucho más profundo: la naturaleza de las relaciones entre hombres y mujeres, las libertades y elecciones de unos y otros en este vínculo.

La escuela, en tanto que desempeña un lugar de agente socializador, cumple un rol importante en el desarrollo de las personas y el tipo de agrupaciones escolares que se realizan puede ejercer un impacto considerable en ese proceso. En un primer nivel de acercamiento, se ve que la problemática atraviesa a diversos sectores de la sociedad, pudiendo encontrar casos paradigmáticos en distintos ámbitos y estratos sociales. Tal como menciona Fuentes, la mirada común sobre estas escuelas hace parecer que se trata de un fenómeno del pasado, produciéndose una lectura que invisibiliza la continuidad de este tipo de educación y/o su resurgimiento. A pesar de estas reconversiones, un núcleo de escuelas privadas permaneció bajo la educación diferenciada. Especialmente, escuelas que hacen de la antigüedad y la “tradicición” un capital educativo que atrae a familias de



sectores altos y medios-altos, aún permanecen bajo esa modalidad como una apuesta a la formación de las elites, aunque hay algunas escuelas con poblaciones vulnerables que también plantean la diferenciación por sexo (Fuentes, 2021). De acuerdo a los últimos relevamientos, en la actualidad en Argentina se registran 994 escuelas “no mixtas” (que declaran que la totalidad de su alumnado es monogénico), sin contabilizar aquellas que presentan esta característica en alguno de sus niveles. Todas ellas son de gestión privada. En la provincia de Buenos Aires, existen 161 escuelas de modalidad diferenciada con un total de 23.215 alumnos o alumnas. En Ciudad de Buenos Aires, 47 escuelas con 5.495 estudiantes. (Cuadro completo en Anexo 4. Fuente: Relevamientos Anuales 2022. RedFIE-DIE)

Tomando esto en cuenta, para abordar esta temática específica, es preciso reconocer que “la discriminación de género en el sistema educativo presenta unas características propias” (Subirats Martori, 2016:25). El rasgo *monogénico* de este tipo de instituciones educativas determina que allí se admite alumnado coincidente con un único género, masculino o femenino, el cual es determinado por el sexo biológico de los alumnos. Se fundamenta en una lectura “naturalista y social” del género, que justifica la separación física de varones y mujeres, y la supuesta mayor efectividad del trabajo. La siguiente investigación se propone indagar de qué manera el ambiente monogénico de las escuelas sexualmente segregadas, o “escuelas para mujeres”, influye en la construcción de la identidad de género de sus alumnas.

### **1.1 Identidad sexual y estereotipos de género: una problemática en necesaria revisión**

No cabe duda de que en la actualidad se están comenzando a revisar los roles sexuales, que antes se veían rígidos, dando lugar a profundos debates en numerosos ámbitos públicos y privados: legislativos, mediáticos, de la sociedad civil. Esto necesariamente redundará en la búsqueda de una definición concordante desde las políticas educacionales, las cuales “influirán poderosamente en la construcción que los jóvenes hagan de su identidad personal y de sus proyectos de vida” (Alcalay et al, 2000:171). Los cambios sociales que se vienen transitando en lo referido a la percepción de la identidad sexual imponen una demanda de revisión en los mensajes que la escuela transmite al alumnado, quien se encuentra en pleno proceso de construcción de su identidad sexual.

En relación directa con la dimensión de la perspectiva de género se encuentra la cuestión, también problemática, de los estereotipos de género. Tal como expresan

Sanchez y Araya, “en la educación actual hemos normalizado la desigualdad, lo que ha influido en que tanto hombres como mujeres adopten estos roles consciente o inconscientemente” (2013:1). La educación ha tenido un papel preponderante en la reproducción de los modelos de desigualdad y jerarquización entre hombres y mujeres. Por ejemplo, en dispositivos pedagógicos como los libros de texto y la selección literaria que se les ofrece a los alumnos pueden verse sesgos que delimitan una idea de género binaria y rígida: el contenido, el lenguaje utilizado y la invisibilidad de los aportes de las mujeres al conocimiento científico (Morgade, 2001). Además de establecer generalizaciones, simplificaciones y ocultamientos nocivos para los individuos y la sociedad en general, los estereotipos sirven de fundamento a la desigualdad y discriminación de género.

Diversos autores sostienen que debajo de esta característica de las instituciones segregadas subyace un prejuicio sobre el rol social vinculado con el cuidado y la atención de otros que cumplirán las mujeres al terminar su formación académica, limitando su desarrollo potencial (Subirats Martori, 1991; Sanchez Bello, 2002). Por todo esto se considera que es de vital importancia la reflexión e investigación sobre el rol que desempeña la escuela en este tema y el análisis de las prácticas educativas que pueden condicionar el desarrollo de una identidad de género libre y auténtica.

## **1.2 Educación sexual integral**

En el marco de esta revisión social de los preceptos explícitos e implícitos vinculados a la perspectiva de género, la instalación de la educación sexual integral en la agenda educativa cumple un rol fundamental. La sanción de la ley 26.150 en 2006 y la posterior edición de los Lineamientos Curriculares para la educación sexual integral en 2008 significó la manifestación explícita de la responsabilidad del Estado de hacer válido el derecho de niños, niñas y jóvenes a recibir Educación Sexual Integral (ESI) en todos los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada. Constituyó una oportunidad para que la escuela, en articulación con otros actores, fortalezca la búsqueda de respuestas eficaces a situaciones de vulneración de derechos como la discriminación, el abuso y el maltrato hacia niños, niñas y adolescentes, e implemente medidas de protección y reparación para atender a estos problemas.

Dentro de los ejes de la ESI, se establece como fundamental el reconocimiento de la perspectiva de género para pensar las dimensiones de la institución educativa. La cuestión del género cobra una dimensión dinámica y problemática que suscita debates

intensos y actuales al interior y exterior de las escuelas. En esta dirección, López (2014:85) cita a Tomé (1999) señalando a “la construcción de las identidades sexuales como procesos continuos, contradictorios, que se definen y redefinen en todas y cada una de las acciones humanas a lo largo del proceso de vida”.

Sin embargo, el tratamiento de la educación sexual integral en las instituciones educativas puede variar. Diversos estudios (Gertzman, 2018; Barberis, Taborda & Zamanillo, 2011; González, 2017) señalan que la plena implementación de la ley es variable de acuerdo a las características de las escuelas dependiendo de diversos factores de índole cultural, socio económica y religiosa de la comunidad que las constituye. Teniendo en cuenta el rasgo confesional de numerosas escuelas en estudio cabe mencionar la importancia del análisis de la participación de la iglesia católica en el nivel y modo de implementación de la ESI.

### **1.3 Preguntas y propósitos de la investigación**

De esta manera, cabe preguntarse: ¿de qué forma la segregación sexual en las escuelas para mujeres impacta en la construcción de estereotipos de género? ¿Qué tipo de juegos, actividades, habilitaciones y prohibiciones se propician en dichas instituciones? ¿Cuál es la influencia de los dispositivos de gestión escolar en la construcción de la identidad de género de las alumnas? Estas preguntas encierran el propósito de indagar cómo perciben las mujeres recientemente egresadas de este tipo de instituciones la construcción de expectativas diferenciales, imágenes y estereotipos de género a lo largo de su trayectoria escolar. En definitiva, se investiga de qué manera la segregación sexual impacta en dicha construcción identitaria, ya sea propiciando la consolidación de estereotipos o desarrollando una perspectiva de género libre y auténtica.

Para alcanzar el propósito mencionado se plantean objetivos específicos que servirán de guía en la investigación. En primer lugar, a partir de la revisión de dispositivos escolares, propuestas de enseñanza y normativas de las instituciones, se identifica cuáles son las habilitaciones y prohibiciones sexogénicas que allí se ponen en juego. Revisar el currículum oculto, los lineamientos institucionales, el tipo de actividades, permisos y sanciones que se plantean para un género o el otro, así como otros dispositivos que se ponen en juego en la escuela, es fundamental porque pueden ser determinantes en el desarrollo potencial de los alumnos. Tal como señalan Aumann e Iturralde, “las concepciones estereotipadas sobre el sexo que adopte el individuo tendrán un efecto perdurable sobre su forma de percibir y de procesar la información social y sobre la forma

en que utilizará sus capacidades” (Autmann e Iturralde, 2003:88). Por este motivo, se considera de vital importancia arrojar luz sobre estas cuestiones.

En segundo lugar, se busca describir las concepciones de género que, desde la perspectiva de las egresadas, se ofrecen en las escuelas sexualmente segregadas. Mediante el reconocimiento de sus representaciones sobre feminidad, masculinidad y sexualidad se indagarán los sentidos más profundos y los preconceptos que subyacen a dichas construcciones.

#### **1.4 Estrategia metodológica**

La presente investigación se enfoca metodológicamente desde los testimonios de ex alumnas de escuelas sexualmente segregadas, a través de entrevistas semiestructuradas individuales. La metodología cualitativa está centrada en analizar las trayectorias escolares de las entrevistadas y sus propias percepciones e interpretaciones sobre la influencia de la institución escolar sexualmente segregada en la construcción de estereotipos de género.

La técnica elegida, tal como se mencionó, consiste en entrevistas individuales semiestructuradas. Este espacio de cierta intimidad, en palabras de Kvale, el “intercambio de miradas”, favorece la profundización en la memoria y en el contenido emocional del relato. Asimismo, permite profundizar en los sistemas de representación, las creencias, valores, los diferentes modos de representar la realidad (Kvale, 1996).

La delimitación del campo de estudio está definida por criterios de selección referidos a los objetivos de investigación. El universo de este estudio está conformado por alumnas recientemente egresadas de escuelas sexualmente segregadas dado que, si bien transitaron su escolaridad en instituciones con estas características, también forman parte de una generación que problematiza las cuestiones de género desnaturalizando usos y costumbres que condicionan estereotipos. Ambas características las hace objetos de estudio potencialmente relevantes para la investigación. La selección de escuelas se limita al área de CABA y AMBA, en provincia de Buenos Aires, por considerarse uno de los polos educativos más importantes del país y por ser la provincia que cuenta con mayor cantidad de escuelas sexualmente segregadas.

La estrategia de análisis de datos está orientada al análisis temático: a partir de los testimonios obtenidos en las entrevistas semiestructuradas se buscan patrones interpretativos en sus relatos, captar ideas y experiencias comunes. Mediante el análisis del discurso se extraen y comparan los núcleos temáticos manifiestos en él. Para la

sistematización y análisis de la evidencia recabada se cruzan las categorías de análisis en relación con el marco teórico de la investigación.

### **1.5 Estructura del capitulado**

El presente trabajo se encuentra organizado en varios capítulos que estructuran sus distintas partes. Luego del primer capítulo introductorio, se aborda el capítulo 2: la contextualización histórica del problema. Se observa que la segregación educativa por género inicialmente fue pensada como una acción orientada a la equidad de oportunidades: “centros escolares de ideología feminista cuya pretensión principal era impulsar la educación de las mujeres en condiciones de igualdad con los hombres” (Calvo Charro, 2013:164). Sin embargo, en la segunda mitad del siglo XX comenzó a tomar fuerza la idea de que la segregación sexual escolar podía ser considerada como una forma de discriminación por razón de sexo, lo cual derivó en una merma en la oferta de este tipo de educación y la limitación a escuelas de gestión privada, usualmente de confesión religiosa. En la actualidad, en Argentina, existen alrededor de 200 escuelas con estas características y el debate entre detractores y defensores de la educación sexualmente segregada sigue vigente.

En este capítulo se realiza un recorrido histórico descriptivo de la evolución del tratamiento de la problemática del género a nivel mundial y local, enmarcándola conceptual y teóricamente. Asimismo, se centra la atención en la mirada institucional de la construcción de estereotipos de género de los estudiantes y el rol sociocultural que desempeñó la escuela en lo referente a la construcción de la identidad de género a lo largo de la historia.

A lo largo del tercer capítulo se analizan los antecedentes que abren vacancias para este trabajo de investigación. Se presentan estudios llevados a cabo en distintos países del mundo que exploran estas cuestiones, arrojando algo de luz al tema y poniendo de manifiesto que las desigualdades entre los géneros siguen estando presentes en el ámbito escolar. Algunas de las temáticas que se toman en cuestión están relacionadas con el currículum oculto que reproduce los estereotipos de género hegemónicos, así como distintos ejemplos de la manera en que se evidencia la perspectiva binaria respecto del género en las escuelas.

Ciertas investigaciones que tratan las diferencias entre las concepciones de sexualidad y género, por ejemplo, Kornblit, Sustas y Adaszko (2013) explicitan la profundidad de dichas concepciones y la necesidad de un cambio cultural para generar

una perspectiva de género más auténtica y menos liderada por los prejuicios. En este aspecto cabe preguntarse cuáles son las ideas que persisten bajo las decisiones pedagógicas e institucionales que las estructuran a las instituciones estudiadas.

Asimismo, se analizan las concepciones que subyacen a ciertas formas discursivas y prácticas culturales sexistas presentes en la vida cotidiana de las escuelas. Tal como expresan Nava y López Álvarez (2010)

Dentro de la rutina escolar se esconden múltiples códigos de género que programan una férrea enseñanza de prácticas culturales sexistas, las cuales forman parte del currículum oculto que es urgente cambiar en las escuelas si en verdad se desea una transformación de fondo” (2010:50).

También se abordan puntos importantes del debate entre distintos pedagogos defensores y opositores de la educación sexualmente segregada, en relación a la construcción de estereotipos de género y condicionamiento de la identidad sexual.

Cuando centramos esta problemática específicamente en el caso de las “escuelas para mujeres”, toma un nuevo sentido. A pesar de haberse difundido ampliamente la escuela mixta como un medio de inclusión educativa, persisten posturas que defienden la segregación sexual en la escuela: las diferencias en el desarrollo y maduración del cerebro entre niños y niñas, sus procesos educativos, comportamientos y actitudes, son elementos tomados en cuenta a la hora de priorizar una educación segregada (Subirats Martori, 2009; Rodríguez et al, 2002). También se exponen, aunque en forma más solapada, argumentos de tipo moralizante respecto de la inconveniencia de la convivencia entre mujeres y varones en la escuela. (Subirats Martori, 2010)

A lo largo del cuarto capítulo se realiza el planteo del marco teórico-metodológico de la investigación. A continuación, se presentan algunos conceptos que son estructurantes de la investigación y permiten enmarcarla a nivel teórico, que serán abordados más exhaustivamente en el apartado:

#### *Identidad de género*

Se considera que “el género es una categoría construida, no natural, que atraviesa tanto la esfera individual como la social” y por tanto, la construcción social y cultural de las identidades y relaciones sociales de género redundan en el modo diferencial en que hombres y mujeres pueden desarrollarse en el marco de las sociedades de pertenencia, a través de su participación en la esfera familiar, laboral, comunitaria y política (Faur, 2008:23).

#### *Estereotipos de género*

Se toma la perspectiva propuesta por las Naciones Unidas al afirmar que un estereotipo de género es una opinión o un prejuicio generalizado acerca de atributos o características que hombres y mujeres poseen o deberían poseer o de las funciones sociales que ambos desempeñan o deberían desempeñar. Por todo esto se considera que es de vital importancia la reflexión e investigación sobre el rol que desempeña la escuela en este tema y “analizar las prácticas educativas orientadas a transformar el conjunto de significados sociales atribuidos y asociados a la masculinidad y a la feminidad, y que pueden condicionar o limitar el desarrollo educativo del alumnado” (Piedra, J., & GarcíaPérez, R., & Latorre, Á., & Quiñones, C., 2013:222).

### *Desigualdad de género.*

Los estereotipos sirven de fundamento a la desigualdad y discriminación de género, además de establecer generalizaciones, simplificaciones y ocultamientos nocivos para los individuos y la sociedad en general. Tal como plantea INADI (2006), “la discriminación basada en el género es aquella que se ejerce a partir de la construcción social que asigna determinados atributos socio-culturales a las personas a partir de su sexo biológico y convierte la diferencia sexual en desigualdad social.”

El abordaje metodológico del trabajo de investigación es de tipo cualitativo. Para tal fin, la investigación se desarrolla metodológicamente desde los testimonios de ex alumnas de escuelas sexualmente segregadas a través de entrevistas semiestructuradas. El objetivo es analizar las trayectorias escolares de las entrevistadas y sus propias percepciones e interpretaciones sobre la influencia del ambiente monogénico en la construcción de estereotipos de género y su identidad sexual. De esta manera, mediante el trabajo de campo se busca profundizar en los sistemas de representación y modos de interpretar la trayectoria escolar de las egresadas.

En el quinto y sexto apartado se da lugar a la descripción de las instituciones sexualmente segregadas desde la voz de sus exalumnas. Se busca identificar los dispositivos de gestión escolar, juegos, actividades, habilitaciones y prohibiciones que se propician en las instituciones sexualmente segregadas a partir de sus testimonios. Se exploran patrones interpretativos en sus relatos, se intenta captar ideas y experiencias comunes. Mediante el análisis del discurso se extraen y comparan los núcleos temáticos manifiestos en él.

En el séptimo y último apartado se presentan las conclusiones de la investigación para describir de qué manera la característica segregada de las escuelas estudiadas influye

en la construcción de la identidad de género de sus alumnas, así como en la configuración de la alteridad del “género ausente” en dichas instituciones. En definitiva, cuáles son los desafíos a los que se enfrentan estas escuelas en relación al tratamiento de la problemática del género.

Tomando los aportes de Sánchez y Araya se coincide en la percepción de la necesidad de “un cambio orientado hacia la igualdad en la práctica educativa que incluya a todas las personas involucradas y permita desarrollar una educación sin discriminación” (2013:1). Se puede considerar que la igualdad de género requiere un proceso de aculturación que cambie concepciones y prácticas socialmente aprendidas.

Pensando en la idea de las “diferencias biológicas” entre hombres y mujeres Marina Subirats Martori plantea una perspectiva esclarecedora: “Hagamos que hombres y mujeres tengan libre acceso a todas las posibilidades de la vida en igualdad de condiciones y ya veremos, más tarde, si persisten o no las diferencias en sus cerebros” (Subirats Martori, 2010:152).



Universidad de  
**San Andrés**



## CAPÍTULO 2

### CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA DEL PROBLEMA

Para comprender cómo se enmarca este estudio es necesario realizar un recorrido histórico de la problemática tratada. Tanto la escuela, institución educativa por excelencia, como la perspectiva social del género fueron sufriendo transformaciones conforme la sociedad misma fue cambiando. Tal como expresa Braslavsky, las escuelas de hoy no son el resultado de una evolución no conflictiva y basada en consensos generalizados, sino el producto provisional de una larga cadena de conflictos ideológicos, organizativos y sociales (Braslavsky, 1985).

Sin ánimo de realizar una genealogía de la escuela, ya que no es la intención de este apartado, podemos reconocer que sus fines fueron cambiando a lo largo de su historia. Tal como menciona Fernández Enguita (1990), a pesar de que el sistema educativo es una de las redes institucionales más extendidas y costosas del mundo no hay, sin embargo, gran consenso sobre su función social. Pueden distinguirse, al menos, dos paradigmas respecto de los fines de la escuela: el que la considera como una red institucional al servicio de las transformaciones sociales (Halsey, A. H., J. Floud y A. Anderson, 1968) y el que la toma como un mecanismo de reproducción de un orden social cuyo centro es la dominación de determinados grupos, sectores o clases sociales sobre otros (Bourdieu, P., y J. C. Passeron 1977).

Coincidiendo con este último enfoque, realizaremos un recorrido por la evolución de la institución escolar en relación a las perspectivas de género, analizando los cambios sociales que favorecieron la progresiva inclusión de las mujeres. Se revisan algunos de los prejuicios sobre la feminidad y los mecanismos a través de los cuales se manifestó el pensamiento androcéntrico en las escuelas desde su creación, dando lugar a la reproducción de estereotipos de género. En este camino, atravesada por transformaciones socioeconómicas y políticas, la escuela fue evolucionando en ciertos aspectos y cristalizando otros, dando origen a las instituciones en sus modalidades segregadas o mixtas, tal como hoy las conocemos.

## **2.1 Historización de la ampliación de derechos educativos de las mujeres y evolución de la educación segregada por sexo**

### **2.1.1 Formación de doncellas para la vida doméstica**

A lo largo de la historia de la humanidad, el rol de la mujer en la familia y en la sociedad fue cambiando, así como sus habilitaciones y posibilidades. Desde el rol procreador y de crianza como única función social hasta la infantilización de la mujer, impedida de cumplir con los deberes (y derechos) más básicos, hemos ido avanzando en un mayor reconocimiento en distintos ámbitos.

En este contexto, resulta lógico que la educación formal de las mujeres resultara irrelevante. El destino de las doncellas de clase alta hasta el siglo XVIII era el casamiento y la maternidad. En los conventos se aprendían las habilidades básicas para ser una buena esposa: religión, música, bordado, alfabetización mínima para poder leer la Biblia, francés. Por el lado de la educación de las niñas de familias pobres surgieron escuelas controladas por la iglesia católica en las cuales aprendían moral, religión, costura, higiene personal. En ambos casos la educación terminaba al llegar a la adolescencia, momento en el cual se consideraba que ya estaban en edad de casarse (Morgade 2001).

Aunque hoy resulte impensado, la reflexión sobre las identidades de género y la problematización de la reproducción de estereotipos de género es bastante reciente. Durante siglos se consideró la superioridad del género masculino como “natural” y tanto hombres como mujeres aceptaban ese orden social (Marta Lamas, 1994)

Con el advenimiento de la modernidad, comenzaron a aparecer voces en defensa del derecho de la mujer a recibir otro tipo de formación. Gordillo (2015) destaca como uno de esos hitos la obra de Juan Amos Comenio (1592-1670) y el Marqués de Condorcet (1743-1794), ambos de gran influencia en la educación occidental. Asimismo, en el ámbito de habla hispana, destaca la pedagoga y escritora española Josefa Amar y Borbón (1749-1833). Por su parte, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) estableció diferencias muy claras para la educación de cada sexo según los roles sociales que se esperaba que cada uno cumpliera en su célebre *Emilio o De la educación* (1772).

### **2.1.2 Instrucción para mujeres desde los tiempos de la Colonia**

Las ideas de la ilustración tuvieron su impacto en el Buenos Aires colonial, sin embargo, la educación de las mujeres aún distaba mucho de ser una prioridad para la

sociedad de la época. Hasta entonces, la educación de las mujeres pasaba fundamentalmente por el ámbito familiar. Durante la época de la colonia, la educación primaria estuvo básicamente en manos de instituciones religiosas pero, en general, las mujeres estaban excluidas de esos establecimientos, salvo algunas excepciones. Por ejemplo, en 1827 se abrió el primer Colegio con internado para mujeres en Buenos Aires. Las disposiciones oficiales prohibían la enseñanza mixta y que la instrucción de la mujer pudiera ser realizada por hombres. A las maestras responsables de impartir la educación sólo se les exigía saber leer, escribir, coser, bordar y demostrar virtud. A lo largo de los siglos XVII y XVIII se encuentran diferentes proyectos que no terminaron de desarrollarse (Convento de monjas Teresas, Casa de recogimiento de doncellas huérfanas en el Hospital de San Martín, Escuelas de niñas pobres de las Beatas de Santo Domingo, etc.). En las primeras décadas del siglo XIX, especialmente durante la presidencia de Rivadavia, se dio un mayor impulso al desarrollo de la educación primaria y la enseñanza a mujeres. En 1822 el presidente alentó la creación de la Sociedad de Beneficencia, con el objetivo de “inspeccionar las escuelas de niñas y todo establecimiento dirigido al bien de la mujer” (Flecha García, 1988:242) y fundar escuelas para niñas en la ciudad. En esa misma época se multiplicaron los establecimientos privados de enseñanza dedicados al alumnado femenino, no sólo en Buenos Aires sino también en otros pueblos. Se abrieron, además, colegios privados con profesoras inglesas o francesas que incluían contenidos no abordados hasta el momento (filosofía, geografía, historia, idiomas). Asimismo, en 1824, se abrió la primera escuela inglesa para niñas, que reunió más de 80 alumnas. De acuerdo a Flecha García (1988) durante la presidencia de Rosas, hasta el año 1852, se frenó este proceso: se cerraron centros de enseñanza, se cortaron partidas presupuestarias destinadas a educación y se limitaron las competencias de la Sociedad de Beneficencia.

### **2.1.3 La función homogeneizadora de la educación al servicio de los Estados nacionales**

El primer período de desarrollo del sistema educativo propiamente dicho en Argentina se inicia en las últimas décadas del siglo XIX, etapa fuertemente vinculada a la consolidación de los Estados Nación. No fue hasta la constitución del Estado como tal que se constituyó un verdadero sistema, “un conjunto de instituciones diferenciadas, de ámbito nacional, destinadas a la educación formal, cuyo control e inspección corresponden al Estado y cuyos elementos y procesos están relacionados entre sí” (Archer, 1979 citado en Filmus, 1996: 16). Sin embargo, la finalización de la gesta

emancipadora en América Latina no tuvo correlato inmediato la constitución de los Estados Nación. Tampoco la aprobación de la Constitución fue un factor suficiente. Para lograr la formación del Estado Nacional fue necesario que adquiriera la capacidad de “externalizar el poder, de institucionalizar su autoridad, de diferenciar su control y de internalizar una identidad colectiva” (Oszlak, 1978 citado por Filmus, 1996: 16).

A partir de 1852 comienza un proceso de reorganización de la educación en manos de Domingo Faustino Sarmiento. A lo largo de tres décadas, Sarmiento dedicó importantes esfuerzos orientados al progreso de la educación: se creó el Ministerio de Instrucción pública, luego el Departamento de Primeras letras. La Constitución de la provincia de Buenos Aires, sancionada en 1894, facilitó la organización de las escuelas de primeras letras. La instrucción femenina también progresó, aunque a un ritmo más lento: “en Buenos Aires funcionaban 11 escuelas de niños y 4 de mujeres, en los pueblos 39 escuelas de niños y 7 de mujeres” (Flecha García, 1988:242)

Siendo Sarmiento Jefe del Departamento de Escuelas, la educación recibió un gran impulso. Se crean Escuelas Normales para maestros y maestras, dándosele gran importancia a la formación de mujeres por considerarlas más aptas para la enseñanza, se dotan de mayor presupuesto y recursos edilicios a las escuelas. Las estadísticas revelan el crecimiento exponencial: en 1850 Argentina contaba con 130 escuelas de primeras letras, en 1880 ascendían a 1.279 y en 1890 a 2.418.

En 1859 Sarmiento funda, en contra de la voluntad de la Sociedad de Beneficencia, la primera escuela mixta de Buenos Aires. Pone a cargo a Juana Manso, quien enuncia:

Como las cualidades que honran a su sexo no son beneficiosas sólo para las niñas, pues la madre lo es de mujeres y varones, he creído que la circunstancia de asistir niños varones a la Escuela n°1 Primaria no la excluirá de la influencia benéfica que la Sociedad de Beneficencia está llamada a ejercer... sin distinción de sexos” (Levene, 1939:57-58).

La postura precursora de Manso encontró numerosas resistencias a nivel institucional y social, lo cual la llevó a su renuncia en 1865. Ese año recibió una nota de Departamento de Escuelas en la que se le notificaba que despidiese a todos los niños varones de 8 años (Flecha García, 1988). Sin embargo, la coeducación como modalidad escolar se estaba instalando lentamente. Para ese entonces, ya existían 20 escuelas de ambos sexos. La pedagoga escribe: “las escuelas deberían ser todas de ambos sexos, no importa la edad. Lo que se precisa son maestros y maestras competentes” (Manso, 1867:78).

### 2.1.4 La educación pública como derecho

Dada la necesidad de ingresar mano de obra a partir de la inmigración y la integración de importantes sectores sociales al modelo productivo, el Estado debió asumir un rol central como agente integrador y hegemónico (Filmus, 1996), y la educación pasó a cumplir una importante función política-cultural, siendo su principal herramienta para preservar el orden y la estabilidad política. A partir de la organización de los Estados Nacionales, tanto en Argentina como en muchos países de América Latina se instaló la idea de la responsabilidad del Estado de garantizar la educación pública en todos los niveles. La necesidad de multiplicar las instituciones educativas que consolidaran un fuerte sentido de pertenencia y nacionalismo en la población, acompañado por la demanda de las mujeres de la clase media, impulsó la creación de escuelas secundarias normales. Si bien resultó un importante avance, todavía la educación universitaria estaba vedada para las mujeres. El Normal ofrecía “educación y una profesión respetada, aunque mal remunerada (...) la universidad aún no era un destino para ellas.” (Morgade, 2001: 65)

Uno de los principales instrumentos de cambio fueron las leyes impulsadas por el sector ilustrado de la clase política. Tal como expresa Tedesco, “Las leyes (...) brindaron una base de legitimidad muy fuerte a las demandas sociales”. (2012:48) Al universalizar la enseñanza primaria, haciéndola obligatoria mediante la aprobación de la ley 1.420<sup>1</sup>, la educación pasó a ser considerada como un servicio público y gasto social que debía integrar y modernizar a la sociedad. De esta forma, la escuela primaria pasó a funcionar como un agente homogeneizador de la población mediante distintos dispositivos disciplinadores, rituales y símbolos patrios que consolidaban la identidad nacional. Si bien permitió consolidar una identidad nacional más homogénea, no logró verse completamente reflejado en la incorporación efectiva de toda la población en la escuela: para el año 1930 sólo se logró escolarizar al 53% de la población (Tedesco, 2012).

En ese momento, el acceso de la mujer a la educación superior era difícil, pero creciente. Gordillo (2015) explica que, si bien el contexto educativo aún se caracterizaba por las escuelas separadas por género, preservadoras de roles sociales claramente diferenciados, la evolución del modelo capitalista de la economía y de las sociedades burguesas exigió la inserción de la mujer en el campo laboral y su consecuente formación. La crisis del '30 y la Segunda Guerra Mundial generaron nuevas coyunturas en el mercado internacional, y la educación “fue incorporada no sólo como un derecho de los

---

<sup>1</sup> Ley de Educación Común (1884). Sancionada el 26 de junio de 1884 y promulgada el 8 de julio de 1884, publicada en Anales de Legislación Argentina.

ciudadanos, sino también como estrategia de capacitación de mano de obra para satisfacer las demandas de la surgente industria.” (Filmus, 1996: 24). La formación para el trabajo requería alfabetización básica, formación técnico profesional e incorporación de “la disciplina laboral, que únicamente el sistema educativo podía brindar” (Filmus 1996: 25).

A partir del surgimiento de movimientos pedagógicos de reforma a cargo de destacados pedagogos (Decroly, Montessori, Freinet) se sientan las bases de la escuela y la pedagogía modernas. Estos movimientos, no sólo buscan una renovación de las prácticas pedagógicas, sino también comprenden la lucha contra las discriminaciones de distintos tipos, entre ellos, la discriminación por sexo. Por lo que comienza a instalarse la idea de la coeducación. Además de razones ideológicas, también tienen peso cuestiones económicas. Riordan afirma “en el desarrollo de la educación en los Estados Unidos, las escuelas diferenciadas no eran económicamente viables: la duplicación de infraestructura, equipo y personal implicaba un alto costo” (Riordan, 1994:177).

### **2.1.5 Masificación de la escuela y nuevos paradigmas**

El período comprendido entre 1950 y 1980 puede ser considerado como el de masificación de la escuela, fenómeno asociado, entre otras cosas, a la urbanización. La matrícula universitaria también se expandió incorporando la demanda femenina y la de los sectores medios urbanos provinciales. Recién a partir del siglo XX algunas mujeres pioneras encararon la lucha por su inclusión en los ámbitos académicos. Y recién a fines del siglo XX logró equilibrarse la presencia femenina con la masculina en las universidades. No sólo se lograron avances en el ámbito académico, sino también en cuanto a los derechos ciudadanos. Gracias a las fuertes demandas de los grupos feministas, denominadas “sufragistas”, a partir de 1947 las mujeres argentinas pudieron emitir su voto obligatorio: durante 35 años estuvieron excluidas de este derecho.

La década del ‘90 se vio signada por una serie de reformas educativas importantes. En este período se sancionó la Ley N° 24.195, Ley Federal de Educación, orientada a lograr mayor equidad educativa y, al mismo tiempo, mejorar la eficacia y eficiencia del sistema. También se renovaron los contenidos curriculares y se acordaron Contenidos Básicos Comunes (CBC), se reformó la estructura de niveles del sistema educativo y extensión de la obligatoriedad, se institucionalizó un sistema nacional de evaluación de la calidad de la Educación y se aumentó la inversión en el sistema educativo (Tedesco y Tenti Fanfani, 2001).

En el transcurso de la década de 1990 la mayoría de las escuelas de gestión privada sexualmente segregadas en la Argentina se reconvirtieron en escuelas de “educación mixta” (Fuentes, 2021). Los colegios universitarios siguieron el mismo camino. El autor trae el caso del Colegio Nacional de Monserrat, dependiente de la Universidad Nacional de Córdoba, que encontró gran resistencia por parte de sus alumnos varones y su personal docente.

A pesar de estas modificaciones, existe un núcleo de escuelas privadas que sostienen la modalidad segregada. En “Buenos Aires, escuelas que hacen de la antigüedad y la “tradición” un capital educativo que atrae a familias de sectores altos y medios-altos, aún permanecen bajo esa modalidad como una apuesta a la formación de las elites” (Fuentes, 2021:64).

Tal como mencionaba Riordan, Fuentes (2021) coincide en que los cambios en la modalidad de las escuelas no estuvo signada por la influencia de los grupos de derechos de las mujeres, sino más bien por una lógica economicista en el modo en que se mantenían financieramente las escuelas de gestión privada: “captar la matrícula, el pago del grupo familiar completo, al que le ofrecerían una misma institución, un mismo edificio, un mismo cuerpo docente y los mismos horarios para todos/as sus hijos/as” (Fuentes, 2021:65). Al inicio del nuevo milenio, un conjunto de iniciativas llevadas a cabo por organizaciones integristas católicas, tales como los Legionarios de Cristo y el Opus Dei comenzó a desarrollarse en el campo de la educación de gestión privada en apuesta por la educación de niños y niñas de sectores privilegiados y, más recientemente, de los sectores en situación de exclusión.

En el marco de esta crisis de la escuela moderna es que ingresan nuevas preguntas y demandas por parte de la sociedad. Que la escuela sea una entidad reproductora de estereotipos de género limitantes para el libre desarrollo de la identidad sexual de sus alumnos o sea un espacio de crecimiento y fortalecimiento de los derechos de los niños se volvió una problemática muy relevante para la sociedad. En escucha a estas demandas se dio la sanción de la ley 26.150 en 2006 instalando el Programa Nacional de Educación Sexual Integral y la posterior edición de los Lineamientos Curriculares para la educación sexual integral en 2008. Esto significó la manifestación explícita de la responsabilidad del Estado de hacer válido el derecho de niños, niñas y jóvenes a recibir Educación Sexual Integral (ESI) en todos los establecimientos educativos públicos de gestión estatal y privada. Constituyó una oportunidad para que la escuela, en articulación con otros actores, fortalezca la búsqueda de respuestas eficaces a situaciones de vulneración de derechos

como la discriminación, el abuso y el maltrato hacia niños, niñas y adolescentes, e implemente medidas de protección y reparación para atender a estos problemas. Asimismo, la ampliación de derechos que garantiza la Ley Nacional 26.743 de Identidad de Género a partir de 2012 permite el cambio registral de nombre y sexo en todos los documentos públicos.

Reconociendo los desafíos que encierra este nuevo paradigma, que se aleja de la concepción binaria y simplificada del género, podemos reconocer a ésta como una etapa de ruptura. El mandato social que originó el sistema educativo cambió y se están generando más espacios de acogida para todos los niños con sus singularidades. Es una oportunidad para repensar la educación en general y la escuela en particular en pos de una propuesta para el futuro más libre, democrática y flexible, viviendo los fenómenos emergentes como “palancas para el cambio” en lugar de obstáculos.

## **2.2 El camino de la ESI: Resistencias de la Iglesia Católica y caracterización del momento histórico en que las entrevistadas cursaron su formación**

Desde las últimas décadas del siglo pasado, se han ido profundizando diversos cambios vinculados a los modelos de composición familiar, la sexualidad y los géneros. Comenzaron a reconocerse otros formatos de estructuración del hogar diferentes a la “familia nuclear”, conformada por el matrimonio de mujer y hombre (Esquivel, 2013). Familias ensambladas, monoparentales, homoparentales (respaldadas por la legalización del matrimonio igualitario desde 2010) se volvieron moneda corriente en las comunidades educativas.

Asimismo, la opinión pública, desde distintos sectores y agrupaciones, demandó con creciente fuerza mayor participación del Estado en lo referido a la educación sexual de la población. Si bien la Ley Federal de Educación, aprobada en 1993, contemplaba a la sexualidad como contenido curricular, el tratamiento de este tema era variable en las escuelas, limitado al nivel secundario y orientado a prevenir embarazos e infecciones de transmisión sexual (ITS) (Wainerman, Di Virgilio y Chami, 2007).

Las personas entrevistadas transitaron su escolaridad entre los años 2000 y 2018, período en el cual la agenda de educación sexual se amplió de manera sostenida. Luego de varios intentos fallidos por sancionar distintos proyectos de ley sobre Educación sexual desde una perspectiva más integral, que superara la mirada “biomédica”, en 2006 se sancionó la Ley de Educación Sexual Integral (26.150) para todos los niveles educativos



del país. La ESI se estableció como un derecho y se multiplicaron los actores involucrados. Pero también se multiplicaron las disputas y las resistencias se hicieron más visibles (Faur, 2019).

La ESI “tensiona el sistema sexo-genérico patriarcal, machista, procreacionista y heteronormativo vigente”, promoviendo la equidad de género y la aceptación de las diversas formas de vivir y experimentar la sexualidad y el género, escindiendo la sexualidad de la reproducción y habilitando la dimensión del placer (Romero, 2018:80). Los sectores conservadores vinculados a la Iglesia Católica, a los cuales pertenecen las escuelas a las cuales asistían, expresaron su rechazo a la llamada “ideología de género”, defendiendo una mirada biologicista y binaria de los sexos. Fueron años de tensión entre un sector de la ciudadanía y las fuerzas políticas que buscaban garantizar la educación sexual integral como un derecho para todas las infancias del país y la intención eclesiástica de universalizar su moral religiosa (Esquivel, 2013).

Retomando a Faur (2019), la Iglesia católica educaba en sexualidad de manera sistemática desde hacía tiempo. El rechazo a la ESI por parte de la Iglesia no se refería a la educación sexual en sí misma sino a la ideología subyacente a la ley. En las escuelas confesionales se educaba mediante tres principios básicos: abstinencia, fidelidad y heterosexualidad. Estos principios se encuentran explicitados en muchos fragmentos de los relatos de las personas entrevistadas y también de manera más implícita, en normativas y prohibiciones de las escuelas. “La disciplina de los cuerpos y las voluntades procuraba sostener un modelo de familia en el cual el matrimonio regulaba la temporalidad y la finalidad de la sexualidad: la procreación” (Faur, 2019:3).

El 3 de junio de 2015, la convocatoria #NiUnaMenos marcó un punto de inflexión: miles de personas se reunieron en el Congreso de la Nación para exigir el fin de la violencia machista, a raíz del femicidio de Chiara López, de 14 años. Entre sus reclamos más urgentes se encontraba la aplicación de la Ley 26150, sancionada en 2006 pero de implementación incompleta y variable entre las escuelas. El activismo juvenil y la llamada "marea verde" fue muy importante en la difusión de estos reclamos, por su fuerte impacto en los medios masivos de comunicación y en la opinión pública.

Frente a los debates por el proyecto de ley para la legalización de la Interrupción voluntaria del embarazo, se puso de manifiesto una resistencia aún más férrea por parte de los sectores conservadores vinculados con la Iglesia Católica. Muchas de las escuelas confesionales animaron a sus alumnas a militar activamente en contra de la iniciativa, aduciendo que el aborto representa un atentado contra la Vida. En numerosos fragmentos de las entrevistas se pone de manifiesto este debate en el cual se encontraban inmersas las

alumnas: la disputa del “pañuelo verde” contra el “pañuelo celeste”. El primero representando los valores cristianos que sus familias, su escuela y su entorno defendían y el segundo, el cuestionamiento a esos valores y la apertura a otras nuevas y diversas formas de ser, vivir, estar.



Universidad de  
**San Andrés**

## CAPÍTULO 3

### ESTADO DE LA CUESTIÓN

Históricamente, tal como se analizó en el apartado anterior, la educación ha tenido un papel preponderante en la reproducción de los modelos de desigualdad y jerarquización entre hombres y mujeres. Las demandas de los movimientos sociales feministas, en reclamo por igualdad de derechos entre los géneros, han dado lugar a profundos debates en ámbitos públicos y privados e instalaron a la escuela como un agente clave en la educación sexual integral de los alumnos y las alumnas de Argentina. Sin embargo, la escuela, agente socializador y aparato ideológico, puede funcionar tanto como un espacio de consolidación de estereotipos heteronormativos como de revisión de los roles sexuales instalados y mandatos, de acuerdo a los preconceptos subyacentes sobre la perspectiva de género que la sostienen.

Dado que la cuestión de género cobra una dimensión dinámica y problemática, es de vital importancia la reflexión e investigación sobre el rol que desempeña la escuela en este tema y el análisis de las prácticas educativas que modelan el conjunto de significados sociales atribuidos y asociados a la masculinidad y a la feminidad. Esta problemática, centrada específicamente en el caso de las “escuelas para mujeres”, toma un nuevo sentido, ya que la segregación del alumnado por sexos le otorga características propias que serán analizadas exhaustivamente a lo largo de este trabajo.

Con el fin de reflexionar sobre la construcción de estereotipos de género en las escuelas, se realizará un recorrido por diversas investigaciones que, de una manera u otra, arrojan luz al respecto. Revisaremos trabajos que describen diversos mecanismos que operan en las instituciones escolares y sirven de fundamento para la desigualdad y discriminación de género. Asimismo, tendrá lugar el debate entre los partidarios de la segregación sexual escolar en contraposición a la coeducación, para comprender en mayor profundidad el escenario social en el cual se desarrolla esta investigación y los rasgos específicos de las instituciones sexualmente segregadas.

#### **3.1 La escuela, un escenario con características propias**

Numerosas investigaciones llevadas a cabo en distintos países del mundo hacen visible que la institución escolar tiene un papel preponderante en la reproducción de la desigualdad por causa del género e instalación de mandatos rígidos diferenciados. Por ejemplo, Rodríguez Navarro y García Monge (2009) realizan un estudio etnográfico en una escuela primaria pública en Castilla (España). Allí enfocan su atención especialmente

en el recreo escolar. Los autores desarrollan la idea de que través de sus prácticas y juegos los niños y niñas van normalizando las formas de interacción socialmente dominantes, definiendo una serie de valores, actitudes e intereses que tienen cierta estabilidad y que guardan relación directa con el mundo adulto y con el contexto social que rodea a los sujetos. De esta manera, el alumnado se socializa en la construcción del sistema de género: división por sexos, formas de acción propias de cada género, regulación de interacciones entre las personas del propio género y las del otro, prácticas y usos corporales.

El estudio muestra que el contexto escolar presenta peculiaridades que no necesariamente se reproducen en otros ámbitos, como el barrio o los clubes. Al ingresar a la escuela, los estudiantes se abren a una “maraña de códigos”: algunos verticales, provenientes del mundo adulto. Estos códigos representan la ley, la norma. Pero también hay códigos horizontales que emanan de sus pares. Uno de los primeros códigos horizontales que se aprenden, de acuerdo a este estudio, es el de la división por sexos. En este proceso de adquisición del “habitus” reproductor de esquemas sociales, se observan ciertas conductas repetidas:

Las primeras en llegar a las filas son aquellas personas menos integradas en el grupo, seguidas de las niñas y, finalmente, los niños. En las filas, las niñas mantienen una actitud de mayor contención que los niños. Aunque en ambos casos se observan juegos, los de las niñas son de mayor orden, ritualización y contención espacial (juegos rítmicos de palmas, juegos con hilos en los dedos) que los de los niños (robar el balón, empujones, golpeteos, pequeñas persecuciones...) (Rodríguez Navaro y García Monge, 2009:62).

Estos comportamientos suelen estar reforzados, voluntaria o involuntariamente, por los adultos quienes se muestran más o menos permisivos de acuerdo a lo que consideran “propio” o esperable de cada género. De esta manera, los códigos verticales y horizontales entran en diálogo.

En otro estudio realizado con más de 700 alumnos de escuelas primarias de Sevilla (España), también puede observarse cómo se alimenta el estereotipo masculino agresivo y la falta de intervención de los adultos que, con o sin intención lo refuerzan. En busca de las raíces de la violencia de género sufrida por las mujeres en los primeros años de la infancia, en esta investigación confirman que los niños son responsables de un mayor número de agresiones en las escuelas que las niñas, pero que niños y niñas son víctimas de esas agresiones casi por igual. El estudio muestra también que la carencia de capacitación profesional y de reflexión de los adultos sobre estas cuestiones agrava la situación:

los/as maestros/as no siempre cuentan con los conocimientos y las herramientas necesarias para poder identificar los problemas de discriminación y violencia de género ni para proporcionar las respuestas apropiadas cuando surgen esta clase de problemas. (Pérez, et. al., 2010)

Esta realidad presente en el día a día de las escuelas pone de manifiesto cuán importante es la formación docente para detectar las situaciones de desigualdad y agresividad y para desnaturalizar la mirada en relación a lo que se espera de cada género. Al respecto, en el ámbito local, un estudio realizado en el territorio argentino, observa importantes diferencias en las concepciones sobre sexualidad y género entre los docentes. Kornblit, Sustas y Adaszko (2013) explicitan la profundidad de dichas concepciones y la necesidad de un cambio cultural para generar una perspectiva de género más auténtica y menos liderada por los prejuicios.

En cada época –y en cada lugar, agregaremos nosotros–, hay límites de lo pensable y lo decible. Estos límites tienen que ver con las creencias legitimadas por el discurso social, el que provoca una hegemonía discursiva compuesta de una serie de lugares comunes y esquemas básicos, responsables de producir una visión del mundo dominante (Kornblit, Sustas y Adaszko, 2013).

A estas reflexiones se agregan los aportes de Nava y López Álvarez (2010), quienes realizaron una investigación en Juárez, provincia de Salta (Argentina). Allí se reflexiona sobre aquellos dispositivos y prácticas sexistas naturalizadas que forman parte del currículum oculto. Se diferencian las formas de comunicación hacia un género y el otro, el condicionamiento en la calificación, los permisos para expresar el enojo, etc. De esta manera se observa la importancia del rol docente y de la cultura institucional, ya sea en la reproducción o el cuestionamiento de los estereotipos de género.

Además del análisis de las intervenciones docentes, es interesante revisar los recortes curriculares y los recursos didácticos puestos en juego en la enseñanza. En dispositivos pedagógicos tales como los libros de texto y la selección literaria que se les ofrece a los alumnos pueden verse sesgos que delimitan una idea de género binaria y rígida. Por ejemplo, García explica que los actuales libros de texto, si bien reproducen menos prejuicios y estereotipos de género, todavía nos ofrecen en su contenido, en el lenguaje utilizado y en las ilustraciones una visión discriminatoria de lo masculino y lo femenino (...) haciendo invisibles las aportaciones de las mujeres al conocimiento científico”. (García, 2010:246)

En estos dispositivos, siguen invisibilizándose las aportaciones de las mujeres al conocimiento científico y el discurso verbal de los libros de texto sigue siendo masculino. Se observa la ausencia de mujeres con nombres propios y la presencia de estereotipos en la utilización de adjetivos: a los protagonistas varones se los asocia con adjetivos

relacionados con el poder y a las mujeres con atributos físicos y de carácter. Además, los libros presentan una imagen sesgada de las profesiones aptas para un género u otro y se observan más ilustraciones de mujeres “sin actividad aparente” y de varones protagonizando de forma activa la situación ilustrada.

La lucha por la igualdad de género requiere un proceso de aculturación que modifique concepciones y prácticas socialmente instaladas. Tomando las palabras de Sánchez y Araya, estas investigaciones muestran la necesidad de “un cambio orientado hacia la igualdad en la práctica educativa que incluya a todas las personas involucradas y permita desarrollar una educación sin discriminación” (Sánchez y Araya, 2013:1).

### **3.1.1 Los cuerpos en la escuela**

Distintos estudios investigan el modo en que las instituciones educativas “lidian” con la cuestión del cuerpo de sus alumnos, presencia material que plasma asuntos muy profundos: la escuela enseña, disciplina, mide, evalúa, examina, aprueba (o no), categoriza y marca a los cuerpos que pasan por ella, equilibrando, por un lado, el incentivo de una sexualidad “normal” (heterosexual y sexista), y por el otro, la contención de la misma (Morgade, 2012). Los cuerpos en la escuela padecen prejuicios y juicios, cargan con culpas que no les corresponden y son encorsetados en categorías que no eligen ni los representan. Una investigación llevada a cabo en escuelas secundarias de barrios vulnerables de la provincia de Buenos Aires, aportó un análisis sobre “los cuerpos en la escuela”. Armella y Dafunchio (2015) reflexionan acerca de la configuración espaciotemporal de los cuerpos escolarizados: durante muchos años los cuerpos fijos, silenciosos y obedientes representaron al ser disciplinado. Sin embargo, hoy las subjetividades que habitan las escuelas son quienes ponen en tensión los elementos centrales que componen a la formación histórica de las aulas.

Si la escuela ha sido uno de los elementos fundantes de la modernidad, lo ha sido a condición de producir cuerpos acordes a las necesidades de un determinado régimen político y económico: ha producido cuerpos dóciles capaces de ser buenos trabajadores, buenos ciudadanos. Cuerpos que, disciplinados, se han invisibilizado, han devenido parte constituyente de la consagración de la escena moderna (Armella y Dafunchio, 2015: 1092).

En la mirada de los cuerpos en acción coexisten múltiples y diversas operaciones en simultáneo, en condiciones cambiantes y flexibles. La oportunidad de pensar hoy los cuerpos en movimiento habilita a una reflexión en torno a las transformaciones de un dispositivo en el que conviven huellas y marcas del pasado, del presente y del futuro.

Respecto del movimiento de los cuerpos en la escuela y el uso de los espacios, Rodríguez Navaro y García Monge realizan un interesante análisis: los niños tienen más posibilidades de disponer de los espacios amplios y de realizar los juegos más “prestigiosos” dentro de los códigos elaborados por el alumnado, los deportes. En su proceso de socialización, a las mujeres se las prepara para “para desarrollarse en espacios pequeños, íntimos y para asumir una jerarquía, mientras que a los hombres se les prepara para el espacio público, demostrar su competencia y dominio” (Rodríguez Navaro y García Monge, 2009:65).

El juego de las niñas recoge algunos roles femeninos de la cultura tradicional: recolección, roles asociados en la tradición a las mujeres (hacer la compra, limpieza), iniciación en la sociedad de consumo y la estética (compra-venta de objetos de adorno). Son juegos de alto contenido verbal y escaso contenido motriz. Se desarrollan en una zona espacial reducida, cercana a la puerta de entrada y a los docentes. A medida que van creciendo suele verse a los grupos de niñas charlando sentadas o paseando sin realizar ningún juego. De esta manera se pone de manifiesto cómo en el espacio del recreo, momento invisibilizado y aparentemente desregulado, germinan los prejuicios, la segregación y jerarquización espacial, el aprendizaje de formas de interacción según el género, la homogeneización de prácticas corporales en los patios o las formas de rechazo.

### 3.2 Segregación sexual escolar

Cuando la problemática del género se centra específicamente en el caso de las “escuelas para mujeres”, se observan ciertas características específicas. A pesar de que la modalidad mixta o “coeducación” hoy es la más difundida y aceptada, persisten voces que consideran que la educación segregada por sexos es la que más favorece el pleno desarrollo de los estudiantes. En el artículo *Hombre y mujer. Iguales, diferentes, complementarios* de María Calvo Charro (2008) la autora entra en debate con los “ideólogos del género” expresando que éstos pretenden eliminar la feminidad y masculinidad para garantizar la igualdad en todos los planos, inclusive el biológico y reproductivo. De esta forma ella interpreta que se desprecia la maternidad y desestabiliza la familia como institución social.

La autora defiende esta postura basándose fundamentalmente en argumentos relacionados con el desarrollo madurativo. Sostiene sus afirmaciones refiriéndose a estudios científicos que respaldan las diferencias cerebrales entre hombres y mujeres. Por ejemplo, señala que “las féminas sientan antes la cabeza que los varones en la

adolescencia” (Calvo Charro, 2008:149), “el desarrollo cognitivo del varón es más lento... con las habilidades lingüísticas” (p.150) y “gozan de mayor facilidad para el pensamiento lógico-matemático” (p. 153). Asimismo, sostiene que las niñas logran un mayor desarrollo de la escritura y la motricidad fina, por lo que son más aplicadas y prolijas. Charro expresa que la consecuencia de ignorar estas diferencias en el desarrollo, es que los varones reducen su nivel de aspiraciones, se frustran y deciden que “estudiar es “cosa de chicas”.

En relación a los gustos literarios sostiene que las niñas prefieren leer libros sobre relaciones humanas, “llenos de sentimientos, inquietudes, sufrimientos y alegrías” (2008:155). En cambio, los varones prefieren las anécdotas, la acción, los hechos concretos y sus resultados. El resultado de intentar imponer el mismo tipo de lecturas a todos los géneros es que los varones pierden el gusto por la lectura.

Según la mirada de la autora los varones son naturalmente competitivos ya que la testosterona provoca en su cerebro la tendencia a defender su situación de dominio. Por el contrario, las mujeres son más afectivas, solidarias y colaboradoras debido a la influencia en el cerebro de las “hormonas femeninas”. La capacidad de autocontrol de los primeros es inferior a las segundas: “las niñas... aguantan más tiempo sentaditas en clase sin moverse o sin hablar” (2008:158). Continuando con el análisis, la autora señala que los varones son más inquietos y agresivos y necesitan más espacio que las chicas para aprender. Por lo tanto, indica que “el movimiento ayuda a los muchachos a estimular su cerebro y a liberar y aliviar sus impulsos” (2008:161).

Concluyendo, sostiene que dadas estas diferencias “biológicas” las propuestas educativas deben ser diferentes para cada sexo “de acuerdo con sus características psicológicas, somáticas y personales” (2008:163) para lograr la plena realización de los estudiantes. De esta manera considera que se logra un mejor entendimiento, un ambiente más agradable, mejores resultados académicos y desarrollo de la autoestima, menor conflictividad y violencia.

Sin embargo, hay numerosas cuestiones que este abordaje sobre la educación binaria no toma en cuenta y serán analizados a lo largo de este trabajo de investigación. Diversos autores sostienen que debajo de la segregación educativa por sexos subyace una clara intención de reproducir estereotipos de género heteronormativos, propiciando roles fijos y mandatos sociales para los estudiantes. Por ejemplo, en las escuelas segregadas puede observarse un claro prejuicio sobre el rol social que cumplirán las mujeres al terminar su formación académica:



la discriminación no incide en los niveles de éxito escolar, sino en el nivel de formación del género, devaluando la personalidad femenina de tal manera que las niñas interiorizan su papel secundario y su inseguridad en el mundo público, y ello, incluso en el caso de que sean alumnas extraordinariamente brillantes (Subirats Martori, 1991).

Coincidente con la autora, Sánchez Bello indica que en es “el aprendizaje de que su valía para lo privado es mayor que para lo público, o que sus intereses han de estar abocados al cuidado y la atención de los otros” lo que determina la limitación en el desarrollo potencial de las niñas, y no una falta de formación académica (Sánchez Bello, 2002:93).

La segregación escolar por sexo también incide en el proceso de socialización de los estudiantes, limitando las oportunidades de integración y diálogo. Silva-Peña (2019), en un artículo sobre los liceos más emblemáticos de Chile, sostiene que estos son sexistas y que la existencia de colegios segregados por sexo es un ejemplo de conservación de enclaves discriminadores en educación: “aquí los conceptos de diversidad e inclusión son desterrados al generar ambientes separados” (Silva Peña, 2019:2). En otra investigación en el mismo país, se analizó la construcción de género y las representaciones vinculadas a la masculinidad de adolescentes chilenas que cursaban el séptimo año en una escuela municipal segregada por sexo, de la provincia de Valparaíso. Allí, Fernández Olguín (2012) observa y reflexiona sobre la figura masculina desde la percepción de las estudiantes. Para ellas “los hombres son las personas que encarnan esta figura de alteridad desconocida de mayor incompreensión e ignorancia, y frente a los cuales es más estricto el resguardo para cada joven” (Fernández Olguín, 2012:58)

Las estudiantes describen a los varones como ignorantes y poco empáticos. Esta diferencia expuesta por las jóvenes se construye como oposición más que como integración, por lo que puede inferirse que el contexto de educación segregada por sexo mantiene esta idea de dos grupos con los que no se puede tener un diálogo y convivencia, manifestándose por parte de las jóvenes desconfianza, recelo e incompreensión. La falta de convivencia en el espacio escolar con varones puede facilitar que, a partir del tabú que emerge ante lo desconocido, las jóvenes construyan imaginarios sobre la figura masculina en base a sus propios prejuicios y atribuciones sobre la masculinidad, manteniendo un cierto modelo de relaciones intergeneracionales a partir del desconocimiento del diferente. La sexualidad adolescente se mantiene como tabú (Fernández Olguín, 2012).

La intención pedagógica de la segregación sexual escolar encierra la conformación de un tipo de sujeto determinado. En un interesante trabajo de investigación realizado en cinco escuelas segregadas por sexo en la provincia de Buenos Aires, Primón (2019) se

pregunta qué construcción de sujeto se hace en dichas instituciones a partir del análisis de sus páginas web. Allí se enfoca en los idearios, la sección “Misión, Visión y Valores”, las actividades extracurriculares, las noticias y los reglamentos de estas escuelas e identifica mecanismos y prácticas institucionales que operan en la conformación de los sujetos.

El autor reconoce una “doble distinción”: por un lado, la transmisión de elementos que constituyen al género masculino y/o femenino. Por ejemplo, la obligatoriedad de la portación del uniforme implica una adherencia a ciertas formas esperables de comportamiento: “los reglamentos y las sanciones en relación con la vestimenta son formas de subjetivación de la persona” (Primón, 2019:616). También la oferta de talleres y actividades extracurriculares presenta una fuerte connotación femenina y ninguna de ellas (excepto por el atletismo) se relaciona con “el mundo de lo masculino”.

Por otra parte, operan mecanismos de “distinción de clase”, que se ponen en juego con los de distinción de género. Menciona una actividad solidaria llamada “taller de imagen personal”. Allí, mujeres de una escuela de élite buscan “ayudar a las alumnas (de una escuela en contexto vulnerable) a lograr una buena imagen para el momento en que tengan una entrevista laboral o realicen una pasantía” (Primón, 2019:617). De esta manera, la socialización se da solamente entre mujeres y normalizando el gusto femenino. Las alumnas de la escuela de élite son poseedoras del conocimiento “del gusto legítimo” (Bourdieu, 2016) y buscan incluir a las alumnas en los hábitos y costumbres propios de su clase. Asimismo, hace visible la distinción de clase al analizar una campaña de donación de zapatillas: quienes tienen mayor poder adquisitivo se muestran frente a los demás como desinteresados de la propia problemática económica, mientras “los más necesitados” reciben lo gastado, lo que está al borde de romperse. “La práctica solidaria, entonces, construye a un “otro” que puede “vivir con lo justo” mientras la autopercepción de uno mismo se relaciona mayormente con una separación de la necesidad” (Primón, 2019:619).

En las páginas web institucionales se observa la importancia de la socialización homogénea entre personas de un mismo sexo para dar lugar a un mismo tipo de subjetivación, colegio y familia en concordancia de valores. Es decir, se crean redes de vinculación cerradas que facilitan la socialización tanto del capital social como del capital cultural. De esta manera, “al poseer creencias parecidas y transmitir las de manera homogénea, se crea una mayor capacidad de sanción y una mayor confianza interpersonal en que todos van a actuar de la misma forma” (Primón, 2019:621). Esta socialización diferenciada por género y clase social viene fundamentada en primer lugar por

argumentos “científicos”: se legitima el discurso desde bases biológicas del funcionamiento “masculino” o “femenino”. En segundo lugar, se sostiene desde los valores de la religión católica. Analizando la “Misión-visión” publicada en la web, se observan diferencias notables entre las misiones asignadas para unos y para otros: así como se impone un “deber ser” sobre la mujer, estableciendo que debe cumplir “su misión” como madre, esposa, miembro de la iglesia y servidora de su prójimo, al varón se lo anima a involucrarse en la vida política como expresión de su compromiso social y cívico con el bien común.

Concluyendo, el autor observa que la construcción de sujeto puesta en práctica por estas escuelas tiene un conjunto de características específicas que crean un único “sentido común” en cuanto a la propia percepción del alumnado. Así se tiende a transmitir fuertes estereotipos de género y de clase social mediante mecanismos de distinción social, de socialización diferenciada y mediante la transmisión de expectativas futuras sobre sus alumnos y alumnas (Primón, 2019).

### **3.3 Vacancias de investigación**

A partir del análisis del estado de la cuestión en lo referido a los objetivos de estudio de la presente investigación, quedan abiertos varios interrogantes para analizar. Habiendo descrito sucintamente algunos de los mecanismos de construcción de estereotipos de género que se ponen en juego en las escuelas, cabe preguntarse: ¿de qué manera estos mecanismos operan en las instituciones sexualmente segregadas? ¿Cuáles son las intervenciones de docentes y directivos? ¿Cómo entra la cuestión del cuerpo en una institución que aloja únicamente mujeres? ¿Qué mandatos se reconocen a partir de los testimonios de las alumnas?

En el siguiente apartado se realizará un análisis teórico de los conceptos clave que estructuran y dan sentido a esta investigación, así como se describirán las estrategias metodológicas utilizadas en el trabajo de campo para intentar responder a los interrogantes planteados.

## CAPÍTULO 4

### MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Para abordar la presente investigación es necesario profundizar sobre algunos conceptos clave que la atraviesan y estructuran. Con dicho objetivo se recuperan las propuestas conceptuales de distintos autores que realizan valiosos aportes a la problematización del género y las sexualidades, indagando sobre los presupuestos ideológicos que subyacen a la narrativa heterosexuada que se considera “natural”.

En los últimos 50 años la categoría *género* ha ido mutando en sus concepciones. Actualmente encontramos dos acepciones básicas de la palabra *género* que se ponen en juego en el discurso. Existe un uso descriptivo que habla del género, o de la perspectiva de género, haciendo referencia al sexo femenino, como un “concepto asociado al estudio de las cosas relativas a las mujeres” (Lamas, 1999: 329). Otra acepción que desarrollaremos de manera más extensiva, y surge como respuesta a la anterior, es la referida a la construcción cultural de la diferencia sexual que alude a las relaciones sociales de los sexos. Fue a partir de la década del '70 que el feminismo académico utilizó dicho concepto como una manera de “enfrentar el determinismo biológico” (Lamas, 1999:327) intentando diferenciar lo biológico o dado naturalmente de las construcciones sociales y culturales. Comenzó a desnaturalizarse el vínculo entre género y sexo para reconocer el entramado de poder que encierra esta relación. De esta manera se volvió una herramienta para la comprensión del significado que las culturas le otorgan a la diferencia sexual y las conexiones que se dan en las distintas formas de interacción humana. Marta Lamas trae el aporte de Constance Penley (1990) quien señala que

el término género se ve como más útil y menos cargado que *diferencia sexual*, particularmente en la medida que el género es visto como (...) una forma de referirse a los orígenes exclusivamente sociales de las identidades subjetivas de hombres y mujeres” (Lamas: 1999: 351).

Así se lo observa como “un sistema total de relaciones” que no está necesariamente determinado por el sexo. Dicho sistema afecta todos los ámbitos de la vida de la persona: lo social, lo político, lo religioso, lo cotidiano.

Asimismo, Teresa de Lauretis retoma esta dicotomía entre lo natural y lo social haciendo una diferencia: “el género no es el sexo, un estado natural, sino la representación de cada individuo en términos de una relación social particular que pre-existe al individuo y es predicada en la oposición conceptual y rígida de dos sexos biológicos” (De Lauretis,

1996:11). El sistema sexo género<sup>2</sup> es un sistema de significados que, si bien puede variar en cada cultura, se encuentra ligado a factores políticos y económicos. Para esta autora el género es el producto de la autorrepresentación de modelos de masculinidad y feminidad hegemónicos de cada cultura, situada históricamente, ya sea por repetición o por oposición. Es decir que ya sea cumpliendo o rompiendo la norma, considera que salirse de dicho sistema es imposible y el sistema es indiferente respecto de si los individuos se ven a sí mismos definidos u oprimidos por el género.

De Lauretis desarrolla la noción de ideología de género vinculándola con los aportes de Althusser (1971), para quien la ideología no representa relaciones reales sino la relación imaginaria de los individuos con las relaciones reales en las que viven. En un juego entre lo imaginario y lo material, la ideología constituye a los sujetos en tanto que no hay sujetos sin ideología. Y así como la ideología constituye individuos concretos como sujetos, la ideología de género los constituye como varones y mujeres. El género les asigna una entidad ya que los vincula con otras entidades que ya están previamente constituidas como una clase.

La importancia de la formulación de Althusser acerca de la función subjetiva de la ideología -otra vez, en suma, que la ideología necesita un sujeto, un individuo concreto o una persona para obrar sobre ella (...) La construcción del género es el producto y el proceso de ambas, de la representación y de la auto-representación (De Lauretis, 1996:15).

De esta manera, la representación social es aceptada y absorbida por un individuo como propia y así se vuelve real para el sujeto, aun cuando en realidad es imaginaria.

No debe perderse de vista la lógica de poder y dominación que encierra este concepto. Joan Scott señala al género como “un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y (...) una forma primaria de relaciones significantes de poder” (Scott, 1986 en Lamas, 1999:330). Esto significa que el género se implica en la concepción y construcción del poder. Por ello, la autora señala que el género es el campo primario dentro del cual o por medio del cual éste se articula: “necesitamos rechazar la calidad fija y permanente de la oposición binaria, lograr una historicidad y una desconstrucción genuinas de los términos de la diferencia sexual” (Scott, 1986 en Lamas, 1999:331). Las personas actúan y se conducen de maneras que consolidan la certeza de ser de un determinado género como si fuera una realidad interna, una verdad fáctica acerca de sí mismos. Pero en realidad, se trata de un fenómeno

---

<sup>2</sup> El término sistema sexo/género, fue usado primero por RUBIN, Gayle, *The Traffic in Women: Notes toward a Political Economy of Sex*, en *Toward an Anthropology of Women*, ed. REITER, Rayna, Nueva York, Monthly Review Press, 1975, págs. 157-210.

producido y reproducido constantemente a través de normas que son establecidas y controladas por poderes institucionales y prácticas informales para mantenerlas en un determinado lugar, que se internalizan.

En concordancia con esta mirada crítica sobre la construcción conceptual más generalizada del género y el entramado de poder que subyace, Judith Butler afirma que “la univocidad del sexo, la coherencia interna del género y el marco binario para sexo y género son ficciones reguladoras que refuerzan y naturalizan los regímenes de poder convergentes de la opresión masculina y heterosexista” (Butler, 1999:99). De esta manera, sostiene que estas ficciones naturalizadas pueden revisarse indagando los presupuestos ideológicos que se consideran dados y exponiendo la narrativa patriarcal y androcentrista que establece y digita dichas normas. Es decir, poner en cuestión a la narrativa que se define patriarcal, por poner al hombre-padre en lo alto de la jerarquía familiar, determinando la subordinación de la mujer, y androcentrista por considerar al varón como el sujeto de referencia, otorgándole una posición central en todos los ámbitos de la vida en sociedad.

La autora hace un invaluable aporte al debate introduciendo el concepto de performatividad: “no es un acto único, sino una repetición y un ritual que logra su efecto mediante su naturalización en el contexto de un cuerpo, entendido, hasta cierto punto, como una duración temporal sostenida culturalmente” (Butler, 2001: 15-16). Desarrolla la idea de que aquello que se considera como una “esencia interna” del género en realidad se construye a través de un conjunto sostenido de actos, de tal manera que aquello que hemos tomado como un rasgo propio es anticipado y producido a través de actos corporales, mediante prácticas reguladoras de la coherencia de género. De esta manera, el género es “la estilización repetida del cuerpo (...) que se inmoviliza con el tiempo para crear la apariencia de sustancia, de una especie natural de ser” (Butler, 1999:98).

Al afirmar que el género es performativo, Butler propone que el género no sólo se expresa mediante determinadas conductas, sino que la performance de género produce la ilusión de que existe un núcleo interno de género. La necesidad de desnaturalizar ciertos conceptos y deshacernos de las categorías binarias desde las que la sociedad se piensa, permite desplegar la temática del género en otras dimensiones. La autora sostiene que la *unidad* del género es el efecto de una práctica reguladora que intenta uniformizar la identidad de género mediante una heterosexualidad obligatoria. Desde este lugar, el género deja de ser una parte esencial de la persona para ser considerado el resultado de una reproducción de ciertas normas surgidas de una negociación con el poder. En su obra

*Género en disputa* afirma que la distinción sexo/género muestra una discontinuidad radical entre cuerpos sexuados y géneros culturalmente contruidos... aunque los sexos parezcan ser dos en su morfología y constitución, no hay ningún motivo para creer que también los géneros seguirán siendo solo dos (Butler, 1999:54).

Ahondando en el concepto de la performatividad del género, vale aclarar que a pesar de tratarse de un “hacer”, y no de un “ser”, Butler no considera que el sujeto elige libremente, adoptando o rechazando su género a voluntad. No es un acto de libre albedrío, sino es la reiteración de una norma. Es “el poder reiterativo del discurso para producir los fenómenos que regula e impone” (Butler, 2002:19). Por ser un acto que se observa en el presente, oculta sus rasgos repetitivos; su aparente “teatralidad” esconde la historicidad que encierra.

En *Cuerpos que importan* la autora expresa: “el sujeto que habría de oponerse a tales normas ha sido habilitado, si no ya producido, por esas mismas normas. Aunque esta restricción constitutiva no niega la posibilidad de la acción, la reduce a una práctica reiterativa o rearticuladora, inmanente al poder y no la considera como una relación de oposición externa al poder” (Butler, 2002:38).

Resulta interesante la observación que realiza Judith Halberstam respecto de la performatividad en la masculinidad. La autora se refiere a la férrea resistencia de la cultura hegemónica en reconocer la masculinidad como una performance:

“históricamente se ha concebido la feminidad como una representación (como una mascarada), sin embargo, se ha negado u obviado la posibilidad de que la masculinidad se pudiera representar (identificándola como una identidad no performativa o antiperformativa)” (Halberstam, 2003 citado por Péchin, 2013:184). Nuevamente, encontramos una percepción de la masculinidad como una esencia, como lo universal y absoluto. Un sujeto “agente” y protagonista que reconoce quién es y se conduce en consecuencia.

#### **4.1 ¿Biología es destino?: la mejor fundada de las ilusiones colectivas**

Las “ficciones regulatorias” mencionadas por Butler, que organizan y normalizan la vida doméstica y privada pero también la económica y política de las sociedades a través del tiempo, encuentran su fundamento aparentemente irrefutable en un plano concreto y palpable: los cuerpos y sus diferencias. Desde la perspectiva biologicista se argumenta que la naturaleza reclama sus derechos y es mediante aceptación de las diferencias entre los cuerpos de hombres y mujeres que se alcanza el equilibrio social y la realización personal. Afin a este pensamiento, Calvo Charro expresa: “si el hombre no

acepta su corporeidad, entonces no se acepta a sí mismo, y terminará en un desequilibrio emocional, psíquico y espiritual” (2008:131). Avalados por el sentido común del discurso naturalizado, numerosas voces provenientes de los medios masivos de comunicación y de algunos espacios académicos refuerzan la idea de un orden “dado” en el cual la identidad sexual y la identidad genérica “en un correcto y armónico proceso de integración (...) se corresponden y complementan” (Calvo Charro, 2008:134).

Aunque tomáramos como criterio único a la biología no podríamos determinar al binarismo como una condición indiscutible. Tal como manifiesta Marta Lamas (1999) el sexo biológico de las personas es determinado por más de dos áreas fisiológicas que pueden dar lugar a distintas combinaciones: genes, hormonas, gónadas, órganos reproductivos internos y órganos reproductivos externos (genitales). Sin embargo, esta mirada sostiene el binarismo no sólo en los cuerpos, sino también en los roles sociales y familiares: “El varón y la mujer se complementan en su correspondiente y específica naturaleza corporal, psíquica y espiritual” (Calvo Charro, 2008:131). Se afirma que junto a las características físicas que hacen al sexo biológico vienen asociadas otras cualidades psicológicas (la conciencia de pertenecer a determinado género) y sociales (funciones, roles y estereotipos que la sociedad asigna a dicho género). Otra construcción social “biologizada” es pensar que a partir de la complementariedad de los sexos para la reproducción la sexualidad “natural” es la heterosexualidad. Este pensamiento niega la calidad indiferenciada de la libido sexual y la persistencia universal de la homosexualidad a lo largo del tiempo (Lamas, 1994).

Ante esta perspectiva, muchos pensadores cuestionan la veracidad de esta asociación aparentemente natural y necesaria entre sexo biológico, identidad genérica y rol social. Bourdieu (1980) se refiere a la “mejor fundada de las ilusiones colectivas” al describir la división del mundo basada en diferencias biológicas. Tal como expresa Marta Lamas, “los conceptos de género estructuran la percepción y la organización concreta y simbólica de toda la vida social” (Lamas, 1999:331). Con esto no pretende negarse la existencia del cuerpo sino desenmascarar todo aquello que se ha justificado y fundamentado a partir de ciertas características corporales en beneficio de un orden social determinado que favorece a unos y perjudica a otros.

Se apela a lo biológico como una manera de sentar bases incuestionables, inmutables o “normales” para una estructura social determinada. Marta Lamas expresa que “la preocupación por la diferencia sexual y el interés por la reproducción marcan la forma en que la sociedad contempla a los sexos y los ordena en correspondencia con sus



supuestos papeles “naturales” (Lamas, 1999:343). La autora rescata los aportes de Bourdieu al señalar que el orden social masculino está tan profundamente arraigado que no requiere justificación y se impone a sí mismo como autoevidente. De esta manera, se llega a un “acuerdo casi perfecto e inmediato” que define una construcción social biologizada: tanto estructuras sociales que organizan el tiempo, el espacio y la división sexual del trabajo como estructuras cognitivas inscritas en los cuerpos y en las mentes.

Bourdieu (1987) desarrolla un concepto clave: el habitus. Este hace referencia a un conjunto de relaciones históricas “depositadas” en los cuerpos individuales en la forma de esquemas mentales y corporales de percepción, apreciación y acción (Lamas, 1999). Estas relaciones situadas histórica, geográfica y culturalmente se hacen carne en cada uno de los individuos de esa sociedad traduciéndose en maneras de comportarse, condicionamientos, prácticas, relaciones. El poder es constitutivo de la sociedad y existe en las cosas y en los cuerpos. Existe físicamente, objetivamente, pero también simbólicamente.

Ante esta “manera de ser y de estar” en el mundo, profunda e inconsciente, surgen distintas voces que ayudan a cuestionar lo que se considera incuestionable: “incluso aquello que pareciera ser indiscutible, la evidencia de lo material en los cuerpos, puede entrar en debate y notarse influenciado por la cultura” (Lamas, 1999:360). La autora expresa que las identidades de género son “inventos culturales, ficciones necesarias que sirven para construir un sentimiento compartido de pertenencia y de identificación” (Lamas, 1999:360). Investigar la genealogía de los arreglos sexuales vigentes conduce a denunciar cómo un conjunto de supuestos sobre la “naturalidad” engendran ciertas prácticas opresivas y discriminatorias.

Esta primera distinción entre el sexo, como aquello determinado por la naturaleza, y el género, como una construcción social sobre los cuerpos sexuados, permite descartar la idea de que “biología es destino” y separar la identidad de género y la orientación sexual del sexo biológico: “la distinción sexo/genero muestra una discontinuidad radical entre cuerpos sexuados y géneros culturalmente contruidos” (Butler, 1999: 54). En este aspecto los aportes de Simone de Beauvoir fueron claves. Sin embargo, agotar la discusión en esta distinción fue superado posteriormente por “degradar lo natural a aquello que está “antes” de la inteligibilidad, que necesita una marca, si no ya una huella, de lo social para significar, para ser conocido, para adquirir valor” (Butler, 2002:22). Judith Butler ahonda aún más al respecto planteando hasta qué punto la materialidad del cuerpo debe ser considerada una verdad incuestionable.

¿Podemos pensar que el cuerpo permanece fuera del alcance del poder? ¿Puede decirse que el cuerpo es una condición previa a todas las construcciones culturales que se realizan sobre él? La autora expresa que “el género también es el medio discursivo/cultural a través del cual la «naturaleza sexuada» o «un sexo natural» se forma y establece como «prediscursivo», anterior a la cultura, una superficie políticamente neutral sobre la cual actúa la cultura” (Butler, 1999:56). Cuestionar el carácter natural del sexo no significa negar la materialidad del cuerpo o decir que el cuerpo no existe, sino implica pensar al cuerpo como un campo de relaciones dependiente e interdependiente.

El cuerpo es en sí mismo una construcción compleja y es interpretado mediante significados culturales y sociales. No queda exento de una dinámica de poder que lo hace indisociable de las normas reguladoras que gobiernan su materialización. El riesgo en esta aparente neutralidad es hacer del cuerpo un campo propicio para la aceptación pasiva de imposiciones cargadas de intenciones. Judith Butler explica que la materialidad es en sí misma el poder en sus efectos formativos o constitutivos, constituyendo al cuerpo como “un campo de inteligibilidad, como una ontología que se da por descontada (...) Al aceptar este efecto constitutivo como un dato primario, entierra y enmascara efectivamente las relaciones de poder que lo constituyen” (Butler, 2002: 64).

La autora nos trae la pregunta:

¿acaso los hechos aparentemente naturales del sexo tienen lugar discursivamente mediante diferentes discursos científicos supeditados a otros intereses políticos y sociales? Si se refuta el carácter invariable del sexo, quizás esta construcción denominada «sexo» esté tan culturalmente construida como el género” (Butler, 1999: 55).

Y es en esta construcción en la que el sexo, como lugar de la materialidad, es absorbido por el género pasando a ser “una ficción, tal vez una fantasía, retroactivamente instalada en un sitio prelingüístico al cual no hay acceso directo” (Butler, 2002:23).

#### **4.2 ¿Qué y quiénes son *las mujeres*? la construcción de una categoría polémica**

Centrándonos específicamente en las personas egresadas de escuelas segregadas por género, nos preguntamos: ¿quiénes son “las mujeres” sobre las que investigaremos? ¿Qué es lo que determina que una persona pueda formar parte del alumnado de una escuela para mujeres? ¿Su aspecto, conducta, forma de vestir? ¿Su genitalidad y genética? ¿Su orientación sexual? Hay muy poco acuerdo acerca de qué es, o qué debería ser, la categoría “mujeres”. Y la construcción de esta categoría como sujeto coherente, uniforme y estable ha traído múltiples debates en el ámbito del pensamiento feminista.

No podemos delimitar el concepto de mujer sin antes tomar en cuenta la red de relaciones en la que está imbricado. De Lauretis expresa que la “oposición sexual universal”, es decir la mujer como diferencia del varón, ambos universalizados, complejiza la determinación de las diferencias de las mujeres respecto de la Mujer (De Lauretis, 1996). Esta oposición binaria que tipifica, considerada tan evidente y clara, empobrece la mirada sobre la complejidad inmensa que puede encerrar la categoría de “mujer”. Si este término encierra una identidad común, no hay manera de que sea completo ni exhaustivo: “el género no siempre se constituye de forma coherente o consistente en contextos históricos distintos, y porque se entrecruza con modalidades raciales, de clase, étnicas, sexuales y regionales de identidades discursivamente constituidas” (Butler, 1999: 49). Es decir, es un concepto que se produce y mantiene atravesado por numerosas relaciones políticas y culturales.

La necesidad de lograr una categoría “mujeres” lo suficientemente abarcativa para poner de manifiesto el alcance universal del patriarcado ha provocado simplificaciones y/o exclusiones conflictivas. Butler se pregunta: “¿comparten las «mujeres» algún elemento que sea anterior a su opresión, o bien las «mujeres» comparten un vínculo únicamente como resultado de su opresión? (Butler, 1999:50) Explica que tanto el término “femenino” como “mujer”, son problemáticos porque son relativos y sugieren una serie de relaciones determinada. Este “gesto globalizador” de insistir con una categoría coherente y uniforme niega “la multitud de intersecciones culturales, sociales y políticas en que se construye el conjunto concreto de «mujeres»” (Butler, 1999:57).

Desde este lugar la autora sugiere que si se abandonara la intención de alcanzar una identidad estable y única las acciones del feminismo podrían desarrollarse de manera más rápida y efectiva, logrando la aceptación de muchas “mujeres” para las cuales la categoría sigue resultando discutible. Butler no está sugiriendo que reflexionar sobre la construcción de esta categoría sea inútil, todo lo contrario: cuestionar “las operaciones excluyentes y las relaciones de poder diferenciales que construyen y delimitan las invocaciones feministas del término ‘mujeres’ ... (es) la crítica de algo útil, la crítica de algo sin lo cual no podemos hacer nada” (Butler, 2002:55).

Simone de Beauvoir afirmaba que no se nace mujer, sino que se llega a serlo. Butler reflexiona al respecto planteando que, si esta afirmación es en parte cierta, entonces mujer es de por sí “un término en procedimiento, un convertirse, un construirse del que no se puede afirmar tajantemente que tenga un inicio o un final” (Butler, 1999:98). Dicho esto, nos preguntamos entonces: ¿Existe la Mujer: el modelo acabado, genérico y universal?

¿Cómo se determinan sus características y criterios de inclusión o exclusión en la categoría? Y más aún, ¿es esta determinación necesaria para la problematización del género y las sexualidades, para el cuestionamiento de los presupuestos ideológicos patriarcales?

Volviendo a la idea de que las categorías siempre están determinadas e inmersas en una red de relaciones, Butler nos trae las palabras de Simone de Beauvoir sobre el lugar que ocupa lo femenino en el análisis existencial misógino que atribuye a lo masculino el atributo de “lo general”, dejando a lo femenino como “lo diferente”, lo que queda fuera y es tomado como excepción: “el ‘sujeto’...siempre es masculino, unido con lo universal, y se distingue de un ‘Otro’ femenino fuera de las reglas universalizadoras de la calidad de persona” (Butler, 1999:62). Wittig va más allá, afirmando que el género hace referencia sólo al femenino porque lo masculino es, en realidad, lo general (Butler, 1999). Desde esta mirada entendemos que lo femenino, las mujeres, son la excepción a lo universal, *lo otro* diferente de lo general.

Partiendo desde la concepción binaria de la diferencia entre los géneros, además de ser distintos son asimétricos. No son opuestos equivalentes, sino que cada uno carga con marcas particulares y habita diferentes estatutos en lo simbólico. Marta Lamas toma el pensamiento de Bourdieu al expresar que “en la economía de los intercambios simbólicos (...) las mujeres son forzadas continuamente a trabajar para preservar su valor simbólico, ajustándose al ideal masculino de virtud femenina” (Lamas, 1999:347). Pareciera que el “ser varón” es un derecho adquirido y el “ser mujer” es un arduo trabajo.

Numerosas voces en la tradición filosófica (Platón, Descartes, Sartre) realizan una diferenciación ontológica entre el alma y el cuerpo. La primera habita un estatuto superior en la jerarquía y controla y domina al segundo. Esta relación es descrita por Foucault, quien define al alma como “un instrumento de poder, forma y modela el cuerpo, lo sella y al sellarlo le da el ser (...) el poder es aquello que forma, mantiene, sostiene y a la vez regula los cuerpos” (Butler, 2002:63).

Traspolando estas ideas a la relación entre los géneros, encontramos los aportes de De Beauvoir, quien plantea una asociación del cuerpo con lo femenino y del alma con lo masculino: “el sexo femenino se limita a su cuerpo, y el cuerpo masculino, completamente negado, paradójicamente se transforma en el instrumento incorpóreo de una libertad aparentemente radical” (Butler, 1999:63). De esta manera, lo femenino es en esencia un cuerpo limitante mientras que lo masculino es desencarnado y universal. Butler profundiza este análisis observando que Beauvoir continúa reproduciendo la distinción

cartesiana entre libertad y cuerpo, lo cual revela un trasfondo falogocentrista: “toda reproducción sin reservas de la diferenciación entre mente/cuerpo debe replantearse en virtud de la jerarquía implícita de los géneros que esa diferenciación ha creado, mantenido y racionalizado comúnmente” (Butler, 1999:64).

### **4.3 Lo personal es político: el límite de lo pensable**

A diario, las personas actúan y se conducen con la noción de “ser” de un género como si fuera una esencia, una verdad o un hecho dado. Sin embargo, numerosas voces sostienen que se trata de un fenómeno producido mediante normas determinadas y controladas por poderes institucionales para establecer un determinado orden que incluye a ciertos cuerpos y prácticas, y excluye a otros. Ya mencionamos la teoría de performatividad del género desarrollada por Butler que expresa que la elección del género no es un acto de libre albedrío sino que es la reiteración de una norma impuesta por el poder del discurso patriarcal. Asimismo, De Lauretis toma los aportes de Foucault al describir al género como “el conjunto de efectos producidos en los cuerpos, los comportamientos y las relaciones sociales... por el despliegue de una tecnología política compleja” (1996:8). En ambos casos se reconoce a un sujeto que está en constante producción, inmerso en una red de reiteración de prácticas que actualizan constantemente esas relaciones históricas, culturales y políticas.

Teniendo esto en cuenta, podemos afirmar que lo que se considera como parte del ámbito privado, desde cómo vestirse y actuar, con quién vincularse o sentir deseo hasta el rol que se ocupa en un grupo, en realidad está completamente atravesado por el poder político y el entramado histórico-cultural en el que se encuentra. Al respecto, Joan Kelly introduce la noción de que “lo personal es político”, dando a entender que la esfera privada (la vida doméstica de la familia, la sexualidad y la afectividad) no puede mantenerse separada de la esfera pública, del trabajo y la productividad. Por el contrario, no se trata de dos esferas sino de conjuntos de relaciones sociales: relaciones de trabajo y de sexo. En cualquier momento histórico de la sociedad patriarcal, el sistema sexo-género y el sistema de relaciones productivas operan conjuntamente para producir estructuras masculino-dominantes (Kelly, 1984).

Foucault realiza aportes clave respecto del vínculo entre la sexualidad y el poder. El autor sostiene que las prohibiciones y regulaciones relativas a los comportamientos sexuales producen la sexualidad desde distintas instituciones que ostentan poder: la Iglesia, la escuela, el Estado, la ciencia. El poder no prohíbe, sino por el contrario,

posibilita. Lejos de la idea del sexo como tabú, aquello de lo que no se habla, siempre existe un discurso muy claro alrededor de la sexualidad: lo que es moralmente aceptable o desviado, lo legal o ilegal, el sexo natural o antinatural, lo saludable o enfermo. Al desarrollar su concepto de tecnología del sexo, Foucault distingue cuatro objetos de conocimiento en la elaboración de discursos:

la sexualización de los niños y del cuerpo femenino, el control de la procreación y la psiquiatrización del comportamiento sexual anómalo como perversión. Estos discursos implementados a través de la pedagogía, la medicina, la demografía y la economía, fueron fijados o sostenidos por las instituciones del estado y se tornaron especialmente focalizados en la familia” (De Lauretis, 1996:19).

Todo en el sexo está mediado de alguna u otra manera por el poder: lo prohibido es la contracara de lo permitido. Se necesitan el uno al otro para tener sentido y fuerza. A partir de estos discursos el sexo no es sólo un asunto secular sino también un asunto de Estado.

Desde esta perspectiva, en la cual entendemos que “el sexo es político” y lo que se considera privado en realidad se encuentra completamente atravesado por el poder, sumamos la mirada de Kelly quien afirma que los órdenes sexual y económico operan conjuntamente: “un sistema sexo-género y un sistema de relaciones productivas operan simultáneamente (...) para reproducir las estructuras masculino-dominantes y socioeconómicas de ese orden social particular” (De Lauretis, 1996:15).

Este condicionamiento en las maneras de “ser y hacer” plantean un sólido marco que delimita lo concebible de lo inconcebible, los límites de lo pensable: “esos límites siempre se establecen dentro de los términos de un discurso cultural hegemónico basado en estructuras binarias que se manifiestan como el lenguaje de la racionalidad universal” (Butler, 1999:59). De esta forma, lo que es considerado el correcto equilibrio e integración de la persona se trata en realidad de construcciones simbólicas que generan normas sociales determinadas.

Marta Lamas explica que la autoimagen de las personas está determinada en el ámbito social. Éste está constituido por construcciones simbólicas que dan atribuciones a la conducta y a las prácticas de cada uno: “lo que define al género es la acción simbólica colectiva. Mediante el proceso de constitución del orden simbólico en una sociedad se fabrican las ideas de lo que deben ser los hombres y las mujeres” (Lamas, 1999:340). De esta manera se determina lo que Butler (1999) llama géneros “inteligibles”: aquellos que mantienen coherencia y continuidad entre sexo, género, práctica sexual y deseo. “Los fantasmas de la discontinuidad y la incoherencia” que suelen ser tanto prohibidos como

producidos por las mismas leyes que buscan vincular causalmente al sexo biológico con el género.

La matriz cultural (...) exige que algunos tipos de «identidades» no puedan «existir»: aquellas en las que el género no es consecuencia del sexo y otras en las que las prácticas del deseo no son «consecuencia» ni del sexo ni del género. En este contexto, «consecuencia» es una relación política de vinculación creada por las leyes culturales, las cuales determinan y reglamentan la forma y el significado de la sexualidad” (Butler: 1999:72).

Tal como ya mencionamos, aquello que queda fuera de la frontera de lo pensable es necesario para definir lo inteligible. En palabras de Butler: “Esta matriz excluyente (...) requiere pues la producción simultánea de una esfera de seres abyectos, de aquellos que no son ‘sujetos’, pero que forman el exterior constitutivo del campo de los sujetos” (Butler, 2002:19). La autora explica que estos límites de lo humano, los sitios excluidos, pueden volverse amenazantes porque recuerdan la posibilidad de modificar y rearticular esas fronteras. Se plantea la necesidad de esos cuerpos que no materializan la norma instalada, cuerpos que quedan excluidos y no legitimados: Es importante “interrogarse acerca del modo en que los cuerpos no llegan a materializar la norma les ofrece el ‘exterior’ necesario, si no ya el apoyo necesario, a los cuerpos que, al materializar la norma, alcanzan la categoría de cuerpos que importan” (Butler, 2002:38).

Así se han construido y se continúan construyendo “esquemas no pensados de pensamiento” que manifiestan relaciones de poder en forma de pares: alto/bajo, grande/pequeño, afuera/adentro, recto/torcido, imponiendo como natural el dominio de uno por sobre otro (Lamas, 1999). Resulta interesante el análisis al respecto que realiza Elizalde (2013) sobre una serie de estudios sobre la juventud de los años ‘90 a mediados del 2000. Ella identifica un “desajuste de velocidades” entre la producción académica y otros ámbitos, como por ejemplo el mediático. Incluso, en las aproximaciones académicas que sí se realizan continúa observando una concepción binaria y/o androcéntrica como presupuesto epistemológico de partida. El punto de vista de dichas investigaciones era la de considerar al género como “diferencia sexual”, cuyas únicas dos variantes eran la femenina y masculina. Esta concepción alimenta un marco más amplio de referencias binarias: masculino/femenino, biología/cultura, público/privado, activo/pasivo, hétero/homo, que opera moldeando los modos “apropiados” e “inapropiados” de ser mujer y varón. Tal como expresa la autora: “el binarismo de género, ya lo señaló agudamente Pierre Bourdieu (1998), tiene la fuerza arrolladora de su reproducción constante y transversal, que lo convierte no sólo en el principio modélico organizador de

la totalidad social, sino en la condición misma de la inteligibilidad del mundo “tal cual es” (Elizalde, 2013:27).

La gravedad en este desajuste es que el ámbito académico es un factor fundamental para proponer modos de inteligibilidad ante expresiones de género y sexualidad e instalar un lenguaje sobre estas cuestiones en los procesos más amplios de formulación de opinión pública. No podemos salirnos de la red de relaciones sociales en la que estamos inmersos. Sin embargo, es mediante la reflexión crítica sobre la imposición de las normas que regulan los cuerpos y las sexualidades que podremos empezar a ser más conscientes de sus efectos. En palabras de Judith Butler:

Las estructuras jurídicas del lenguaje y de la política crean el campo actual de poder; no hay ninguna posición fuera de este campo, sino solo una genealogía crítica de sus propias acciones legitimadoras. Y la tarea consiste en elaborar, dentro de este marco constituido, una crítica de las categorías de identidad que generan, naturalizan e inmovilizan las estructuras jurídicas actuales (Butler, 1999:52).

La idea de un “sexo natural” impone solo dos opciones a los cuerpos: ser mujeres y hombres, comportarse femenina o masculinamente, y desear solo al sexo opuesto. Habiendo revisado los aportes de tantas voces que ponen de manifiesto el aparato de poder que actúa sobre cada persona en relación a la tríada género/sexo/deseo en una matriz que legitima a ciertos cuerpos, excluyendo a otros, no podemos continuar afirmando que “la biología es destino”. La reflexión sobre los “esquemas no pensados del pensamiento” nos muestra de qué manera se impone el binarismo heterosexual y se determinan las maneras correctas de ser mujer y varón. Tal como expresa con claridad De Lauretis “desde este conocimiento personal, íntimo, analítico y político de la fuerza penetrante del género, no hay retorno a la inocencia de la “biología” (De Lauretis, 1996:28).

#### **4.4 Segregación educativa**

El concepto de segregación hace referencia a la acción de separar en grupos a una población de acuerdo a un cierto atributo. Tomando a James y Taeuber (1985), la segregación puede ser entendida como diferencias en la distribución de grupos sociales entre unidades organizacionales. Siguiendo los conceptos de similitud y exposición desarrollados por los autores, un grupo está segregado si está sobre-representado en algunas unidades organizativas y sub-representado en otras y/o si tiene escasa probabilidad de encontrarse con miembros de los restantes grupos en la unidad organizativa a la que pertenece (James y Taeuber, 1985). Cuando hablamos de la segregación escolar en particular nos referimos a la distribución desigual de los



estudiantes en las instituciones educativas según sus características personales o sociales, tales como su origen o etnia, género, condición de inmigrante, desempeño académico, o su nivel socioeconómico (Dupriez, 2010; Ireson y Hallam, 2001; Vazquez, 2016; Carrillo, 2020).

Esta modalidad de distribución del alumnado puede ser problemática y considerarse discriminatoria. Tal como expresa Sánchez (2019), el sexo es uno de los rasgos o características expresamente recogidos en la Constitución (art. 14 CE) como sospechosos de ser discriminatorios. No sólo por diferenciar a los estudiantes a partir de su sexo biológico, sino también por la identidad sexual o de género de aquellos niños, niñas y adolescentes que no se identifican claramente con ninguno de los géneros binarios tradicionales (masculino/femenino), sino que son intersexuales. Como ya mencionamos, la discriminación por sexo/género no es exclusiva de las escuelas segregadas. La coeducación implica educar sin distinciones de género en el trato ni en las orientaciones intelectuales, morales y profesionales que se les brinda a los estudiantes, lo cual no está presente en todas las escuelas mixtas. Sin embargo, si bien la enseñanza mixta no garantiza la coeducación, la enseñanza segregada la descarta por completo (Rubia, 2013).

#### **4.5 Los géneros en la escuela**

Tomando en cuenta todo lo expresado hasta aquí, no podemos perder de vista que el recorte de este trabajo de investigación se refiere a una institución determinada: la escuela. Por lo tanto, debemos analizar las características que la problemática de la construcción de estereotipos de género toma en este marco. Las instituciones educativas, al igual que otras “instituciones de transmisión de ideas”, procesan en forma permanente significados y valores de género. Estos valores se dan a partir de procesos sutiles e inadvertidos en los que se movilizan imágenes estereotipadas o en los que existe un silencio en su utilización. Tal como expresa Morgade (2001) entran en juego mediante las “prácticas microfísicas” en la vida cotidiana de la escuela: “la selección de contenidos, actividades o textos, a través del estímulo o la sanción que brindamos a unas u otros, en nuestras propias modalidades de asumir el trabajo docente” (Morgade, 2001:32).

La infancia no tiene las mismas características, ni trae los mismos desafíos, expectativas y vivencias para niñas y niños. Lo que se espera y exige para unos y otros difiere, y la familia y la escuela suelen trabajar en forma conjunta para transmitir este mensaje con fuerza. Tomando a Morgade (2001), desde los primeros minutos de vida e incluso previo al nacimiento, el mundo adulto desencadena una serie de comportamientos,

gestos y procesos relacionados con el sexo del niño o niña. A las niñas se les habla de manera más cálida que a los varones, se da un contacto más estrecho desde el punto de vista físico, y reciben menos castigos, sobre todo corporales. El juego de los niños está más ligado al desafío corporal y a la violencia, ya que se considera que “necesitan descargar”. En palabras de Péchin, se observa y promueve “la valoración de lo animal, de la fuerza bruta, la agresividad y la amenaza de lo masculino como característica virilizante” (Péchin, 2013:187). Por el lado de las mujeres, la infancia representa una preparación para la labor maternal que les espera en la adultez: desde el aprendizaje de la seducción, identificándose con ideales hegemónicos de feminidad y belleza, usando maquillajes y disfraces, aprendiendo los modos correctos de comportamiento y expresión, hasta el juego simbólico vinculado con materner y realizar trabajos domésticos. Morgade explica que “el contenido más importante en la infancia de las chicas es la perspectiva de prepararse física, emocional e intelectualmente para la maternidad, lo cual implica en nuestra cultura casamiento heterosexual” (Morgade, 2001:21).

La trama psicomédica que naturaliza las formas aceptadas de ser mujer o varón se instala también en la escuela, ejerciendo su influencia en las maneras de enseñar y las expectativas de aprendizaje que se le atribuyen a cada género. Morgade y Alonso (2008) realizan un interesante análisis de los sesgos discriminatorios y los estereotipos de género que atraviesan el currículum escolar. En el currículum formal se silencia el aporte de las mujeres en los hechos históricos, en contracara de los “héroes” que construyeron la Patria, al igual que en los descubrimientos científicos importantes. Tal como explica Morgade (2001) la objetividad de la ciencia es una construcción, por lo cual es importante explicitar los valores y el marco de producción que intervinieron en dicho proceso. Asimismo, las autoras distinguen un currículum oculto que se manifiesta en diferentes expectativas de rendimiento y comportamiento, así como imágenes sesgadas en los materiales educativos: En los textos se presentan familias nucleares, tradicionales y urbanas y no se observan mujeres ejerciendo el poder en los ámbitos laborales, políticos, gremiales o científicos. Pero también señalan un currículum evadido: todos aquellos contenidos vinculados a la sexualidad que la escuela no toma.

No sólo en los aprendizajes observamos una intención moralizante respecto del género sino también en las formas aceptables o inaceptables de ser, en lo pensable o inconcebible. La escuela es un ámbito de legitimación de relaciones de poder y en ella se promueven modos de relación con la autoridad, con el saber y con los otros. “Lo que la escuela tiende a producir -entre otros- son sujetos que inconscientemente o conscientemente

aceptan la versión dominante de las relaciones de género, que son aquellas de los grupos dominantes” (Morgade 2001:49). Allí se da por descontado que toda la población educativa, alumnado y docentes, es (o debería ser) heterosexual y se invisibilizan otras expresiones de género, reforzando la concepción binaria como única posibilidad. Péchin habla de una “compulsión a la homogeneización” mediante la no integración y no aceptación de la diversidad en el imaginario escolar. De este modo se constituyen modos legítimos de saber y autoridad que “produce cuerpos generizados, sexuados y sexualizados a la vez que prescribe (destina) modos concretos de jerarquización y estratificación para su inclusión social y ciudadana por medio de patrones genitalistas fuertemente naturalizados” (Péchin, 2013:184).

Péchin trae la idea del individuo en situación de escuela. Compende a este como un sujeto desprotegido del cual se pretende la incorporación de un enorme bagaje cultural por parte de la escuela y la familia y sobre el cual se ejerce una fuerte vigilancia sexogenérica: “se anticipa en el uso de género un supuesto futuro sexual de los individuos, a la vez que en su presunción sexual se anticipa una verificación (y certificación) genitalista de su género” (Péchin, 2013:196). Decidir y distinguir el género de las niñas y niños se vive como parte de la patria potestad de la familia, de la cual la escuela es cómplice a través de un rol de control, vigilancia y sanción.

#### **4.6 Metodología de la investigación**

La estrategia de investigación utilizada es de corte cualitativo, abordando la información de manera descriptiva e interpretativa. La técnica utilizada para recoger los testimonios correspondió a la entrevista en profundidad semiestructurada, la cual se aplicó a 16 mujeres provenientes de cinco escuelas sexualmente segregadas de CABA y AMBA en Argentina. La metodología cualitativa estuvo centrada en analizar las trayectorias escolares de las entrevistadas y sus propias percepciones e interpretaciones sobre la influencia de la institución escolar en la construcción de estereotipos de género.

##### **4.6.1 Diseño muestral**

La totalidad de las escuelas a las cuales asistieron las mujeres entrevistadas son sexualmente segregadas, de carácter confesional y su población pertenece a la clase socioeconómica media/alta. Las instituciones albergan alumnas de nivel inicial, primario y secundario. La selección se limitó al área de CABA y AMBA, por considerarse los polos educativos más importantes del país y porque Buenos Aires es la provincia que cuenta con mayor cantidad de escuelas sexualmente segregadas. Las cinco escuelas sobre

las que se basa este trabajo son de gestión privada, de carácter confesional y católico. La población que asiste a estas escuelas es de nivel socioeconómico medio-alto y alto y todas ellas están situadas en algunos de los barrios más privilegiados del país: Una de ellas en Palermo, CABA y las demás en la zona norte de la provincia de Buenos Aires (Béccar, San Isidro y Martínez).

En el momento en el cual las personas entrevistadas eran alumnas, todas las escuelas presentaban una propuesta educativa segregada por “sexo” (o diferenciada) y recibía únicamente a mujeres. Dos de las escuelas (B y C) pasaron a una modalidad “mixta” en los últimos años, el resto continúa con la modalidad segregada para mujeres.

Estas instituciones fueron fundadas desde el marco de la Iglesia Católica por grupos de matrimonios pertenecientes a una Parroquia, por congregaciones o Fundaciones sin fines de lucro. Una de ellas, la escuela E, forma parte de la institución católica conservadora Opus Dei. Excepto la escuela C, que fue creada en 1934, todas las demás fueron fundadas en la década de los 60’ y son de corte tradicional.

En sus misiones e idearios se menciona en forma explícita la comunión con los valores católicos: Educar en la Fe y en la Doctrina de la Iglesia Católica, formar cristianas al servicio de Dios y el prójimo, “con una conciencia clara de su destino trascendente y de su misión en la patria que les ha sido dada” (Escuela D). En estos materiales puede identificarse la naturalización de la concepción binaria de los géneros (femenino y masculino) así como de los roles sociales asignados a cada uno. La familia, como “célula básica de la sociedad, formada por la unión matrimonial de un hombre y una mujer” (Escuela A), es considerada la principal responsable de la formación en valores evangélicos de las alumnas, mientras la escuela apoya y acompaña.

La delimitación del campo de estudio está definida por criterios de selección referidos a los objetivos de investigación. Se recurrió a un muestreo intencional de caso típico cuyos criterios fueron: todas las jóvenes tenían entre 19 y 26 años en el momento de las entrevistas, interés voluntario de participación en la investigación y habían dado su consentimiento para ser grabadas durante la entrevista. Tanto su identidad como el nombre de las escuelas fueron protegidos con un alias, para conservar el anonimato de los testimonios. El listado completo de las escuelas y su ubicación geográfica, con los nombres asignados a las personas entrevistadas se encuentra en el Anexo 1. El universo de este estudio está conformado por alumnas recientemente egresadas de escuelas sexualmente segregadas dado que, si bien transitaron su escolaridad en instituciones con estas características, también forman parte de una generación que problematiza las

cuestiones de género desnaturalizando usos y costumbres estereotipantes. Ambas características las hace objetos de estudio potencialmente relevantes para la investigación. Para el contacto con las entrevistadas se utilizó el sistema de “bola de nieve”, es decir cada persona facilitó el contacto de otras informantes para ser entrevistadas.

#### **4.6.2 Instrumento de recolección de datos**

Se realizó una entrevista por participante, de una hora de duración, en promedio, cada una. La cantidad de entrevistas se definió de acuerdo al principio de saturación de los datos, en tanto las entrevistadas no entregaban información nueva idónea a la investigación. Fueron realizadas durante el año 2020, en el marco de las medidas de aislamiento por riesgo sanitario por la pandemia de COVID-19. Por esta razón los encuentros fueron virtuales, a través de la plataforma Zoom. Las entrevistas fueron grabadas en formato audiodigital, luego fueron desgrabadas y transcritas para su posterior análisis.

Los encuentros fueron individuales de modo que cada joven se sintiera en confianza y libertad de hablar. Este espacio de cierta intimidad, en palabras de Kvale, el “intercambio de miradas”, favorece la profundización en la memoria y en el contenido emocional del relato. Asimismo, permite profundizar en los sistemas de representación, las creencias, valores, los diferentes modos de representar la realidad (Kvale, 1996).

La guía de entrevista, que se adjunta en el Anexo 2, se estructuró de acuerdo a una serie de dimensiones generales de las cuales se desprenden preguntas. Las preguntas fueron de tipo “abierto” con el objetivo de hacer un recorrido por diferentes temáticas y abrir la posibilidad de temas emergentes que surgieran a medida que recordaban su paso por la escuela. La intención de la entrevista era que las mujeres describieran en profundidad el día a día en su escuela, tratando el tema del juego libre y reglado, la normalización del cuerpo (el uso de uniforme y conducta en general) y la comunicación con sus docentes (los temas que se trataban, los momentos, los silencios). También se abordaron sus representaciones respecto del aprendizaje de hombres y mujeres, las propuestas pedagógicas que ofrecía su escuela y el proceso de elección vocacional. Por último, se trató el tema de la Educación Sexual impartida por su escuela y su postura sobre las perspectivas de género en la actualidad.

#### **4.6.3 Análisis de datos recolectados**

Para el análisis de datos se puso especial atención en aquellos nudos críticos que daban cuenta del posicionamiento y tensiones de las mujeres entrevistadas. Siguiendo a

Dubet (2010) y Joan Scott (2014), se trascendió la evidencia concreta para abordar las representaciones de la experiencia relatada. La estrategia de análisis de datos estuvo orientada al análisis temático: a partir de los testimonios obtenidos se buscaron patrones interpretativos en sus relatos, captar ideas y experiencias comunes. Mediante el análisis del discurso se extrajeron y compararon los núcleos temáticos manifiestos en él. Para la sistematización y análisis de la evidencia recabada se cruzaron las categorías de análisis y los datos provenientes de las entrevistas, poniéndolos en relación con el marco teórico que estructura la investigación.

Como criterios de rigurosidad en la investigación fueron utilizados los criterios de exhaustividad, tomando en cuenta la totalidad del material recopilado, y homogeneidad de las entrevistas, evitando caer en excesiva singularidad (Bardin, 1996).



Universidad de  
**San Andrés**

## CAPÍTULO 5

### LA ÚNICA FORMA DE SER, DE VERSE Y DE ESTAR

“Sean todos quietos, modestos y bien cristianos. Hablen en sus conversaciones de Dios o de cosas dirigidas a su servicio, busquen buenos compañeros... no entren a la escuela con armas, no juren juramento alguno, no jueguen juegos prohibidos, sean obedientes al Rector y a sus maestros; y sepan que por sus faltas si son muchachos serán castigados por el corrector y si grandes serán reprehendidos públicamente y si no se enmiendan echados con ignominia de la escuela”  
(Padre Nadal S. J., 1901:653).

En los próximos capítulos nos dedicaremos a analizar exhaustivamente los testimonios brindados por ex alumnas de escuelas sexualmente segregadas. Se hará foco en distintos temas que hacen a la construcción de estereotipos de género en las escuelas y aparecieron como una constante en las entrevistas. Se revisan distintos dispositivos y normas escolares, tales como la obligatoriedad del uso del uniforme, las propuestas de enseñanza curricular y extracurricular, el uso de los espacios en la escuela. Se describe qué es lo que se premia y qué es lo que se sanciona, para así identificar cuáles son las habilitaciones y prohibiciones sexogénicas que se ponen en juego y el “modelo de alumna” que se propicia en las instituciones sexualmente segregadas.

Pondremos en diálogo la voz de las entrevistadas con los aportes teóricos de autores que analizan la cuestión de los géneros y las sexualidades en profundidad. Para abordar este diálogo retomamos la definición de Teresa de Lauretis (1996) respecto del género como el producto de la autorrepresentación de modelos de masculinidad y feminidad hegemónicos de cada cultura, situada históricamente, ya sea por repetición o por oposición. Cada sociedad, en su tiempo y espacio, con su historia y estructuras de poder socioeconómico y político, plantea sus propios parámetros de lo que significa ser mujer o varón. Y las personas actúan con la certeza de “ser” de un determinado género como si fuera una realidad interna acerca de sí mismas porque, por ser un acto que se observa en el presente, oculta sus rasgos repetitivos, su historicidad.

Tal como sostiene Butler (2001) aquello que hemos tomado como un rasgo propio es anticipado y producido mediante prácticas reguladoras de la coherencia de género, establecidas y controladas por poderes institucionales y prácticas informales. A partir de la construcción de una serie de categorías de análisis observaremos de qué manera la institución escolar ejerce su poder sobre los cuerpos de las alumnas, a través de qué

dispositivos y prácticas cotidianas modelan los modos hegemónicos de “ser mujer”, cuáles son los mensajes explícitos e implícitos que reciben y cómo estos mensajes construyen una idea sobre lo adecuado/inadecuado.

Es de importancia tomar en cuenta que estos fenómenos se dan en el marco de la institución escolar, recinto sacralizado y legitimado por la sociedad para influenciar, controlar y sancionar a los alumnos, sus cuerpos y sexualidades. William Moreno Gómez lo expresa de la siguiente manera: “Allí, en ese espacio tiempo clausurado, interrogar la *obra pedagógica* de las ejercitaciones y prácticas *inofensivas y civilizadoras* que se ejercen con todo el peso de las fuerzas de *lo adulto* y de *lo social* con la intención de labrar los cuerpos necesarios” (Moreno Gómez, 2007:149).

Las instituciones educativas procesan continuamente significados y valores de género. Mediante “prácticas microfísicas” (Morgade, 2001) se movilizan imágenes estereotipadas que delimitan el terreno de lo aceptable en contraste con lo inconcebible, ejerciendo su poder sobre los cuerpos del alumnado: “Desde la conformación de los sistemas educativos, la organización del espacio y del tiempo escolar significó el disciplinamiento de los cuerpos - cada sujeto en un lugar y un tiempo determinado” (Armella y Dafuncho, 2015:1080).

Retomando los aportes de Butler (2002), reconocemos que el cuerpo es en sí mismo una construcción compleja y es interpretado mediante significados culturales y sociales. Comprender que éste no queda exento de las dinámicas de poder y las normas reguladoras que gobiernan su materialización permite evitar que se vuelva un campo propicio para la aceptación pasiva de imposiciones. Los cuerpos en la escuela son controlados, regulados, disciplinados, normalizados. Moreno Gómez (2007) describe a la “experiencia corporal escolarizada” como un fenómeno complejo y visible en un sinnúmero de prácticas (físicas, expresivas, motrices, higiénicas, disciplinarias, deportivas, etc). Ésta presupone un “despliegue espacial, temporal, corporal y emocional, de una configuración culturémica normada socialmente, curricularizada” (Moreno Gómez, 2007:151). El modo de ser y estar en la escuela se regula tanto explícita como implícitamente mediante diferentes dispositivos.

### **5.1 La uniformidad de los cuerpos**

Numerosos testimonios de las ex alumnas entrevistadas hacen mención del uniforme escolar que debieron usar durante su escolaridad. En todas las instituciones



analizadas se les exige a las alumnas el uso de un uniforme. Si bien éste no es un rasgo único de las escuelas sexualmente segregadas, sino de la gran mayoría de las escuelas de gestión privada, el hecho de que la totalidad del alumnado sea femenino le aporta ciertas singularidades a la cuestión. El uniforme destinado a las mujeres (ver ejemplo en Anexo 3) suele consistir en una falda corta por encima de la rodilla, o “jumper” del mismo largo, camisa blanca, medias  $\frac{3}{4}$  y zapatos. A diferencia del uniforme masculino, la obligación de usar pollera tiene determinadas implicancias en el tipo de movimientos y posturas que favorece o inhabilita. En el contenido de las entrevistas sale a la luz que el efecto principal de esta norma pareciera ser generar una “uniformidad obligatoria” de los cuerpos acorde a un único modelo femenino hegemónico. Al respecto, Gabriela reflexiona: *“la mujer tiene que ser femenina y tiene que usar el uniforme como corresponde...asociaban la prolijidad a la femineidad 100%”* (Gabriela, Escuela C).

### 5.1.1 Ser la imagen del colegio

En los relatos se percibe una fuerte rigidez respecto del cumplimiento de las normas vinculadas con el uniforme, alcanzando a veces niveles poco razonables e injustificados desde la mirada de las alumnas. Paula cuenta que *en 1° te insistían que la colita [gomita para sujetar el pelo] tenía que ser de acuerdo al uniforme. No podías llevar pulseras, excepto una religiosa. No podías llevar anillos, excepto que fuera uno religioso, solo uno y religioso. Después tobilleras no, las medias no podías llevar medias cortas, tipo soquetes, tienen que ser  $\frac{3}{4}$ , sí o sí. Y nada de maquillaje. Y hasta esmalte tampoco* (Paula, Escuela B).

Laura coincide en su experiencia:

*Yo me acuerdo que, por ejemplo, traías una chomba en vez de una camisa y te hacían firmar, o traías mal las medias, soquetes por ejemplo que no se ven, te hacían firmar también, tenías una bufanda que no era azul y te hacían firmar, todo era firma con el tema de la ropa y con las uñas pintadas. Aritos que no eran sólo perlitas o argollas muy chiquititas, si tenías por ejemplo unas argollas grandes también te hacen firmar. Como muy estrictos con eso y el pelo también tenías que tenerlo siempre atado* (Laura, Escuela A).

Gabriela (Escuela C) observa la arbitrariedad y rigidez en ciertas normas a las cuales es difícil encontrarles sentido: *“A mí me han retado porque tenía manga larga y no correspondía con el uniforme. Yo estaba muerta de frío y me retaron igual.”* En el mismo sentido, Camila (Escuela E) agrega: *“Usábamos jumper y delantal arriba, para no manchar. Que era rarísimo. Tenés el uniforme y el delantal que te lo ponías cuando llegabas al colegio y lo dejás colgado ahí en el colegio.”*

Si bien podría hablarse del valor católico de la austeridad o el respeto por las tradiciones, no alcanza para explicar el nivel de exigencia mencionado en los relatos:

Gabriela cuenta:

*Todo el tiempo era pensar en la imagen, si ibas por el pasillo y tenías la media baja te la hacían subir, no podías tener las uñas pintadas porque tenés que estar prolija, el pelo 'atátelo, está todo desordenado, atátelo bien'. Todo era: 'no te pintes porque hay que estar natural, no te podés pintar'. Todo era quererte como sos pero al mismo tiempo como, cierta rigidez también ¿No? Pero sí, para mí la religión re contra influyó en mi imagen, cuidado corporal (Gabriela, Escuela C).*

Los cuerpos que visten estos uniformes toman vital importancia porque, en algún sentido, su imagen se vuelve la imagen del colegio. Tal como se expresó previamente, el cuerpo en la escuela también queda inmerso en una dinámica de poder determinada y específica. En esos cuerpos se depositan simbólicamente los ideales, explícitos e implícitos que hacen a la identidad de la institución.

El uniforme pretende unificar en el aspecto visible a todo el alumnado, definiendo una identidad visual y diferenciándose de otras instituciones. Camila (Escuela E) reflexiona al respecto justificando el uso de uniformes con el fin de dar *“prolijidad y también unificar. Pero también ahí querés diferenciarte como colegio. Esta es nuestra comunidad entonces tu pollera es verde, la del otro es roja y la otra es azul.”* Cualquier persona que lleve la vestimenta que el colegio eligió como su uniforme pasa automáticamente a estar condicionada en su conducta, apariencia y formas de expresarse. Érica reconoce el *ser imagen de la institución*, tanto dentro como fuera del colegio, a través del siguiente relato:

*Si alguna profesora o un directivo nos veían por ahí sentadas tipo en la entrada de un edificio, te iban a buscar y te decían que no, como que era algo que estabas representando al colegio porque tenías puesto el uniforme y no lo podías hacer. No podés estar sentada en la puerta de un edificio comiendo un pancho (Érica, Escuela D).*

Conductas que son aceptables en otros ámbitos, son inadmisibles usando el uniforme del colegio. El cuerpo femenino que no cumple con el mandato de conducta recatada y pasiva, escandaliza.

Si bien algunas voces valoran el uso del uniforme debido a su practicidad, son más numerosas las que expresan haber vivido algún tipo de incomodidad respecto de la vestimenta escolar. Varias entrevistadas mencionan su disconformidad con esta norma por tratarse de un uniforme demasiado “revelador”, por ser prendas que no elegirían libremente vestir en su vida cotidiana. Inés expresa:

*No estaba cómoda “en piernas” entonces tenía que usar las [medias] cancán. Me pasó, creciendo, que la camisa era muy transparente, o sea ¿viste las camisas de colegio que son...esa telita re finita? Cuando empecé a usar corpiño sí me empezó a dar cosa porque se veía y te lo hacían saber, como que todas te señalaban, entonces sí me incomodaba tener que ponerme la remera abajo, encima el corpiño era una telita... feo, viste cuando decís... ¡innecesario!* (Inés, Escuela C)

La entrevistada agrega que en las ocasiones que iba al colegio en bicicleta, debía vestir un jogging y ponerse la pollera al llegar. Marina coincide con esa misma percepción:

*para mí la pollera era bastante incómoda, porque con la mochila se te subía la pollera, yo me tomaba el colectivo... lo pienso hoy y digo: “hoy no me pondría ese tipo de pollera” pero en su momento, era la pollera que había. En secundaria (en Educación física) no te dejaban usar short* (Marina, Escuela D).

Podríamos asumir que el objetivo del uso de uniformes sea propiciar un aspecto pulcro y homogéneo en el alumnado, evitar distracciones y/o comparaciones relacionadas con la vestimenta o incluso fortalecer el sentido de pertenencia a la institución reconociéndose como iguales con sus pares. Sin embargo, ninguna de estas explicaciones justifica las características de los uniformes femeninos. Tal como reflexiona Inés, ¿cuál es la necesidad de imponer este tipo de vestimenta a niñas y jóvenes mujeres? ¿Cuál es el sentido de limitar los movimientos de las alumnas en una clase de Educación física? Podrían proponerse uniformes que permitieran realizar movimientos cómodamente y no condicionen la conducta y la postura de las alumnas, y seguirían cumpliendo con todos los propósitos mencionados.

La obligación del uso de la falda corta puede vincularse con la imposición de una imagen corporal acorde a un tipo determinado de feminidad. Los presupuestos ideológicos que establecen y digitan estas normas ubican a la mujer en un lugar de pasividad, de movimientos medidos, de modales cuidados. Cierta vestimenta implica cierta conducta. La sexualización del cuerpo femenino a través de la vestimenta viene acompañada de la exigencia de una conducta recatada, para no ser “inapropiada” y “excluida”.

La sexualización del cuerpo femenino ha sido estudiado desde múltiples ámbitos: la ciencia médica, el arte, la religión, la literatura, la psicología, las ciencias sociales, etc. Teresa de Lauretis analiza la conexión entre mujer y sexualidad y la identificación de lo sexual con el cuerpo femenino. Asimismo, critica desde el feminismo al cine hegemónico en donde se ubica a “la mujer como imagen, sitio primario de la sexualidad y del placer

visual” (De Lauretis, 1996:20). Susana Zattara, por su parte, se refiere a la opresión ejercida sobre las mujeres en la escuela desde el punto de vista de las vigilancias de sus cuerpos: “Hay un imaginario en las escuelas medias sobre lo atractivo de los cuerpos de las chicas y sobre cómo deberían “taparse” para neutralizar la provocación sexual que “naturalmente” producen” (Zattara, 2011 :147). De esta manera se naturaliza una forma de actuar para cada género, haciendo responsable a la mujer del efecto que su cuerpo sexualizado pudiera generar en el varón, exigiéndole pasividad, pudor e imponiéndole opresión sexual. Butler aporta: “el sexo femenino se limita a su cuerpo, y el cuerpo masculino, completamente negado, paradójicamente se transforma en el instrumento incorpóreo de una libertad aparentemente radical” (Butler, 1999:63) No es menor que este fenómeno se observe en una escuela que forma mujeres exclusivamente: ¿Qué modelo de mujer se propone? ¿Cómo se influye en la apropiación de las alumnas con su propio cuerpo? ¿Qué “modos de ser y estar” se favorecen?

### 5.1.2 Imagen corporal uniforme y trastornos alimenticios

El origen etimológico de la palabra “uniforme” se refiere al latín *unis* (uno, único) y *forme* (forma). El uniforme es algo que tiene una única forma. La pretensión de uniformidad no se refiere únicamente al uso de determinada vestimenta impuesta por la institución, sino que alcanza a la forma del cuerpo, el peso, el color de pelo, la imagen corporal de cada alumna.

Alcanzar “el ideal masculino de la virtud femenina” (Lamas, 1999:347) implica un esfuerzo constante por responder a determinados estándares vinculados con la apariencia y la conducta. En los testimonios de las egresadas de las escuelas sexualmente segregadas se observa una fuerte presión por cumplir con un determinado tipo de cuerpo: mujeres delgadas, rubias, delicadas en su conducta. Por ejemplo, Paula (Escuela B) expresa: “*en la misa de entrega de diplomas veías a todas rubias, tipo con el balayage [un estilo de tinte que tiende al rubio en cabellos largos]. La mitad, yo también me incluyo, con el balayage hecho. Como que sí, siempre hubo una estética, y hay como una importancia.*” Érica (Escuela D) coincide en la percepción de cierta uniformidad obligatoria en los cuerpos: “*tenía el anuario. Y como que eran todas piernitas, como de la pollera para abajo todas eran flaquitas.*”

Esta homogeneidad forzada no se explicita ni se menciona, sin embargo, determina fuertes condicionamientos en las alumnas pudiendo resultar muy dañina en la

construcción de su imagen corporal, la autovaloración e incluso un agravante en los trastornos alimenticios que ya causan estragos durante la adolescencia. Nos preguntamos: ¿Cómo se vive esta “única forma” en cuerpos con múltiples formas? Ofelia (Escuela D) observa el mandato implícito sobre la forma de los cuerpos y el peso: *“la mayoría eran todas flacas entonces no recuerdo que haya algún tipo de problema, pero sí recuerdo que había una compañera que era un poco más rellenita y era como inadmisibles.”* Aquí se percibe al *cuerpo no flaco* como un problema. Como si la persona cuyo cuerpo no cumple con dicho mandato no pudiera formar parte de la comunidad de alumnas. En sintonía con esto, Laura recuerda el rechazo que generaban entre las alumnas aquellas que elegían consumir alimentos *gordos* (que no fueran hipocalóricos o diet):

*Me acuerdo que había como tres chicas o cuatro que siempre se lo pedían (al sándwich de jamón y queso) y había un montón de comentarios en cuanto las que estaban más obsesionadas con la flacura y eso, que estaban mucho comentando de esos sándwiches, a la gente que se pedían esos sándwiches, como que era lo único gordo que te podías pedir en el kiosco (Laura, Escuela A).*

La imposición de uniformidad se torna problemática desde el momento en que se determinan cuerpos correctos e “inadmisibles”, gustos aceptables o inaceptables. Ana menciona el tabú que esconde esta temática, el silencio que lo rodea. Siendo una cuestión muy marcada en cada una de las alumnas, de tanta importancia, no se abordaba ni se le daba un tratamiento constructivo. Hablando sobre una alumna en particular, menciona:

*Tenía obesidad, de hecho, se hizo el Bypass gástrico creo que se llama, todo eso sí, y veías quizás que en gimnasia no llevaba la remera del colegio porque le era incómodo llevaba otra, y para el otro lado si anorexia, bulimia, pero dos o tres camadas más chicas que yo, entonces nunca supe bien cómo trataban el tema. Una vez a una coordinadora de una convivencia le pidieron que no tocasen el tema, no sé si es porque la chica seguía en tratamiento o si tenían miedo de cómo lo iba a encarar, pero me acuerdo como que la bajada en ese momento fue “no hables de esto” (Ana, Escuela B).*

En este testimonio observamos nuevamente la existencia de cuerpos excluidos y no legitimados, que no materializan la norma instalada y se vuelven “problemáticos”: sale de la norma, no es uniforme con el resto, usa otra remera, no se menciona en la convivencia. Recordando a Butler (2002) pensamos en estos cuerpos que ofrecen el exterior necesario, el borde, a los cuerpos que sí materializan la norma, “los cuerpos que importan”. Para que existan flacas, tiene que haber gordas; para que existan lindas, tiene que haber feas; para que existan rubias, tiene que haber morochas... Gabriela completa esta idea al recordar el contraste de sus vivencias en la escuela y al salir a la facultad:

*Muchos temas de trastornos de la conducta alimentaria y muchos temas de: soy linda, soy fea, nada de lo que me pongo me gusta, y mucho de: soy gorda, soy flaca... Cuando salí del colegio ahí me empecé a sentir más segura. Como que me empecé a dar cuenta que de repente había todo un mundo, de hecho, empecé a ir a la UBA, a la FADU y era un mundo completamente distinto (Gabriela, Escuela C).*

### 5.1.3 Salirse del molde

Para que la imposición de estos modelos hegemónicos sea posible, es necesaria su aceptación por parte de la comunidad. Las mismas mujeres que sufren las consecuencias de la narrativa heterosexuada, patriarcal y androcentrista que establece y digita estas normas, de alguna manera las reproducen y garantizan su continuidad. Gerda Lerner explica:

el sistema patriarcal sólo puede funcionar gracias a la cooperación de las mujeres. Esta cooperación le viene avalada de varias maneras; entre otras: la inculcación de los géneros, la privación de la enseñanza, la prohibición a las mujeres de que conozcan su propia historia; la división entre ellas al definir la “respetabilidad” y la “desviación” a partir de sus actividades sexuales; mediante la represión y la coerción total (Lerner, 1986:341).

Esta cooperación puede observarse cuando juzgan a quien elige un alimento *gordo* en el kiosco, cuando aíslan a quien no se ve igual al modelo hegemónico y usa una remera diferente, cuando condenan a *la rápida* o a *la torta* por seguir sus deseos sexuales.

Sin embargo, no siempre se da esta cooperación. En ocasiones, la necesidad de reafirmarse aparece para romper la norma. Por ejemplo, Julia recuerda su experiencia con el uniforme en los primeros años de la primaria diciendo:

*yo siempre fui un poco más machona si querés, odiaba los vestidos, odiaba las polleras y pasar a un colegio donde tenías que usar pollera era mi peor pesadilla. 1° grado fue una transición grande... le corté todo el uniforme a mi mamá, agarré la tijera y se lo corté entero (Julia, Escuela D).*

En este testimonio puede observarse la sensación de rechazo a la imposición de lo que la niña sentía como un modelo estereotípico con el cual no se sentía identificada.

Tal como señala Foucault (1984), en todo dispositivo hay líneas de sedimentación, líneas de fractura, de fisura, y son muchos los testimonios que relatan pequeñas maneras de encontrar su propia forma ante la imposición de la “única forma” de verse. Hacer pequeños ajustes que den cuenta de la diferencia. Por ejemplo, Helena recuerda:

*Estabas en primaria y mirabas a las grandes, por ejemplo, todas en uniforme, pero dependía mucho el peinado y el corte de pelo y te dabas cuenta de quién era más brava ¿no? Qué mochila llevaba y si había puesto algo en la pollera, como que eran detalles muy pequeños.*

*De golpe era ponerse una gargantilla que se podía, pero no todas las usaban, eran las cancheras las que las usaban (Helena, Escuela D).*

El ser “brava” o “canchera” ponía de manifiesto el deseo de expresar su individualidad, de “salirse del molde”. Fabiana (Escuela C) agrega “*valía la pena modificar el uniforme o ir maquillada o con las uñas pintadas. En relación al castigo, digamos. Te hacía sentir más linda*”. En esta línea, distintos testimonios refuerzan la necesidad de reafirmar la identidad a través de su aspecto. Y si el sistema de sanción no lo permite, esta necesidad vuelve recargada al terminar el colegio:

*Cuando salí del colegio me hice todos los agujeritos y me quiero hacer más. Es típico de (Escuela “B”) salir del colegio... Y hacerse todo. A mí me parece cualquiera, tipo que tengas dos aritos, o tres aritos, como que no entiendo por qué el aspecto va a influir en lo que es aprender, porque vos vas al colegio para aprender, después salís del colegio y te ponés todo. Es como que si vos querés tener cierta imagen del colegio ¿no? Yo salgo del colegio y me lleno de aritos (Paula, Escuela B).*

## **5.2 ¿Quiénes son “las mujeres” en las escuelas para mujeres?**

Cuando nos referimos a escuelas sexualmente segregadas hay ciertas ideas que se dan por descontadas: Hay, en total, dos géneros posibles (femenino y masculino). Esos géneros son equivalentes al sexo biológico de la persona. La dupla sexo-género viene asociada además a una serie de conductas determinadas que incluyen el deseo sexual por el género opuesto. Entonces, si la genitalidad de una persona es lo que determina su ingreso a estas instituciones cabe preguntarse: ¿Una mujer lesbiana también es bienvenida? ¿Un hombre trans con vulva podría ingresar? Si por el contrario es la conducta y el aspecto lo que determina el ingreso, ¿podría una niña trans empezar primer grado en estas escuelas? Si se percibe mujer, pero se ve hombre, ¿la dejarían entrar? Claramente los movimientos sociales que se vienen generando en los últimos años, el mayor registro, conocimiento y educación sobre las identidades sexuales y la diversidad de géneros pone en jaque las definiciones simplistas que funcionaron durante tanto tiempo en las escuelas de este tipo. Coincidiendo con Butler (1999), creemos que el marco binario para sexo y género es una ficción reguladora que debe revisarse para exponer la narrativa heterosexuada, patriarcal y androcentrista que subyace debajo de lo que se considera “natural”.

En el trabajo de campo podemos observar cómo se van construyendo estos modelos de feminidad estereotípicos durante la escolaridad, reforzándolos mediante diversos

dispositivos, propiciando roles fijos y mandatos sociales heteronormativos. Gabriela, por ejemplo, realiza un interesante análisis vinculando categorías morales (“*ser buena*”) y religiosas (“*ser católica*”) con los mandatos de belleza y delgadez (“*ser linda*” y “*ser flaca*”):

*Estaba todo muy ligado: ser buena, respondía a ser católica, ser buena era ser linda y ser linda era ser flaca y... buena es igual a linda, cuando estás en el colegio sólo de mujeres. Inconscientemente se van generando esos enlaces. Sos tan buena que te esforzaste tanto, entonces: buena, esfuerzo, inteligente están de la mano, ¿entendés? Era como que todo está pasado por la dulzura en un colegio sólo de mujeres. (Gabriela, Escuela D)*

Aquí comienza a vislumbrarse el modelo de mujer que exige un determinado tipo de cuerpo y de conducta, atribuyéndole al aspecto físico hegemónico (belleza y delgadez) virtudes morales y espirituales. El cuerpo se vuelve un campo en el cual se depositan imposiciones y mandatos que exceden su materialidad y ponen de manifiesto una clara dinámica de poder, indisociable de las normas reguladoras. Retomando a Butler (2002), la aparente neutralidad del cuerpo enmascara las relaciones de poder que lo constituyen. A lo largo de las entrevistas, escuchamos jóvenes convencidas de no ser el modelo de alumna pretendido, de no tener el cuerpo correcto, ni ser suficientemente aplicada, o solidaria, o delicada para “entrar en el molde”. Entonces, ¿qué significa “ser mujer” en esta sociedad occidental en el siglo XXI? Y más específicamente, ¿qué se espera hoy de “una mujer” que forma parte de una escuela sexualmente segregada en Buenos Aires?

### **5.2.1 La construcción institucional del prototipo de “alumna modelo”: ser o no ser**

En diversos fragmentos de las entrevistas realizadas se describe un modelo o “prototipo” bastante ajustado de qué espera el colegio de sus alumnas o al menos qué creen ellas que éste espera. Aunque hayan asistido a distintas escuelas, se observan coincidencias en los relatos vinculados con las expectativas institucionales sobre la apariencia, la conducta, los valores, la forma de vincularse con su entorno, sus proyectos de vida. Sumamos el aporte de Marta Lamas (1999) quien expresa que las identidades de género son inventos culturales que sirven para construir un sentimiento de pertenencia e identificación, identificando en las entrevistas numerosos mecanismos para reforzarlas y delimitarlas. Por ejemplo, Laura describe al “modelo de alumna” de esta manera: *El prototipo sería una chica que le va bien en el colegio, que estudia, que es católica y practicante, que misiona... Como que el perfil de (Escuela A) diría: “Una chica que misiona y además ayuda en estos grupos, no porque la presionan en el colegio, sino porque le gusta”, con una familia “tipo” también, si tengo pensar en la*



*familia, mamá, papá, juntos, hermano en un colegio de varones. Y físicamente sí, en general todas flacas, como de piel clara, o sea eso sería como el prototipo, digamos. (Laura, Escuela A)*

En este relato se observan distintos elementos que componen al modelo de alumna perfecta, que se vuelve la imagen del colegio por excelencia. Tal como analizamos en el apartado anterior, en esta descripción se impone un modelo corporal: mujeres delgadas y “de piel clara”. Aquí registramos una concepción binaria de ser delgada, representando el cuerpo socialmente aceptado y hegemónico, contra ser gorda, cuerpo inaceptable que representa el descuido, la desidia, la falta de salud. La piel clara, signo racista de status social y de posición económica acomodada, de herencia de “familia bien”, contra la tez oscura representativa de antepasados aborígenes, de clases trabajadoras. La institución participa de esta construcción de la jerarquía social mediante normas explícitas y generando una sensación de exclusividad y élite: *“No te dejaban llevar mate, porque el mate era algo como de clase baja, hasta no querían que vayamos de viaje de egresados con otros colegios, querían hacer un viaje entre nosotras”* (Laura, Escuela A).

Además del color de piel como signo de distinción social aparecen en el testimonio de Nadia (Escuela D) otros elementos que entraban en juego:

*La ropa que usaban, el vocabulario que usaban, a mí... me acuerdo que había mucho bullying, yo decía “la ventanilla” o yo decía “rojo” o “malla”, inadmisible o sea; era colorado, era traje de baño, era cuarto y yo decía “mi habitación”. Y me acuerdo que para encajar tenías que cambiar tu vocabulario, no podías hablar así. También en cierta forma era el barrio del que eras.*

Retomando lo que Primón (2019) menciona como mecanismos de doble distinción se observa que junto con la transmisión de elementos que constituyen al género operan mecanismos de distinción de clase. El gusto legítimo (Bourdieu, 2016) manifestado mediante la vestimenta y el vocabulario, así como el barrio de residencia de algunas alumnas, se vuelven un capital social que las posiciona en el lugar de popularidad entre sus pares. Cumplir con los parámetros de “lo hegemónico” da prestigio. Érica recuerda a una maestra de 6° a la cual admiraba:

*Nosotras la amábamos, era divina, un amor; era ex modelo entonces era re linda, re canchera, era espléndida... Nos hablaba de cómo ser femeninas, del cuidado personal, era una cuestión de ser siempre lindas, más de higiene personal pero cómo tratar de estar siempre linda y limpia (Érica, Escuela D).*

Sin embargo, en el sentido de pertenencia e identificación que menciona Marta Lamas (1999), no todas las alumnas se sienten parte. Por ejemplo, Julia (Escuela D) recuerda las divisiones que empezaron a percibirse a partir de la preadolescencia *“donde*

*empezaban a haber subgrupos, nos marcamos; las que estaban adentro, las que estaban afuera, las populares, las no populares, las feas... horrible.”* Como mencionamos previamente, para que haya “adentro”, tiene que haber “afuera” y quienes cumplen con los requisitos para estar en lo más alto de la escala social saben cómo hacerlo notar.

### **5.2.2 Abrazar la vocación de servicio**

Siguiendo con el análisis de los requisitos para ser una “alumna modelo” una condición necesaria es ser católica practicante: *“una chica que misiona y además ayuda en estos grupos, no porque la presionan en el colegio, sino porque le gusta.”* En el relato de Laura (Escuela A), la comunión con los valores católicos no se da por sentada sino que debe ser demostrada mediante actos de servicio, que además deben nacer de la propia voluntad de servir al prójimo y no por obligación. La vocación de servicio es una variable constante en todos los testimonios y aparece como una virtud fundamental a desarrollar en las alumnas. Karina cuenta sobre un reconocimiento que se da en su escuela a aquellas alumnas que cumplen con “el perfil”:

*En el último año cuando te egresas le dan el “perfil (Escuela A)” a una chica que haya ido mucho a José C. Paz, acción social, que le ponga ganas, que represente los valores del colegio, que se involucre en la misión del colegio también, como que, en el sentido más humano (Karina, Escuela A).*

Laura coincide en su experiencia:

*Está como muy enfocado en todo lo que es las actitudes de las chicas, y cómo se tratan entre sí, si ayudas en el comedor tal, al geriátrico tal o haces apoyo escolar en tal lado, como que está muy orientado a eso y la pastoral del colegio es enorme, y está como todo enfocado a lo que es la pastoral, y después académico y por último lo deportivo (Laura, Escuela A).*

Se observa una intención muy marcada de desarrollar en las alumnas una actitud servicial hacia los demás, ya sea en su entorno o con *personas desfavorecidas*, como una virtud naturalmente femenina. Esta concepción refuerza la imagen estereotipada de la mujer que cuida y sirve a los demás y es avalada por autores como Calvo Charro, quien sostiene que “las mujeres son más afectivas, solidarias y colaboradoras debido a la influencia en el cerebro de las “hormonas femeninas” (Calvo Charro, 2008:158). Gabriela (Escuela C) se refiere a este tema expresando: *“el ser buena era parte de ser católica y estaba muy ligado al estar para el otro, esforzarme constantemente por el otro, por hacer el bien, esto también estaba ligado a mi personalidad.”* Aquí observamos que la representación social es aceptada como propia y así se vuelve real para la entrevistada: la considera parte de su personalidad, la naturaliza. Tal como mencionamos previamente,

Sanchez Bello (2002) y Subirats (1991) reflexionan sobre la devaluación de la personalidad femenina que aprende que su valía es mayor para lo privado que para lo público, que sus intereses deben estar abocados al cuidado y atención de otros. De esta manera se refuerza el orden patriarcal que impone a las mujeres las tareas domésticas, de crianza y de cuidado de enfermos y personas mayores. ¿En qué medida para estas mujeres ser solidarias es un acto de libre albedrío y no es la reiteración de una norma?

### **5.2.3 El destino marcado: Formarse para la vida familiar y doméstica**

#### **5.2.3.1 Aprendizaje**

En las descripciones de la “alumna modelo” aparece como condición necesaria ser aplicada y responsable en sus estudios. Esta característica se relaciona con uno de los preconceptos que aparecen repetidamente y acompañan al estereotipo femenino: Las mujeres son aplicadas y se esfuerzan para lograr buenos resultados, los varones son inteligentes y no necesitan esforzarse para alcanzar el mismo fin. Estos prejuicios se encuentran avalados por aquellos autores que sostienen que el cerebro femenino es cognitivamente distinto del masculino. Asimismo, defienden la creencia de que los varones gozan de mayor facilidad para el pensamiento lógico-matemático y las mujeres para las habilidades lingüísticas (Calvo Charro, 2008). Estos son los fundamentos más comunes con los cuales se defiende la segregación sexual escolar: dado que hombres y mujeres piensan distinto, aprenden distinto, es mejor que aprendan separados para poder potenciar esos rasgos cognitivos de manera diferenciada.

Encontramos distintos argumentos en los testimonios de las ex alumnas que muestran el “sentido común” que circula en las escuelas sobre este tema. Por ejemplo, la creencia de que las mujeres están más en contacto con sus emociones, lo cual las vuelve sentimentales y poco prácticas: *“Me daba cuenta que todas las ideas se regían mucho más por lo emocional”* (Beatriz, Escuela C). En cambio, los hombres son más prácticos, racionales y eficientes. Ofelia (Escuela C) sostiene que los hombres aprenden distinto porque *“tienen otra sencillez, van a lo importante, creo que no dan tanta vuelta, se amoldan más, me parece. Las mujeres, mucha más dedicación. Los varones son más ágiles mentalmente para cuentas matemáticas.”* Aquí se repite la idea de que, para alcanzar el mismo resultado, las mujeres deben ser más aplicadas, responsables, esforzarse más. Ana (Escuela B) expresa: *“siempre la que tiene el resumen y el apunte, tiende a ser más la mujer. Presta más atención al detalle, capaz, y el varón va y agarra*

*el concepto y ya está, y se queda con lo simple.”* Laura (Escuela A) coincide: *“las mujeres son más organizadas, siento que van a otro ritmo. Faltaba a clase y todas tenían apuntes, todas eran prolijas y organizadas en cuanto todo lo que era exámenes y trabajos.”*

Ante estos argumentos cabe preguntarnos: ¿De qué manera la vida social de cada sujeto, determinado hombre o mujer desde su nacimiento, influye en sus conductas posteriores? ¿Podemos aislar la variable “biológica” (cognitiva, neurológica, cerebral) del entorno formador? En el modelo dominante androcéntrico la crianza de las niñas implica más diálogo que la de los varones, tienen mayor habilitación para expresar sus emociones, se le pide más paciencia para esperar, mayor quietud y autocontrol. Entonces ¿podemos decir que es una característica cerebral lograr mayor desarrollo lingüístico o “aguantar más tiempo sentaditas en clase sin moverse y sin hablar” (Calvo Charro, 2008:158)?

### 5.2.3.2 Conducta

Más allá de la importancia de ser “aplicada” surge la cuestión del objetivo de la formación académica en la vida de las alumnas. El relato de Helena agrega detalles sobre lo que ella considera son la función y el sentido del estudio en la escuela:

*chicas muy aplicadas, prolijas, ubicadas, o sea, saberse manejar bien, modales, unas señoritas listas para estudiar y tener su carrera pero que puedan encontrar un buen partido digamos y no desentonar en ningún tipo de ambiente por las dudas (sonríe) sí, apropiadas* (Helena, Escuela D).

Aquí observamos cómo la formación académica no está pensada con un fin profesional sino más un recurso para *ubicarse socialmente*, ser *apropiada*, poder desempeñarse adecuadamente en el ambiente de élite y *encontrar un buen partido*. Por ejemplo, Inés recuerda comentarios de sus profesores al respecto:

*Nos decían los profesores “ay, qué placer dar clases acá y no como los chicos de abajo que se pelean o se tiran cosas”. Por lo visto nosotras éramos más tranquilas. Sí nos pasó cuando pedíamos jugar al fútbol nos decían “no, jueguen a otra cosa, no jueguen tan bruto.” Está bien, después en hockey nos cagábamos a palos, pero con ellos no podíamos ser brutas. Yo siempre era la que me decían “no, no seas tan ordinaria”, ¿entendés? por ser mujer no te podías ir tanto del perfil, me parece* (Inés, Escuela C).

En este testimonio se observa una intención formativa que no es pedagógica sino social. Independientemente de su desempeño académico, a las alumnas se les enseña a ser delicadas y cumplir con el modelo hegemónico de feminidad. Subirats Martori (1991) afirma que las niñas interiorizan su papel secundario y su inseguridad en el mundo público, y ello, incluso en el caso de que sean alumnas extraordinariamente brillantes.

Laura expresa esta percepción claramente:

*Creo que los hombres son más líderes, quizás en la parte técnica, o la parte más detallista, no son la primera persona que pensaría. Pero sí son muy de organizar y decir “bueno esto primero, esto lo otro”, como que son más líderes (Laura, Escuela A).*

Se forman varones para liderar, para imponer su postura, defender y expresar sus opiniones con fuerza. Como plantea Péchin (2013) se valora la agresividad y la fuerza bruta como característica virilizante. Por el contrario, la infancia de las mujeres se perfila como la antesala de lo que les espera vivir en la vida adulta, como una preparación para la labor maternal y doméstica en el mundo privado, donde pertenecen.

### 5.2.3.3. *Workshops* o talleres extracurriculares

En muchas escuelas se proponen talleres o “workshops”. Son espacios de formación alternativos que brindan la posibilidad de desarrollar otras competencias o habilidades que no tienen lugar dentro de la currícula formal. En las instituciones que estudiamos se observa una tendencia en cuanto a la oferta de talleres: suele tratarse de actividades relacionadas de alguna manera con tareas domésticas o con el estereotipo femenino hegemónico. Por ejemplo, Ofelia relata el estilo de propuesta de talleres de su colegio:

*Teníamos talleres muy de mujer, tipo cestería, cocina. Después teníamos también para arreglar los pantalones, podías teñir las remeras, ¿viste? esas batik. Un año había artesanía que era básicamente hacer pulseritas con mostacillas y cosas así, había uno que fue un año solo, que estuvo re bueno, que era como hacer cotillón casero de goma espuma, tipo sombreros de goma espuma... Creo que había uno que era como... sí, había baile tipo danza jazz. Teníamos coro, nuestro coro era lo más femenino que pisaba el planeta porque todo era con bailecitos, con el saludo con la pollera, todas decoraciones más tipo, con colores, moviendo las manos (Ofelia, Escuela D).*

El tipo de actividades que proponen dice mucho sobre los objetivos de la institución. Y todos los talleres mencionados parecieran estar orientados al desarrollo de mujeres gráciles y sensibles, ya sea a través de actividades como cocina o artesanías, o a través de actividades artísticas. Si bien el arte posee un valor social intrínseco y puede traer éxito profesional y reconocimiento, en ninguno de los relatos se lo percibe de esta manera sino como uno de los modos de expresión de una verdadera “señorita” rodeada de un aura angelical: *“el taller que siempre fue el más popular, era coro y la verdad que es gracioso porque el ‘prototipo (Escuela D)’ somos chicas que sabemos cantar, podemos afinar, y la gente de afuera te lo dice: Ustedes todas cantan bien.”* Érica coincide en las

características de la “alumna ideal” en su escuela e identifica el mandato del modelo femenino hegemónico:

*Un prototipo era la alumna que era buena en el colegio y además era buena deportista y además era re buena, también en las que eran buenas artísticamente, si cantabas bien y por ahí ser flaca, por ahí de pelo largo, linda, como una cosa más medio tradicional, más por ahí tirando angelical, un modelo como de lo que se entendía como femenino (Érica, Escuela D).*

Identificando el “ser apropiada” que mencionaba Helena, se observa una constante asociación de la feminidad con la delicadeza. Completa su descripción describiendo lo que ella considera fue una formación para “señoritas” o “amas de casa” en la Escuela D:

*Creo que el prototipo de ex alumna de mi colegio siempre fue como una “señorita” buenos modales, preparada para ser un ama de casa, y si querés estudiar algo, buenísimo. Jamás nos dieron carpintería. Nos daban bordado, cocina, teatro... como que mirando para atrás, estabas lista para irte a ser una Housekeeper<sup>3</sup> viste. No sé si los docentes, pero sí el equipo directivo, eran todas mujeres, unas ladys<sup>4</sup> digamos, impecables, te transmitían un poco eso y también te lo pedían.*

Las instituciones aportan a la construcción del estereotipo alentando determinadas conductas y propiciando espacios de aprendizaje con ese objetivo. Retomando a Morgade encontramos en estos relatos que “el contenido más importante en la infancia de las chicas es la perspectiva de prepararse física, emocional e intelectualmente para la maternidad” (Morgade, 2001:21).

#### 5.2.4 Elección vocacional

La construcción de los estereotipos de género no se realiza únicamente mediante los espacios de enseñanza mencionados, las exigencias alrededor del aspecto físico y conducta. También hay un silenciamiento de los aportes de las mujeres a lo largo de la historia, una negación del profesionalismo, el talento y la valentía femenina. Ni en los hechos históricos importantes ni en descubrimientos científicos suelen mencionarse a las mujeres participantes. No es de extrañar que todos estos factores se extrapolen a la elección vocacional de las alumnas y en la proyección de su vida profesional adulta.

Julia trae una interesante observación al respecto:

*A la mujer siempre se le cultiva más como lo femenino, lo artístico, está bien visto que sea más artista. Mientras que el hombre por ahí a veces está esta cuestión de masculinidad,*

---

<sup>3</sup> Ama de casa

<sup>4</sup> damas, elegantes

*Ciencias duras, Administración, Matemáticas, Ingeniería. Históricamente, siempre hubo carreras que se asociaban más a un género o a un sexo. Por ejemplo “ingeniero” en Inglés tenés que decir “female engineer<sup>5</sup>” porque se supone que el ingeniero es hombre o cuando uno dice “nurse<sup>6</sup>” asume que es una mujer (Julia, Escuela D).*

A lo largo de este trabajo venimos mencionando que la escuela es un ámbito de legitimación de relaciones de poder y lo que pueden considerarse roles sociales naturales propios de la esfera privada (la vida doméstica, familiar, afectiva) en realidad se trata de construcciones simbólicas que generan un entramado socioeconómico determinado. Retomamos los aportes de Kelly en De Lauretis (1996) quien sostiene que los órdenes sexual y económico operan conjuntamente para producir y reproducir estructuras masculino-dominantes. En este sentido, puede observarse concretamente una pobre proyección respecto de su vida profesional. Si bien todas manejan la perspectiva de estudiar una carrera universitaria o terciaria, muchas mencionan que desde el momento en que entre en juego el rol de esposa y/o madre, harán a un lado su vida profesional. Por ejemplo, Daniela (Escuela C) afirma que su lugar como mujer es en el mundo privado y no hay perspectiva futura de desarrollo profesional, en caso de decidir ser madre: *“Vos estudiás para tener un título. Después, tal vez conseguís un trabajito, pero apenas te quedés embarazada, chau. Ama de casa o un trabajito más tranquilo, sí.”* Llama la atención la expresión “te quedés embarazada” como si fuera una circunstancia azarosa e individual, en la cual sólo la mujer y su cuerpo están involucrados.

También se observa el peso del mandato en el tipo de profesiones elegidas por las mujeres entrevistadas y sus compañeras. La gran mayoría eligió estudiar carreras humanísticas vinculadas con el lenguaje, el arte, las relaciones entre las personas, las emociones, la crianza. Trayendo los prejuicios ya mencionados sobre las fortalezas cognitivas de mujeres y hombres, hay carreras que son “poco convenientes” para ellas: *“Una compañera quería estudiar ingeniería y le dijeron ‘es carrera de hombres’. ¿Sabés cómo les pasó el trapo después? Ahora es brillante. Nunca le dijeron ‘no estudies’ pero fue una advertencia: ‘Ojo...carrera de varones’* (Inés, Escuela C). Esta advertencia encierra la idea de que una mujer no es lo suficientemente inteligente como para abordar una carrera vinculada con los números, las ciencias exactas, lo preciso, lo eficiente que define al *mundo masculino*. Ofelia (Escuela D) recuerda que a la hora de elegir orientación

---

<sup>5</sup> ingeniera

<sup>6</sup> enfermera

en los últimos años del secundario *“a económicas la seguían cinco, naturales seis, y en la otra (Humanidades) como treinta, porque era más fácil.”* El testimonio de Marina (Escuela D) describe la misma representación sobre el ámbito profesional femenino: *“De mi colegio sale mucha gente que estudia psicología, psicopedagogía, me parece que hay una tendencia muy marcada, no sé. Hay pocas que estudien ingeniería o carreras que por ahí están más asociadas con el hombre.”*

No es solamente subestimar la inteligencia femenina para las ciencias “duras” sino también ubicarlas profesionalmente en tareas vinculadas de alguna manera con el rol materno: tareas de cuidado y crianza, de contención emocional o relacionadas con la comunicación. Laura (Escuela A) reconoce esta tendencia entre sus compañeras: *“Sí había una influencia muy fuerte, no por nada todas estudiaron algo humano o vinculado a lo humano.”* Asimismo, Gabriela relata sobre el “lado maternal” que caracteriza a las egresadas de su escuela:

*Cuando yo trabajé en un Jardín de infantes maternal, las directoras me dijeron: “qué loco que no sabemos por qué, sin mirar currículum, terminan entrando siempre chicas de (Escuela D). No sé qué tienen, pero tienen este lado maternal y calidez que cada vez que hacemos entrevistas terminan ellas adentro.” O sea que yo creo que hay una tendencia a elegir cosas más "ligadas a lo maternal", a la educación, a los niños, hay más tendencia (Gabriela, Escuela D).*

### **5.2.5 El mandato de maternar una familia ideal**

En todos los relatos de ex alumnas de escuelas segregadas aparecen menciones sobre el mandato prácticamente obligatorio de ser madres. Ya sea mediante comentarios sutiles o menciones muy explícitas, todas las entrevistadas recibieron por parte de sus escuelas este tipo de mensajes que componen el modelo de mujer estereotípico y uniforme que propician. El perfil de alumna ideal trae aparejado un estilo, y sólo uno, de familia: un matrimonio heteroparental con una hija y un hijo, ambos alumnos de escuelas sexualmente segregadas. Así se espera que sean las familias de las alumnas y así sea su proyecto de vida para el futuro.

Ofelia (Escuela D) trae el recuerdo de cómo percibía a las familias de su escuela: *“no había casi familias separadas, eran todas familias ‘perfectas’, las que hoy en día uno sabe que no son perfectas, pero cuando las ve de chico... creo que era más el ver que el que te lo digan”.* La uniformidad condiciona y hace creer que sólo un tipo de familia es aceptable, más aún cuando es la misma institución la que hace esa distinción. Ana



recuerda: “nunca llevaron a alguien que tuviese 25 años y un hijo siendo soltera, siempre la que está casada y tenía cuatro hijos y una familia.” Laura, por su parte, es hija de padres separados y sintió en carne propia esta diferencia:

*Son muy cerrados en eso y como que prestan mucha atención a los que son hijos de padres separados, porque de alguna manera pensaban que podíamos tener actitudes distintas... yo me enteré que en cuanto a admisiones en el colegio re tienen en cuenta quiénes son hijos de padres separados y quiénes no, para ver si entran. Eso me pareció muy loco porque yo fui egresada y mis papás se separaron y eso no me condiciona a mí, para querer aprender (Laura, Escuela A).*

De esta manera podemos observar que, así como no todos los cuerpos son bienvenidos, tampoco cualquier familia cumple con los requisitos para formar parte de esta comunidad escolar. Y así como se da por sentado que todas las familias son, o deben ser, heteroparentales, se proyecta ese mismo futuro para cada una de las alumnas. Ante la pregunta sobre la posibilidad de no ser madre, Ofelia responde

*No, no jamás, no existía. Hoy en día sigue estando mal visto, es como: “Ay, qué raro”, no es normal. Jamás en el ámbito en el que me moví existía esa posibilidad. Quién va a ir con un esposo sin hijo, como que no existe, está visto como egoísta, no sé, está mal visto (Ofelia, Escuela D).*

Desde la narrativa heterosexuada y patriarcal en la que están inmersos estos mandatos, el sexo biológico viene acompañado de cualidades psicológicas (el *instinto materno*) y roles sociales (la madre que cría y cuida a la familia). Julia expresa su percepción sobre el rasgo natural del instinto materno:

*Siempre se hablaba, por ejemplo, me acuerdo en Catequesis, que la maternidad era algo intuitivo, como que uno nace con un instinto materno. El hecho de que el padre no sea tan intuitivo es porque no tienen vínculo tan fuerte por cómo es la sociedad de hoy en día, que el padre es el que generalmente trabaja mucho más y no se puede dar el lujo de pedirse la licencia (Paula, Escuela B).*

En este testimonio se observa que el instinto de crianza se considera propio de las mujeres, como un rasgo biológico del sexo femenino. Mientras tanto el hombre, quien no carga con ese *instinto*, queda exento de cumplir dichas tareas. Esta construcción social biologizada pone de manifiesto el acuerdo implícito que organiza la vida familiar, social y la división sexual del trabajo. Además, se ignora la carga de las tareas de crianza, minimizando el esfuerzo que implican y considerando la licencia por maternidad como *un lujo* del cual los hombres no pueden disfrutar. Camila también señala las diferencias

respecto de cómo se reparten las tareas de crianza en una pareja heterosexual y como reforzaban implícitamente esa idea en su escuela:

*A pesar de que tenga mi carrera, a la hora de formar una familia, la que va a tener que sacrificar más su carrera va a ser la mujer, no va a ser el varón. No va a haber un “mano a mano” en la responsabilidad de lo que sería la familia, la casa, cocinar. No es que lo habláramos puntualmente, pero nos enseñaban que la mujer era la que cocina. Son cosas que se daban por sentado cómo iban a ser, pero porque así lo hacían nuestros padres y así lo vamos a seguir haciendo (Camila, Escuela E).*

En este relato se percibe lo inmutable y fijo que encierra lo biológico asociado a la tradición: “*Así lo hacían nuestros padres y así lo vamos a seguir haciendo*”. Como la naturaleza lo indica, es el único modo de manejarse. Sin embargo, tal como expresa Lamas (1999) aquello que parece natural, dado e indiscutible, porque está presente en el campo material de los cuerpos, también puede entrar en cuestión y notarse influenciado por la cultura. Observamos que el debate que puede desencadenar este tipo de reflexiones pareciera estar silenciado en las escuelas de las alumnas entrevistadas:

*La madre lo gesta nueve meses. Sí, siempre fue algo que se daba por sentado, o sea, nosotras somos mujeres que vinimos a procrear. Por eso no se hablaba de los métodos anticonceptivos porque se supone que en un colegio católico vos venís a procrear. Cuando decidí ser docente fue: “Ay, qué bueno, porque está muy bueno para que seas mamá” o sea, se asumía que yo iba a ser madre. (Julia, Escuela D)*

Asimismo, el testimonio de Érica también relata los mensajes que solía recibir por parte de su colegio reforzando la idea del rol materno “natural” que le correspondía y haciendo a un lado otros roles sociales posibles, profesionales, de liderazgo o ciudadanía:

*Cuando teníamos misa del colegio, las intenciones eran “que las chicas sean esposas y madres”. Eso estaba ahí, o por ahí nos decían “ustedes, el día de mañana cuando sean esposas y madres” Yo creo que no había una cosa de que sean ciudadanas de tal estilo o que sean líderes de tal cosa o no había tanto algo como de servicio; no de servicio, pero de un rol en la sociedad, sino un rol familiar (Érica, Escuela D).*

Astudillo Lezama (2016), tomando a Bozon (2009), Illouz (2015) o de Miguel (2015), señala que el siglo XX inauguró un nuevo escenario para la comprensión de la sexualidad al ofrecer una disociación práctica entre sexualidad y fecundidad así como un nuevo marco de comprensión del individuo. Sin embargo, en las instituciones estudiadas se observa cierta resistencia a revisar estas concepciones negando el placer como motor de la sexualidad y aferrándose a un orden social androcentrista justificado por razones biológicas.

Todo lo que se salga de este rígido modelo de mujer ideal es condenable y vergonzante. Así como la idea de no ser madre es inconcebible, la idea de ser madre fuera del matrimonio también lo es. Por ejemplo, Helena enuncia: *“Todas sabemos que, si alguna cuenta ahora que está embarazada, es porque se equivocó.”* En sintonía con la condena social a los nacimientos fuera del matrimonio, Beatriz relata lo que sucedía en la Escuela C:

*Una idea de familia como proyecto medio ideal que uno se arma en la cabeza, primero que sea sí o sí mujer-varón y que se casen. A partir de ahí que tengan hijos. Como que el hijo fuera del matrimonio... Era mucho la tendencia de que cuando entraba alguna profesora o profesor a mirar si tenía anillo. “Entonces, estás casada ¿no?, ¿y tenés hijos?”*

Como en cualquier estructura que impone un mandato tan fuerte, las voces disidentes se silencian o se las intenta persuadir. Por ejemplo, Paula recuerda cómo se manejaban en la Escuela B con quienes expresaban disidencia al respecto:

*Entrevistadora: Las amigas que no querían tener hijos, ¿lo plantearon en el cole? Paula: No, no, esas cosas te la guardabas para vos. Lo hablabas entre tus amigas, pero en el colegio nunca planteás eso, porque sabes que no lo aceptan, difieren con vos y se nota que difieren con vos. Te intentan convencer un poco, nunca son así tipo tajantes, pero te intentan convencer un poco ¿no? O bueno, te tienen un poco fichada y si vos querés pasar las pruebas de catequesis “¿qué dice el Papa? Esto dice el Papa”. Lo pongo en la prueba y después te olvidás (Paula, Escuela B).*

Coincidiendo con Paula, Laura recuerda a dos alumnas de la Escuela A que habían manifestado no querer ser madres, a lo cual *“las profesoras intentaban convencer, darle vuelta a la perspectiva, decirlas ¿por qué no querés ser mamá?”*

Tal como menciona De Lauretis (1996) la “oposición sexual universal” entre el Hombre y la Mujer, ambos universalizados, dificulta la determinación de las diferencias entre las mujeres y la Mujer. A lo largo de este capítulo, se revisaron dispositivos escolares y normativas institucionales que delimitan un modo único y hegemónico de “ser mujer”. Las sanciones a todo aquello que se aleje mínimamente de lo esperado recortan y reprimen cualquier atisbo de diversidad, dando por resultado alumnas que deben esperar a terminar su trayectoria escolar para poder manifestarse de acuerdo a su verdadera identidad. Asimismo, las propuestas curriculares, extracurriculares y las orientaciones respecto de la vocación profesional y el proyecto de vida futura ponen de manifiesto fuertes mandatos heteronormativos, instalando una caracterización acabada de lo que se espera de las alumnas. Este modelo delimitado y descrito ampliamente en el apartado engloba todo lo que es considerado como *femenino*, dejando fuera a todas las personas

que no se sienten identificadas con él. Empobrece y niega la “multitud de intersecciones culturales, sociales y políticas” que encierran la categoría *mujer* (Butler, 1999) manteniéndolas en un lugar de opresión masculina y heterosexista.



Universidad de  
**San Andrés**

## CAPÍTULO 6

### LOS SILENCIOS EN LAS ESCUELAS PARA MUJERES

#### 6.1 El silencio I: De sexo no se habla

El sexo y el género atraviesan la vida de las personas a nivel individual y social, y la manera en que estas temáticas son abordadas a lo largo de la infancia pueden ser determinantes en la construcción de la identidad. Este capítulo se propone describir las concepciones de género que, desde la perspectiva de las egresadas, se ofrecen en sus escuelas. De esta manera, se analizan las trayectorias escolares de las entrevistadas y sus propias percepciones sobre la influencia del ambiente monogénico en la construcción de estereotipos sobre la feminidad y la masculinidad. Mediante la descripción de los modos de tratamiento de la sexualidad que se dieron a lo largo de su escolaridad, así como el reconocimiento de los silencios, las ausencias y los tabúes vinculados al tema, se intentará profundizar en los sistemas de representación y modos de interpretación de las alumnas.

Si bien en las escuelas sexualmente segregadas pareciera no se hablarse explícitamente de sexo, ya que, de acuerdo a los testimonios, se mantiene como un tema tabú, éste permanece presente en muchos aspectos de la vida escolar: está latente en las normas y sanciones, en la vestimenta, en los vínculos entre alumnas y con los docentes, en cuestiones de índole institucional. Tal como establece Foucault (2001) la represión sexual hace de la sexualidad un discurso omnipresente y, si bien estamos lejos de la época victoriana a la que el autor hace referencia, hay ciertas cuestiones que permanecen vigentes en estas escuelas.

En la actualidad las instituciones educativas se ven desafiadas por una demanda inédita: adentrarse en cuestiones que hasta hace poco tiempo formaban parte del ámbito privado y familiar. Las luchas sociales y prácticas culturales de las últimas décadas exigieron de la escuela el tratamiento del sexo y el género desde nuevos abordajes.

Morgade explica que

el movimiento social de mujeres y los movimientos sociosexuales en su conjunto hicieron visibles los modos de subordinación y padecimiento vinculados con la condición sexuada de los cuerpos, por una parte, y por otra la liberalización sexual en general y la expresión juvenil de afectos y deseos en particular (Morgade, 2011:4).

La visibilización de las problemáticas vinculadas a la diferencia sexual en las obligaciones familiares, el reclamo por igualdad de condiciones laborales y protección

ante la violencia machista pusieron en agenda al sexo como un tema de tratamiento público.

Ante esta nueva demanda se trazaron lineamientos que determinan los contenidos curriculares y las formas de abordaje que el Estado, a través de la escuela, considera necesarios para la formación del alumnado en materia de educación sexual integral. Sin embargo, no todos los sectores sociales coinciden en la mirada y hay familias que consideran a estos lineamientos de educación obligatoria como un atropello a su libertad individual. Wainerman, Di Virgilio y Chami (2008) explican que desde el momento en que se plantea al Estado como un agente legítimo de educación sexual existen familias que consideran a ese espacio educativo como una intervención en los valores morales que quieren transmitir a sus hijos. Se trata de padres y madres que argumentan que la imposición de ciertos contenidos obligatorios en la escuela violenta el derecho de criar a sus hijos adoptando los ideales de vida que ellos consideran valiosos.

Frente a esta disyuntiva encontramos en las escuelas distintos niveles de implementación de la ley 26.150 de acuerdo a las características culturales, socioeconómicas y religiosas de la comunidad que las constituyen. La variable confesional de algunas instituciones pareciera ser un factor muy influyente en lo referido a educación sexual, tal como puede observarse en una investigación sobre el tema llevada a cabo por Gertzman en escuelas de gestión pública y privada de Buenos Aires en 2018. Allí la autora destaca que “las escuelas privadas católicas adoptan un enfoque heteronormativo respecto de la enseñanza de ESI y reducen tanto el panorama como las posibilidades de mantener el diálogo sobre los temas que giran en torno de la ESI” (Gertzman, 2018:25).

En los apartados a continuación observaremos cómo se acompañó la trayectoria de las alumnas en las escuelas sexualmente segregadas, de qué manera, con qué herramientas y qué personas fueron responsables de su educación sexual y, sobre todo, qué aspectos permanecieron ocultos y en silencio.

### **6.1.1 Modelos de educación sexual en las escuelas**

Uno de los objetivos de la educación sexual integral es reconocer y remover aquellas barreras religiosas, culturales y sociales que operan en contra de “la convicción de que nuestro cuerpo nos pertenece, que la sexualidad excede a la reproducción, que la salud en este aspecto es mucho más que la ausencia de enfermedad” (Zattara, 2011:151). Sin

embargo, estos objetivos no parecen ser compartidos por la educación sexual que se imparte en las escuelas estudiadas. Es notorio el halo de silencio y ocultamiento que rodea a ciertos temas “tabú” en la educación sexual descrita por las mujeres entrevistadas. Desde el desconocimiento y la sospecha de que “hay cosas de las que no se habla” se refuerza la sensación de prohibición y secreto en lo referido al propio cuerpo y el de los demás. En los testimonios se percibe mucho pudor al hablar sobre el tema (“*sabíamos cómo cuidarnos y todo, pero del dicho al hecho, nada... sé que existen... los... no sé si decirlo... los preservativos... perdón*”, Inés, Escuela C). Retomando la acertada frase de Zattara quien expresa “nadie demanda lo que no sabe que le corresponde” (2011:151), se evidencia esta sensación en el relato de la entrevistada:

*Nosotras no sabíamos que necesitábamos hablar de eso, o sea no nos habíamos enfrentado a eso entonces nos lo desayunamos después de grandes, solas y cada una. Sin saber mucho pero sin ser consciente de que no sabía tanto, entonces no fue un problema en ese momento*  
(Inés, Escuela C).

Paula (Escuela B) comparte la percepción de prohibición y silencio alrededor de la sexualidad: “*Teníamos tutoría, que podíamos hablar de lo que quisiéramos, pero en cuanto al sexo era: ‘No, no se habla’. Tabú tremendo*”.

Si bien la obligación de impartir educación sexual integral en todas las escuelas tiene fuerza de ley, no siempre se implementa en su totalidad o con la intención con la que fue originalmente planteada (Gertzman, 2018; Barberis, Taborda & Zamanillo, 2011; González, 2017). Cuando se habla de la “sexualidad” como una serie de contenidos obligatorios a impartir en las instituciones educativas se ponen en juego distintas posiciones, algunas de ellas contrapuestas.

Cuestionarse sobre cuál es el conocimiento más valioso para enseñar en la escuela, es decir, delimitar cuál es el currículum que vale la pena enseñar, implica poner “en competencia” ciertos conocimientos con otros. El espacio de definición del currículum es un campo de lucha de poderes. Ninguna de estas decisiones son casuales y tienen un correlato social y político. Para poder aunar criterios sobre los contenidos que se consideran valiosos de transmitir a los alumnos es necesario poner en debate los preconceptos que subyacen bajo dichas decisiones. En este sentido, Apple aporta que “lo que necesita constituirse como ‘lo común’ es el proceso democrático y deliberativo de formular preguntas respecto de qué es lo común” (Apple, 2015:32). Morgade (2011) coincide, expresando que las teorías del currículum necesariamente están implicadas en asuntos de poder por lo que no pueden estar situadas en un campo puramente

epistemológico. Esta lucha de intereses e ideologías determina los modos particulares en que las distintas escuelas dan respuesta a las demandas sociales a través del currículum.

Existen distintas modalidades para dar lugar a la sexualidad en las aulas. La autora explica que durante décadas ha sido dominante en las escuelas la tradición biologicista, que reduce la sexualidad a sus aspectos anatómicos y fisiológicos. Esta modalidad no se encuentra vacía de una carga ideológica, por el contrario. Aunque en apariencia se trata de “información objetiva” evade muchas temáticas que hacen a la salud emocional y la conformación de la identidad de los alumnos. Al respecto, Inés relata que a ella y sus compañeras les enseñaron:

*todo lo que es conocer el cuerpo. Qué te pasa a vos, qué le pasa al otro, eso cero. Pero cero. Tuvimos una charla, que fueron los padres y se juntaban todos en el zoom. Hoy pienso en el contenido y te digo, era la nada misma, o sea era que te venga, nada más y después la parte biológica, toda la educación sexual pero cero personalizado, de manual (Inés, Escuela C).*

Si bien la ley de ESI propone un abordaje mucho más profundo e integral, tomando a la sexualidad como una dimensión que constituye las subjetividades, en muchas escuelas la educación sexual continúa limitándose a la descripción de las etapas de desarrollo y de los aparatos reproductivos femenino y masculino. Wainerman, Di Virgilio y Chami (2008) identifican cuatro posturas en la manera de abordar la educación sexual en los colegios, diferenciándolas de acuerdo a sus fundamentos de enseñanza, al tipo de sexualidad que se hace referencia y a lo que allí se enseña. Estas tipologías son:

“educación (confesional) para una sexualidad con fines reproductivos, educación (científica) para la prevención de las consecuencias de la sexualidad, educación para el ejercicio de una sexualidad responsable y educación para el ejercicio del derecho a la sexualidad” (Wainerman *et al*, 2008:47). A partir de los testimonios de las personas entrevistadas podríamos identificar en sus escuelas el primer tipo de enseñanza, dado que podemos observar muchos de los elementos con que las autoras describen a esta tipología. Por ejemplo, se destaca la promoción de la abstinencia hasta el matrimonio. Al respecto, Camila (Escuela E) menciona que “*conocíamos el preservativo, el DIU, las pastillas, pero eran cosas que nombraban y ‘no nos metamos en el tema porque ustedes no van a usar eso porque ustedes son vírgenes hasta el matrimonio’.* No ahondaban en el tema.” Las autoras señalan que desde esta postura la sexualidad es reducida exclusivamente a la genitalidad y cumple su función dentro del matrimonio, considerado una unión afectiva y duradera.



Por otra parte, se da una clara orientación ideológica y moral en relación al comportamiento sexual. Como analizaremos extensamente en un apartado posterior, se observa un fuerte rechazo a la homosexualidad y cualquier tipo de “desviación” del modelo heteronormativo. Asimismo, esta postura desprecia y/o se desentiende de otros aspectos de la sexualidad, como el placer y el deseo. Éstos están asociados a la impulsividad, la falta de reflexión, lo animal, alejándose del objetivo principal de la sexualidad: la reproducción para formar una familia (Wainerman *et al*, 2008). El testimonio de Érica expresa cómo este tipo de mensajes impactó en su vida sexual y la de sus compañeras.

*La manera de darnos educación sexual, por lo menos en mí y en muchas amigas mías, tuvo consecuencias hasta físicas. Tuvo consecuencias concretas que tienen que ver con la sexualidad, con la intimidación, con la interpretación de lo que es ser mujer... Yo creo que hoy en día te queda un sesgo muy marcado... preconceptos muy marcados. Y para mí te deja muchas cosas que no se cuestionan o mejor no se las habla mucho: cómo relacionarnos con los varones, de la sexualidad, del disfrute. Hay mucho que tiene que ver con el disfrute, el gozo, como una cosa muy tapada ¿entendes? Mucho que termina impactando para mí, sobre todo en el tema sexual o capaz porque a mí me tocó bastante de cerca. Modelos ¿no? de lo aceptable y lo no aceptable (Érica, Escuela D).*

A partir de la imposición de modelos y negación del gozo sexual que menciona Érica se vulnera el derecho de garantizar que todos los intereses del alumnado sean abordados en la escuela, inclusive sus deseos.

### **6.1.2 “Aprendiendo a querer”: El modelo moralizante**

Un rasgo característico en este modelo de educación sexual es la carga moral que encierra. Wainerman, Di Virgilio y Chami (2008) explican que para la religión católica la sexualidad no se agota en la genitalidad, sino que incorpora lo espiritual, manifestándose en todos los niveles biopsicológicos de la persona. La formación de la espiritualidad de las alumnas también incluye el “resguardo de su intimidad” para el momento en que estén verdaderamente maduras y el vínculo sea de amor verdadero (enmarcado, por supuesto, en un matrimonio católico y heterosexual).

#### **6.1.2.1 La virginidad, un tesoro para preservar**

El discurso que propicia la abstinencia hasta el matrimonio se sostiene tanto desde el cumplimiento de la voluntad de Dios como desde el respeto por el propio cuerpo y las emociones. Camila (Escuela E) relata: “*La virginidad hasta el matrimonio era un montón.*

*El argumento más importante era el religioso. 'Es lo mejor para ustedes, Dios quiere lo mejor para ustedes.'* Después andá a cuestionarte por qué es lo mejor para vos.” Lo incuestionable de la voluntad divina instala a esta norma como una verdad absoluta. Pero además se refuerza con el mensaje de que la virginidad y la intimidad son bienes preciados (“darse al otro”) que, si se malgastan, se pierden para siempre.

*Cómo te estás entregando plenamente a otra persona, la confianza, es algo muy importante para tu vida, no querés dar un pedazo de vos que se queda la otra persona, que después desaparece y te vas a quedar mal porque diste algo muy grande para vos.* (Camila, Escuela E)

Desde este mismo punto, Morgade (2011) explica que el “modelo moralizante” enfatiza cuestiones éticas y vinculares retomando más los sistemas normativos que las experiencias reales de las jóvenes. La autora destaca el Plan General de la Conferencia Episcopal Argentina denominado “Educación para el amor” cuyos fundamentos primordiales sostienen que: “el verdadero amor es casto; cuando el varón y la mujer se unen en matrimonio y “en una sola carne” se produce la generación de una nueva vida. Todo otro ejercicio de la sexualidad genital está en el orden del pecado” (Morgade, 2011:24). Diversos testimonios relatan sus vivencias en los talleres denominados “Aprendiendo a querer” que se dicta en el marco de la Educación para el amor. Lo describen como un espacio muy cargado de culpas, temores y desinformación:

*Teníamos en 7° y 8°, una vez por semana, un taller. Era como una clase de sexualidad, pero se llamaba “Aprendiendo a querer” y lo daba una catequista, además. Y también con mucha culpa en cuanto a la sexualidad. Por ejemplo, nos decían “hay un momento en el que vos te masturbaste tanto que terminás siendo frígida o no terminás sintiendo nada” o, por ejemplo, nos dijeron “el semen es como el shampoo”, nos mostraron físicamente para que nosotras relacionáramos que el semen era como el shampoo, ¿entendés? Esa fue nuestra educación sexual.* (Fabiana, Escuela C)

Las personas encargadas de dirigir estos espacios están vinculados a la religión, catequistas y/o sacerdotes, lo cual hace muy difícil para las alumnas poder hacer preguntas o planteos sobre temas que no estén avalados por la Iglesia católica. Al respecto, Laura (Escuela A) recuerda: “Tuvimos una charla con un sacerdote, que fue espantosa, todo el mundo la odió. Todo como que lo orientaba a la parte de Jesús, y la realidad es que no había una educación sexual ahí”. Si bien conocemos la importancia del respeto por la identidad institucional a través de la elaboración de su proyecto pedagógico y la libertad de las familias para inculcar en sus hijos los valores que consideran valiosos, no puede perderse de vista el derecho de las alumnas a recibir por parte de profesionales capacitados

la información necesaria para cuidar su salud sexual y favorecer su desarrollo integral. Por el contrario, de acuerdo a los relatos, en este espacio se refuerzan los sistemas normativos y se condena a cualquier expresión que se aleje de ellos:

*“Aprendiendo a querer” se basaba mucho en la familia en particular, o sea ésto de que el sexo es por alguien que vos querés, que es tu marido prácticamente, y para tener hijos o de vez en cuando para placer sexual. Una vez (una alumna) en “Aprendiendo a querer” preguntó si íbamos a hablar de la idea de “mujer y mujer” y creo que la mandaron a dirección o algo así. Si, o sea, esa materia nos la daba una catequista. (Fabiana, Escuela C)*

La coerción que se ejerce en estos espacios proviene tanto de la generación de sentimientos de culpa y del no querer defraudar a los referentes afectivos en la escuela como de la prohibición explícita de ciertas conductas. Por ejemplo, Fabiana (Escuela C) recuerda una ocasión en el marco de un viaje escolar, en la que varias “chaparon” con chicos que conocieron allí y recibieron una reprimenda por parte de sus profesoras: *“Al día siguiente nos pusieron todas en un cuarto, diciendo que estaban defraudadas, decepcionadas de nosotras porque no nos habíamos podido controlar.”* Tal como mencionan Wainerman, Di Virgilio y Chami (2008) dejarse llevar por el deseo se vincula al impulso animal y a la promiscuidad. Se espera de las alumnas una conducta autocontrolada, supeditando sus deseos a intereses más altos. Cuando ésto no sucede, se castiga con la condena y la vergüenza: *“El cristianismo está muy arraigado, esas cosas te hacían sentir mal ¿entendes? Te echaban la culpa de lo que estabas haciendo”* (Fabiana, Escuela C).

#### **6.1.2.2 Consentimiento/abuso**

En el relato del “amor verdadero” se da por sentado el consentimiento femenino en el vínculo de pareja. Si analizamos los cuentos tradicionales a partir de los cuales se modeliza a la mujer occidental desde la infancia, podemos observar sobrados ejemplos de ésto: Nadie le preguntó a la *Bella durmiente* si deseaba ser besada mientras dormía, ni a *Rapunzel* si quería ser rescatada de su torre. En estos relatos el hombre llega heroico a llenar un vacío en la vida de la mujer, a salvarla de un destino trágico. Queda claro que la mujer debe ser receptiva porque sin él, no podría vivir su vida en forma plena y feliz. En muchos testimonios encontramos este tipo de representaciones: la idea que se transmite desde las escuelas es que las mujeres necesitan de los hombres para ser felices y las relaciones sexuales siempre son consensuadas, en el marco de un vínculo amoroso y cuidado. Al respecto, Nadia relata:

*Era tan tabú, era como impensable la idea de que alguien hiciera algo sin el consentimiento, dentro de la burbuja en la que vivíamos, ni entraba la posibilidad. No me acuerdo que se haya dicho qué hacer si te encontrás en determinada situación, nunca hablamos de eso en el colegio. Nadie vino a decirnos “Che, si te pasa esto, hacé tal y tal cosa” o “te recomiendo, para evitarlo por las dudas siempre hacé ésto.” Siempre se partía desde la situación en que vos estabas en la cama con tu marido. Muy ingenuo, partiendo desde una base muy ingenua (Nadia, Escuela D).*

No se habla de la posibilidad de verse en una situación de imposición, de sufrimiento, ni se reflexiona sobre las características de una relación amorosa saludable: *“Nunca se habló del rol del consenso, de qué es una relación sana, qué se debería esperar en una relación sexual”* (Julia, Escuela D). Debido a la resistencia que se observa en estas escuelas a explicitar que la sexualidad no siempre se da en el marco de un vínculo amoroso y seguro, muchísimas mujeres “salen al mundo” desprovistas de recursos y herramientas para protegerse. Marina (Escuela D) relata su experiencia: *“En mi camada hubo una compañera que la habían abusado y nunca tuvimos una charla al respecto. La escuela no intervino más que para darle las faltas para cuando tuvo que ir a declarar, pero muy oculto todo.”* Aquí es donde se ve claramente la importancia de la ESI obligatoria en las escuelas como medida de cuidado y prevención de la salud física, psíquica y emocional de las infancias. El respeto de la intimidad propia, inclusive en el ámbito familiar, y la de los demás, es un contenido a desarrollar desde la primera infancia. La reflexión de Gabriela muestra hasta qué punto las alumnas de las escuelas estudiadas están desprovistas de la formación necesaria para hacer cumplir sus derechos:

*Yo no interpretaba que el sexo podía ser displacentero o que te puedan herir digamos, emocionalmente o físicamente con el sexo. Por ejemplo, abuso sexual infantil nunca nos hablaron, nunca. Yo lo pienso hoy y, de mis amigas, de las 25, yo te puedo asegurar que 10 fueron abusadas, te lo aseguro. O sea tocadas, por lo menos, sin consentimiento. Yo lo viví, yo creo que muchas lo vivimos y siempre era como esta imagen del hombre protector que cuida, fuerte y bueno, yo indefensa ¿no? Desde la infancia. No nos hablaban del cuidado de mi cuerpo, son mis partes, nadie lo toca (Gabriela, Escuela C).*

Nuevamente el silencio, la vergüenza y el tabú que rodea a la sexualidad pone en riesgo a las alumnas al no brindarles las herramientas necesarias en su desarrollo.

### **6.1.3 El “sexo peligro”: enseñar desde el miedo**

Otro de los aspectos característicos en la modalidad de educación sexual confesional es “sostener una mirada dramática” (Wainerman *et al*, 2008) sobre las posibles consecuencias de la sexualidad. Tanto en lo referido a las enfermedades de transmisión

sexual como al riesgo de embarazos no deseados, en todos los relatos se observa una fuerte asociación entre sexo y peligro. Jeffrey Weeks describe a este abordaje como “absolutista”:

Es difícil separar los significados particulares que damos a la sexualidad de las formas de control que defendemos. Si consideramos al sexo como peligroso, perturbador y fundamentalmente anti-social, entonces estaremos más dispuestos a adoptar posiciones morales que proponen un control autoritario y rígido (Weeks, 1998:29).

Esta posición moral, controladora y condenatoria, se combina con una mirada “científica” o biomédica para justificar el peligro amenazante que implican las relaciones sexuales prematrimoniales. Al respecto, Morgade (2011) explica que en este tipo de educación sexual se suelen poner como eje central los riesgos y efectos no deseados de la sexualidad por sobre los aspectos positivos y constructivos de la subjetivación humana. Si bien se exponen argumentos científicos, en ocasiones las amenazas son exageradas, poco realistas, o al menos, desinformadas. Inés (Escuela C) cuenta que sus creencias sobre las chances de quedar embarazada en un encuentro sexual eran prácticamente absolutas: *“para nosotras era embarazo inmediato, o sea las chances no eran 60/40, sino el 99.1%. Entonces no, ni amagues ni nada, de hecho.”* El fantasma del embarazo adolescente y prematrimonial aparece como una condena para toda la vida. Ana (Escuela B) complementa los testimonios relatando una charla sobre sexualidad impartida por un sacerdote durante su secundaria: *“Nos dieron una charla de la virginidad, que si tenías relaciones antes de casarte eras un carbón... tipo grave, era un horror. Eras un carbón negro manchado y te íbas a morir. Un horror.”* Otras entrevistadas mencionan que los casos de embarazos no deseados en sus escuelas se ocultaban, se silenciaban. Las alumnas en cuestión aparecían “con panza” y un día dejaban de estar en la escuela. A pesar de ser férreos defensores de la vida prenatal, esos bebés no eran festejados ni bienvenidos.

La falta de información de calidad no sólo le quita a las alumnas la libertad para decidir cuándo concebir o no, sino que tampoco las forma respecto del cuidado de su cuerpo. Sobre esto, Julia (Escuela D) cuenta: *“métodos anticonceptivos nada, nada; creo que con suerte nos habrán hablado del preservativo, pero ponele, nadie nos habló de las pastillas anticonceptivas ni lo que le hacen a tu cuerpo ni que tienen hormonas, nada.”* Es paradójico que, así como se instala el miedo por el contagio de enfermedades de transmisión sexual o el embarazo adolescente, se niega el acceso a la información sobre métodos de prevención de enfermedades y anticoncepción. En el intercambio con Helena

(Escuela D), al igual que en prácticamente todas las entrevistas, se observa la falta de tratamiento del tema: “*Nada, no. Eso sí es como agua por todos lados.*” La formación al respecto es nula y se trata más desde la prohibición que desde la argumentación:

*Sobre los anticonceptivos, claramente el colegio debe estar en contra. Y era como que no te explicaba nada, “no hago esto, porque no está bueno”, “la mejor forma es esperar hasta el matrimonio”. Pero, dale, quiero que me digas los pro y los contra por si en un futuro los quiero usar, aunque esté casada porque tal vez, cuando esté casada no quiera tener hijos. Nunca en mi vida me mostraron un forro en el colegio.* (Paula, Escuela B)

La resistencia a educar sobre métodos preventivos tiene su razón de ser desde la moral católica. Retomando los aportes de Wainerman, Di Virgilio y Chami el uso de preservativos avala la idea de la existencia de relaciones sexuales sin fines reproductivos y habilita los encuentros casuales. El silencio sobre el tema aboga por la pauta de un contexto preciso (pareja estable, fiel, monógama, heterosexual) y temporalidad (adultez) deseable para el desarrollo de la sexualidad (Wainerman *et al*, 2008:53). Se transmite la idea de que las enfermedades de transmisión sexual se dan únicamente en el marco de relaciones promiscuas y/o homosexuales, alejadas del modelo de corrección moral y de autocontrol. Se culpa y se estigmatiza al enfermo por su conducta sexual “errónea” y por seguir sus impulsos animales. De esta manera, tal como expresa Morgade, “lo natural se convierte en social: ‘enfermedades de transmisión sexual’ son construidas como ‘enfermedades de transgresión moral’ (Morgade, 2011:20).

Así como no se enseña sobre métodos para prevenir enfermedades ni embarazos no deseados, tampoco se enseña sobre el derecho de elegir libremente ser madre o no. De hecho se adoctrina intencionadamente a las alumnas en contra de la interrupción voluntaria del embarazo, utilizando recursos didácticos poco ortodoxos para convencer al alumnado:

*Tuvimos una charla del aborto que fue un poco impactante. Hoy lo pienso en retrospectiva y digo ¡qué horror! Nos mostraban literal los métodos con los que se... tengo amigas que han tenido que salir del aula porque les bajaba la presión. Algo muy impactante y por la opinión que tengo hoy, creo que un poco desinformado también. La verdad es que nos fuimos todas re horrorizadas.* (Érica, Escuela D)

Julia, también alumna de la Escuela D, coincide en este aspecto:

*Vimos el aborto con mucho lujo de detalle. Yo tuve que dar una charla en 2° polimodal y tenía que mostrar imágenes y describir cada uno de los momentos para abortar. Terminaba siendo super dogmático y siento que, en lugar de incentivar el pensamiento individual y crítico; era como que te querían inculcar una manera de pensar en muchos ámbitos.*

Se observa que también en este tema se impone una forma de pensamiento único, congruente con la postura de la Iglesia Católica, y no hay lugar para disidencias. Laura expresa que la Escuela A *“era provida y no te dejaban opinar distinto. Es más, me acuerdo que ponían carteles por todo el colegio de provida, era muy cerrado en ese sentido.”* Paula acuerda en su relato, contando que en la Escuela B *“nunca se te ocurriría decirselo a una profesora, porque estarían todas encima tuyo.”*

#### **6.1.4 El sexo silenciado: desear a la persona equivocada**

Otro de los aspectos clave en el control de los “sujetos en crecimiento” es la definición de su identidad sexual. La familia, institución social primaria por excelencia, se asocia con la escuela para compartir la tarea de ejercer una fuerte vigilancia sexogénica. Se distingue y decide el género de niños y niñas desde el día de su nacimiento mediante “una verificación (y certificación) genitalista” (Péchin, 2013:196), anticipando un supuesto futuro sexual ya asignado. La escuela se vuelve cómplice de esta “presunción sexual” a través de un rol de control, vigilancia y sanción del alumnado y sus cuerpos. Zattara aporta su mirada expresando que la escuela responde a un orden policial: “los cuerpos de los sujetos son ontologizados como varones/mujeres, generizados como femeninos/masculinos y “empujados” al deseo heterosexual” (Zattara, 2011:151). Péchin coincide: “En la escuela, recurrentemente, se arma una correspondencia veritativa entre sexo y género, sexualidad y género, que habilita un modo de vigilancia «exterior» e «interior» a cada sujetx” (Péchin, 2013:196).

Mediante esta vigilancia sexo-genérica la escuela tiende a producir sujetos que aceptan la versión dominante de las relaciones de género (Morgade, 2001), dando por descontado que toda la población educativa, alumnado y docentes, es (o debería ser) heterosexual. Karina recuerda con claridad cómo se percibía en su escuela “la versión dominante” como la única posible, la “normal”:

*Todas las que tenían otras tendencias sexuales medio que "salieron" del clóset cuando terminaron el colegio porque sabían que, en el colegio, no sé si sabían conscientemente o inconscientemente, pero como que el colegio es súper católico y hay como, una norma, una idea, como lo "normal"...son muy cerrados de mente (Karina, Escuela A).*

En este relato observamos que a pesar de que la diversidad de orientaciones sexuales sí existía en la Escuela A, no había lugar para su libre expresión ni para alejarse de la norma establecida. Tal como plantea Morgade la escuela ejerce una doble acción: por un lado, silencia y por otro es un espacio de performance de los cuerpos sexuados.

A través de numerosos dispositivos de control que venimos mencionando (normas de vestimenta, de conducta, de apariencia) los sujetos asumen una determinada norma corporal. Ya sea que la obedezca o no, la conoce. De esta manera “la escuela, en tanto aparato ideológico, pretende articular las identidades de género ‘normales’ a un único modelo de identidad sexual: la identidad heterosexual.” (Morgade, 2011:14)

Mediante la imposición de la homogeneidad sexual logra invisibilizar otras expresiones de género, reforzando la concepción binaria como única posibilidad. Ofelia (Escuela D) lo expresa en forma tajante: *“Jamás alguien se mostró con diversidad sexual en el colegio, jamás. Embarazo tuvimos una compañera en el último año, pero ya ni iba a nuestro colegio, ya la habían echado.”* En esta frase podemos percibir que lo diferente a la heteronorma se encuentra completamente silenciado, es imposible manifestarse de manera diferente a lo que se considera natural. Zattara nos trae su mirada al respecto analizando los discursos circulantes en las escuelas. La autora habla de “heteronormatividad obligatoria”, dándose por sentado que la sexualidad siempre implica relaciones heterosexuales, invisibilizando las otras sexualidades posibles y las relaciones de poder históricamente establecidas entre los sexos (Zattara, 2011). Desde el inicio se presupone heterosexualidad para todos y todas, cualquier otra orientación sexual se vuelve una excepción.

Aquí entran en juego lo que Butler (1999) denomina “los fantasmas de la discontinuidad y la incoherencia” en aquellas identidades en las que sexo, género, práctica sexual y deseo parecieran no coincidir. La matriz cultural que vincula causalmente al sexo biológico con el género, exige que algunos tipos de identidades no puedan existir. Helena (Escuela D) reflexiona: *“Quizás a mí me hubiese hecho entrar en duda de cómo me auto percibía si hubiese existido la posibilidad de encontrar otro cajoncito por así decirlo.”* La negativa de la existencia de sexualidades que rompan con la matriz cultural dificulta el arduo trabajo identitario que realizan todas las personas al transitar la adolescencia.

En la actualidad, el discurso social está cambiando. Hoy el discurso políticamente correcto implica hablar de respeto a las diferencias, de inclusión en las escuelas, de diversidad de familias en la comunidad. Se entiende que a partir de la sanción de la ley de matrimonio igualitario n° 26.618 en 2010 las familias homoparentales formarían parte de las comunidades educativas, ejerciendo los mismos deberes y derechos que una familia heteroparental. Y que la sanción de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral



implicaría una mayor apertura en las escuelas para reflexionar sobre la diversidad de identidades y sexualidades, entre muchos otros temas vinculados a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas. Sin embargo, en las instituciones estudiadas se observa cierta resistencia al abordaje en el ámbito escolar de todos los intereses de los estudiantes, inclusive sus placeres y deseos, teniendo en cuenta que la sexualidad es una dimensión constitutiva de las subjetividades.

Tal como desarrolla Péchin, la escuela en complicidad con la familia, Dispara y articula una secuencia de controles sobre la sexualidad y los usos de los cuerpos de lxs niñxs y jóvenes. Esta inercia escolar se produce en contraste con la Ley de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, que desde 2005 en Argentina garantiza la escucha de sus deseos como derechos personalísimos e inalienables (Pechin, 2013:197).

¿Cómo se ejerce esta vigilancia en las escuelas sexualmente segregadas? A través del análisis de lo relatado por las estudiantes entrevistadas observamos distintos mecanismos de control: En muchos casos la condena social al diferente se realiza subrepticamente, mediante algún comentario “por lo bajo” o mirada juiciosa. Y en ocasiones esta condena silenciosa proviene de las mismas alumnas. Por ejemplo, Julia relata:

*Había una chica que se decía que se había dado un pico con otra entonces escribieron en el baño María no sé qué, lesbiana, veni a chaparme, pero nunca en la cara igual, siempre escrito en el baño. No era algo que se hablaba abiertamente con todo el colegio (Julia, Escuela D).*

Aquí volvemos a identificar aquella división entre las estudiantes de la que hablaba Lerner (1986) al definir la “respetabilidad” y la “desviación” de los pares a partir de sus actividades sexuales. Son las propias alumnas las que viven en carne propia y a la vez ejercen el control y la condena. Y si bien pareciera que esta homogeneidad sexual obligatoria es de público conocimiento, nunca se manifiesta abiertamente. Por ejemplo, Julia relata la ocasión en la que le permitieron llevar a la Escuela D a un amigo inglés que estaba de visita:

*Me vino a visitar y él es gay y, me dejaron llevarlo al colegio por una de las clases, pero lo trataron pésimo; de miradas, de apuntar con el dedo, de decir: Ay que trolo de mierda, en su cara pero claramente no entendía. Tuvieron cuidado de no usar la palabra gay porque es universal...amigas mías estando sentadas al lado de él, como: Ay es re puto Luly, me decían.*

En otras ocasiones, la condena a aquellas personas que manifiestan una orientación sexual diferente a la que se supone les corresponde se manifiesta mediante castigos o sanciones concretas, que también se realizan desde el ocultamiento y el silencio. Es tal el

tabú que representa la homosexualidad, tan lejano del mensaje unívoco de cómo deben ser y conducirse las personas, que hablar sobre ella abiertamente o aceptarla como una opción es inadmisibles. No se ve ningún tipo de aceptación ni respeto, ni siquiera tolerancia, a un otro que se manifieste diferente. Laura relata la experiencia de una egresada que entró a trabajar en la Escuela A como catequista:

*Cuando terminamos el colegio ella empezó a trabajar ahí, en la parte de catequesis y después más tarde el colegio se enteró que ella era lesbiana, la terminaron echando por su orientación sexual, cuando no tiene nada que ver, y si vos le preguntas alguna de la (Escuela A) no te dicen nada, que nada que ver, pero la echaron por eso. Una vez que salís de ahí te das cuenta, de por qué pasó esto, porque echaron a tal persona, como muy cerrado (Laura, Escuela A).*

Al respecto Karina (Escuela A) sostiene que estas decisiones se toman porque “*a los ojos de Dios, son hombre y mujer los que forman una familia, que ser homosexual es pecado... Y que los papás confían en que el colegio transmita ciertos valores a las alumnas.*” El sistema de adoctrinamiento es muy sólido y los mecanismos de control son eficaces a la hora de configurar las representaciones de las alumnas.

Sin embargo, se observa un hecho interesante, de acuerdo a los testimonios: pareciera que el poder institucional para ejercer coerción pierde fuerza cuando la alumna deja de formar parte del colegio. Beatriz comenta sobre una alumna de su escuela que recién al egresar pudo reconocer y manifestar su orientación homosexual:

*Está de novia con una chica y te cuenta que (en la Escuela D) no había lugar para eso. Por ahí, como se hablaba tanto del hombre y la mujer, bueno no sé si ella se dio lugar para que se lo pregunte. Recién cuando terminó el colegio y arrancó la facultad y como otro ámbito otra gente, fue en el primer año de facu, que dijo “me di cuenta de esto” (Beatriz, Escuela C).*

Al igual que en el testimonio de Beatriz, en numerosos relatos aparece esta sensación de “liberación” al egresar. No solamente vinculado a la orientación sexual, también en lo referido al aspecto (“*Yo salgo del colegio y me lleno de aritos*” Paula, Escuela B), a la percepción de sí misma y a los vínculos con los demás (“*Cuando salí del colegio ahí me empecé a sentir más segura. Como que me empecé a dar cuenta que de repente había todo un mundo... completamente distinto*” Gabriela, Escuela C). El relato de Inés es un buen ejemplo de la fuerza del control y del mandato homogeneizante que se vive en estas escuelas:

*No sabes qué fuerte, en el colegio cero, pero 3 o 4 años después hay muchas que están irreconocibles, que siguen siendo ellas en su esencia, pero te das cuenta que se sacaron algo*

*que estaba latente, como que tenían un tabú y hoy son más auténticas que nunca. Entonces es como que decís “wow, no es que antes estabas mintiendo, pero... había algo que no lo estaba dejando ser”* (Inés, Escuela C).

## **6.2 El silencio II: El androcentrismo escondido**

Si bien la educación formal inicialmente excluyó a las mujeres, a medida que se fue visibilizando la desigualdad de derechos entre los géneros y las luchas feministas fueron ganando terreno, aumentó la participación femenina en los distintos niveles educativos. Al día de hoy, hay mayor matrícula femenina que masculina, y con mejores resultados académicos (Subidet Martori, 2016). A pesar de ésto, la falta de mención de mujeres destacadas en la enseñanza de las ciencias y de los hechos históricos relevantes sigue siendo característico de la educación en general. El conocimiento de modelos a seguir, mujeres que hayan trazado un recorrido diferente de lo esperado para su género, puede resultar estimulante para las niñas en edad escolar. Sin embargo, “la cultura androcéntrica representa la confirmación y legitimación de su inexistencia pública” (Subidet Martori, 2016:31).

Los hombres no están presentes en las “escuelas para mujeres”, pero son omnipresentes. A pesar de que la población de las escuelas sexualmente segregadas es fundamentalmente femenina, tanto respecto al alumnado como al cuerpo docente, el androcentrismo en esas instituciones es preponderante. Ya mencionamos el enfoque machista de la enseñanza de las ciencias, la historia, la literatura; la intención educativa implícita y explícita de formar esposas, madres y amas de casa; el adoctrinamiento de los cuerpos y las conductas para acercarse al modelo hegemónico de “mujer”. A continuación, analizaremos los diversos espacios que ocupan los hombres en el imaginario de las alumnas y describiremos de qué manera se continúa reproduciendo la desigualdad entre los géneros.

### **6.2.1 ¿Quiénes son los hombres en las escuelas para mujeres?**

La segregación sexual escolar también tiene incidencia en el proceso de socialización de las alumnas, limitando las oportunidades de integración y acercamiento a personas de otros géneros. A partir del análisis de los testimonios de las mujeres entrevistadas podemos reconocer los imaginarios que ellas construyen sobre la figura masculina. Coincidiendo con Fernández Olguín (2012), las alumnas de escuelas segregadas por sexo suelen elaborar preconceptos e ideas poco realistas sobre los hombres

debido, entre otras cosas, a la falta de convivencia en el espacio escolar. Los hombres se tornan una alteridad desconocida a la cual le asignan sus propios prejuicios y atribuciones. Prácticamente todos los relatos coinciden en una simplificación respecto de sus representaciones sobre la masculinidad, distinguiéndose una serie de roles muy definidos y excluyentes entre sí. Éstos se reducen a tres tipos: “hombre amenaza”, “hombre padre” u “hombre candidato”.

### **6.2.1.1 Hombre amenaza**

Vinculado a la “mirada dramática sobre la sexualidad” (Wainerman *et. al.*, 2008) y al abordaje “absolutista”, que considera al sexo como peligroso y perturbador (Weeks, 1998), aparece en los testimonios la idea del hombre amenazante. En muchas ocasiones se menciona el temor y el recelo que generaba en las mujeres entrevistadas compartir espacios con hombres.

Desde esta concepción de la masculinidad, el hombre es un ser dominado por sus impulsos sexuales, sin capacidad de reflexión ni autorregulación. Al respecto, Inés (Escuela C) relata: *“En ese momento existían las fiestas del SIC<sup>7</sup> y creo que el miedo iba por ese lado, sentir que el hombre adolescente era un salvaje y que la mujer no sabía cómo manejarlo.”* Estas ideas también se reforzaban por parte de las instituciones: *“Ya cuando éramos un poco más grandes, la conversación era: ‘tengan cuidado, porque si ustedes quieren una relación casta, no se queden solas en el auto con su novio’* (Camila, Escuela E)). Aquí aparece, tal como menciona Morgade (2011) la sexualidad como una función de un cuerpo desenfrenado a “contener”. El testimonio de Ana trae la voz de las familias quienes compartían esta mirada del “hombre amenaza”:

*Había un maestro de inglés. Y se quejaron las madres, o algo, pero se fue porque ‘¿cómo un hombre va a estar con nenas de 6to grado? ¿Por qué?’ Puedo llegar a entender, es tan visible ahora todo lo que está pasando, que es horrible, pero hay gente que le termina teniendo miedo al hombre* (Ana, Escuela B).

### **6.2.1.2 Hombre padre**

La concepción del hombre amenazante, quien encarna todo lo irracional y lo animal, encuentra su contracara en el ideal del “hombre padre”. En todos los testimonios aparece alguna figura masculina entrañable y protectora que ejercía un rol paterno en el día a día

---

<sup>7</sup> San Isidro Club

de la escuela. Por ejemplo, Gabriela (Escuela C) recuerda a la persona que trabajaba en el mantenimiento de su escuela: *“El casero que arregla todo lo del colegio que era un divino. En el corazón, lo amábamos todas, ¡todas! Y él sabía el nombre de cada una de todas las chicas.”* En otras ocasiones, este rol paterno lo ejerce el sacerdote:

*La otra figura masculina en el colegio era el cura. Esa figura masculina, literal lo opuesto a lo que pensaba de los varones de mi edad. Una vez por mes teníamos una charla con el cura, que era como una meditación, nunca en la vida sobre el tema de chicos. Esa era la otra pata de figura masculina del colegio que no tenía nada que ver con sexualidad ni noviazgo (Camila, Escuela E).*

La figura paternal es idealizada e impoluta. A los ojos de las mujeres entrevistadas es una persona asexuada, no es víctima de los impulsos sexuales desenfrenados del hombre amenazante. El “hombre padre” cuida el bienestar de todas. Es un “sujeto agente” con la capacidad de hacerse cargo de aquello de lo cual las mujeres no son capaces de afrontar. Gabriela (Escuela C) lo describe: *“tenía esta idealización del hombre de cuento de hadas, del protector, del fuerte”*. Tomando la definición de paternalismo de MagniBerton (2011) entendemos que se trata de una forma de ejercicio político donde aquel que ocupa el poder, si bien asume la responsabilidad de garantizar una “buena vida” para los individuos, subestima su capacidad para tomar buenas decisiones.

El testimonio de Gabriela relata cómo el colegio le transmitió esta idea del rol masculino de proteger y proveer a la familia, poniéndose en contradicción con los mensajes de empoderamiento femenino que teóricamente prodigaban:

*En el colegio se nos enseñó mucho del “hombre como el padre”, como el proveedor de la familia. Después era muy contradictorio con la mujer con fuerza, que sale, que estudia, que trabaja profesional... pero siempre estaba detrás del hombre de la familia ¿No? Y la mujer que cuida a sus hijos. Y tuve que deconstruir un montón eso porque era muy profundo como lo tenía. Entonces si el colegio lo repite, te lo refuerza, y después deconstruirlo se hace más difícil porque tenés que hacerlo consciente porque es lo que escuchaste durante 18 años de tu vida (Gabriela, Escuela C).*

No es de extrañarse que, a partir de la percepción paternalista de la masculinidad, siempre poderosa, protectora y bienintencionada, surja la costumbre de posicionar a los hombres en los cargos jerárquicos de las escuelas para mujeres. Tal como explica Subirats Martori, refiriéndose a la realidad educativa española,

en los primeros niveles de la enseñanza predominan las mujeres, a veces en proporciones superiores al 90% del profesorado, especialmente cuando se trata de la etapa preescolar, 0-6. Pero incluso en esta etapa, si hay algún hombre en el centro suele asumir el cargo de director. A medida que nos acercamos a la educación superior disminuye el porcentaje de mujeres

docentes, hasta llegar a la universidad, en la que son minoritarias, sobre todo en los niveles más altos del funcionariado. (Subirats Martori, 2016:31)

Aquí volvemos a identificar la percepción de lo masculino como lo valioso y lo universal. La masculinidad es un valor en sí mismo: si hay un varón en la institución, su masculinidad será suficiente atributo para hacerlo merecedor de reconocimiento y poder.

Laura lo explicita contando su experiencia:

*Cada uno de los grupos tenía un profesor varón, que era 'el profesor' y me acuerdo que todo el mundo los amaba, y capaz no era tanto la personalidad, pero como era el único profesor distinto... Todo el mundo amaba a sus clases, no sé si tanto por las clases en sí, porque hoy en día lo pienso y no eran tremendas clases, pero sí llamaba la atención que te las dé un varón y cómo esa perspectiva distinta al resto de las clases normales (Laura, Escuela A).*

El profesor en cuestión no tenía una personalidad inspiradora. Tampoco dictaba clases particularmente buenas. Pero el simple hecho de ser varón lo hacía objeto de admiración por parte de las alumnas, les daba una “perspectiva distinta”. Por el contrario, las “clases normales” eran dictadas por profesoras mujeres. No sabremos cuán buenas o malas eran sus clases porque el profesionalismo y la creatividad de las mujeres no entra en cuestión, simplemente por no ser hombres. En este ejemplo podemos reconocer la percepción de la masculinidad como una esencia y como una virtud, poseedora de atributos específicos y únicos, que las mujeres carecen. La feminidad es la falta, la carencia.

### 6.2.1.3 Hombre candidato

La tercera construcción sobre la masculinidad es la del “hombre candidato”. Se hace presente el mandato de “conseguir un buen partido” para casarse y formar una familia y pareciera que casi cualquier hombre, que no cumpla el rol de padre, podría convertirse en un potencial marido. Esto entorpece la posibilidad de vincularse cómodamente con varones y llena de “segundas intenciones” cualquier acercamiento. Al respecto, Inés relata:

*Al principio me acuerdo que malinterpretaba todo, alguien me decía 'te acompaño' y yo pensaba 'ay, gusta de mí', porque también el rol de varón de mi edad en el colegio siempre me lo presentaron así. El hombre en rol de padre, hermano o novio, tiene que encajar en uno de esos. No iba a ser ni mi padre ni mi hermano... tenía que ser (Inés, Escuela C).*

Es notorio que la idea de un varón par, compañero, amigo, no aparezca como una posibilidad. El tipo de vínculo que pone a todos los géneros en un mismo plano, en equidad de condiciones, en gratuidad y sin segundas intenciones, no forma parte de la

ecuación. Camila (Escuela E) recuerda su sensación al conocer varones, siempre atenta a este intercambio interesado, casi materialista, con el único objetivo de encontrar un futuro marido: *“Estabas conociendo a los varones y era: ‘¿Va a gustar de mí? ¿Voy a gustar de él?’ Siempre en el fondo estaba eso... ‘A ver, ¿de cuáles tengo que gustar? ¿Éste coincide? Listo me quedo con éstos.’* Lo que Lamas (1994) denomina la “construcción social biologizada” da por supuesto que el sexo femenino y masculino son complementarios para la reproducción y la constitución de parejas heterosexuales es el único medio para formar una familia. La amistad o el compañerismo con varones no sirven para cumplir este mandato. El relato de Paula ejemplifica la compulsión por buscar en cada hombre una posible pareja:

*Es como que antes de ir a una joda que no conocés a nadie pienso... “A ver, Paula, vas a ir ahí para conocer gente y tener amigos. No estás buscando un tipo para ser una pareja o un novio.” Como que te lo repetís constantemente porque ya lo hacés inconscientemente. Estoy charlando re bien y de repente decís “¿Qué onda este chabón?” Yo estuve en constante búsqueda de pareja y todo el tiempo ahora pienso “Paula, please, cortá” o “cortá la bocha”. Y para mí eso lo intensificó mucho al ser un colegio de sólo mujeres (Paula, Escuela B).*

El esfuerzo constante por conquistar a un hombre para formar una familia no sólo entorpece los posibles vínculos amistosos con varones, sino que condiciona el accionar de las mujeres, quienes se ven obligadas a mostrarse seductoras y “femeninas” frente a ellos. Laura (Escuela A) relata cuán incómoda se sentía al encontrarse con varones: *“Me re intimidaba y me re preocupaba por lo que decía. No era la única, a todas les pasaba eso, muy atenta a qué decía y qué no, para intentar quedar bien.”* Asimismo, Laura recuerda sus clases de educación física, que se dictaban en un predio compartido con un colegio mixto: *“todas se preocupaban por cómo iban vestidas el día de gimnasia. Te hacían correr e iban todas lento con tal de no transpirar y que no te vean toda transpirada. Casi todas se llevaron educación física, después se querían matar.”* Zattara (2011) reflexiona al respecto mencionando que en la performatividad se constituye a las mujeres como cuerpos sexuados. El cuerpo de la mujer “para sí” no está tematizado, sino que se sabe mujer a partir de la mirada del varón. La mujer que dice lo que piensa sin intentar “quedar bien”, que usa su cuerpo para entrenar y transpira, no representa un modelo de mujer aceptable. Vuelve a aparecer el androcentrismo en el vínculo heterosexual, siendo el hombre quien define la existencia de la mujer como tal, convirtiéndose en su objeto de mirada y deseo sexual.

Este condicionamiento se vuelve una carga pesada y marca a futuro la manera de vincularse con otros: *“Me acuerdo que me costaba un montón socializar... me generaba pánico. Siempre con una mirada de cómo conseguir pareja. Mi pensamiento nunca era ‘socializo para hacer amigos’, me parecía que el hombre era sólo para estar en una relación”* (Julia, Escuela D). Morgade (2011) trae el aporte de Butler quien sostiene que la presión social y la necesidad de aceptación hacen que los sujetos reiteren actuaciones según los significados hegemónicos. Por ejemplo, las mujeres necesitan mostrarse “femeninas” y acordes a los atributos que se esperan de su género: delicadeza, belleza, simpatía. Ésto se vincula con el aporte de Lamas (1999), quien sostiene que las mujeres deben esforzarse por ajustarse “al ideal masculino de virtud femenina”, lo cual, de acuerdo a muchos testimonios, genera la sensación de no ser adecuada.

Tal como vimos respecto de otros mandatos, al egresar del colegio y comenzar a tener compañeros varones en la facultad, muchas mujeres descubren un valor en estos nuevos vínculos, aunque les resulta difícil superar la tendencia tan incorporada de ver potenciales parejas en cada hombre que conocen. Ofelia reconoce las diferencias que aún persisten entre sus ex compañeras de escuelas segregadas y otros grupos de amigas, en la forma de vincularse con varones:

*Lo que veo de esos colegios es que después cuesta mucho relacionarse con los chicos. Todas tienen grupos de amigas, pero amigos, es súper difícil relacionarse, cuando no tuviste tanto contacto, es como que todo más misterio, no es un ida y vuelta, un amigo. Las cosas se terminan confundiendo a veces, no sé, no noto que haya mucho feedback entre hombre y mujeres* (Ofelia, Escuela D).

Inés (Escuela C), por su parte, cuenta que ya cursando en la facultad de arquitectura *“chicas del colegio me digan ‘ay, qué onda con...’ y que me vuelvan a poner en ese lugar... ya somos todos amigos y no me importa, pero sí, como que deshice eso del colegio, y lo tuve que pasar también.”* Al terminar el colegio se intenta desandar el camino trazado en la trayectoria escolar, desarmar los preconceptos construidos alrededor de la imagen masculina, misteriosa y ajena.

### **6.2.2 Histeria: *Twist and shout***

En la carrera por “conseguir” un candidato, la aparición de un hombre en la escuela suele producir euforia y excitación desmesurada entre las alumnas. Al tener un contacto reducido con varones, pocas oportunidades de vínculo y relación cotidiana, ver a un hombre en el colegio parece ser un hecho extraordinario. Numerosos testimonios relatan



este tipo de situaciones. Nadia (Escuela D) cuenta que cuando había un varón *“las hormonas volaban por todo el colegio. Si justo era de tu edad, era todo un evento, te ‘hacías la linda’ siempre.”* Julia (Escuela D) coincide: *“el día que venía un hombre se escuchaban literalmente los gritos en el pasillo, o sea, era un nivel de desesperación vergonzoso.”* Gabriela (Escuela C) reflexiona sobre cómo el entorno exaltado influenciaba su percepción: *“Éramos una explosión de hormonas femeninas ahí adentro. Pasaba el kiosquero y yo te juro que era cero interesante... Y para nosotras era el bombón, el kiosquero. Entonces se perdía esa naturalidad de la relación con el otro sexo.”*

Mientras se endiosa al varón, por el simple hecho de ser varón, también se lo aleja. Esta reacción exagerada pone al hombre como un objeto de idealización, evitando el vínculo y el encuentro con la persona real. Julia (Escuela D) reflexiona sobre el lugar, o la falta de lugar, del hombre en la escuela para mujeres, en relación a “la vida real”: *“No sé si había mucho lugar para el hombre... En la vida real siempre están los dos géneros, pero, en el colegio no había lugar. Era algo que se hacía por fuera del colegio, la socialización con gente masculina.”*

El condicionamiento por la presencia de hombres aparece en los relatos de dos maneras: o genera histeria y reacciones exageradas, o cohibe e intimida. Helena (Escuela D) padecía este cambio de comportamiento en sus amigas. Le fastidiaba que “se pusieran tontas”:

*Muy desconcertante. Cuando se acercaba un chico ninguna se animaba a comer, se ponían más ‘timidongas’. Yo estaba enojada con los pibes, ‘cada vez que estás acá mis amigas se ponen estúpidas y no me divierte’ Para mí, eran el generador de ese efecto y los detestaba.*

Zattara (2011) reflexiona sobre el “efecto” que menciona Helena. Para ser femenina es necesario pasivizar el cuerpo, conservando el lugar histórico de ser el complemento del hombre. Julia, por su parte, recuerda cómo “aplacaban el dramatismo” que se generaba cuando aparecían los varones, para que no pensarán que estaban “locas”.

### **6.2.3 Conseguir un “buen candidato”**

Profundizando aún más en el mandato del matrimonio y la maternidad obligatorios, puede observarse en los testimonios una constante vinculada al tipo de pareja en el cual enmarcar a la familia perfecta. Si bien cualquier hombre que ingrese al colegio es causa de gritos e histeria, no cualquier candidato masculino es potable para formar una familia

legítima. De acuerdo a los relatos, existen instituciones “hermanas” que se corresponden una a la otra, como parte de un matrimonio arreglado. Por ejemplo, Nadia explica: *“La (Escuela D) tiene un colegio muy paralelo sólo de hombres. Entonces pasaba qué íbamos al club y estaba el grupito de (Escuela D) y el grupito de esa escuela.”* Retomando la investigación de Primón (2019) observamos que a través de estos vínculos ya pautados de escuelas del mismo nivel socioeconómico se crean redes de vinculación cerradas que facilitan la socialización tanto del capital social como del capital cultural. Se considera “natural” que las alumnas de una escuela se vinculen con los alumnos de otra, manteniendo un círculo endogámico en el cual se refuerza la homogeneidad en las formas de ser y estar.

Este proceso de socialización comienza en la primera infancia, pero la idea de “buen candidato” se instala a partir de la adolescencia:

*(Escuela E) es mi colegio y (Escuela X) sería el colegio par de la misma organización. Del jardín conocías a varios chicos que iban a (Escuela X). Y a partir de séptimo grado se empezaron a organizar asaditos, ya sabías que ibas a empezar a salir con los chicos de (Escuela X). Las chicas de (Escuela C) o (Escuela D), siempre iban a empezar a salir con los de la (Escuela Y), de los colegios del bajo. Arrancamos en séptimo con los asaditos, preboliche sin alcohol, básicamente nos juntábamos en las casas, música, juegos. (Camila, Escuela E)*

En la descripción se observa la correspondencia necesaria entre instituciones que comparten creencias y un “sentido común”, propiciando “una mayor confianza interpersonal en que todos van a actuar de la misma forma” (Primón, 2019:621). De esta manera la comunidad garantiza que sus miembros se vinculen con personas “semejantes” en valores morales y estilo de vida, lo cual hace aún más difícil para aquellas personas que no se sienten identificadas con el modelo hegemónico diferenciarse, encontrar su lugar y construir su identidad.

### **6.3 A modo de cierre**

A lo largo de este apartado se revisaron las concepciones de género y sexualidad que se ofrecen en las escuelas, a partir de las percepciones de las alumnas. Los testimonios manifestaron haber vivenciado un tratamiento de la educación sexual muy limitado, atravesado por mandatos morales y religiosos. En repetidas ocasiones se menciona que el sexo se silenciaba, se reprimía, se censuraba y se castigaba, teniendo impacto en la construcción de la identidad sexual y el conocimiento del propio cuerpo. Tanto el modelo

moralizante que caracteriza al tratamiento de la sexualidad, como los silencios que la rodean, dejan pendiente la enseñanza de los preceptos básicos de cuidado del cuerpo, propio y ajeno, y del respeto de la intimidad. Tampoco hay lugar para la reflexión sobre la diversidad en general y las orientaciones sexuales diversas en particular, ni sobre el sexo como un espacio de exploración del deseo.

Un segundo “silencio” que se identifica es el vinculado a la masculinidad. Si bien prácticamente no se ven hombres en estas escuelas, se percibe un fuerte androcentrismo. La falta de cotidianeidad en el vínculo con varones favorece la construcción de estereotipos y aleja la percepción del hombre como un par en igualdad de condiciones. Por ende, las representaciones de las alumnas sobre los hombres son limitadas y necesariamente los ubican en un lugar de poder y supremacía por sobre las mujeres, ya sean considerados una potencial amenaza, un protector paternalista o un marido que les permitirá realizarse plenamente.



Universidad de  
**San Andrés**

## CAPÍTULO 7

### CONCLUSIONES

A lo largo de este estudio se recogieron las voces de numerosas mujeres que transitaban su escolaridad en escuelas sexualmente segregadas. Si bien cada una de estas instituciones denota rasgos particulares, pueden observarse en todas ellas mecanismos que operan y refuerzan la construcción de estereotipos de género. El binarismo de género es un principio organizador de la sociedad y se manifiesta en múltiples ámbitos, privados y públicos. A pesar de que la escuela no es el único agente socializador de las personas, sabemos que funciona como un aparato ideológico con la fuerza necesaria para reproducir modelos heteronormativos y desiguales o para cuestionarlos y ponerlos en debate.

A partir de la identificación de las habilitaciones y prohibiciones en las escuelas estudiadas, observamos un fuerte control sexogenérico llevado a cabo mediante prácticas institucionales que regulan cuáles cuerpos son aceptados y cuáles son inadmisibles, las palabras que se dicen y los silencios que se imponen, delimitando un modelo muy definido de lo que significa ser una “alumna modelo”. La naturalización del rol femenino a cargo de las tareas de cuidado y crianza en la familia, la invisibilidad en el mundo académico y profesional, la determinación de modos rígidos de ser, de verse y de conducirse, determinan un pensamiento uniforme que define una única manera correcta de ser mujer.

#### 7.1 El mandato del cuerpo correcto

Uno de los mecanismos de control presentes en estas escuelas es la imposición de la *uniformidad obligatoria* de los cuerpos de las alumnas, de acuerdo a un modelo femenino hegemónico. Este mandato se pone de manifiesto tanto a través de normas institucionales como de representaciones implícitas sobre *cómo ser mujer*.

Analizando el impacto del uso del uniforme escolar, observamos que cierta vestimenta implica determinada conducta, y que además las características de los uniformes femeninos condicionan los movimientos de las alumnas. El estricto control sobre el aspecto de las alumnas que se observa en estas escuelas habla de cuánta importancia se le da a la imagen. Este control no se refiere únicamente al uniforme (altura de las medias, largo de la falda, color de los accesorios) sino también a la forma de llevar el cabello, uñas, aros, pulseras. Las características del uniforme limitan el juego de las niñas cuando son pequeñas y en la adolescencia, lo consideran demasiado revelador e inhabilitante para moverse con comodidad. La sexualización del cuerpo femenino a través

de la vestimenta viene acompañada de la exigencia de una conducta recatada, para no ser “inapropiada” y “excluida”. Y la contradicción que encierra es que, así como se ven obligadas a usar faldas cortas y camisas de tela fina, las conductas sexualizadas se condenan, lo cual las lleva a la obligación de “taparse” (De Lauretis, 1996, Zattara, 2011). Los cuerpos que visten estos uniformes toman vital importancia porque, en algún sentido, su imagen se vuelve la imagen del colegio. Tal como menciona Butler (2002) reconocemos que el cuerpo es en sí mismo una construcción compleja y es interpretado mediante significados culturales y sociales.

Por otra parte, el mandato de alcanzar “el ideal masculino de la virtud femenina” (Lamas, 1999:347) implica un esfuerzo constante por responder a determinados estándares vinculados con la apariencia. Las mujeres entrevistadas manifiestan haber sufrido una gran presión por cumplir con un determinado tipo de cuerpo: mujeres delgadas, rubias, prolijas, “lindas” (de acuerdo al modelo de belleza hegemónico). Esta homogeneidad forzada deja cuerpos excluidos y no legitimados, que no materializan la norma instalada y tal como aporta Butler (2002), se vuelven “problemáticos”. Ser el *borde necesario* para que otras mujeres ostenten el cuerpo legítimo y socialmente aceptado, pasa a ser una carga pesada para muchas alumnas y trae consecuencias perjudiciales en su desarrollo psíquico y emocional.

## 7.2 Ser, estar y parecer: el modelo de Mujer

La constitución del modelo de feminidad legítimo presenta diferentes aristas que fueron apareciendo a lo largo del trabajo de campo. El prototipo de alumna en estas escuelas, además de ser linda, rubia y delgada, debe vivir en comunión con los valores católicos. Esto debe ser demostrado mediante actos de servicio, que además se espera que nazcan de la propia voluntad de “ayudar” al prójimo y no por obligación escolar. Se instalan la bondad, la caridad y el servicio como virtudes propias de lo femenino.

Tanto a través de las labores solidarias como de ciertos espacios educativos, se va construyendo la idea de que la valía de las mujeres es mayor para lo privado que para lo público y que sus intereses deben estar abocados al cuidado y atención de otros. Los talleres o *workshops* están orientados al desarrollo de mujeres serviciales y gráciles, ya sea a través de tareas domésticas, tales como cocina y artesanías, o actividades artísticas. Encontramos una asociación directa de la feminidad con la delicadeza. En varias

ocasiones se menciona el “halo angelical” que caracteriza, o se pretende que caracterice, a las alumnas de estas instituciones.

Si bien apuntan a la excelencia académica, brindando enseñanza bilingüe y certificados internacionales, desde la mirada de las entrevistadas la formación no está pensada con un fin profesional sino más como un recurso para ubicarse socialmente, ser apropiada, poder desempeñarse adecuadamente en el ambiente de élite y *encontrar un buen partido*. El tránsito por la escolaridad pareciera ser la antesala de lo que les espera vivir en su vida adulta de esposas y madres. Encontramos algunas creencias instaladas en el discurso de las ex alumnas vinculadas al aprendizaje y al desarrollo profesional. Sostienen que las mujeres son aplicadas y se esfuerzan para lograr buenos resultados, mientras que los varones son inteligentes y no necesitan esforzarse para alcanzar el mismo fin.

Así como el dominio femenino es el hogar y la familia, al hombre le corresponde la toma de decisiones y el liderazgo en el ámbito público. De esta manera, se refuerza la idea del “papel secundario” femenino en la vida social mediante el silenciamiento de los aportes de las mujeres a lo largo de la historia, la negación de su profesionalismo, talento y valentía. Ni en los hechos históricos importantes, ni en los descubrimientos científicos suele mencionarse a las mujeres involucradas. No es de extrañar que todos estos factores se extrapolen a la elección vocacional de las alumnas y a la proyección de su vida profesional adulta. Mediante mensajes solapados, consejos docentes y propuesta de modelos a seguir, se subestima la inteligencia femenina para las ciencias “duras” y se las alienta a elecciones vocacionales vinculadas de alguna manera con el rol materno: tareas de cuidado y crianza, de contención emocional o relacionadas con la comunicación.

Dado que la escuela es un ámbito de legitimación de relaciones de poder, allí se producen y reproducen estructuras masculino-dominantes. Mediante los mecanismos mencionados se instala la idea de que las alumnas “nacieron para ser madres”, argumentando que el sexo biológico viene acompañado de cualidades psicológicas (el instinto materno) y roles sociales (la madre que cría y cuida a la familia). La idea de elegir no maternar es inconcebible, al igual que ser madre fuera del matrimonio. La concepción binaria y androcéntrica pone de manifiesto el acuerdo implícito que organiza la vida familiar, social y la división sexual del trabajo.

La “compulsión por la homogeneización” (Péchin, 2013) condiciona “lo pensable” e influye en la construcción de las representaciones de las alumnas sobre su propia vida y

su lugar en el mundo. De esta manera, las voces disidentes (por su orientación sexual, cuerpo no hegemónico, conducta inadecuada o pensamiento diferente) encuentran dificultades para expresarse, volviéndose un entorno opresivo para quien no se siente identificado con el modelo ideal.

### **7.3 El sexo silenciado**

En las últimas décadas, debido a las luchas sociales por mayor equidad entre los géneros y la visibilización de las problemáticas vinculadas a la diferencia sexual, se puso en agenda a la sexualidad como un tema de tratamiento escolar. Así, a partir de la sanción de la ley 26.150, las escuelas se vieron desafiadas con la incorporación a la currícula de contenidos obligatorios de educación sexual integral. Estos lineamientos dieron lugar a una lucha de intereses e ideologías que, al día de hoy, determina los modos particulares en que las distintas escuelas dan respuesta a esta exigencia.

El abordaje de la ESI en las escuelas estudiadas tiene características propias y es coherente con el tipo de formación ideológica y moral que venimos describiendo. A partir de las descripciones que realizan las alumnas egresadas se logran reconocer las concepciones de sexualidad que se ofrecen en sus escuelas: la educación sexual propiamente dicha continúa limitándose a la descripción de las etapas de desarrollo y de los aparatos reproductivos femenino y masculino. No se realiza un abordaje integral de la sexualidad, tomando en cuenta cuestiones vinculares ni de identidad y permanece presente una sensación de prohibición y secreto en lo referido al propio cuerpo y el de los demás.

Si bien abundan los silencios en relación a la sexualidad, es un tema central en estas instituciones. Se realiza un rígido control de la conducta sexual de las alumnas a través de un modelo moralizante que enfatiza cuestiones éticas y vinculares y refuerza los sistemas normativos. Se condena cualquier tipo de desviación del modelo heteronormativo. La familia y la escuela comparten la tarea de ejercer una fuerte vigilancia sexo-genérica de las alumnas. A pesar de la existencia de diversidad de orientaciones sexuales en estas instituciones, no hay lugar para su libre expresión ni para alejarse de la norma establecida. La imposición de la homogeneidad sexual logra invisibilizar otras expresiones de género, reforzando la concepción binaria como única posibilidad. El sistema de adoctrinamiento es muy sólido y los mecanismos de control son eficaces a la hora de configurar las representaciones de las alumnas.

Además, se desprecia y/o se desentiende de otros aspectos de la sexualidad, como el placer y el deseo, considerándolos parte del impulso animal y la falta de autorregulación. Se espera de las alumnas una conducta autocontrolada, supeditando sus deseos a intereses más altos. Debido a que se considera que la sexualidad tiene, fundamentalmente, fines reproductivos y su objetivo primordial es formar una familia en el marco de un matrimonio heterosexual, se instala la norma de la abstinencia hasta el matrimonio como una verdad absoluta y voluntad divina. Ésto se refuerza con el mensaje de que la virginidad y la intimidad son bienes preciados que, si se malgastan, se pierden para siempre.

Desde este punto, es lógico observar una asociación directa entre sexo prematrimonial y peligro, tanto en lo referido a las enfermedades de transmisión sexual como al riesgo de embarazos no deseados. La falta de información sobre métodos de prevención de enfermedades y anticoncepción determina la construcción de representaciones exageradas, poco realistas, o erróneas respecto al sexo. Los espacios de “formación” sobre sexualidad suelen estar dirigidos por sacerdotes o catequistas lo cual impone una forma de pensamiento único, congruente con la postura de la Iglesia Católica, y no hay lugar para disidencias. Los testimonios sobre el taller “Aprendiendo a querer”, que se dicta en el marco de la Educación para el amor, lo describen como un espacio cargado de culpas, temores y desinformación.

En el relato idealizado del “amor verdadero” se da por sentado el consentimiento femenino en el vínculo de pareja y no se transmite la idea de que la sexualidad no siempre se da en el marco de un vínculo amoroso y seguro. Tampoco se reflexiona sobre las características de un vínculo afectivo saludable ni sobre el respeto por el propio cuerpo. A raíz de esto, las alumnas “salen al mundo” desprovistas de recursos y herramientas para protegerse. Aquí es donde se pone de manifiesto la importancia de la ESI obligatoria, trabajada de manera graduada, profunda y a conciencia en las escuelas como medida de cuidado y prevención de la salud física, psíquica y emocional de las infancias.

#### **7.4 El androcentrismo escondido**

A partir del análisis de los relatos de las alumnas egresadas logramos identificar sus representaciones simplificadas sobre la masculinidad, distinguiéndose figuras muy definidas y excluyentes entre sí. El hombre puede ser una amenaza, un padre o un candidato. En los testimonios no aparece el “varón par”, compañero, igual en derechos y



obligaciones. El tipo de vínculo que pone a todos los géneros en un mismo plano, en equidad de condiciones.

Desde la concepción de la masculinidad como una amenaza, el hombre es un ser dominado por sus impulsos sexuales, sin capacidad de reflexión ni autorregulación. Esta mirada se contrapone al rígido autocontrol que se le exige a la mujer, poseedora de un cuerpo que debe ocultarse, por ser “tentador” para el hombre desenfrenado. Frente a esta amenaza, la escuela realiza advertencias y sugiere resguardo para que la mujer no se exponga a los riesgos. Sin embargo, no genera espacios para reflexionar sobre los cuidados del cuerpo, el respeto por la intimidad, ni sobre los vínculos afectivos saludables.

La figura del “hombre padre” es idealizada e impoluta. Es quien cuida el bienestar de todas las mujeres y se hace cargo de aquello de lo cual ellas no son capaces de afrontar. El colegio refuerza esta idea del rol masculino protector y proveedor de la familia, poniéndose en contradicción con su función formadora de mujeres líderes y profesionales. La masculinidad se vuelve un valor en sí mismo, una esencia y una virtud, poseedora de atributos específicos y únicos que las mujeres carecen. Así, si hay un varón en la institución, su masculinidad será suficiente atributo para hacerlo merecedor de reconocimiento y poder. Por el contrario, la femineidad se convierte en la falta, la carencia.

La tercera figura es la del “hombre candidato”. La característica segregada de estas instituciones implica tener un contacto reducido con varones, pocas oportunidades de vínculo y relación cotidiana, por lo que la aparición de un hombre en la escuela suele producir euforia y excitación desmesurada entre las alumnas. El mandato de “conquistar a un hombre para formar una familia” entorpece los posibles vínculos amistosos con varones y condiciona el accionar de las mujeres en los encuentros con ellos. Así como se endiosa al varón, por el simple hecho de ser varón, también se lo aleja, poniéndolo como objeto de idealización y no como una persona real.

En este esfuerzo constante por conquistar al hombre, muchas de las estudiantes entrevistadas se sienten incómodas, forzadas a mostrarse “femeninas” y acordes a los atributos que se esperan de su género: delicadeza, belleza, simpatía. Vuelve a aparecer el androcentrismo en el vínculo heterosexual, siendo el hombre quien define la existencia de la mujer como tal. Desde este lugar, la institución alimenta la caracterización hegemónica de la Mujer propiciando en las alumnas el desarrollo de dichos atributos y desalentando otros considerados masculinos, tales como el pensamiento crítico, la competencia, el liderazgo. Además, se alienta el mantenimiento de un círculo

endogámico, propiciando los vínculos con personas “semejantes” en valores morales y estilo de vida, lo cual refuerza aún más la homogeneidad en las formas de ser y estar.

### **7.5 Reflexión final**

A lo largo de este trabajo se indagó sobre las percepciones de las mujeres egresadas de instituciones segregadas, respecto de la construcción de estereotipos sexogenéricos a lo largo de su trayectoria escolar. Mediante la identificación de las concepciones de género y sexualidad que propiciaban las escuelas y el reconocimiento de las habilitaciones y prohibiciones que se pusieron en juego, se investigó de qué manera la segregación sexual impactó en su construcción identitaria, el desarrollo de su sexualidad, el vínculo consigo mismas y con los demás.

En estas instituciones logramos identificar una fuerte tendencia a la uniformidad, tanto del cuerpo como de la conducta y el pensamiento, mediante la imposición solapada o explícita de un único modelo de alumna y la no integración ni aceptación de la diversidad en el imaginario escolar. Esta concepción alimenta un marco más amplio de referencias binarias: masculino/femenino, biología/cultura, heterosexual/homosexual, moldeando los modos “apropiados” e “inapropiados” de ser mujer y propiciando la consolidación de estereotipos de género a lo largo de la trayectoria escolar. La imposición de estos estereotipos impacta negativamente en el proceso identitario de aquellas personas que no se sienten identificadas con el modelo hegemónico.

Asimismo, la característica segregada de las escuelas dificulta la socialización con el género masculino, favoreciendo las concepciones simplificadas e irreales sobre la masculinidad. Mientras se idealiza al hombre, considerando la masculinidad como una virtud y atribuyéndole características definidas, se ubica a la mujer en un lugar fundamentalmente doméstico y sin trascendencia profesional ni académica. La educación sexual heteronormativa y la transmisión de una cultura androcéntrica, que aún se vive en las escuelas segregadas las subordina forzosamente al orden masculino imperante. Terminan su escolaridad con nulos conocimientos sobre su propia sexualidad y con la sólida creencia de que su destino es ser buena esposa y madre.

Estamos transitando un momento histórico clave de revisión de los preconceptos que nos sostienen y cuestionamiento de los mandatos. Es fundamental afrontar un proceso de deconstrucción de los discursos circulantes en las instituciones escolares y formar mujeres con el capital necesario para generar rupturas sociales. La plena implementación

de la ESI es una oportunidad para brindarles herramientas a todos los alumnos que favorezcan su desarrollo integral, autoconocimiento, pensamiento crítico y equidad entre los géneros.

*Yo soy un unicornio. Siempre me esforcé mucho en ser distinta. Tengo que tener bien en claro la normativa para no hacer eso y no ser así, eso seguro. Y si todas usan la pollerita de un color yo voy a usar otro, si usan el pelo corto yo me lo dejo largo y si no se todas van a tal fiestita, yo no voy (Helena, Escuela D).*



Universidad de  
**San Andrés**

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguerrondo, Inés (2014), Educational planning and complexity: managing educational reforms. *Cadernos de Pesquisa*, 44(153), 548-578.  
<https://dx.doi.org/10.1590/198053142910>

Althusser, Louis (1971), "Ideology and ideological state apparatuses. Lenin and philosophy and other essays", *Trans. Ben Brewster. New York: Monthly Review Press*, 1270186.

Apple, Michael (2015), "Conocimiento, poder y educación: sobre ser un académico/activista", en *Entramados: educación y sociedad*, (2), pp. 29-39.

Armella, Julieta y Dafunchio, Sofia (2015), "Los cuerpos en la cultura, la cultura en los cuerpos. Sobre las (nuevas) formas de habitar la escuela" en *Educação & Sociedade*, 36, pp. 1079-1095.

Astudillo Lizama, Pablo (2016), "La inestable aceptación de la homosexualidad: El caso de las escuelas católicas de élite en Santiago de Chile", en *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(2), pp. 21-37.

Aumann, Verónica y Iturralde, Claudia (2003), "La construcción de los géneros y la violencia doméstica" en *Maltrato y abuso en el ámbito doméstico*. Corsi, J. (comp.) Buenos Aires, Paidós.

Bauman, Zigmunt (2003), *Modernidad líquida*, traducción de Mirta Rosenberg, en colaboración con Jaime Arrambide. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Benokraitis, Nijole y Feagin, Joe (1986), *Modern sexism: Blatant, subtle, and covert discrimination*. Nueva York, Prentice Hall.

Berges, Beatriz Montes (2008), Discriminación, prejuicio, estereotipos: conceptos fundamentales, historia de su estudio y el sexismo como nueva forma de prejuicio. *Iniciación a la investigación*, (3).

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (1977), *Reproduction in education, culture and society*.

Bourdieu, Pierre (1980), *Le sens pratique* Paris, éditions de Minuit, le sens commun, pp. 474.

Bourdieu, Pierre (1980b), "L'identité et la représentation", en *Actes de la recherche en sciences sociales*, 35(1), pp. 63-72.

Bourdieu, Pierre (1987), "Espacio social y poder simbólico" en *Cosas Dichas* Barcelona: Editorial Gedisa

- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc J.D. (1992), *An invitation to Reflexive Sociology*. Londres, The University of Chicago Press.
- Braslavsky, Cecilia (1985), *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires, FLACSO, Grupo Editor Latinoamericano.
- Butler, Judith (1999), *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Buenos Aires, Paidós.
- Butler, Judith (2002), *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós.
- C. F. de Educación, C. F. E. Resolución (2008). Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Ley nacional N° 26.150. Consultado el 20 de junio de 2022 desde: [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/esi-lineamientos\\_2018- web.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/esi-lineamientos_2018- web.pdf)
- Calvo Charro, María (Ed.). (2008), *Hombres y mujeres: cerebro y educación: las diferencias cerebrales entre los sexos y su importancia en el aprendizaje*. Almuzara.
- Calvo Charro, María (2013), “Los colegios diferenciados por sexo en Estados Unidos: constitucionalidad y actualidad de una tendencia imparable”, en *Revista de derecho político*. (86).
- Cameron, Catherine (1977), “Sex-role attitudes” en *Attitudes and opinions*. Nueva York, Prentice Hall, pp. 339-359.
- Carrillo, S. (2020). La segregación escolar en América Latina.¿ Qué se estudia y cómo se investiga?. *Reice: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 345-362.
- Colom Bauzá, Joana (1997), Aportaciones al estudio de los estereotipos de género. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*. (15-16), pp. 145-153.
- De Lauretis, Teresa (1996), “La tecnología del género” en *revista Mora*, 2, pp. 6-34
- Dupriez, V. (2010). *Methods of grouping learners at school*. Unesco.
- Elizalde, Silvia (2013), “Articulaciones entre género, sexualidad y edad en los estudios de juventud: presupuestos ideológicos y operaciones de la crítica” en *Sudamérica: Revista de Ciencias Sociales*, 2(2), pp. 21-35.
- Enguita, Mariano Fernández (1990), *La cara oculta de la escuela: educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid, Siglo XXI.
- Esquivel, J. C. (2013). *Cuestión de educación-sexual*. Clacso.
- Faur, Eleonor (2008), Desafíos para la igualdad de género en la Argentina. *Buenos Aires: Programa Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD*.

Faur, E. (2019). La Catedral, el Palacio, las aulas y la calle. Disputas en torno a la educación sexual integral. *Mora (Buenos Aires)*, 25(1), 1-3.

Fernández Olgún, Daniela (2012), “Construcción de la identidad de género en adolescentes chilenas.” Repositorio institucional Universidad Viña del Mar. *Revista de Psicología - Universidad Viña del Mar*. Vol. 2, N° 1, pp. 46-66.

Flecha García, Consuelo (1988), Juana Manso, una mujer en la educación argentina del s. XIX. *V Coloquio Nacional de Historia de la Educación. Historia de las Relaciones Educativas entre España y América*. pp. 241-251.

Foucault, Michel (1977), *The History of Sexuality. Vol. I: An Introduction*, trad. Robert Hurley, Nueva York, Vintage Books, 1980, pág. 127.

Foucault, Michel (2001), *Historia de la sexualidad / Vol. 3. La voluntad de saber*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno, Argentina.

Fuentes, Sebastián (2021), “Escuela, pobreza y género en la Ciudad de Buenos Aires. Políticas y percepciones docentes en la educación diferenciada según ‘sexo’”. *Cuadernos de Educación*. (19), pp. 59-74.

García, María Josefa Mosteiro (2010), Los estereotipos de género y su transmisión a través del proceso de socialización en *Investigaciones actuales de las mujeres y del género*. Universidad de Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico. pp. 239-252.

García, Matías, Cabanillas, Gabriela, Morán, Valeria & Olaz, Fabián (2014), “Diferencias de género en habilidades sociales en estudiantes universitarios de Argentina.” *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones"*, 7(2), Artículo 5.

Gertzman, Eve (2018), “La implementación de la Ley de Educación Sexual Integral (ley 26.150): una comparación entre escuelas secundarias públicas y escuelas secundarias privadas católicas en CABA”. Consultado el 20 de junio de 2022 desde: [https://digitalcollections.sit.edu/isp\\_collection/2893/](https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/2893/)

Gómez, William Moreno (2007), “El cuerpo en la escuela: los dispositivos de la sujetación” en *Curriculo sem fronteiras*. Vol 9 n°1. pp. 159-179.

Gordillo, Enrique G. (2015), “Historia de la educación mixta y su difusión en la educación formal occidental” en *Revista Historia de la educación latinoamericana*, 17(25), pp. 107124.

Hallam, S., & Ireson, J. (2001). Ability grouping in education. *Ability Grouping in Education*, 1-240.

James, D. R., & Taeuber, K. E. (1985). Measures of segregation. *Sociological methodology*, 15, 1-32.

- Kelly, Joan (1984), *Women, History and Theory*. Chicago, University of Chicago Press.
- Kornblit, Ana Lía, Sustas, Sebastián Ezequiel, y Adaszko, Dan (2013), “Concepciones sobre sexualidad y género en docentes de escuelas públicas argentinas” *Ciencia, docencia y tecnología*. 47, pp. 47-78.
- Lamas, Marta (1994), “Cuerpo: diferencia sexual y género” *Debate feminista*, 10, pp. 331.
- Lamas, Marta (1996), “El género” en *La construcción cultural de la diferencia sexual*, pp. 35-96.
- Lamas, Marta (2007), “Género, desarrollo y feminismo en América Latina” en *Pensamiento iberoamericano*, pp. 133-152.
- Lamas, Marta (2015), “Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género” en *Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género*, pp. 313-348.
- Lerner, Gerda (1990), *La creación del patriarcado*. Barcelona, Crítica.
- Levene, Ricardo (1939), *Fundación de escuelas públicas en la Provincia de Buenos Aires durante el gobierno escolar de Sarmiento. 1856-1861; 1875-1881*. La Plata, Taller de Impresiones Oficiales.
- López, Lourdes Guadalupe Salamanca (2014), “Coeducación, la erradicación de los estereotipos de género en la educación del siglo veintiuno”, en *Iberoamérica Social: Revista-red de estudios sociales-Open Journal System*, (III), pp. 84-91.
- Liotard, Jean Françoise (1994), *La condición posmoderna*. Madrid, Cátedra.
- Magni-Berton, Raúl (2011), “Care, paternalisme et vertu dans une perspective libérale” en *Raisons politiques*, (4), pp. 139-161.
- Manso, Juana (1867), Historia de la fundación de escuelas de ambos sexos en Buenos Aires, en *Anales de la Educación Común*. Vol 5.
- Morgade, Graciela (2001), *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón: relaciones de género y educación: esbozo de un programa de acción*. Buenos Aires, Noveduc Libros.
- Morgade, Graciela (2008), “Niñas y niños en la escuela: cuerpos sexuados, derechos humanos y relaciones de género”. *Ficha de cátedra*. Consultado el 21 de junio de 2022 desde:  
<https://www.comisionporlamemoria.org/archivos/investigacion/capacitaciones/genero/u3/6-morgade-final.pdf>
- Morgade, Graciela (2011), *Toda educación es sexual*. Buenos Aires, La crujía.

Morgade, Graciela y Alonso, Graciela (comps.) (2008), *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires, Paidós.

Nava Saucedo, Diana Carolina, y López Álvarez, María Guadalupe (2010), “Educación y discriminación de género. El sexismo en la escuela primaria. Un estudio de caso en Ciudad Juárez” *El cotidiano*. 164.

Padre Nadal S. Jerónimo (1901), *Regulae Scholasticorum pro scholasticis en Monumenta Paedagogica* S. J. Madrid, T. I. pp. 653

Péchin, Juan Enrique (2013), “¿Cómo construye varones la escuela?: etnografía crítica sobre rituales de masculinización en la escena escolar” en *Revista iberoamericana de educación*. 62, pp. 181-202.

Pérez, Rafael García, Catalán, María Ángeles Rebollo, García, Olga Buzón, GonzálezPiñal, Ramón, Sánchez, Raquel Barragán, y Pinto, Estrella Ruiz (2010), “Actitudes del alumnado hacia la igualdad de género” *Revista de Investigación Educativa*, 28 (1), pp. 217-232.

Piedra, Joaquín, García-Pérez, Rafael, Latorre, Águeda, y Quiñones, Carlos (2013), “Género y educación física. Análisis de buenas prácticas coeducativas” en *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(1), pp. 221-241.

Presidencia de la Nación (2006), Hacia un Plan Nacional contra la discriminación. *Boletín Oficial*, (30.747).

Primón, Mateo (2019), “La subjetivación de género en la escolarización diferenciada por sexo/ Gender subjectivation in single-sex schools”, en *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, (14), pp. 611-628.

Riordan, Cornelius (1994), "Single-Gender Schools: Outcomes for African and Hispanic Americans", en *Research in Sociology of Education and Socialization*. 10, pp. 177-205.

Rodríguez, Francisco Manuel Gago, Pairó, Nuria Solsona, González, Amparo Tomé, San Miguel, Laura Torres, Valls, Amparo Tusón, Díaz, Consuelo Vega y Aguilar, María Eugenia Carranza (2002), *Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (Vol. 166). Barcelona, Grao.

Rodríguez Navarro, Henar y García Monge, Alfonso (2009), “Asimilación de códigos de género en las actividades del recreo escolar”, en *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*.

Romero, G. (2018). De saberes, pasiones y repugnancias: Reflexiones en torno a algunas tensiones culturales en la implementación de la educación sexual integral en escuelas católicas en la ciudad de La Plata. *Cuadernos de antropología social*, (47), 71-86.



Rubia, F. A. (2013). La segregación escolar en nuestro sistema educativo. In *Forum Aragón: Revista Digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa* (No. 10, pp. 47-52). Forum Europe de Administraciones de Educación-Aragón.

Ruiz Pinto, Estrella, García Pérez, Rafael y Rebollo, María Ángeles (2013), “Relaciones de género de adolescentes en contextos educativos. Análisis de redes sociales con perspectiva de género” en *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. vol. 17, Nº 1.

Sánchez, Mario Castillo y Araya, Ronny Gamboa (2013), “La vinculación de la educación y género/Linking education and gender” en *Actualidades investigativas en educación*, 13(1).

Sánchez Bello, Ana (2002), “El androcentrismo científico: el obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual” en *Educación*, (29), pp. 091-162.

Sánchez, M. D. M. N. (2019). ¿Diferenciar o segregar por razón de sexo? A propósito de la constitucionalidad de la educación diferenciada por sexo y su financiación pública. Comentario a la STC 31/2018 y conexas. *Teoría y realidad constitucional*, (43), 473-498.

Saucedo, Diana Carolina Nava, y Álvarez, María Guadalupe López (2010), “Educación y discriminación de género. El sexismo en la escuela primaria. Un estudio de caso en Ciudad Juárez” en *El cotidiano*, (164), pp. 47-52.

Scott, Joan (1986), “Gender, a useful category of historical analysis”, en *American Historical Review*. 91, pp. 1053-1075.

Subirats Martori, Marina (1991), “La educación como perpetuadora de un sistema de desigualdad: la transmisión de estereotipos en el sistema escolar” en *Infancia y sociedad*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

Subirats Martori, Marina (2009), “La escuela mixta ¿garantía de coeducación?” en *Participación educativa nº 11. Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado: La educación, factor de igualdad*. 94.

Subirats Martori, Marina (2010), “¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate” en *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 3(1), pp. 143-158.

Subirats Martori, Marina (2016), “De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo” en *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación I*. vol. 9, nº 1. pp. 22-36.

Timmermans, Linda (1993), *L'accis des Jemmes d la culture (1598-1715): Un débat d'idées de Saint Francois de Sales d la Marquise de Lambert*. Paris, Honoré Champion.

Tomé, Amparo y Calvo, Ana (1999), *Identidades de género. Nuevas masculinidades y nuevas feminidades en un mundo en proceso de cambio*. España, Ed. Narcea Ediciones.

Valenzuela, Juan Pablo, Bellei, Cristian, y De Los Ríos, Danae (2010), “Segregación escolar en Chile” en *Fin de ciclo*, pp.209-229.

Vázquez, C. M. (2016). Factores asociados al fracaso escolar en la educación secundaria de Huelva. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 131-144.

Varela, Julia (1997), *Nacimiento de la mujer burguesa: el cambiante desequilibrio de poder entre los sexos*. Madrid, La piqueta.

Veleda, Cecilia (2014), “Regulación estatal y segregación educativa en la Provincia de Buenos Aires” en *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, pp. 1-18.

Vissani, Vanina (2013), Morgade, G.(Coordinadora). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires, La Crujía, 2011. *Sudamérica: Revista de Ciencias Sociales*, 2(2), pp. 280-282.

Wainerman, Catalina, Di Virgilio, Mercedes y Chami, Natalia. (2008), *La escuela y la educación sexual*. Buenos Aires. Editorial Manantial.

Weeks, Jeffrey (1998), *Sexualidad*. México: Pueg, UNAM, Paidós.

Zattara, Susana (2011), “¿Pasividad erótica femenina?”, en Morgade, Graciela (coord.) *Toda educación es sexual*. Buenos Aires. La Crujía Ediciones, pp. 147-166.

## ANEXOS

### Anexo 1

Listado de instituciones educativas de las cuales egresaron las 16 mujeres entrevistadas. Todas ellas son de gestión privada y confesionales.

Institución	Ubicación	Ex alumnas entrevistadas
Escuela A	Palermo, CABA	Karina Laura
Escuela B	Martinez, AMBA	Ana Paula
Escuela C	San Isidro, AMBA	Daniela Inés Gabriela Fabiana Beatriz
Escuela D	San Isidro, AMBA	Julia Helena Ofelia Nadia Marina Érica
Escuela E	Beccar, AMBA	Camila

**Escuela A:** Escuela segregada para mujeres, confesional y católica del barrio porteño de Palermo. Gestión privada. Creada en 1969 por un grupo de matrimonios y una parroquia de la cual formaban parte. Hoy es dirigida por el Consejo de una Fundación sin fines de lucro. Niveles Inicial, Primaria y Secundaria. Nivel socio-económico medio-alto.

Misión: Colaborar con los padres en la educación de sus hijas para crecer juntos en el conocimiento, el amor y la fe. Educa en la Fe y en la Doctrina de la Iglesia Católica. La educación en la Fe de toda la comunidad ocupa un lugar central y primordial.

Ideario: Dios creó al ser humano, varón y mujer, confiriéndole la dignidad personal de manera idéntica a uno y a otra. El varón y la mujer son, por lo tanto, imagen de Dios. Iguales en cuanto personas, diferentes y complementarias en su identidad sexual.

La familia es la célula básica de la sociedad, formada por la unión matrimonial de un hombre y una mujer, llamados a vivir en comunidad de amor.

**Escuela B:** Escuela de gestión privada que solía ser segregada para mujeres, mientras las personas entrevistadas eran alumnas, actualmente es mixta. Ubicada en la localidad de Martínez, zona norte de la provincia de Buenos Aires. Fundada y dirigida desde 1934 por una congregación de monjas católicas. Nivel socio-económico medio-alto.

Desde el proyecto “Aprender a amar” promueven en cada alumno el desarrollo y el fortalecimiento de su identidad y afectividad en estrecha sintonía con la cosmovisión cristiana. Es decir, que los jóvenes puedan ser capaces de comprometerse, aceptarse y amarse a sí mismos y a los demás, a partir del proyecto que Dios ha pensado para cada uno de ellos. Trabajan transversalmente con otras asignaturas para brindar a nuestros alumnos un desarrollo integral de su afectividad y sexualidad.

**ESCUELA C:** Escuela de gestión privada bilingüe que solía ser segregada para mujeres mientras las personas entrevistadas eran alumnas, actualmente es mixta. Ubicada en el Partido de San Isidro, zona norte de la provincia de Buenos Aires. Fundada en 1969 sobre la base de una filosofía personalista y comunitaria. Alumnado de Nivel socio-económico medio-alto. Ofrece servicios educativos en la modalidad de educación común en dos niveles: nivel primario y nivel secundario.

**ESCUELA D:** Escuela segregada para mujeres, confesional y católica situada en San Isidro, zona norte de la provincia de Buenos Aires. Fundada en 1965, Con amplia participación de los padres con el objetivo de conseguir la integración hogar-escuela. Nivel socio-económico medio-alto y alto.

El mismo está destinado a formar mujeres cristianas con conciencia clara de su destino trascendente y de su misión en el mundo como profesionales, ciudadanas, madres y esposas, miembros de la Iglesia y servidoras de su prójimo.) institución sin fines de lucro creada, sostenida y administrada por un núcleo de familias. Formación integral, general y humanista a mujeres, promoviendo el crecimiento en los valores evangélicos y el desarrollo de un espíritu de servicio. Es una Institución Educativa de gestión privada, sin

fines de lucro que busca formar a las alumnas como cristianas al servicio de Dios y de su prójimo, con una conciencia clara de su destino trascendente y de su misión en la patria que les ha sido dada.

**ESCUELA E:** Escuela segregada para mujeres, confesional y perteneciente a Opus Dei: institución católica integrista, creada en España, que atiende fundamentalmente a grupos de sectores privilegiados, la cual en las últimas décadas incrementó su presencia en sectores populares por medio de dispositivos educativos. La escuela E fue fundada en 1968, en un primer momento en Belgrano, luego Vicente López y actualmente en Béccar, zona norte de la provincia de Buenos Aires. Colegio de doble escolaridad, con Nivel Primario y Secundario Bilingüe. Forma parte de la red de escuelas APDES (institución sin fines de lucro, fundada en 1970 con la finalidad de fomentar y dirigir el desarrollo de centros educativos privados). Nivel socio-económico medio-alto y alto. Desarrollan una educación bilingüe, integral y personalizada. En su Misión declaran educar juntos, padres, profesores y estudiantes con el claro objetivo de generar una red basada en valores para toda la vida, universales, y sostenibles con una visión cristiana y trascendente.



Universidad de  
**San Andrés**

## Anexo 2

### Guía de entrevista:

Objetivo	Dimensiones	Preguntas
Indagar cómo perciben las mujeres egresadas de escuelas sexualmente segregadas la incidencia de los dispositivos de gestión escolar en el proceso de construcción de la identidad de género.	Preguntas iniciales	<p>¿Cuántos años tenés y a qué escuela asististe durante la primaria y secundaria?</p> <p>¿Siempre asististe a una escuela “para mujeres” (sexualmente segregada)?</p> <p>¿Cómo describirías tu paso por la escuela para mujeres?</p> <p>¿Transitaste experiencias de aprendizaje mixto?</p>
	Incidencia de dispositivos de gestión escolar.	<p>Juego libre y reglado.</p> <p>¿Recordás qué tipos de juegos jugabas en el recreo?</p> <p>¿Había algún juego o conducta en el juego durante el recreo que no estuvieran permitidos?</p> <p>¿Qué espacios tenían disponibles y cuáles no?</p> <p>¿Te sentías libre?</p> <p>¿Cómo eran las clases de educación física? ¿Las disfrutabas?</p> <p>¿Qué deportes practicaban? ¿Podían elegir?</p> <p>¿Propusieron agregar algún deporte que no estuviera incluido?</p> <p>¿Qué lugar tenía el deporte en tu escuela? ¿Era un valor ser buena deportista?</p>
	Temas y formas de comunicación. Los silencios.	<p>¿De qué hablaban con sus docentes?</p> <p>¿Había lugar para hablar de temas personales, vinculares o privados? ¿Cómo se trataban esos temas?</p> <p>¿Qué tipo de orientaciones recordás haber recibido de tus docentes?</p> <p>¿Pensás que había temas sobre los que no se hablaba?</p> <p>¿Recordás que te hicieran observaciones sobre tu forma de expresarte o sobre algún tópico de conversación?</p>
Uniformes escolares y normalización del cuerpo.	<p>¿En tu escuela usabas uniforme? Si fuera así, ¿cómo lo vivenciaste?</p> <p>¿Te resultaba cómodo o limitante?</p> <p>¿Alguna vez entraste en conflicto con la escuela por el uniforme?</p> <p>¿Lo personalizabas/adaptabas? ¿Por qué y para qué?</p> <p>¿Había un código de vestimenta? (teñido, maquillaje)</p> <p>¿Recordás que te hicieran observaciones respecto de los modales y la postura?</p> <p>¿En tu opinión cuál es el objetivo de exigir el uso de uniformes?</p>	

	Percepciones de prejuicios de género	¿Considerás que la mayoría de los varones o de las mujeres comparten algún rasgo en particular?
	respecto del aprendizaje y el rendimiento académico.	<p>¿Y respecto del aprendizaje? ¿Creés que existen diferencias en el rendimiento académico y en la forma de aprender entre varones y mujeres?</p> <p>Compartir el aula con otras mujeres y ningún varón, ¿es un beneficio o perjuicio, en tu opinión?</p> <p>¿Te parece que aprendiste de manera diferente por haber compartido el aula sólo con mujeres? ¿Por qué?</p> <p>¿Tuviste experiencias de aprendizaje mixto?</p> <p>¿Encontrás diferencias en tu forma de aprender y/o de relacionarte en ambas situaciones?</p>
	Propuestas pedagógicas/académicas estereotípicas.	<p>¿Recordás tener materias, talleres o workshops? ¿Cuáles?</p> <p>¿Te gustaban? ¿Te resultaron aprendizajes útiles?</p> <p>¿Estudiás alguna carrera? ¿Cómo fue tu proceso de elección vocacional?</p> <p>¿Qué o quiénes creés que influyeron en esa decisión?</p> <p>¿Considerás que tu paso por la escuela puede haber influenciado de alguna manera en tu elección vocacional y en tu proyecto de vida?</p> <p>¿Cómo te imaginabas “dentro de 10 años” cuando ibas al colegio?</p> <p>¿Cómo te relacionabas con la idea de la maternidad cuando ibas a la escuela?</p> <p>¿Te transmitían alguna idea al respecto desde tu colegio?</p> <p>¿Cómo se vinculaban las aspiraciones profesionales con el proyecto de familia?</p>
	La “presencia/ausencia” del género masculino en la escuela para mujeres.	<p>¿Cómo era el vínculo con tus compañeras mujeres? ¿Te hiciste amigas? ¿Te sentías cómoda en tu camada?</p> <p>¿Y tu vínculo con varones fuera del colegio? ¿Tenías amigos?</p> <p>¿En qué espacio los conociste? ¿Cómo recordás tus primeras experiencias compartidas con hombres de tu edad?</p> <p>¿Qué diferencias encontrás entre tus amistades con mujeres y varones?</p> <p>¿Creés que tuvo implicancias en tu vida cotidiana y en tus vínculos no haber compartido el aula con varones?</p> <p>¿Qué lugar ocupaba el género masculino en tu escuela? ¿Tenías profesores hombres? ¿En qué áreas? ¿Cómo te vinculabas con ellos?</p> <p>¿Las autoridades del colegio eran mujeres o varones?</p>

ESI	<p>¿Recibías Educación sexual integral o algún tipo de acercamiento al tema?</p> <p>¿Quién lo impartía, en qué espacio? ¿Cómo se enmarcaba, desde qué disciplina?</p> <p>¿Qué recuerdos y sentimientos te trae?</p> <p>¿Sentís que la información sobre el cuidado del cuerpo propio y ajeno, control de la natalidad y salud reproductiva que te aportó tu</p>
-----	---

	<p>colegio fue suficiente? ¿Información sobre el funcionamiento del cuerpo masculino? ¿Sobre abuso sexual y consentimiento?</p> <p>¿Quién o en qué espacios encontraste la información que necesitabas?</p> <p>¿Sentís que había apertura entre los docentes para hablar o preguntar sobre el tema?</p> <p>¿Qué opinión te merece la obligatoriedad de la ESI en las escuelas? Más allá de los espacios de educación sexual, si los hubo, ¿cómo intervenía la escuela en situaciones vinculadas con la sexualidad tales como embarazo adolescente, homosexualidad, transgénero?</p> <p>¿Qué mensaje transmitían los adultos? ¿Se conversaba sobre estas situaciones? ¿De qué manera?</p>
Iglesia católica	<p>¿Tu escuela era católica? ¿Recibías formación religiosa?</p> <p>¿Cómo se vinculaba la religión con el propio cuerpo?</p> <p>¿Y con la identidad de género?</p> <p>¿Y con los vínculos con el género masculino?</p> <p>¿Y con los proyectos de vida?</p> <p>¿Recordás que en algún espacio de formación religiosa se abordara el tema de la sexualidad y/o los roles de género? ¿Quiénes y cómo lo hacían? ¿Cómo te sentías al respecto?</p>
Desarrollo del pensamiento crítico y espacio para la diversidad.	<p>¿Recordás participar de debates de algún tipo? ¿Quién los planteaba, la escuela o el alumnado?</p> <p>¿Considerás que existía lugar para las disidencias? ¿Por qué?</p> <p>¿Existía algún espacio para realizar propuestas o pedir modificaciones? ¿Cuáles?</p> <p>¿Cómo eran recibidas? ¿Eran escuchadas?</p> <p>¿Qué conductas/formas de expresión eran penalizadas?</p> <p>¿Alguna vez te amonestaron? ¿Por qué?</p> <p>¿Podrías describir un “prototipo” de alumna de tu escuela? ¿De qué manera se propiciaban dichos rasgos?</p>



<p>Debate actual sobre perspectivas de género.</p>	<p>¿Cuáles son tus ideas acerca del debate actual sobre perspectivas de género? (matrimonio igualitario, aborto legal, identidades sexuales diversas)</p> <p>¿Cómo crees que este debate repercute en la escuela?</p> <p>¿Qué sugerencias traerías a tu escuela en relación a las decisiones normativas y pedagógicas y las cuestiones de género?</p> <p>¿Mandarías a tus hijas a la escuela a la cual fuiste? ¿La recomendarías?</p> <p>¿Hay algún tema que creías que te iba a preguntar y no lo hice?</p> <p>¿Te gustaría agregar alguna idea respecto de este tema?</p>
--	---



Universidad de  
**San Andrés**

### Anexo 3

Descripción de los uniformes obligatorios para las alumnas de la escuela D:

#### **UNIFORME REGLAMENTARIO PARA E.P.**

- Pollera escocesa.
- Camisa blanca manga corta.
- Cardigan o sweater en V colorado.
- Campera colorada sin detalle de otro color.
- Medias 3/4 rojas.
- Zapatos marrones.
- Bufandas, hebillas o gomitas para el cabello, coloradas o blancas.

Este uniforme es el único permitido de 1º a 6º año de EP inclusive.

#### **UNIFORME REGLAMENTARIO PARA E.S.**

- Pollera escocesa.
- Camisa blanca manga corta.
- Cardigan o sweater en V verde botella.
- Campera verde botella sin detalle de otro color.
- Medias 3/4 verdes (que no sean de algodón).
- Zapatos marrones de cuero.
- Las bufandas tendrán que ser escocesas (como las polleras), verdes o blancas.
- En días fríos se permitirá el uso de polera blanca abajo de la camisa. No se permitirán pañuelos de colores en el cuello. Recordamos que aros, colgantes, pulseras y demás fantasías no forman parte del uniforme, por lo tanto no será permitido su uso.

## Anexo 4

Relevamiento nacional y provincial de escuelas “no mixtas”, con la totalidad de su alumnado de un solo género.

*Ministerio de Educación de la Nación  
Secretaría de Evaluación e Información Educativa  
Dirección Nacional de Evaluación, Información y Estadística Educativa  
Dirección de Información Educativa*

### Escuelas no mixtas y alumnos.

Jurisdicción	Escuelas	Alumnos
Total país	994	86.094
Ciudad de Buenos Aires	47	5.495
Buenos Aires	161	23.215
Catamarca	4	93
Córdoba	83	9.491
Corrientes	19	981
Chaco	47	3.032
Chubut	8	686
Entre Ríos	124	4.541
Formosa	37	936
Jujuy	19	1.140
La Pampa	22	1.090
La Rioja	21	322
Mendoza	54	5.356
Misiones	25	1.156
Neuquén	14	1.226
Río Negro	32	993
Salta	8	543
San Juan	17	2.127
San Luis	9	230
Santa Cruz	10	165
Santa Fe	104	6.699
Santiago del Estero	32	4.802
Tucumán	92	11.709
Tierra del Fuego	5	66

**Fuente:** Relevamientos Anuales 2022. RedFIE-DIE.

**Nota:** Se considera escuela no mixta a la que tiene el 100% de matrícula de un solo género.

**Realización:** 30/06/2022.