



Diálogos Insurgentes, de Emilia Santos, 2022, acrílica sobre tela, 100 x 100 cm.

Organizarse después del escrache. Acuerdos y distancias intergeneracionales en la lucha contra la violencia machista en una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina)*

Mariano Chervin**

Resumen

Este artículo examina una experiencia colaborativa entre un grupo de estudiantes y docentes en su afán por combatir las violencias machistas en una escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. A través de un estudio cualitativo, se analizaron iniciativas llevadas adelante por este colectivo de mujeres luego de que las estudiantes “escracharan” a un compañero. Se indagaron tanto los puntos de acuerdo entre jóvenes y adultas, como las distancias generacionales manifestadas en las percepciones en torno al tiempo, las formas de acceso al saber y los repertorios de acción empleados.

Palabras clave: Relaciones intergeneracionales, Mujeres jóvenes, Violencias Sexistas, Escrache, Escuelas secundarias.

* Recibido el 19 de octubre de 2021, aceptado el 22 de septiembre de 2022.

** Becario doctoral de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Facultad de Ciencias Sociales, Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG), Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. marianochervin@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0001-9896-0808>

Activism after Ridicule. Intergenerational Agreements and Differences in a Struggle against Sexist Violence at a High School in the city of Buenos Aires, Argentina

Abstract

This article analyses a collaborative experience between a group of students and teachers in their attempt to fight sexist violence at a school in Buenos Aires City. Based on a qualitative study, the initiatives carried out by this group of women were analyzed after students ridiculed a classmate. Points of agreement between youth and adult women were examined, as well as generational differences manifested in the perceptions about time, access to knowledge and repertoires of action used.

Keywords: Intergenerational relations, Young women, Sexist violence, Ridicule, High schools.

Introducción

Durante la última década, en Argentina, asistimos a un avance inédito de los movimientos feministas y de las disidencias sexuales, en los cuales las juventudes estudiantiles, especialmente mujeres, son protagonistas centrales. Son variados los ángulos desde los cuales estos movimientos cuestionan el orden de género vigente, pero es posible destacar una serie de hitos significativos tales como las multitudinarias movilizaciones que desde el año 2015 exigen la erradicación de las violencias machistas bajo la consigna “Ni una menos”, y las marchas y debates parlamentarios del 2018 y 2020 por la finalmente sancionada Ley de Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE). Las escuelas secundarias, ámbitos por excelencia de socialización y sociabilidad juvenil, han sido escenarios privilegiados de estas disputas, en donde grandes franjas estudiantiles se movilizan para cuestionar mandatos y jerarquías de género que imperan en sus instituciones.

Más allá del reciente impacto de estas demandas en las agendas de discusión pública, es posible inscribir a este fenómeno en una larga tradición de reivindicaciones feministas orientadas a la ampliación de derechos de mujeres y disidencias sexuales en Argentina. Sin embargo, en comparación con otros momentos de avance de estos movimientos —como fue el caso, por ejemplo, de los años sesenta y setenta—, el rol protagónico que asumen las jóvenes demarca una singularidad de época, en tanto que las principales demandas históricas estuvieron centradas en la figura de la mujer adulta y, puntualmente, madre (Manzano, 2019). A su vez, este novedoso escenario se caracteriza por el intercambio de saberes y experiencias entre distintas generaciones de mujeres, algo que se traduce en un reconocimiento recíproco de agendas y repertorios de acción (Elizalde, 2018b; Tomasini, 2020).

Este artículo, mediante un análisis situado, problematiza este fenómeno a través de una mirada atenta a estas mediaciones generacionales. Para ello, analizamos cómo un grupo de estudiantes mujeres de una escuela secundaria de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) se organizó para discutir sus vínculos con compañeros varones y las violencias sexistas en su institución. En este camino, cobraron especial relevancia los lazos que, tras la realización de un “escrache” a un compañero al que denunciaron por “abusador” y “acosador”, establecieron con un grupo de docentes también auto-identificadas como “feministas” y “militantes”¹. A lo largo de este trabajo, nos concentramos en los encuentros y desencuentros entre estas jóvenes y adultas, y cómo esto se entramó con tradiciones y mandatos institucionales, usos del currículum de la Educación Sexual Integral (ESI), y lazos con estudiantes de otras escuelas. Sostenemos que un análisis situado desde una perspectiva generacional colabora en una comprensión compleja de estos fenómenos y busca desnaturalizar nociones totalizantes en torno a categorías como “género” y “mujer”.

Este trabajo se divide en cuatro secciones. En primer lugar, presentamos nuestra perspectiva teórica y el campo de discusión en el cual se inscribe la investigación. En segundo lugar, caracterizamos a nuestro caso de estudio, y desplegamos nuestra estrategia metodológica. Seguidamente, presentamos los principales hallazgos, los cuales buscaron visibilizar y problematizar los vínculos entre jóvenes y adultas en su propósito por discutir las violencias machistas. Y, por último, concluimos con unas palabras de cierre a través de las cuales sintetizamos los principales resultados.

Tras la pista (inter)generacional

Las demandas de gran parte del estudiantado del nivel secundario en Argentina en relación a la necesidad de una aplicación efectiva de la ESI, a erradicar las violencias sexistas de las instituciones, a vestirse sin atender regulaciones de rígidos códigos de vestimenta escolar, y a la decisión de interrumpir o continuar con un embarazo sin la necesidad de concluir los estudios, entre otras, buscan, y en muchos casos consiguen, trastocar sentidos acerca de las formas deseables de expresar las identidades de género en los establecimientos educativos. En franca conexión con lo acontecido en otros espacios de la vida social, la expansión de estas demandas en las escuelas, su mayor visibilidad mediática y la ascendente producción académica orientada a examinarlas, ha generado diagnósticos que suelen dar por sentado el alcance generalizado de estos procesos.

¹ Las expresiones entrecomilladas refieren a fragmentos de testimonios capturados durante el trabajo de campo.

Esta distintiva marca de época se expresa en agendas que aquí abordamos desde una perspectiva generacional (Mannheim, 1993 [1928]; Vommaro, 2015). En este trabajo definimos a una generación como una experiencia de ruptura compartida por un grupo de sujetos sociales que se conforma como un “nosotros” en un tiempo histórico determinado. Para constituirse como tal, una generación debe atravesar un proceso de subjetivación a través del cual se crean mecanismos de identificación entre sujetos que comparten un problema. Esto implica, por lo tanto, un cruce entre el tiempo biográfico y el tiempo histórico; es decir, una inscripción o un reconocimiento de los propios sujetos como agentes de un problema en un momento histórico singular.

Esta forma de concebir a las generaciones implica distanciarse y problematizar la noción de cohorte, dado que desde la perspectiva adoptada en este estudio no es la mera contemporaneidad cronológica lo que las define. Esto significa que en un mismo tiempo histórico es posible la superposición de múltiples generaciones que compartan entre sí vivencias particulares marcadas por las posibilidades de acción que ofrecen los clivajes de clase, territoriales, raciales, de género, orientación sexual y edad, entre otros.

En el caso que atañe a este trabajo, por lo tanto, es posible señalar que la masiva identificación de jóvenes, especialmente mujeres, con las causas y agendas de los feminismos se constituye como un movimiento con fuertes improntas generacionales. Siguiendo a Elizalde (2018a), esta generación se distingue tanto por gozar de logros decisivos en materia de géneros y sexualidades producto de luchas feministas precedentes, como por una agenda propia que incorpora un cuestionamiento al acoso callejero, al hostigamiento sexual en redes sociales, escuelas y universidades, a los micromachismos, y al carácter androcéntrico del lenguaje, entre otras cuestiones. A su vez, la dimensión cromática y visual de sus *performances* públicas hizo que algunxs autorxs la hayan definido como la generación *glitter* (Elizalde, 2018b), en alusión al maquillaje con purpurinas verdes que, en cada movilización, suelen utilizar en sus rostros. No es novedad señalar que la sanción de la Ley de IVE en 2020, impulsada desde hace décadas en Argentina por movimientos de mujeres y feministas, es un hito que fue consumado en buena medida por la significativa participación de esta generación de mujeres jóvenes en movilizaciones y discusiones públicas.

Como señalamos anteriormente, las escuelas secundarias son escenarios de disputa en los cuales muchas de estas demandas se inscriben y actualizan. Una investigación que a través de grupos focales exploró las dinámicas de participación estudiantil en cuatro escuelas con distintos perfiles de la CABA (Núñez et al., 2021), indicó que la transversalidad de estas agendas informa sobre un proceso común que, al decir de estxs autorxs, da cuenta de una experiencia generacional. Como un matiz que puede funcionar de alerta para aquellos estudios que ya largamente examinaron el carácter fragmentario y desigual del nivel medio de la CABA, este estudio visibiliza la constitución de un piso de demandas que alientan a pensar en un horizonte común.

Son numerosos los trabajos del ámbito local que analizaron desde la pedagogía, la antropología o la sociología de la educación, cómo el estudiantado colabora, de modos más o menos sutiles, a actualizar el orden de género escolar (Baez, 2018; de Stéfano Barbero, 2017; Meo; Cavallo, 2019; Péchin, 2013; Scharagrodsky, 2016; Tomasini; Bertarelli, 2014). No fueron tantas las producciones abocadas a examinar las acciones colectivas que estudiantes del nivel secundario llevan adelante a la hora de discutir las desigualdades de género en sus escuelas. Entre este grupo de estudios es posible identificar cuatro temas de interés dominantes: i) los cuestionamientos a los códigos de vestimenta (González del Cerro, 2017; Núñez; Baez, 2013); ii) las acciones dirigidas a denunciar y erradicar las violencias machistas entre pares (Faur, 2019a; Palumbo; Di Napoli, 2019); iii) los reclamos por la legalización del aborto (Larrondo; Núñez, 2021); y iv) las exigencias por la implementación efectiva de la ESI (Faur, 2019b). Estas investigaciones que analizaron formas colectivas de discutir los regímenes de género escolares, son sumamente provechosas para nuestro trabajo, dado que exhiben variados y creativos repertorios empleados por estudiantes.

De todas maneras, hasta el momento han sido escasas las producciones que exploraron cómo operan los vínculos intergeneracionales en la producción de estas demandas. Entre ellas, se destaca un estudio realizado en la ciudad de Córdoba (Tomasini, 2020) en el cual se entrevistaron a estudiantes mujeres que participaron en movilizaciones feministas como el Ni una Menos o el Paro Internacional de Mujeres. Este trabajo identifica interpretaciones contrapuestas: por un lado, relatos

que demarcan las luchas del presente como algo exclusivo de una generación juvenil y, por el otro, testimonios que inscriben estas demandas en genealogías más amplias, especialmente familiares.

Otros antecedentes situados en escuelas de la CABA examinaron puntualmente dinámicas colaborativas entre estudiantes y docentes en la puesta en acto de la ESI. Por un lado, una investigación centrada en una escuela de la zona centro de la ciudad (González del Cerro, 2020) en la que se examinaron los vínculos entre un grupo de docentes del “Equipo de profes ESI” y estudiantes de la “Secretaría de Género” del centro de estudiantes en su búsqueda por “transversalizar” la perspectiva de género en el curriculum escolar. Esta autora destaca que la coalición entre estudiantes y docentes buscó desplazar los márgenes de lo decible y deseable en la escuela al instituir como autorizadas voces de movimientos sociales, docentes y estudiantes; apropiarse de espacios del establecimiento escolar; y al reconocer al movimiento de mujeres y LGBTI en las efemérides del calendario escolar. Otra reciente investigación (Fernandez Chein; Lozza, 2021), recupera una experiencia de trabajo colaborativo a través de la cual estudiantes y docentes conformaron un espacio “como mujeres” en el que pudieron compartir y reflexionar sobre experiencias comunes y en donde también las jóvenes lograron erigirse, como dicen las autoras, como autoridad epistémica.

La pretensión de introducir una perspectiva de tipo generacional se inscribe en la necesidad de problematizar categorías como la de “género” y “mujer”. Esta propuesta se inspira en proposiciones largamente señaladas por feministas negras, decoloniales y deconstructivistas, quienes, en su búsqueda por arrojar concepciones más complejas de las desigualdades sociales, han cuestionado desde distintos ángulos la noción de “mujer”, entendida como sujeto monolítico. Por ejemplo, como señala Mohanty (2008) en su clásica crítica a los estudios feministas occidentales sobre mujeres del tercer mundo, uno de los grandes problemas de su estrategia analítica ha consistido en una concepción de las mujeres como sujetos constituidos previamente a su entrada en las relaciones sociales de poder. En contraposición a este lente analítico, la autora propone pensar cómo los sujetos son producidos a través de esas relaciones, las cuales, a su vez, colaboran a configurar.

De esta manera, el presente estudio se propuso seguir las acciones de un grupo específico de estudiantes y sus intercambios con docentes para así resaltar la importancia de un análisis generacional que complejice la categoría “mujer”. Como señalamos, este interés se vio potenciado por novedosas modalidades intergeneracionales de acción política entre mujeres. En este trabajo, por lo tanto, nos propusimos examinar la dimensión genealógica de estos fenómenos, entendida como una continuidad cambiante (Leccardi; Feixa, 2011). En otras palabras, nos interesó indagar tanto aquellas experiencias y tradiciones compartidas que ligan a distintas generaciones, como las singularidades que las distinguen. Es por ello que, así como pretendimos rastrear momentos en donde esta colaboración intergeneracional fue exitosa, también señalamos instancias en donde las distancias generacionales quedaron evidenciadas.

Antes de adentrarnos en estos resultados, a continuación, presentamos el caso de estudio y la metodología empleada.

La Revuelta, la “Comisión de Empoderadas” y el “Equipo ESI”

El análisis de los resultados presentados en este trabajo se inscribe en una investigación cualitativa realizada en el marco de nuestra investigación doctoral en la que se analizan los procesos de politización estudiantil en torno a las agendas de géneros y sexualidades en dos escuelas secundarias de la CABA². Para este artículo, nos centramos exclusivamente en una de ellas, a la que denominamos La Revuelta³, una institución de gestión estatal y modalidad bachiller fundada a mediados del siglo XX, ubicada en uno de los barrios con mejores indicadores socioeconómicos de la ciudad.

² Esta investigación fue financiada por una beca doctoral otorgada por la Universidad de Buenos Aires. La misma fue dirigida por el Dr. Rafael Blanco y la Dra. Analía Inés Meo.

³ Los nombres originales de las instituciones y personas que aparecen mencionadas en este artículo fueron alterados a los fines de garantizar la confidencialidad.

Si bien La Revuelta, en sus orígenes, se constituyó como una escuela “prestigiosa” destinada sólo a mujeres de sectores medios del barrio, a lo largo de los últimos 30 años, y en consonancia con procesos más generales, la matrícula se fue transformando. Esto ocurrió, centralmente, a partir de la década de 1990 con la masiva incorporación de estudiantes provenientes de sectores populares. Al momento de la realización de este estudio, La Revuelta recibía a un público heterogéneo compuesto tanto por estudiantes residentes del barrio, como de otros puntos de la zona sur de la ciudad, villas de emergencia y distintas localidades del sur del Conurbano Bonaerense.

En función de los objetivos trazados en este trabajo, resaltamos que La Revuelta se destacaba, como se pudo rastrear en documentos escolares y en distintas entrevistas con docentes y autoridades, por ser una institución orientada a garantizar la “inclusión educativa”. Para lograrlo, en la escuela se llevaban adelante distintas estrategias institucionales que buscaban garantizar el acceso y la permanencia del estudiantado. Para Lidia, una profesora de historia con 25 años en la institución, La Revuelta podía ser definida como una escuela “contenedora”, dado que, en sus palabras, “se actúa mucho desde la parte social”, en comparación con otro colegio de gestión estatal en el que trabajaba, en donde “se sacan de encima todo lo que podría traerles problemas”.

Esta propuesta “inclusiva” de La Revuelta, orientada a garantizar el derecho a la educación de su estudiantado, también buscaba atender lo referido a los derechos de género y sexuales del alumnado. Las estrategias que buscaban “incluir” a las distintas expresiones de género, reconociendo recorridos estudiantiles que se alejaban de la norma heterosexual, o atender problemáticas de género y sexuales, tenían una presencia evidente en la escuela que se manifestaba tanto en carteleras ubicadas en pasillos y paredes, como en las redes sociales institucionales. La escuela estaba plagada de propuestas e iniciativas que buscaban garantizar variados derechos tales como el de la salud y el de la autonomía sobre el propio cuerpo —por ejemplo, en afiches que se posicionaban explícitamente a favor de la sanción del proyecto de IVE—, a la educación sexual integral, a elegir la orientación sexual libremente, a recibir asistencia en caso de sufrir violencia de género, o el de estudiantes madres y padres a continuar con su escolarización.

A lo largo del trabajo de campo, realizado durante todo el año 2019 y principios de 2020, nos propusimos seguir el recorrido de un grupo de estudiantes nucleadas en el centro de estudiantes del colegio. En los inicios de la investigación, variados testimonios de adultxs y jóvenes puntualizaban que el centro de estudiantes, en los años previos a nuestra llegada, se caracterizó por su pragmatismo; es decir, por su activación y desarme en función de necesidades concretas. Sin embargo, a mediados del 2019, esto empezó a cambiar con una conformación más estable del centro y la creación de una comisión orientada a atender temáticas sobre géneros y sexualidades —especialmente en lo referido a las violencias sexistas—, a la que sus estudiantes denominaron “Comisión de Empoderadas”⁴.

En este estudio, nos interesó rastrear tanto las causas que movilizaban la acción de estas estudiantes como sus formas de organizarse y los repertorios empleados a la hora de combatir la violencia machista en la escuela. Para ello, fue fundamental examinar los vínculos que, a lo largo del trabajo de campo, este grupo de estudiantes tejió con el “Equipo ESI” de la escuela. Este equipo se conformó oficialmente en el año 2018 y, durante el transcurso de esta investigación, estuvo conformado por cinco docentes mujeres de distintas asignaturas que semanalmente se reunían en la Sala de Ciencias Sociales para planificar y discutir actividades concernientes a la educación en géneros y sexualidades.

⁴ Si bien excede el objetivo de este artículo, cabe señalar las controversias que produce la noción de “empoderamiento” al interior de los feminismos contemporáneos. Como señalan los estudios que analizan las tendencias del feminismo conocido como neoliberal, este concepto suele esbozarse para referir a fenómenos de transformación circunscriptos a un plano individual, los cuales redundan en procesos de despolitización (Medina-Vicent, 2020; Rottenberg, 2014). Por ejemplo, dan cuenta de ello los estudios que atendieron el fenómeno del *femvertising*, referido a los anuncios publicitarios que, con fines comerciales, transmiten valores como el de empoderamiento femenino —para un análisis pormenorizado de este fenómeno, se sugiere ver el estudio de Menéndez-Menéndez (2021)—. En el marco de la presente investigación, por su parte, es preciso señalar que la elección del nombre de la comisión se inscribe en una tendencia propia de las escuelas secundarias de Argentina que disputa esta forma de concebir la idea de “empoderamiento”. Faur (2019a) advierte que durante el último tiempo proliferaron en este tipo de instituciones agrupaciones y comisiones que, referenciadas en los activismos feministas, incorporaron de manera explícita la noción de “poder” en sus nombres. Como explica la autora, este no es un hecho casual, dado que el objetivo de este tipo de espacios de acción colectiva es el de alterar las relaciones de poder entre varones y mujeres en los colegios.

Tal como relató una de estas docentes en una entrevista, esta iniciativa fue producto de una labor “en conjunto”; por un lado, impulsada “por presión” de dos referentes de este grupo, y por el otro, “obviamente, por el colegio, que es así como muy abierto, muy piola en ese sentido, por lo menos el equipo directivo, el DOE [Departamento de Orientación Escolar] y la asesora pedagógica”. La conformación de este equipo era algo que, desde su perspectiva, “hacía falta” para garantizar la “transversalidad” de los contenidos de la ESI “en todas las materias”. A su vez, su objetivo era otorgarle a la ESI un cariz “más institucional” que lograra abordar, en sus palabras, “cosas que palpábamos en el día a día con los pibes y con las pibas (...) que se ven lamentablemente en lo cotidiano” como “discriminación”, “homofobia”, “misoginia”, “chistes” y “cuestiones de violencia”. Según señalaba, a excepción de una profesora del equipo, quien no contaba con formación en la materia, todas las integrantes provenían “del palo de los estudios de género y feministas”.

A lo largo de esta investigación se realizaron entrevistas a profundidad a diversos actores de la vida escolar, entre quienes se encontraban las estudiantes de la “Comisión de Empoderadas” y las docentes del “Equipo ESI”. A su vez, participamos en clases de diversas asignaturas, recreos, Jornadas ESI, reuniones de docentes, asambleas del centro de estudiantes, incluso instancias de protesta tales como cortes de calle. Por último, se indagaron documentos escolares como fue el caso del Proyecto Escuela de la institución y las cuentas de *Instagram* de la “Comisión de Empoderadas” y del “Equipo ESI”.

En los próximos apartados reconstruimos escenas significativas de la socialización política de este grupo de estudiantes en colaboración con sus docentes. Esto lo hicimos utilizando material diverso como notas de campo, imágenes, publicaciones en redes sociales y testimonios de las involucradas. De esa manera, nos centramos en tres momentos relevantes en torno a la problematización de las violencias sexistas: i) la aplicación del “escrache” como un repertorio válido ante la dilación, así percibida por las propias estudiantes, de los protocolos institucionales; ii) las acciones conjuntas entre estudiantes y docentes en tanto alianza entre mujeres; y iii) los desencuentros y distancias entre jóvenes y adultas.

“Fue nuestra manera de actuar”: el “escrache” como forma de gestión de la “violencia machista” en la escuela

Como mencionamos en la sección anterior, una de las comisiones más activas del renovado centro de estudiantes fue la que sus propias integrantes denominaron “Comisión de Empoderadas”. Esta comisión se propuso, según Celeste, la presidenta del centro, conformar un espacio “seguro” en el cual las estudiantes pudieran expresar malestar y dudas, visibilizar situaciones cotidianas de acoso, y promover instancias de formación en temáticas relativas a los géneros y sexualidades. Como la propia Celeste contaba, esta comisión terminó siendo la más numerosa y estuvo conformada por estudiantes de primero a quinto año.

A los pocos días de su creación, la “Comisión de Empoderadas” estuvo involucrada en una serie de hechos que marcaron su andar en la escuela. Previo a las vacaciones de invierno, un grupo de estudiantes de la comisión, entre las que se encontraban las protagonistas de este estudio, decidieron, como ellas mismas relataban, “escrache” a un compañero, también integrante del centro, al que acusaban de “abusador y acosador”. Esta acusación nació a partir de una denuncia que les había llegado de parte de una de sus compañeras, quien había relatado una situación, en sus palabras, “de abuso” por parte de ese estudiante.

Florencia y Macarena, dos estudiantes de quinto año y activas integrantes de la comisión, me explicaron que, una vez que se enteraron de lo ocurrido, hablaron con el rector y un grupo de docentes del “Equipo ESI” para explicarles que habían decidido hacer un “escrache”. En una conversación que mantuve con ambas, me relataron cómo vivieron ese momento:

Florencia: Nosotras queríamos hacernos cargo de lo que íbamos a decidir y hacer. Dijimos: “vamos a escracharlo, no hay otra salida. Que lo echen del colegio”.

Entrevistador: Directo.

Florencia: Obvio. (...) Sin escala [se ríe]. (...) Le preguntamos, “miren, nosotros tenemos ganas de hacer un escrache. No nos van a decir nada, ¿no?” No, nos dijeron que no. Tipo, una cosa así.

Macarena: O sea, fue como que no les preguntamos tampoco. Fue, tipo, vamos a hacer esto, y ellos y ellas dijeron, tipo, “(...) para nosotros no es la medida que deberían tomar, pero bueno”, algo así, más o menos. “No nos cabe, pero no les podemos decir que no, así que...”.

Florencia: No es ilegal, digamos (Entrevista a Florencia y Macarena, estudiantes de quinto año e integrantes del centro).

Frente a esta postura de lxs adultxs, que interpretaron como ambigua, las estudiantes pasaron a la acción. Una mañana del mes de julio, en varias columnas del patio de la escuela aparecieron fotografías con la cara del estudiante acusado y una leyenda que indicaba “abusador y acosador”. Esta situación provocó la inmediata reacción de la vicerrectora de la mañana y un grupo de profesoras, quienes arrancaron uno por uno los afiches.

Si bien no hay antecedentes de una acción de este tipo en la escuela, no es casual que las estudiantes hayan elegido el “escrache” como método para la obtención de justicia. En la actualidad, éste forma parte de un repertorio de acción posible para disímiles activismos que ven imposibilitadas sus formas de consecución de justicia por vías institucionales⁵. Durante el último tiempo, los escraches proliferaron como métodos de denuncia y de visibilización de distintas violencias de género. Esta serie de acciones, que desde el año 2015 —luego de los masivos reclamos en torno a la consigna “Ni una menos”— vienen siendo empleados por *groupies*, *fans* y actrices para acusar a músicos y actores, tuvo su correlato en las escuelas secundarias⁶.

Como parte de los repertorios que buscan cuestionar modos violentos de relacionamiento sexoafectivos, en los años recientes el escrache fue un método recurrente empleado por centros de estudiantes, agrupaciones estudiantiles y comisiones de género (Brawer; Lerner, 2019; Faur, 2019a). Un caso paradigmático fue el del Colegio Nacional Buenos Aires, una prestigiosa escuela preuniversitaria dependiente de la Universidad de Buenos Aires. A fines del año 2018, un grupo de estudiantes mujeres de ese colegio hicieron públicas, en su entrega de diplomas, denuncias contra profesores, preceptores y autoridades que provocaron un fuerte impacto en la agenda mediática.

En el caso particular de La Revuelta, el Nacional Buenos Aires es una referencia para muchxs de sus integrantes. Por ejemplo, para Macarena, quien en más de una oportunidad no escondió su admiración y me la describió como una escuela “guau”. Los vínculos interinstitucionales eran promovidos por Néstor, el rector que, al ser también docente en el Nacional, buscaba permanentemente generar intercambios entre estudiantes. A través de su iniciativa, las estudiantes de la Revuelta contactaron a las del Nacional con el propósito de pedir asesoramiento en la conformación de la “Comisión de Empoderadas”. En distintas reuniones realizadas en la escuela a mediados del 2019, las estudiantes de La Revuelta y del Nacional se juntaron para compartir experiencias.

En una de nuestras conversaciones, Celeste recordaba que, en relación al “escrache”, sus pares del Nacional sugirieron realizarlo a través de redes sociales virtuales. Sin embargo, era muy clara a la hora de explicar los motivos por los cuales decidieron hacerlo en el colegio: “hicimos un escrache (...) porque los profesores no actuaban... fue nuestra manera de actuar”.

Estas razones eran compartidas por otras estudiantes de la comisión. Macarena, por ejemplo, me explicaba que hubiese preferido otro tipo de sanción para el acusado, como “que le dieran clases particulares de ESI”. No obstante, según relataba, los tiempos institucionales no se correspondieron con las necesidades de las estudiantes: “el protocolo estaba iniciado, pero no hacían nada y la víctima estaba estresadísima. Quería que se haga algo porque no le podía ver ni la cara [al acusado]”.

⁵ Este repertorio tiene una larga tradición en Argentina. Inicialmente, fue adoptado en el año 1995 por la agrupación de derechos humanos H.I.J.O.S. como forma de denuncia a represores de la última dictadura militar (1976-1983). Bajo la consigna “si no hay justicia, hay escrache”, esta práctica fue una respuesta ante los indultos que garantizaban las leyes conocidas como “de impunidad”.

⁶ Si bien durante el último tiempo estas estrategias calificadas de “punitivas” han sido cuestionadas por distintas corrientes feministas, no existe un consenso absoluto en torno a esta cuestión y continúa siendo un repertorio posible en determinados espacios y contextos. Una de las exponentes más notorias de estas corrientes, Segato (2019), cuestiona la efectividad de este tipo de castigo dado que, desde su perspectiva, no existe evidencia para sostener que efectivamente modifiquen prácticas. Por su parte, Arduino (2018) señala que esta estrategia punitivista reproduce un orden de género que confina a las mujeres a la posición de víctimas. La autora explica que, de esa forma, estos métodos conspiran contra el desmantelamiento de las condiciones de violencia en clave feminista.

Romina, de tercer año —lo que la convertía en una de las estudiantes más jóvenes de la comisión— nos confesó que en un principio le parecía “medio fuerte” porque, desde su perspectiva, “el escrache te queda para toda la vida”. Sin embargo, accedió al sospechar que las dilaciones institucionales se asociaban a un presunto favoritismo con el estudiante denunciado, quien era, según me contaba, “el mejor promedio de la escuela”. En suma, para las estudiantes el “escrache” era una estrategia disponible y legítima para revertir una situación que consideraban injusta.

De acuerdo con una docente e integrante del “Equipo ESI”, lo que terminó por desencadenar el “escrache” fue la intervención de la psicóloga de la escuela quien, como parte del protocolo frente a este tipo de situaciones, entrevistó a las partes involucradas. Celeste coincidía con esta interpretación, y me explicó que la psicóloga “no actuó como debería haber actuado”, dado que “puso todo el peso en la chica” al “culpabilizarla”. La demora y una aplicación parcial del protocolo fue lo que justificó su accionar. Sin embargo, para Celeste, la experiencia fue “negativa” porque las terminaron “retando bastante”.

Pese a estos “retos”, las estudiantes persistieron y abrieron un espacio de denuncia a través de las redes sociales, como en un primer momento habían sugerido sus compañeras del Nacional. Fue así cómo, en la cuenta de *Instagram* de la comisión, que las estudiantes crearon tras estos hechos, inauguraron una sección denominada “ESCRACHES”. En este apartado se incluyeron tanto relatos y testimonios de estudiantes narrados en primera persona, como una fotografía y el nombre del acusado, acompañados por una estampa condenatoria: “Abusador y acosador”. En total registramos cinco testimonios que rememoraban situaciones diversas tanto en domicilios particulares y en la vía pública, como en la escuela. En algunos casos, estaban firmados y en otros no. En todos aparecía el nombre del acusado, generalmente destacado con un subrayado, en un color que lo resaltaba o en letras mayúsculas.

Los testimonios registrados en la cuenta de *Instagram* de la “Comisión de Empoderadas”, siguiendo los hallazgos de un estudio que relevó escraches virtuales en distintas escuelas secundarias de la CABA (Palumbo; Di Napoli, 2019), respondían a una gramática extendida entre este tipo de prácticas. En primer lugar, se establecía el vínculo que la estudiante involucrada mantenía con el compañero acusado (“era un conocido”, “nos llevábamos bien”). Luego, se describía la escena de la violencia, las que solían recrear desde abusos físicos (“hizo que le desabroche el pantalón y lo masturbe obligadamente”) hasta insinuaciones verbales e insistencias frente a reiteradas negativas (“Me acompañaba hasta la puerta de mi casa y cuando intentaba cerrar la puerta, ponía el pie y me pedía que le dé un beso o sino no se iba”). A su vez, era posible observar algún tipo de argumento que justificara el propio accionar (lo hacía “por no perder nuestra amistad”). Por lo general, este tipo de reflexión terminaba en un desplazamiento de la responsabilidad, que iba desde la mujer violentada al acusado, y una reflexión acerca de los límites entre consentimiento y abuso (“el silencio no es sí”). Por último, cada testimonio concluía estableciendo un fin ejemplar: “Fue una situación muy incómoda que no quiero volver a pasar y que ninguna piba tenga que pasarlo. No nos llamamos más” o “Lo cuento porque fue una situación realmente horrible y no quiero que nadie más la pase”.

La identificación de una gramática que organizaba este tipo de testimonios revela la existencia de un repertorio común que circula entre jóvenes de las escuelas secundarias de la ciudad. Sin embargo, la implementación de los “escraches” y las controversias que generó dieron cuenta de algunos de los límites sobre lo decible e imaginable en una institución como La Revuelta. En primer lugar, las dudas al momento de decidir sobre la autorización o no del “escrache” y la posterior reacción —con “retos” incluidos— de lxs adultxs demarcaban la tensión entre, por un lado, el deseo de promover la participación estudiantil y, por el otro, los repertorios y expresiones tolerables en la escuela. En segundo lugar, el “escrache” expresó la necesidad de contar con espacios en donde las estudiantes pudieran verbalizar sentimientos y establecer nuevas reglas en torno a las maneras deseables de vincularse sexoafectivamente entre pares. Por último, expuso los límites de las estrategias institucionales de abordaje de las violencias sexistas, que las estudiantes interpretaban como poco ágiles, injustas o sospechosas. Como dijo Celeste, “fue nuestra manera de actuar” frente a las dudas de adultxs, las sospechas y la dilación institucional.

Este repertorio de acción, que a la vez que expuso estas tensiones institucionales desbordó las prácticas imaginables en la escuela, obligó a docentes y autoridades a repensar y redefinir estrategias.

Como me planteó Celeste, fue a partir del “escrache” “que se movieron un poco más”. A continuación, analizamos algunas de las iniciativas que, tras el “escrache”, emplearon en conjunto la “Comisión de Empoderadas” y las docentes del “Equipo ESI” en su afán por problematizar las violencias sexistas en la escuela.

Alianzas entre estudiantes y docentes: el “Espacio de confianza” y el “tendedero”

El episodio del “escrache” fue un punto de inflexión en el desarrollo de la dinámica escolar, dado que, a partir de allí, las estudiantes reorientaron sus repertorios y formas de organización, y lxs adultxs, por su parte, emplearon nuevos modos de acercarse a estas jóvenes.

En primer lugar, luego del “escrache” se terminó de consolidar el funcionamiento de la “Comisión de Empoderadas”. La “violencia de género” o “violencia hacia las mujeres” fue la problemática central que abordó la comisión; cosa que se explicaba, en parte, por las “denuncias de acoso” que se multiplicaron tras el “escrache”. Como estrategia de abordaje de esta problemática, las estudiantes crearon lo que se denominó el “Espacio de confianza”. En una entrevista, Celeste lo describía de la siguiente manera:

Nosotras tenemos una sala del centro de estudiantes (...) donde pusimos un espacio de confianza. Las chicas que quieran contar algo, en los recreos se pueden acercar y cuentan. Nosotras a partir de lo que nos contó vemos cómo lo abordamos. Igual estamos en conjunto con dos profesoras porque nos habían dicho que no podíamos tener tanto peso. Como que venían chicas a decir “mi compañero me tocó”, “mi compañero esto...”, “mi compañero me hace...”. Entonces tampoco sabemos qué hacer en esos casos. No estamos preparadas... lo hicimos para que, no sé, aparezca la confianza en el colegio, y entonces trabajamos en conjunto con dos profesoras (Celeste, estudiante de quinto año y presidenta del centro).

En cada recreo, alumnas de distintos años acudieron para manifestar malestar ante situaciones que vivían con sus pares varones. Esas experiencias, hasta el momento experimentadas como asuntos privados, empezaron a ser compartidas entre compañeras y con docentes. Como decía Celeste, la iniciativa buscó que “aparezca la confianza” en la escuela.

Este trabajo colaborativo se desarrolló no sin provocar controversias entre docentes. Lo que desde el “Equipo ESI” se consideró como una propuesta, en palabras de una de sus integrantes, “buenísima”, no fue interpretado de la misma manera por otrxs docentes. Como recordaba en una entrevista Luciana, una profesora integrante del equipo, “estaban re calientes porque cómo le vamos a dar ese rol o cómo le vamos a permitir a las pibas que hagan eso después del quilombo que habían armado”, en referencia al episodio del “escrache”.

Más allá de las discusiones entre adultxs, el “Espacio de confianza” buscó renovar las estrategias de gestión de las violencias entre estudiantes en una clave colaborativa y no punitiva. La conformación de este espacio, como explicaba Celeste, movilizó a las docentes integrantes del “Equipo ESI” a brindar apoyo y asesoramiento en algunos casos. De esta manera, el trabajo “en conjunto” escenificado en el “Espacio de confianza” puso en discusión las jerarquías entre docentes y estudiantes a punto tal que mientras las jóvenes lideraban el espacio, las profesoras involucradas se limitaron a funciones de tipo orientativo y de soporte.

Esta renovada agenda de iniciativas realizadas en conjunto entre estudiantes y docentes no concluyó tras la creación del “Espacio de confianza”. Esta flamante alianza entre jóvenes y adultxs se tradujo, a su vez, en la puesta en marcha de distintas actividades como fue el caso del “tendedero”. Esta intervención, inspirada en la obra de la artista mexicana Mónica Mayer, fue propuesta originalmente por una de las docentes del “Equipo ESI” que conocía la experiencia, pero también fue acompañada por las estudiantes de la comisión. Esta obra, emblema latinoamericano del activismo feminista y que fuera presentada por primera vez en el año 1978 en el Museo de Arte Moderno de la Ciudad de México, emula un tendedero a través del cual se invita a las mujeres a colgar trozos de papel en donde relaten experiencias de violencia vividas en primera persona (ver Figura I). Como indicaba una cartelera ubicada en el patio principal del colegio, el “tendedero” era una invitación a compartir experiencias de violencia “sólo por el hecho de ser mujer”.

Figura I. Tendedero



Fotografía tomada en el patio de La Revuelta. Julio de 2019.

En cada papel había dos tipos de preguntas disparadoras que orientaban la producción de los relatos: una que invitaba a describir experiencias (“¿Te han acosado o incomodado en la escuela, en el trabajo, en el transporte o en espacios públicos? ¿De qué manera?”), y otra que proponía introducir algún tipo de reflexividad sobre el episodio y el propio accionar (“¿Cuál fue tu reacción al ser acosada? ¿Qué pensás que se podría hacer frente a esa situación?”).

A lo largo de la semana que duró la actividad, jóvenes y adultas se acercaron para exponer de manera anónima testimonios experimentados en primera persona que recreaban desde situaciones de acoso intrafamiliar (“A veces me siento incómoda con mi tío y no sé cómo decírselo”) o en la vía pública (“Una vez al salir de educación física un señor mayor me gritó: ‘Te chupo todas las tetas’”) hasta reflexiones en torno a las emociones experimentadas y la responsabilidad sobre los actos (“¡Me asusté! Tuve mucho miedo. Tendría que haber gritado y poner en evidencia al tipo, porque el culpable era él, no yo.”). Fue así como, a través del “tendedero”, situaciones acontecidas en el pasado, experimentadas individualmente como “humillantes” o “vergonzosas”, eran compartidas públicamente.

Durante esa semana, tanto las docentes del “Equipo ESI” como las estudiantes de la “Comisión de Empoderadas” participaron organizando, diseñando la cartelera y haciendo “guardias” en los recreos con el propósito de promocionar la actividad. El “tendedero” es un ejemplo de una acción conjunta entre estudiantes y docentes igualadas por el clivaje de género, como introducía la cartelera de la actividad, por “el hecho de ser mujeres”. Lo que orientó los vínculos entre estudiantes y docentes, en este caso, no era tanto la relación pedagógica y jerárquica, sino lo que se conoce en la jerga feminista como “sororidad”. En palabras de Lagarde (2009), esto implica un pacto entre mujeres que define como político, recíproco y no jerárquico. Aquella búsqueda de “confianza”, a la que aludía Celeste, implicó en este caso compartir experiencias de problemáticas comunes que hacían a la violencia de género en la escuela —específicamente hacia las mujeres—. Esta “confianza” se logró constituir en un acuerdo transitorio entre docentes y estudiantes en tanto mujeres, es decir, más allá de sus roles en la escuela, y las perspectivas y posibilidades atravesadas por otros clivajes como la clase social o la edad.

A través de estas iniciativas colaborativas, como el “Espacio de confianza” —ideado por las estudiantes de la comisión— o el “tendedero” —propuesto por una de las docentes del “Equipo ESI”—, se establecieron alianzas en donde jóvenes y adultas intercambiaron repertorios y saberes. La suspensión temporaria de las jerarquías, el trabajo “en conjunto” y la igualación por “el hecho de ser mujeres” fue posible mientras las distancias generacionales quedaron de lado. El siguiente apartado

se concentra en estas distancias, las cuales, desde nuestro punto de vista, problematizan esta alianza transitoria y estratégica entre jóvenes y adultas fundamentada por una “opresión común”.

“¿Qué va a entender ésta?” Temporalidades y formas de aprendizaje diferentes

La “Comisión de Empoderadas” y el “escrache”, como planteamos en el apartado anterior, fueron catalizadores de un mayor involucramiento de estudiantes mujeres en el centro y del trabajo colaborativo entre las estudiantes de la comisión y las docentes del “Equipo ESI”. Sin embargo, esto no dejó de estar sujeto a una serie de contradicciones.

La multiplicación de denuncias que llegaban al “Espacio de confianza” implicó un desafío para las estudiantes de la comisión. Al advertir la heterogeneidad de los relatos enmarcados en las categorías de “abuso” y “acoso”, las estudiantes utilizaron su cuenta de *Instagram* con el fin de establecer definiciones comunes que pudieran orientar los reclamos. Celeste me explicaba el objetivo de subir las definiciones:

Lo que hacemos es subir el significado de las palabras. Porque a veces se malinterpreta un montón. “A mí me acosaron” o “a mí me violaron”, y vos después escuchás y decís “eso no es lo que vos estás diciendo”. Porque capaz toman la palabra como algo muy ligero a veces (...) Nosotros te vamos a escuchar, pero también tenés que saber lo que vas a contar, lo que vas a decir y cómo (Celeste, estudiante de quinto y presidenta del centro).

Como indicaba Celeste, en la cuenta de *Instagram* de la comisión se formuló un glosario con algunas de las palabras que desde el centro se consideraban problemáticas. Siguiendo su relato, estas definiciones las obtuvieron de distintas páginas de internet. La cuenta se conformó como un espacio que buscaba organizar sentidos y saberes por fuera de los contenidos curriculares que ofrecía el “Equipo ESI”. En las siguientes capturas de pantalla, se pueden observar algunos ejemplos:

Figura II. Glosario de la "Comisión de Empoderadas"



Fuente: *Instagram* de la “Comisión de Empoderadas”. Julio de 2019.

La importancia que las estudiantes le asignaron a la producción de categorías comunes se puede inscribir en un accionar propio de los movimientos feministas. Como plantea Amorós (2005), conceptualizar implica un acto de politización. La autora señala que esto ocurre, por ejemplo, cuando la violencia de género deja de referir a casos anecdóticos y privados para convertirse en categorías

analíticas que incitan a la movilización colectiva. Este pasaje de la anécdota a la categoría implicaba el reconocimiento de la violencia como una experiencia común y estructural. Como decía Celeste, la importancia de “saber lo que vas a contar, lo que vas a decir y cómo” tenía como fin establecer un marco común que orientara las formas de establecer justicia en la escuela.

Si bien desde el “Equipo ESI” el objetivo fue otorgar “total autonomía” a las estudiantes en la gestión de la cuenta de *Instagram*, la introducción de algunas definiciones provocó discrepancias entre docentes y estudiantes. Las definiciones de “acoso” (como “una conducta que implica generar una incomodidad o disconformidad en el otro”), “abuso sexual” (“Cualquier acción que presiona u obliga a alguien a hacer algo sexualmente que no quiere hacer. También puede referirse al comportamiento que afecta la habilidad de la persona de controlar su actividad sexual”), “empatía” (“Intención de comprender los sentimientos y las emociones, intentando experimentar de forma objetiva y racional lo que siente otro individuo”), o “consentimiento” (“implica admitir, tolerar o soportar una determinada condición”) eran, de acuerdo con Luciana del “Equipo ESI”, nociones para “discutir” y “problematizar”.

Con ese propósito de entablar un diálogo con sus estudiantes, la docente les compartió lecturas en las que se planteaba no sólo “problematizar” las definiciones de la cuenta de *Instagram*, sino también visitar el episodio del “escrache”. Retrospectivamente, en una entrevista virtual realizada en el año 2020, Luciana reflexionaba de la siguiente manera sobre esos hechos:

Al principio, cuando fue todo este lío [en referencia al “escrache”] les pasé (...) varios artículos sobre el tema de los escraches, del abuso, de si está bien hablar de un violador o de un abusador (...) más que nada cuando se trata de adolescentes. Les pasé bastante material y me re clavaron el visto [risas]. Un bajón, pero bueno, (...) son pibas, son chicas. Era como una experiencia muy nueva. Las entendí. No me gustó, porque me parecía que era una re oportunidad para discutir un montón de cosas (...) pero después me di cuenta que es otro ritmo, es otra forma. Y también nosotras tenemos que aprender a laburar con adolescentes en este sentido. Porque una piensa que porque coincidimos en cuestiones de género vamos a coincidir en las formas y en los métodos, y en los análisis. (...) Después sí empezás a tener puntos en común, pero, para empezar, una parte de dos cosas completamente diferentes... las experiencias incluso, cómo se vinculan con sus propias amigas, con los pibes (...) Ellas las tienen como muy resueltas. Entonces hay que laburar todo eso antes de ponerse a discutir de teoría (...) Nosotras, por más que coincidiéramos en un montón de cosas, somos viejas para ellas. Somos las profes, somos las viejas. Me imagino que también por la cabeza de ellas va a pasar “¿qué va a entender ésta? ¿Qué va a saber ésta?” o “¡Qué aburrido! Mirá lo que mandó, un artículo de cinco páginas, ni en pedo me lo pongo a leer” (Luciana, docente e integrante del “Equipo ESI”).

Luciana identificaba un desencuentro entre las expectativas y las prácticas de estudiantes y docentes. Esto se manifestaba, por ejemplo, en las formas de acceso al saber. Ese “otro ritmo” u “otra forma” quedaban evidenciados en la indiferencia que las estudiantes le manifestaron cuando compartió la lectura de artículos académicos (exhibida en la expresión “me re clavaron el visto”).

Eso que para la docente implicaba una forma de aprender completamente naturalizada, para las estudiantes significaba una experiencia extraña. Como me señalaba Celeste, las definiciones de su cuenta de *Instagram* las habían buscado a través de Internet, en distintos blogs y redes sociales. La *socialidad online*, entendida como una forma contemporánea de compartir saberes entre mujeres jóvenes y como una fuente ineludible del curriculum de género (González del Cerro, 2018), contrastaba así con los métodos típicamente escolares propuestos por la docente.

Estas distancias, que se manifestaban en los ritmos de aprendizaje, también se expresaban en las expectativas en torno a los tiempos institucionales necesarios para la resolución de conflictos y la obtención de justicia, como evidenció el episodio del “escrache”. Por ejemplo, tal como me explicaba Macarena, estudiante integrante de la comisión, cada paso en la realización de la denuncia exigía un acta, un documento a través del cual se dejara constancia de los hechos ocurridos. Cansada de este proceso al que calificaba como “burocrático” y que exigía que “cada respiración tiene que ser avalada por un acta”, la estudiante señalaba que a ellas les “chupó un huevo” (no les importó), por lo que decidieron “empapelar la escuela” con carteles de denuncia.

Por su parte, desde el Equipo ESI la interpretación fue distinta. Luciana lo expresaba de la siguiente manera:

Y esta cosa que creo es histórica de la personalidad adolescente, esa cosa así de pensamiento como muy radical del todo o nada, del blanco y negro. Eso es donde más sentimos la diferencia de edad. Las pibas querían la cabeza del chabón, no entendían cómo no había sanción. Les parecía que no estábamos haciendo nada porque el pibe seguía estando en el colegio. Bueno, entender matices, entender tiempos, los tiempos institucionales. Que nosotras estábamos laburando, que no decidíamos nada, la burocracia. Esas cosas, para adolescentes, es muy complicado de entender porque quieren todo ya [se ríe]. Quieren los resultados al instante y eso es muy difícil también. A la hora de comunicarnos fue muy complicado (Luciana, docente e integrante del “Equipo ESI”).

Esto, según lo experimentaba la docente, trascendía el clivaje de género, y se relacionaba de manera estrecha con una experiencia generacional, que en las jóvenes se expresaría en la adopción de una posición “muy radical” y en querer “todo ya”.

Más allá de los reparos que adoptamos en cuanto a otorgarle a “la juventud” características esenciales, sí es posible advertir, inspirado en los hallazgos de Núñez y Baez (2013), que en La Revuelta se producía lo que los autores identifican como una dislocación entre la propuesta escolar y las actuales formas de ser joven. Esto se manifestó con nitidez en una serie de elementos analizados a lo largo de este estudio, como las diferentes maneras de percibir el tiempo —manifestado, por ejemplo, en la poca tolerancia de las estudiantes ante los ritmos del protocolo—, en las formas diferenciales de acceso al saber —como la socialidad online en detrimento del saber escolar— o en novedosas formas de ejercicio de la ciudadanía —como en el empleo de los “escraches” virtuales—.

Interpretamos que estas distancias entre jóvenes y adultas expresaron formas diferenciales de performar una identidad de tipo feminista y terminaban por evidenciar los límites de una relación de sororidad fundamentada por la opresión común de género. Esta idea, que tuvo amplia difusión a finales de la década de 1960 en países centrales por corrientes feministas conocidas como radicales, ponía de relieve el carácter global de subordinación de las mujeres en relación a los hombres⁷. Como señala Piscitelli (2002), esto es preciso comprenderlo inscripto en las discusiones de la época, por ejemplo, con los movimientos marxistas y de izquierda. En todo caso, señala la autora, la potencia de esta concepción radicó en que evidenció el carácter social e histórico de la opresión femenina.

Como han señalado, desde distintas posiciones, los feminismos negros, del tercer mundo y deconstructivistas, la idea de una solidaridad femenina basada en una opresión común resulta problemática por obscurecer las tensiones y diferencias entre mujeres de distintas procedencias, clases sociales, etnias o generaciones. Por ejemplo, bell hooks (2020), cuestiona la idea de una victimización compartida entre mujeres y enfatiza la necesidad de atender las experiencias atravesadas por dimensiones raciales y de clase, las cuales terminan por desarmar una idea esencialista sobre la mujer. Desde la perspectiva de esta autora, la idea de una opresión universal no hace más que responder a los intereses de mujeres blancas y burguesas. Como contrapartida, esta autora y otras, como es el caso de Mohanty (2008), proponen pensar a estas categorías de manera situada e histórica. Sin desconocer la necesidad de ponderar, en estos análisis interseccionales, las dimensiones de clase, raciales y étnicas, en este artículo nos concentramos en señalar la utilidad de una perspectiva generacional para el análisis de fenómenos contemporáneos, en los cuales muchas veces son las propias jóvenes quienes lideran procesos de movilización social y promueven diálogos con adultas y mujeres de otras generaciones.

⁷ Como explica Blanco (2019), en el caso de Argentina, el término “mujer”, en singular, cobró relevancia en el activismo y en la academia a partir de la década de 1970 y, especialmente, una vez recuperada la democracia en 1983. A decir del autor, “Conjuntamente con feminismo, feminista y femenino, mujer tramaba un espacio textual común con el objeto de visibilizar en el discurso y en el espacio público a un sujeto con demandas específicas.” (p.58). Blanco afirma que es a fines de la década de 1980 cuando este concepto empieza a perder terreno en relación a la categoría de “género”, que finalmente termina estabilizándose en el vocabulario de las ciencias sociales.

Palabras finales

La masificación de demandas y agendas que buscan problematizar el orden de género en nuestra sociedad da cuenta de renovadas sensibilidades que no sólo pueden ser interpretadas en clave de género, sino también desde una perspectiva generacional. Son poderosas las inquietudes, intereses y nuevos lenguajes que jóvenes de distintas procedencias —en especial mujeres, pero no exclusivamente— introducen en las discusiones públicas, ya sea en movilizaciones callejeras, escuelas, universidades o en los medios masivos de comunicación y las redes sociales. Como planteamos al inicio de este trabajo, lo que también distingue a esta joven generación es su protagonismo en los movimientos feministas, algo inédito si se consideran otros períodos históricos de proliferación de estas demandas.

En este estudio, a través del análisis de una serie de escenas, nos interesó reconocer cómo en una escuela secundaria de la CABA un grupo de estudiantes nucleadas en la comisión de género del centro de estudiantes estableció alianzas con un grupo de docentes mujeres con el propósito de visibilizar y denunciar las violencias sexistas en la escuela. Es decir, a lo largo de este artículo nos propusimos reflexionar, desde un lente institucional y situado, acerca de las posibilidades y límites de los vínculos intragénero e intergeneracionales en la movilización de una de las principales demandas de los feminismos contemporáneos.

Así como el episodio del “escrache” resultó un momento doloroso e incómodo —incluso para las propias estudiantes que decidieron emplearlo—, también fue una práctica que obligó a lxs adultxs de la escuela a repensar tanto los mecanismos de abordaje de las violencias entre pares como las formas de articulación con un grupo de jóvenes ávidas por discutir las desigualdades de género. Así como el “escrache” expuso los límites de la propuesta “inclusiva” de la escuela —que por ejemplo las estudiantes exhibían en sus sospechas por una presunta impartición parcial de justicia—, las alianzas y los vínculos intergeneracionales construidos *a posteriori* daban cuenta de la permeabilidad de parte de algunos docentes y autoridades a reconocer —no sin intentar orientar— las demandas de estas jóvenes. De la misma manera, como expresaba una docente del “Equipo ESI”, lxs adultxs ejercieron cierta reflexividad sobre sus propias prácticas, por ejemplo, al problematizar la idea de una opresión igualmente compartida entre adultas y jóvenes. Esta idea era tensionada por las distancias entre ambas, manifestadas en diferenciales percepciones en torno a los tiempos institucionales, las formas de acceso a los saberes y los repertorios de acción colectiva.

El análisis de esta experiencia de trabajo conjunto entre jóvenes y adultas buscó explorar la noción de genealogía, entendida como una continuidad cambiante entre generaciones. Es decir, a lo largo de estas páginas buscamos identificar tanto prácticas y experiencias compartidas como también aquellos puntos disonantes que distinguen a una generación de otra y colaboran a desarmar una mirada totalizante en torno a las categorías de “género” y “mujer”. La experiencia de trabajo expuesta, incluso con sus torsiones y dificultades, alienta a repensar las jerarquías escolares y a elaborar estrategias colaborativas y no punitivas que se propongan integrar demandas que buscan combatir las desigualdades en las escuelas secundarias. Esta articulación entre adultas y jóvenes expuso las potencialidades de la colaboración entre mujeres, como así también la necesidad imprescindible de alojar y problematizar las diferencias y desigualdades generacionales.

Referencias bibliográficas

- AMORÓS, Celia. *La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias... para las luchas de las mujeres*. Madrid, Ediciones Cátedra, 2005.
- ARDUINO, Ileana. Feminismo: los peligros del punitivismo. *Los Inrockuptibles*, 2018 [<https://medium.com/los-inrockuptibles/feminismo-los-peligros-del-punitivismo-df1e397bf885> – acceso en 18 sep 2021].
- BAEZ, Jesica. “Pedagogía de la visibilidad” – Experiencias escolares de jóvenes en una escuela secundaria pública de la Ciudad de Buenos Aires. *cadernos pagu* (53), Campinas-SP, Núcleo de Estudos de Gênero-Pagu/Unicamp, 2018, pp.1-25. <https://doi.org/10.1590/18094449201800530013>

- BLANCO, Rafael. Mujer, Género, Queer. Un Vocabulario Reciente Para Las Ciencias Sociales Locales. In: ARÁN, Pampa; CASARIN, Marcelo (coord.). *Ciencias sociales: balance y perspectiva desde América Latina*. Córdoba, Centro de Estudios Avanzados, 2019, pp.55-74. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/11566>
- BRAWER, Mara; LERNE, Marina. ¿Qué Hace La Escuela Ante El Reclamo de Las Pibas? *Revista Anfibia*, 2019 [<http://revistaanfibia.com/ensayo/escuela-ante-el-reclamo-de-las-pibas/> - acceso en 17 mar 2022].
- DE STÉFANO BARBERO, Matías. Hacerse hombre en el aula: masculinidad, homofobia y acoso escolar. *cadernos pagu* (50), Campinas-SP, Núcleo de Estudos de Gênero-Pagu/Unicamp, 2017. <https://doi.org/10.1590/18094449201700500014>
- ELIZALDE, Silvia. Contextos que hablan. Revisión del vínculo género/juventud: del caso María Soledad al #niunamenos. *Ultima Década* (26, 50), 2018a, pp.157-79. <https://doi.org/10.4067/s0718-22362018000300157>
- ELIZALDE, Silvia. Hijas, hermanas, nietas: genealogías políticas en el activismo de género de las jóvenes. *Revista Ensamble* (8), 2018b, pp.86-93 [<http://www.revistaensambles.com.ar/ojs-4.1/index.php/ensambles/article/view/149/0> - acceso en 15 mar 2022].
- FAUR, Eleonor. Del escrache a la pedagogía del deseo. *Revista Anfibia*, 2019a [http://revistaanfibia.com/cronica/del-escrache-la-pedagogia-del-deseo/?fb_comment_id=2203962446359524_2204009429688159 - acceso en 16 jun 2020].
- FAUR, Eleonor. La Catedral, el Palacio, las aulas y la calle. Disputas en torno a la Educación Sexual Integral. *Mora* (25), 2019b, pp.227-234 [<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/mora/article/view/8534/7437> - acceso en 16 jun 2020].
- FERNANDEZ CHEIN, Guadalupe; LOZZA, María Eugenia. Pensar La Educación Sexual desde las fronteras. Análisis de una experiencia: “Las Pibas” como autoridad epistémica. *Saberes y Prácticas. Revista de Filosofía y Educación* (6, 1), 2021, pp.1-11. <https://doi.org/10.48162/rev.36.012>
- GONZÁLEZ DEL CERRO, Catalina. Transversalizar una perspectiva: voces, espacios y tiempos de la Educación Sexual Integral. *Revista Del IIICE* (47), 2020, pp.187-200. <https://doi.org/10.34096/iice.n47.9646>
- GONZÁLEZ DEL CERRO, Catalina. Educación Sexual Integral, participación política y socialidad online: una etnografía sobre la transversalización de la perspectiva de género en una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Tesis (Doctorado en Ciencias de la Educación), Universidad de Buenos Aires, 2018.
- GONZÁLEZ DEL CERRO, Catalina. Del #Ni una menos a la regulación de la vestimenta escolar: nuevos estilos de participación política juvenil. In: ORCE, Victoria (comp.) *La educación como espacio de disputa. Miradas y experiencias de los/las investigadores/as en formación*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2017, pp.63-86 [<http://iice.institutos.filo.uba.ar/publicacion/la-educaci%C3%B3n-como-espacio-de-disputa-miradas-y-experiencias-de-los-las-investigadores-as> - acceso en 11 may 2020].
- hooks, bell. Sororidad: solidaridad política entre las mujeres. In: hooks, bell. *Teoría Feminista: De los márgenes al centro*. Madrid, Traficantes de Sueños, 2020, pp.83-116.
- LAGARDE, Marcela. La política feminista de la sororidad. *Mujeres en red. El periódico feminista*, 2009 [<https://www.mujiresenred.net/spip.php?article1771> - acceso en 22 abr 2020].
- LARRONDO, Marina; NÚÑEZ, Pedro. From free bus fare to legal abortion. Politics in secondary schools in democratic Argentina (1983-2018). In: BESSANT, Judith; MEJIA MESINAS, Analicia; PICKARD, Sarah (ed.). *When Students Protest: Secondary and High Schools*. Rowman & Littlefield, 2021, pp.55-70.
- LECCARDI, Carmen; FEIXA, Carles. El concepto de generación en las teorías sobre la juventud. *Ultima Década* (19, 34), 2011, pp.11-32. <https://doi.org/10.4067/s0718-22362011000100002>
- MANNHEIM, Karl. El problema de las generaciones. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (62), 1993 [1928], pp.193-242 [https://reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_062_12.pdf - acceso en 29 de nov 2020].
- MANZANO, Valeria. Feminismo y juventud en la Argentina del siglo XX. In: LARRONDO, Marina; PONCE, Camila (ed.). *Activismos feministas jóvenes: Emergencias, actrices y luchas en América Latina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO, 2019, pp.41-58 [<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/qt/20191202034521/Activismos-Feministas-Jovenes.pdf> - acceso en 11 feb 2020].

- MEDINA-VICENT, María. Los retos de los feminismos en el mundo neoliberal. *Revista Estudos Feministas*, 28(1), 2020, pp.1-12 [<https://doi.org/10.1590/1806-9584-2020v28n157212> - acceso en 18 jul 2022].
- MENÉNDEZ-MENÉNDEZ, María Isabel. “Juntas Imparables”: femvertising como estrategia publicitaria en Nike. *cadernos pagu* (62), Campinas-SP, Núcleo de Estudos de Gênero-Pagu/Unicamp, 2021, pp.1-15. <https://doi.org/10.1590/18094449202100620023>
- MEO, Analía Inés; CAVALO, Lucía Elena. Relaciones de género en la escuela: entre la desnaturalización de los “micromachismos” y la reproducción de perspectivas binarias. *Question*, 1 (63), 2019, pp.1-22. <https://doi.org/10.24215/16696581e188>
- MOHANTY, Chandra Tapalde. Bajo los ojos de Occidente. Academia feminista y discurso colonial. In: SUÁREZ NAVAS, Liliana; HERNÁNDEZ, Aída (ed. *Decolonizando El Feminismo: Teorías y Prácticas Desde Los Márgenes*. Madrid, Ediciones Cátedra, 2008, pp.112-161.
- NÚÑEZ, Pedro; BAEZ, Jesica. Jóvenes, política y sexualidades: los reglamentos de convivencia y la regulación de las formas de vestir en la escuela secundaria. *Revista Del IICE* (33), 2013, pp.79-92. <https://doi.org/10.34096/riice.n33.1102>
- NÚÑEZ, Pedro; BLANCO, Rafael; VÁZQUEZ, Melina; VOMMARO, Pablo. Demandas, ámbitos y fronteras de la participación estudiantil en escuelas secundarias de Ciudad de Buenos Aires. *Educação & Sociedade* (42), 2021, pp.1-17. <https://doi.org/10.1590/es.241458>
- PALUMBO, Mariana; DI NAPOLI, Pablo Nahuel. #NoEsNo. Gramática de los ciberescaches de las estudiantes secundarias contra la violencia de género (Ciudad Autónoma de Buenos Aires). *Cuadernos de La Facultad de Humanidades y Cs. Sociales* (54), 2019, pp.13-41 [<http://revista.fhycs.unju.edu.ar/revistacuadernos/index.php/cuadernos/article/view/319> - acceso en 14 abr de 2020].
- PÉCHIN, Juan. ¿Cómo construye varones la escuela? Etnografía crítica sobre rituales de masculinización en la escena escolar. *Revista Iberoamericana de Educación* (62), 2013, pp.181-202. <https://doi.org/10.35362/rie620589>
- PISCITELLI, Adriana. Re-Criando a (categoria) mulher?. In: ALGRANTI, Leila Mezan (org.) *A prática feminista e o conceito de gênero*. Campinas, IFCH-UNICAMP, 2002, pp.7-42.
- ROTTENBERG, Catherine. The Rise of Neoliberal Feminism. *Cultural Studies* (28, 3), 2014, pp.418-437. <https://doi.org/10.1080/09502386.2013.857361>
- SCHARAGRODSKY, Pablo. Dibujando y narrando los cuerpos, los géneros y las sexualidades. El caso de los graffitis escolares en la Ciudad de La Plata, Argentina. In: KAPLAN, Carina (ed.). *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2016, pp.163-178.
- SEGATO, Rita. La antropóloga que incomoda. *Revista Anfibia*, 2019 [<http://revistaanfibia.com/cronica/la-antropologa-que-incomoda/> - acceso en 2 may 2020].
- TOMASINI, Marina; BERTARELLI, Paula. Devenir mujeres en la escuela. Apuntes críticos sobre las identidades de género. *Quaderns de Psicologia*, 16 (1), 2014, pp.181-199. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1199>
- TOMASINI, Marina Edith. ¿Qué mueve a las jóvenes a participar? Activismo de género y construcción de identidades en estudiantes de escuelas secundarias de Córdoba, Argentina. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 10 (2), 2020, pp.123-149. <https://doi.org/10.26864/pcs.v10.n2.6>
- VOMMARO, Pablo. *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina. Tendencias, Conflictos y Desafíos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Grupo Editor Universitario, 2015 [<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/qt/20160905042410/Juventud-y-Politicas.pdf> - acceso en 24 ago 2020].