



Universidad
Nacional
de Rosario

Universidad Nacional de Rosario

Facultad de Psicología

Trabajo Integrador Final

Violencia de género, una prevención
posible.

Ensayo

Franco, Julia Anabela

F-5103/9

Ps. Maria Laura Crespín

2025

Índice

Resumen y palabras clave.....	1
Introducción.....	2
Violencia ¿de género?	7
Adolescencia como tiempo de elección.....	13
Prevención: acompañar experiencias.....	17
Reflexiones finales	22
Referencias Bibliográficas.....	27

Resumen

El presente trabajo tiene como premisa la posible función preventiva de la Educación Sexual Integral (E.S.I.) en la adolescencia respecto a la violencia de género en Argentina, problema estructural de nuestra sociedad que continúa en auge. Por lo cual existen marcos legales vigentes destinados a su abordaje, como la Ley N° 26.485 (2009) de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales. Para fundamentar dicha premisa se analizan los aportes de la perspectiva de género y del concepto de violencia de género en su dimensión estructural. Asimismo, se abordan los procesos propios de la adolescencia como etapa de transformación subjetiva y social, destacando el papel de la escuela como espacio de transmisión y contención. Desde una mirada psicoanalítica y social, se problematiza el concepto de prevención, alejándose de una lógica meramente anticipatoria y vinculándolo con la posibilidad de construir espacios de reflexión y elaboración subjetiva. Finalmente, con dichos aportes, se examina la E.S.I. como herramienta de prevención partiendo de sus lineamientos curriculares en la educación secundaria, como la promoción de vínculos libres de violencia, su capacidad para generar espacios de diálogo y su potencial para deconstruir estereotipos de género arraigados en la sociedad.

Palabras clave: Educación Sexual Integral, violencia de género, prevención, adolescencia, psicoanálisis.

Introducción

El presente Trabajo Integrador Final (T.I.F) presentado para la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario (U.N.R) propone tomar como tema: La Violencia de Género y la Adolescencia en Argentina desde la mirada del psicoanálisis. Este tema resulta pertinente y relevante para la formación del psicoanalista, en tanto se trata de una problemática vigente que atraviesa estructuralmente a la sociedad lo cual nos convoca a pensar herramientas para su abordaje. Y aunque existe un amplio desarrollo teórico al respecto, no podemos pensar que el mismo se haya aún acabado, por lo que ello nos convoca a continuar pensando, cuestionando y teorizando. Además, abordarlo desde el marco teórico del psicoanálisis y el marco epistemológico de la perspectiva de género, permite aportar una mirada que pone énfasis en los mecanismos, fenómenos y procesos psíquicos constitutivos del sujeto, atravesados por la herencia de lucha y recorrido feminista desde los últimos 50 años. Lo que permite identificar y poner en cuestión aquellas representaciones sociales que atraviesan y reproducen la violencia a nivel estructural en nuestra sociedad.

A modo de recorte del tema, la problemática surge de preguntarse ¿Es posible pensar a la Educación Sexual Integral (en adelante E.S.I) en la adolescencia, como herramienta preventiva de la violencia de género en Argentina? Del cual se desprenden otros interrogantes, que debemos responder primero, para acercarnos a una respuesta, como por ejemplo ¿Cómo se llega a hablar de una violencia *de género*? ¿De qué manera se define la violencia de género en Argentina? ¿Qué podemos aportar desde el psicoanálisis para problematizar esta definición? ¿Qué conexión encontramos entre el abordaje de la violencia de género en nuestro país y la E.S.I? ¿Dónde radica la importancia de esta última ley? ¿Por qué tomamos a la adolescencia como etapa clave para poner en juego una posible función preventiva de la E.S.I? ¿De qué manera podemos pensar la prevención desde el psicoanálisis y puntualmente una prevención de la violencia de género? y en definitiva ¿Qué elementos y procesos de la clínica pueden contribuir a trabajar determinado momento de la violencia? A partir de estos interrogantes se desprenden las siguientes categorías de análisis conceptual a priorizar en la escritura, a saber: violencia de género, adolescencia, E.S.I, y prevención.

Para ello, partiremos de una desnaturalización del concepto violencia de género, tomando la reflexión de Eva Giberti (2017), quien problematiza el término por considerarlo encubridor de los varones que la ejercen. Así podemos desglosarlo para su mayor comprensión, llevando a cabo un diálogo entre autoras como Morandi (2010) y Scott (1990) en relación al género. Hasta llegar a la definición de Violencia de Género en Argentina, propuesta en la Ley N° 26.485 (2009) de Protección Integral para Prevenir,

Sancionar y Erradicar la Violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales, donde se define a la misma como:

(...) toda conducta, acción u omisión, que, de manera directa o indirecta, tanto en el ámbito público como en el privado, basada en una relación desigual de poder, afecte su vida, libertad, dignidad, integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, como así también su seguridad personal. (p.1)

Esto permite comprender que la violencia no siempre es visible, ya que puede operar de forma simbólica, naturalizándose en discursos, imágenes y prácticas cotidianas que reproducen estereotipos de género. El sociólogo Pierre Bourdieu (1999) definió a la violencia simbólica como la imposición social de sentidos, que se instalan sobre lo inculcado socialmente y son asimiladas por las personas e instituciones, gracias a la familiarización con un mundo simbólicamente organizado por estructuras de dominación. Con ese foco puesto en el papel de la sociedad llegamos a la noción de patriarcado definido por Juan Carlos Volnovich (2000) como un sistema de dominio, que presiona y reprime a hombres y mujeres en función de una definición cultural de la feminidad y de la masculinidad.

Que exista la Ley N° 26.485 (2009) de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales, corresponde con un compromiso legal e internacional que tomó nuestro país, hace ya 15 años, de trabajar en torno a la problemática de la violencia de género. Esta sanción no se da de manera aislada, sino en el marco de una serie de políticas de género que vienen gestándose en nuestro país desde la restauración de la democracia en 1983 hasta el presente, entre las cuales, también se encuentra la La Ley N° 26.150 (2006) del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, en adelante E.S.I (2006).

Nos detenemos en esta última ley, puntualizando sus implicancias en la adolescencia, partiendo de lo desarrollado al respecto por Nora Bolis en *Adolescencia y temporalidad: Interrogantes sobre la transmisión y la configuración de futuro* (2016) donde fundamenta la importancia de la adolescencia en la temporalidad e historización de la experiencia. Momento en el que el sujeto debe alejarse de aquellos que cumplen la función parental y encontrar un discurso social, que le permita proyectarse en el futuro de forma saludable. Así en un diálogo con Silvia Bleichmar (2022) se fundamenta la importancia que cumple la escuela en este momento. Esto, en la medida en que sostenemos, a modo de premisa, que la adolescencia como tiempo constitutivo del sujeto, es un momento propicio para poner en juego la función preventiva de la E.S.I.

respecto a los efectos de las violencias en Argentina. Para lo cual resulta fundamental retomar la experiencia que dió lugar al libro *¿Dónde está mi ESI?* (2018) llevado a cabo por estudiantes de la Escuela Secundaria N°14 Carlos Vergara de La Plata, que nos brinda un ejemplo de apropiación del marco legal que posibilita la E.S.I por parte de adolescentes.

En relación a prevención, sabemos que en su raíz etimológica *praevenius* (veni-ventum), se traduce como 'llegar antes de'. Noción que puede llevar a pensar en cómo nuestras acciones del presente pueden influir a futuro. Así se llega a creer que si tomamos decisiones conscientes e informadas hoy, podemos prevenir eventos no deseados el día de mañana. Pero nos resulta interesante la aclaración que hace al respecto Eva Giberti (1981) en su presentación en el Primer Congreso Metropolitano de Psicología que tituló *Para una teoría de la Prevención* donde señaló que "existe una tendencia a confundir la prevención con la predicción"(p.104). En consiguiente propuso que "una manera de evitar esa confusión consiste en enfatizar que la verdadera prevención solo es posible en tanto el futuro se está construyendo en el presente" (p.105). Para ilustrar este enfoque, se presenta el programa *Pichonas* de Mónica Castaño, un dispositivo extraescolar desarrollado en Rosario que, desde una lógica distinta a la anticipación o el control, permite pensar intervenciones sostenidas que logran un efecto preventivo.

Vale decir, que ambas leyes antes mencionadas, llevan años de sanción, sin embargo los datos estadísticos pueden alarmar. De acuerdo con los últimos informes realizados, a partir del análisis de medios gráficos y digitales de todo el país, por el Observatorio de las Violencias de Género, *Ahora Que Sí Nos Ven*, entre el 1 de enero y el 30 de Diciembre de 2024, hubo 267 femicidios en nuestro país, lo que representa un asesinato por motivos de género cada 33 hs. Pero además, en lo que va de 2025 entre el 1 de enero y el 30 de junio de 2025, hubo 126 femicidios, es decir un femicidio cada 34 hs. Estas cifras son las que pueden invitar a continuar el camino de producción y crítica respecto a la problemática.

Teniendo en cuenta lo desarrollado, la modalidad de escritura elegida es el ensayo, en tanto que el mismo permite abordar una problemática a partir de la complementación o el contraste de diversas fuentes, en función de ejes temáticos específicos, posibilitando establecer relaciones entre dos o más fuentes bibliográficas y construir una versión propia del tema abordado (Ambramovich, 2012). En este sentido encontramos que aunque hay extenso desarrollo teórico en torno a la violencia de género, por un lado; y sobre E.S.I por otro; aun hay escaso material específico sobre de qué manera se pueden pensar posibles estrategias de prevención de las violencias en

general y las violencias de género en particular a partir de la enseñanza de la E.S.I en las escuelas, puntualmente en la adolescencia.

De esta manera el T.I.F se divide en diferentes apartados. En el primero se trata de realizar un recorrido sociohistórico y problematizar el concepto de violencia de género pudiendo relacionar el mismo con el patriarcado y el concepto propuesto por la Ley N° 26.485 (2009) de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales desde la posición del feminismo; en el segundo apartado se trata de hacer un breve despliegue sobre la adolescencia desde el psicoanálisis, la función que cumple la escuela en ese momento y lo teorizado con respecto a la ESI en Argentina; así como después se apunta a desarrollar el concepto de prevención en psicoanálisis; para finalmente reunir en un último y cuarto apartado lo expuesto a las luces de poder sostener la premisa del trabajo desde una mirada crítica personal.

Por último el ensayo tiene como finalidad ampliar la información disponible en torno a pensar a la E.S.I como herramienta de prevención de violencia de género en las escuelas lo que puede ser puntapié para futuras intervenciones en el campo (talleres, dispositivos, etc.) o producciones teóricas en torno a la temática.

Violencia ¿De género?

Un hombre asustado
dijo que mis versos sonaban a tambores de guerra.
Habría que considerar que en ese entonces
todavía no había juntado tanta ira,
como la que hoy tengo lista.
Yo no creo en las guerras,
pero sí en detener el golpe, en la acción constante, directa,
en mirar a los ojos del agresor, en no permitir más heridas.
Dicen que, entonces, mis versos son provocaciones peligrosas,
confrontación abierta. [...]
Patricia Karina Vergara Sanchez (1974)

En este apartado se trata de desnaturalizar y problematizar las diferentes categorías que componen al concepto violencia de género, bajo la lupa del patriarcado y la perspectiva de género hasta llegar al concepto que se establece en Argentina en torno a la Ley 26.485 promulgada en 2009, preguntándonos ¿qué implica esta definición? ¿de dónde viene? Es por eso que en lo siguiente no se respetan de forma exhaustiva las líneas temporales, con fin de partir de aspectos más generales del término hasta los más específicos de su abordaje en nuestro país.

En principio y como punta para cuestionar la naturalidad con que hacemos uso del término violencia de género, nos parece interesante retomar la perspectiva crítica que nos ofrece Eva Giberti en su artículo *Violencia ¿De género?* que tomamos para titular este apartado. En ella, la autora polemiza en torno a este concepto. Pues alude a que el mismo encubre a los varones ya que al ser explicitado 'de género', abre la ambigüedad y puede traer confusión, porque ¿a qué género se refiere? Así mismo, según ella, equivale a quitarle toda responsabilidad a los varones que la ejercen, porque si se quita la preposición 'contra', asociada a 'mujer', ya que la ley nombra 'violencia contra las mujeres', el actor implícito de dicha violencia queda fuera de la escena y en su lugar la palabra género asume un falso protagonismo.

En función de eso, nos preguntamos ¿De dónde viene la noción de *género*? y encontramos que en los primeros usos del término género, surge vinculado al discurso médico estadounidense, puntualmente a las intervenciones quirúrgicas y hormonales en niños con indeterminación morfológica sexual (Morandi, 2010). Pero luego se distanció notablemente de ese primer uso, ya que constituyó una de las maneras que encontró el feminismo de 1980 de buscar legitimidad académica y continuó siendo apropiado por los movimientos feministas. Sirvió para subrayar la seriedad académica de una obra, porque género sonaba más neutral y objetivo que 'mujeres'. Género incluía a las mujeres sin nombrarlas y así lograba no presentar amenazas (Scott, 1990).

Pasó luego a designar las relaciones sociales entre los sexos, quedando definida desde entonces como una categoría social sobre el cuerpo sexuado (Scott, 1990). Si hablamos de género, hablamos por ende de una construcción social producto de un sistema de poder que coloca a los hombres en un lugar de privilegio por sobre las mujeres.

Así puede comprenderse el porqué del término *violencia de género* y de su alcance que, para su comprensión y valoración requirió del diálogo crítico entre distintos discursos médicos, biologicistas, sociales y antropológicos, siendo además producto de un largo recorrido de luchas feministas. Lo cual explica su alcance mundial. Ya que, previo a su reconocimiento en Argentina, en otros países venían asumiendo compromisos para llevar a cabo acciones específicas para su abordaje y eliminación.

En este sentido, cuando hablamos de una ley, hablamos de derecho, que de acuerdo a la Real Academia Española hace referencia al "conjunto de principios y normas, expresivos de una idea de justicia y de orden, que regulan las relaciones humanas en toda sociedad y cuya observancia puede ser impuesta de manera coactiva" (Real Academia Española, 2024, "derecho, cha", párr 13). Hablar del derecho de las mujeres entonces implica establecer un margen, un límite respecto a lo que se puede y

lo que no. También hace pensar en algo que debe respetarse y hasta ganarse, pues suele asociarse a luchas colectivas que lo hacen valer, en este caso particularmente el colectivo femenino. En este sentido, contar con una Ley de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales (Ley 26.485, 2009), no hace más que dar cuenta del reconocimiento de un derecho, el que la mujer pueda vivir una vida sin violencia. Entonces, esta última implica todo acto que transgrede este derecho, quedando definida en la ley de la siguiente manera:

Se entiende por violencia contra las mujeres toda conducta, acción u omisión, que, de manera directa o indirecta, tanto en el ámbito público como en el privado, basada en una relación desigual de poder, afecte su vida, libertad, dignidad, integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, como así también su seguridad personal. (Ley 26.485, 2009,p.1)

Una vez que se entiende a la violencia de género en esos términos, es también pertinente dar lugar a la reflexión y la desnaturalización de muchas conductas socialmente aceptadas, que debemos seguir nombrando y combatiendo. Así como también reafirmar que ha significado todo un avance contar con el reconocimiento social y del estado en relación a las implicancias de las violencias de género en la salud mental. Es decir, entender que la violencia no siempre es fácil de reconocer, ya que existe un tipo de violencia simbólica, que funciona a nivel social, a través de mandatos machistas y mensajes subliminales, que se encuentra encriptada en nuestros modos de comportarnos, en lo que consumimos, en publicidades, en imágenes, etc. que reproducen la violencia y la perpetúan. Lo cual puede comprenderse mejor si vamos a la primera definición de violencia simbólica otorgada por el sociólogo Pierre Bourdieu en 1999:

La violencia simbólica refiere a la imposición social de sentidos y se producen con un gasto mínimo de energía, puesto que se instalan sobre lo inculcado socialmente y son asimilados de manera insidiosa e invisible por las personas e instituciones, y esto se debe a la familiarización con un mundo simbólicamente organizado por interacciones penetradas por estructuras de dominación (p. 22).

Podemos pensar que se trata de mensajes que siguen ubicando a la mujer en un lugar de subordinación en la sociedad. Como por ejemplo en aquellas imágenes publicitarias en las que se encuentran mujeres sexualizadas vendiendo un producto y que colaboran en identificarlas como objetos. Como si fueran accesorios que embellecen y

atraen el consumo, objetos sin voz, que tienen un tipo de cuerpo, un tipo de gesto, y una mirada deseable socialmente.

¿Pero qué implica realmente que en el discurso mediático una mujer sea equiparable a un objeto? Quizás esto tenga que ver con que los objetos carecen de todo tipo de autonomía y pueden ser reducidos a algo observable, medible, manipulable, cuantificable y desechable. Sin dudas un objeto no simboliza, no interpreta, no tiene sentimientos, emociones ni deseos, en definitiva no tiene subjetividad.

Cuando Bourdieu habla de la violencia simbólica en término de ‘sentidos socialmente impuestos’ nos permite pensar en el sistema patriarcal como una herramienta para ejercer esta violencia. Siguiendo esta línea, Volnovich define al patriarcado como:

(...) la opresión y de la explotación del ser humano basado en su pertenencia al sexo femenino (...) patriarcado alude al *Sistema de dominio*, a la presión y represión que se ejerce sobre las personas en general, sean estas mujeres u hombres; presión y represión basada en una definición cultural de la feminidad y de la masculinidad, que impide a los seres humanos plasmar plenamente toda su capacidad potencial. (p. 159)

Estamos hablando entonces de ideas que se van instalando a través de diversos mecanismos que las reproducen, como son los roles de género socialmente instalados; la división económica y laboral de las tareas de acuerdo a las cuales funciona nuestra sociedad; y las instituciones sociales como la religión, el gobierno o la familia que, en conjunto, instalan modos de comportamiento, actividades y discursos que terminan beneficiando a los hombres con respecto a las mujeres. Todos ellos mecanismos patriarcales que, gracias a los avances de la perspectiva de género y de los marcos legales de protección y abordaje de las violencias, podemos hoy nombrar e identificar.

Ahora bien, cuando hablamos de violencia desde una perspectiva de género, nos parece interesante retomar el aporte de Volnovich y colaboradores (2003) en las Jornadas *PSIQUE. Del silencio al Grito: La violencia nuestra de cada día* (en adelante *PSIQUE*) donde los autores aclaran que “es necesario ubicarla dentro de un complejo proceso dinámico de victimización para no quedarnos con la idea cristalizada de víctima -victimario”. (p.57)

Entonces ubicar la violencia desde una perspectiva de género, implica reconocer que tanto mujeres como varones son objeto y sujeto de violencia y que las relaciones entre ambos, pocas veces alcanzan a establecer una verdadera reciprocidad, un auténtico reconocimiento intersubjetivo. Es así que llaman violencia invisible a aquella “convivencia anestesiada con el horror” haciendo referencia a la naturalización de la

misma que hace creer que dicho problema “no existe” (p.57). Han expresado que “una de las dificultades que se nos presenta como operadores de salud, deviene de la falta de elementos conceptuales para facilitar un acercamiento más efectivo” (p.57). Por lo que resaltan que “resulta necesario fomentar espacios de diálogo y debate para una revisión crítica para reflexionar acerca de los aportes con y de otros campos del saber”(p.57).

Podemos pensar que nuestro país viene generando y fomentando este tipo de trabajo de reflexión y tratamiento de la violencia de género. Desde 2009, con la sanción de la Ley 26.485, en Argentina se han comenzado a pensar modalidades de abordaje específicas de la violencia de género. Se trata de políticas públicas que permitieron establecer protocolos de intervención. Se llegó así en 2012 a la creación de la *línea 144*, un servicio de atención, contención y asesoramiento para víctimas de violencia por motivos de género, que funciona de manera gratuita las 24hs del día, los 365 días del año. Que de acuerdo, a los *Lineamientos Generales de Atención e intervención ante situaciones de violencia por motivos de género- Línea 144* (2021), luego de una evaluación exhaustiva de la demanda se apunta a otorgar el manejo correspondiente. Así se encuentran como posibilidades de abordaje: programas de apoyo económico; posibilidad de ingreso a dispositivos de protección; derivación de seguimiento en territorio; acompañamiento para la realización de denuncias y facilidades de acceso a la justicia de las víctimas. En esa línea, se han llevado a cabo modificaciones en el código penal, incorporando en 2012, la figura del femicidio, no como figura penal autónoma sino como un agravante del homicidio (Contini, 2013).

Consideramos que, además de estas medidas que representan un avance en la lucha contra la violencia de género en nuestro país, debemos incluir también a la E.S.I. La cual emerge en 2006 como un recurso clave para el abordaje de estas problemáticas desde una perspectiva educativa, promoviendo la reflexión crítica y la deconstrucción de estereotipos de género. Si leemos sus objetivos, encontramos que ella busca capacitar a la población asegurando la transmisión de conocimientos pertinentes, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos de la educación sexual integral; promover actitudes responsables hacia la sexualidad; prevenir problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular; procurando igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres (Ley N°16.150, Programa Nacional de Educación Sexual Integral, 2006). Esta posibilidad de capacitación de la sociedad con ese tipo de contenidos sobre sexualidad, diversidad, vínculos respetuosos entre varones y mujeres creemos que podría aportar de manera preventiva respecto de la violencia de género.

Para sumar a la comprensión de la importancia de la E.S.I creemos clave retomar un aporte de Sigmund Freud, en *El Yo y el Ello* (1923), dónde podemos leer la violencia o

agresividad como una manifestación de una de las pulsiones inherentes al ser humano. Dado que allí desarrolla la existencia de dos pulsiones que estarían activas en cada fragmento de sustancia viva. Hablamos de la pulsión de vida, por un lado, que comprende las pulsiones sexuales inhibidas y no inhibidas, las mociones pulsionales sublimadas, así como las de autoconservación. Es decir aquellas que actúan como fuerza vital o empuje a la vida. Y por otro, la pulsión de muerte, encargada de reconducir al ser vivo orgánico al estado inerte. Ambas se conectan, se entremezclan y se ligan comportándose de manera conservadora, “aspirando a restablecer un estado perturbado por la génesis de la vida” (p.41). Y específicamente, podríamos leer a la violencia como una de las maneras que tendrían los organismos pluricelulares de neutralizar la pulsión de muerte, desviando hacia el mundo exterior esas mociones destructivas a través del órgano de la musculatura, la cual se exterioriza como *pulsión de destrucción* dirigida al mundo exterior y a otros seres vivos.

Ahora bien, esta idea puede ser contrastada con la propuesta sostenida en PSIQUE (Volnovich et al., 2003), donde se sostiene que:

La violencia no es parte de la esencia del ser humano, surge asociada a condiciones psicológicas, sociales y principalmente culturales que pueden ser modificadas, excluidas o limitadas en la medida en que la sociedad se abra paso con nuestro esfuerzo a lo que es incompatible con ella y que son la puesta en marcha de valores como la libertad, la igualdad, la tolerancia, el respeto por la dignidad y la autonomía. (p.126)

Desde esta perspectiva, la violencia no es inevitable, y por tanto, puede ser modificada si se interviene en dichas condiciones estructurales. Lo cual nos parece interesante retomar, no para invalidar ninguna de las dos posturas, sino más bien mostrar que incluso dentro del campo del psicoanálisis es posible tensionar lecturas. Así, aun reconociendo la existencia de una disposición pulsional agresiva, podemos pensar que la pulsión de destrucción podría adquirir distintas modalidades de expresión dependiendo del contexto social, simbólico y subjetivo en el que se inscriba. Allí se abre el campo de lo posible, de la intervención, del trabajo preventivo. En ese sentido, es donde pensamos a la E.S.I. como herramienta que, sin negar la conflictividad inherente al deseo y a la pulsión, consideramos que puede habilitar otros modos de tramitar lo violento, de ponerlo al servicio de otra tarea, de hacer algo nuevo con ello, quizás a través de la sublimación.

Resaltamos, además, el hecho de que las jornadas que dieron lugar a la publicación de PSIQUE fueron realizadas en 2003, previo a la promulgación de la E.S.I, cuyo objetivo era promover el análisis y estudio de las distintas formas de violencia que prevalecían en ese momento. Apuntaban a realizar un camino desde la pasividad a la actividad y podemos interpretar que su objetivo era sumar a la creación de herramientas

de abordaje de dicha violencia. En este sentido, no nos parece mera coincidencia que luego en 2006 se haya promulgado la E.S.I.

Por todo ello creemos ver en la E.S.I un potencial de prevención de la violencia de género. Porque venimos hablando de una violencia de género posible de cambiar en tanto se encuentra sujeta a condiciones psicológicas, sociales y culturales que pueden ser “modificadas, excluidas o limitadas en la medida en que la sociedad se abra paso con nuestro esfuerzo a lo que es incompatible con ella y que son la puesta en marcha de valores como la libertad, la igualdad, la tolerancia, el respeto por la dignidad y la autonomía”. (Volnovich et al., 2003, p.126)

Y en este sentido, compartimos también otra de las conclusiones propuestas por PSIQUE cuando refieren que “la violencia es un problema de salud que requiere capacitación específica para su reconocimiento, para plantear acciones preventivas, para una intervención adecuada” (Volnovich et al., p.64).

Si la violencia es un problema de salud que requiere capacitación específica, aceptamos el desafío, en tanto profesionales de la salud, de sostener a la E.S.I como herramienta fundamental para prevenir dicha violencia. En este marco, nos enfocamos en un momento particular del desarrollo, la adolescencia, para destacar, desde una perspectiva psicoanalítica, su relevancia subjetiva como oportunidad para desplegar el potencial transformador de la E.S.I.

Adolescencia como tiempo de elección

Si pensamos en adolescencia sin dudas la asociamos primero al hecho de ser una etapa de transición entre la niñez y la adultez. También al hecho de ser un período que se caracteriza por profundos cambios físicos, emocionales y sociales, donde el sujeto comienza a construir su identidad y a posicionarse frente al mundo (Erickson, 1968). Suele asociarse también a la idea de algo inacabado, algo que aún está en constitución ya que ‘adolesce’ de varias cuestiones. Esto tiene que ver con su etimología que proviene del latín *adolescencia*, que a su vez deriva del verbo *adolescere*, que significa crecer o desarrollarse hacia la madurez (Corominas & Pascual, 1980). Así podemos entender la adolescencia no sólo como una etapa de la vida, sino como un proceso dinámico en el que el individuo se encuentra en constante formación y redefinición, explorando y negociando su identidad dentro de un contexto social y cultural determinado. Es más que un mero paso hacia la adultez; es un momento crucial de construcción de la identidad y de adquisición de las herramientas necesarias para la vida adulta.

Desde el punto de vista del psicoanálisis, recurrimos a los aportes de Freud sobre la pubertad, en su texto *Tres Ensayos de Una Teoría Sexual Infantil* de 1905, donde se incluye un capítulo dedicado a la *Metamorfosis de la Pubertad* que generó todo un

revuelo social para la época. Allí amplió y desarrolló la temática de la sexualidad en dos tiempos. Una sexualidad infantil y una sexualidad adulta separadas por el periodo de latencia.

Según el autor, el desarrollo sexual infantil está dividido en 3 fases libidinales: oral, sadico-anal y fálica. Cada una de ellas, se caracteriza por la focalización de la libido en diferentes partes del cuerpo, conocidas como zonas erógenas. Dicha erogenización del cuerpo resulta una consecuencia del cuidado de los objetos parentales (Freud, 1905). De estas fases libidinales se desprenden ciertas modalidades de satisfacción pulsional que han de ser sublimadas en el periodo de latencia ya que se vuelven incongruentes con el desarrollo de los diques anímicos y la educación cultural (Freud, 1908). Tras este tiempo de incorporación de la ley primaria que favorece la entrada a la cultura, la sexualidad reflorece tras la latencia con el advenimiento de la pubertad. Etapa en la que Freud (1905), despliega que todas las fuentes originarias de excitación sexual, se subordinan al primado de los genitales poniéndose al servicio de la reproducción. Es decir que las pulsiones sexuales, que habían estado reprimidas durante la latencia infantil, resurgen con una intensidad renovada. Y a diferencia de la sexualidad infantil la pulsión sexual ya no se focaliza en una zona erógena particular, autoerótica, sino que busca un objeto sexual externo y exogámico. Lo que facilita la capacidad de formar vínculos afectivos y amorosos fuera del entorno familiar, fundamentales para el desasimiento de la autoridad parental.

En este sentido, nos resulta importante resaltar los aportes de Nora Bolis en *Adolescencia y temporalidad: Interrogantes sobre la transmisión y la configuración de futuro* (2019), donde aborda la adolescencia y la temporalidad como ejes centrales y explica que, es en el proceso de la maduración hacia la adultez, cuando el sujeto integra su identidad sexual, reorganiza sus pulsiones y experimenta una reestructuración psíquica profunda.

La autora retoma lo expuesto por Freud pero se centra puntualmente en el hecho de que en la adolescencia se producirían algunas operaciones que considera estructurales. Y se detiene puntualmente en el desasimiento de la autoridad de los cuidadores adultos responsables del sujeto. La cual se daría una vez que, en el niño ya púber, se han instalado los preceptos y reglas morales que excluyen de la elección de objeto a las personas amadas de la niñez. Una operación necesaria, que implica dejar la infancia atrás, dejar de ocupar el lugar del niño para quien "sus padres eran la única autoridad y la fuente de toda creencia" (2019, p.19). Esta operación es la que luego le da al sujeto la posibilidad de hacer su elección de objeto por fuera del ámbito de sus

primeros afectos. Así va cobrando relevancia lo extrafamiliar como espacio decisivo en el desarrollo del sujeto.

De la mano de esa operación, viene el acceso del sujeto a la temporalidad y la historización de la experiencia. Dos elementos importantes porque una vez que el sujeto, se aleja de su primer soporte constituido por los adultos de la crianza, debe encontrar su discurso social, referencias que le permitan proyectarse a futuro. Se pone en juego así, la inscripción que permitirá iniciar luego un recorrido deseante, se dibujan los caminos por recorrer, por fuera de las vías ofrecidas por los deseos parentales. En ese marco el futuro aparece como un tiempo que se va singularizando en la medida en que desde la palabra del adulto se va construyendo un registro del propio trayecto. Trayecto que puede pensarse como un proceso de historización. Este acceso a la historización es esencial para el proceso identificatorio, indispensable para que el yo alcance el nivel de autonomía necesario para su funcionamiento (Bolis, 2019).

Ahora bien, para poder deshacerse de ese primer soporte, Bolis (2019) aclara que “el adolescente debe atravesar un arduo camino hacia el proceso de apropiación y elaboración respecto a aquello que ha recibido en donación para luego así poder construir su propio recorrido” (p.22). No se trata de un proceso sencillo ya que dicha apropiación implica conflicto y ruptura, porque solo a partir del cuestionamiento y articulación de las experiencias que los anteceden pueden los adolescentes, inscribirse en una cadena de transmisión transgeneracional.

Entendemos que cada camino subjetivo será único, porque cada sujeto imprimirá su impronta respecto a aquello que le han transmitido y en dicho camino también será importante lo que puedan imprimir aquellas figuras que ofician de terceridad respecto a las figuras parentales. En relación a esto, es interesante lo que aporta al respecto Bleichmar en su obra *Subjetividad y aprendizaje: problemáticas educativas y psicoanálisis* (2022), donde nombra a la adolescencia como un momento de gran vulnerabilidad y redefinición de identidad para los adolescentes, en el cual, la escuela puede actuar como un espacio de contención, brindando al sujeto la posibilidad de confrontar sus propios conflictos internos en un entorno regulado por normas sociales y afectivas diferentes a las del hogar.

Así entendida, la escuela, no es solo un espacio para la transmisión de conocimientos, el ámbito escolar ofrece al adolescente un contexto en el que puede experimentar otras formas de ser y estar, más allá de los mandatos familiares, permitiendo una separación simbólica de la escena parental. Por lo tanto se va identificando y diferenciando de sus pares, siendo de suma importancia su posición respecto a los otros, lo que los otros piensen y cómo lo vean.

Por su parte Bolis (2019) también nos habla de la escuela como espacio de transmisión pero partiendo de que para ella la importancia de este momento radica en que inaugura la temporalidad. Es decir, la posibilidad de cada sujeto de elaborar la experiencia de quienes lo anteceden. Las figuras referentes de transmisión pueden ser también referentes extraparentales entre los que se encuentra necesariamente la escuela, que constituye el espacio por excelencia de elaboración de experiencias anteriores. La escuela puede ofrecer otras insignias que posibiliten una separación que no sea mera expulsión o salida de la escena parental. Es decir, que en ese momento donde el adolescente ha llegado a cuestionar todo aquello que ha heredado de sus padres, y por ende también todo lo que creía de sí mismo, es cuando la escuela puede brindar otro tipo de sostén.

Ahora bien, podemos preguntarnos ¿De qué manera la escuela puede brindar ese sostén? Tanto Bleichmar (2022) como Bolis (2019) han resaltado su valor en términos de espacio de transmisión y contención, pero esta última se detiene en que el valor de aquello transferido por otros reside en que “debe ser un relato que propicie la construcción de sentido, que carezca de un significado establecido, que abra la posibilidad de evocación y pregunta” (p.23). Para que se de dicha transmisión es necesario *dar tiempo*. Es decir, la posibilidad de generar una diferencia temporal, un plazo que “posibilita la constitución de ‘otra’ generación, la ruptura de una continuidad homogeneizadora y pasivizante”. Se trata de “la constitución de un intervalo de tiempo como tiempo de ‘elaboración psíquica’ es efecto de la inscripción, de la traza que abre la huella mnémica, vías de facilitación a los sentidos por venir”. (p.23)

En este sentido, creemos ver en los lineamientos de la E.S.I un aporte fundamental en la adolescencia, como transmisión de un relato que propicia la construcción de sentido. A modo de fundamentación vemos necesario indagar en los lineamientos teóricos propuestos por ella.

Se trata de lineamientos curriculares pensados específicamente para la educación secundaria donde se propone atender a las inquietudes e intereses propios de cada uno de los adolescentes a la vez que incentiva su participación en la deconstrucción y construcción de conocimientos. La E.S.I, de acuerdo a dichos lineamientos que figuran en el Programa Nacional (2008) cuenta con objetivos distintos de acuerdo a las diferentes materias escolares, pero de manera general, apunta a que los jóvenes conozcan suficientemente la información normativa y jurídica que garantice “el acceso a sus derechos en general y sus derechos sexuales y reproductivos en particular” (p.33). Así como también busca facilitar “información sobre cómo, dónde y cuándo acudir a los lugares con el fin de proteger sus derechos y obtener recursos que aseguren, entre otras

cosas, una sexualidad responsable” (p.33). Y lo hace siempre desde un “marco de construcción de autonomía y un enfoque crítico hacia aquellos patrones que promueven estereotipos de género o ideales de belleza”. Procurando así, la “construcción de identidades sin prejuicios y respetuosas de la diversidad” (p.34).

Podemos leer estos lineamientos en términos de Volnovich (2003) como la puesta en marcha de aquellos valores que pueden venir a cambiar las condiciones psicológicas, sociales y culturales a las que se encuentra sujeta la violencia de género. Por ende, resultan fundamentales en su llegada a los adolescentes que se encuentran atravesando un despertar sexual y un proceso de autoconocimiento, sobre todo porque apuntan a transmitirse desde un marco de construcción de registros propios, motivando una postura crítica y autónoma. Recordemos que Nora Bolis (2019), focaliza la importancia de esta etapa en el acceso a la historicidad de la experiencia, proceso que es fundamental para que “el yo alcance el nivel de autonomía necesario para su funcionamiento” (p.22).

Pero para que haya una apropiación de estos lineamientos en la adolescencia, resulta fundamental el sostén que podemos brindar como adultos en ese proceso de transmisión. Retomamos de PSIQUE (Volnovich et al, 2003) la reflexión respecto a que en los distintos tipos de violencia que pueden existir en nuestra sociedad, la categoría del semejante es degradada hasta quedar abolida, donde lo violento es también la naturalización de la misma “esa mirada que ya no se asombra” (p.47). Nos dicen que los efectos de dicha violencia en aumento se transmiten en el ámbito de lo transgeneracional. Y se preguntan “¿qué relación hay entre esos actos individuales, solitarios, singulares y la trama social que dificulta y entorpece el crecimiento y desarrollo de nuestros niños y de nuestros adolescentes, que entorpece el desarrollo de la alteridad?” (p.95) que responden

Eso que dificulta y entorpece la adolescencia que como nos dice-dijo Arminda Abeastury (en un texto de 1971) es el proceso de crecimiento en sí. “Literalmente, adolescencia (del latín ad: a, hacia más olescere: forma incoativa de crecer) significa la condición o el proceso de crecimiento”. (19) No es que adolece, sentido que el adultocentrismo ha sospechosamente adoptado. No, están creciendo y nosotros podemos facilitarles o entorpecerles la tarea. (Volnovich et al., 2003, p.95)

Y agregan que, estamos frente a una sociedad que no ofrece suficientes garantías de sobrevivencia a los adolescentes, creando una dificultad para el desprendimiento. Dado que, en respuesta a la búsqueda de figuras de ideales para identificarse, sólo les ofrece la violencia y el poder que los usa. (Volnovich et al, 2003)

Creemos que esto se replica en la actualidad y lo retomamos ya que nos convoca a pensar la manera de *facilitar* y no entorpecer este camino a los adolescentes. Consideramos que tiene que ver con la función de sostén que podemos brindarles como

adultos y puntualmente como profesionales de la salud, retomando la noción propuesta por Volnovich (2003) de la violencia “como un problema de salud que requiere capacitación específica” (p.64).

Existe una experiencia que creemos que ejemplifica la asimilación del marco legal que posibilita la E.S.I como el rol facilitador del adulto en ese proceso, se trata del libro *¿Dónde está mi ESI?* (2018) donde estudiantes de la Escuela Secundaria N°14 Carlos Vergara de La Plata, problematizan en torno a la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150 (2006), cuestionando el hecho de que el estado no ha generado las herramientas suficientes para su aplicación. Abordan así esta temática en el marco del programa de *Jóvenes y Memoria* dependiente de la *Comisión Provincial por la Memoria*, que da como resultado la publicación del libro. En su prólogo expresaron:

(...) Creemos que la Ley N° 26150 de Educación Sexual Integral no se implementa de manera total en las escuelas de todo el país, o solo se tiene en cuenta la parte biológico-reproductiva, más no una visión que necesita estar enfocada en la violencia de género. Asimismo, percibimos dentro de nuestra comunidad educativa, como de tantas otras, una falencia en la información y formación, tanto en alumnos y alumnas como en los y las docentes, sobre diversas formas de abordar las diversas aristas que deben contemplarse y que están incluídas en la Ley de Educación Sexual Integral (...) (p.12)

Este libro, nos muestra también esa búsqueda de nuevos conocimientos, discursos y voces que ayudan a conformar un nuevo soporte subjetivo que nos explica Nora Bolis (2019). Ellos crearon su propio manual de E.S.I, haciendo valer su derecho a aprenderla en su escuela y eligieron los temas que consideraban indispensables para su formación como “la conquista paulatina de derechos; la desaparición sistemática de mujeres con fines de explotación sexual, femicidios y feminicidios; colectivo LGTB, identidad de género y diversidad sexual; interrupción voluntaria del embarazo; enfermedades de transmisión sexual y métodos anticonceptivos; entre otras” (contratapa, 2018).

No es menor resaltar que se llegó a ese resultado final gracias a la presencia de referentes adultos dispuestos a alojar esa demanda y acompañar ese proceso, adultos que brindaron a estos adolescentes figuras ideales de identificación. Que brindaron ese *dar tiempo* del que hablaba Bolis (2019) que acercaron herramientas, que *facilitaron* un espacio crítico que posibilitó la creación de algo completamente nuevo a partir de la asimilación de experiencias anteriores. Que si retomamos el contrapunto expuesto anteriormente entre Volnovich (2003) y Freud (1923), podemos leer como la puesta en marcha de la pulsión de destrucción sublimada en la construcción de *su propia E.S.I*, con

temas de su interés que investigaron a fondo, pudiendo implicarse en ese proceso de elaboración.

Ahora bien, consideramos que ese tipo de experiencias que podemos lograr a partir de la asimilación y apropiación de la E.S.I, pueden además resultar preventivas respecto a la violencia de género. Veremos de qué manera.

Prevención: acompañar experiencias.

En un primer acercamiento a la prevención se puede pensar en evitación o en la idea de actuar con anticipación, de hecho su raíz etimológica *praevenius* (veni-ventum), se traduce como 'llegar antes de'. Noción que puede llevar a pensar en cómo nuestras acciones del presente pueden influir a futuro. Así se llega a creer que si tomamos decisiones conscientes e informadas hoy, podemos prevenir eventos no deseados el día de mañana. Resulta interesante la aclaración que hace al respecto Eva Giberti, en 1981 en su presentación *Para una teoría de la Prevención* donde señaló que “existe una tendencia a confundir la prevención con la predicción” (p.104). En consiguiente propuso que “una manera de evitar esa confusión consiste en enfatizar que la verdadera prevención solo es posible en tanto el futuro se está construyendo en el presente”(p.105). Lo cual, creemos que ayuda a entender que la prevención no es solo una anticipación del futuro, sino un enfoque activo en el aquí y ahora, donde lo que imaginamos para el futuro realmente comienza a gestarse en el presente.

Teniendo en cuenta esto, si queremos plantear una hipótesis preventiva, debemos tener en cuenta elementos que están sucediendo en el presente y enmarcarlos dentro de una visión que aspire a un futuro superador. Este enfoque no solo implica identificar aspectos de la realidad que requieren mejora, sino que también reconoce que la prevención debe ser un motor de cambio hacia lo que consideramos posible, siempre que esta posibilidad represente un avance significativo. Giberti (1981) expresó que “el foco del término no estaría en ser un mero ‘antes de’, sino en el ejercicio constante de reflexión y ajuste, un mecanismo que nos permite examinar y reconfigurar pautas rigidificadas en función de las necesidades y contextos específicos del sujeto”(p.110).

Para profundizar en la comprensión del término, se recupera una experiencia que ilustra un modo de abordaje que se distancia de la lógica preventiva entendida como anticipación, y también de la concepción de salud reducida a la mera ausencia de enfermedad. Se trata del Programa *Pichonas* (2020), de la psicóloga Monica Castaño, llevado a cabo en un Centro Convivencial Barrial dependiente de la Secretaría de Desarrollo Social de Rosario. Que surge tras algunos intentos fallidos de aplicar la E.S.I en una escuela primaria de Rosario. Los cuales fallaron dado que “no hubo una implicación ni apropiación de los niños y niñas: los encuentros eran en la escuela. No era

una decisión de ellos y ellas participar, así como tampoco hubo un trabajo interinstitucional e interdisciplinario” (p.1).

Así se llegó a la decisión de generar un espacio de encuentro por fuera de lo escolar. Por un lado, porque continuó la demanda de enseñanza de E.S.I de parte de docentes y madres. Pero por otro lado, porque tras un diagnóstico de situación, se estableció que era necesaria la creación de un espacio preventivo que trabaje desde una lógica de salud como construcción social a partir del trabajo interdisciplinario de dos dispositivos barriales (Castaño, 2020).

Así se trabajó con adolescentes de entre 12 y 14 años, mediante encuentros semanales, bajo la coordinación de un equipo compuesto por una psicóloga, una técnica en niñez y una tocoginecóloga. En dicho proyecto la autora trabaja la prevención como “una apuesta a dar lugar en un tiempo, una hiancia entre el presente-futuro”. Nos dice “ya no se trata de una distribución de información sobre prácticas sexuales, prevención de enfermedades de transmisión sexual o embarazo adolescente, sino de poder construir un espacio que aloje” (p.6).

En este sentido, el dispositivo resulta preventivo en tanto genera un encuentro sistemático que favorece la conformación de un grupo, como de transferencias entre las participantes y confianza en el espacio para acudir a las profesionales cuando así lo requieran. Este enfoque invita a las adolescentes a explorar sus realidades y desafíos, promoviendo un espacio de expresión y aprendizaje que fomente su desarrollo integral. Así, *Pichonas* (2020) se convierte en un claro ejemplo de cómo la prevención puede manifestarse de manera concreta y significativa, contribuyendo a la formación de una subjetividad más saludable y resiliente.

Pensamos que a esto se refería Giberti (1981) cuando decía que la prevención no pasa por ser un “antes de” sino “por estar permanentemente allí donde es preciso revisar una pauta rigidificada”(p.110). Es decir, esa presencia constante es la que permite leer lo repetitivo en miras de ese futuro que se está construyendo en el presente y que podemos entender como aquello que hace posible establecer el diagnóstico de situación con el que trabajamos muchos profesionales de la salud previo a cualquier intervención. Siguiendo esta línea será más posible actuar preventivamente si primero creamos espacios que alojen, donde circule la palabra y se dé lugar a la expresión de cada sujeto, sobre todo en adolescentes. Así, por estar continuamente presentes, leyendo lo repetitivo, se podría comenzar a plantar una semilla de cambio. De hecho, en la experiencia de Castaño (2020) eso fue lo que permitió a ese equipo interdisciplinario realizar un diagnóstico de la situación y encontrar una mejor estrategia de trabajo preventivo con esa población.

¿Cómo podemos ahora relacionar esta noción de prevención con la E.S.I en la adolescencia? Ya hablamos del valor de los contenidos E.S.I en la adolescencia, como discurso cargado de sentido, que llega en ese momento de apertura subjetiva, motivando un pensamiento crítico y autonomía. También hablamos de la importancia de su transmisión de parte de figuras extrafamiliares que brinden de sostén, que *den tiempo* a la asimilación de experiencias y evocación de preguntas. Todo ello con la escuela como escenario cumpliendo un rol fundamental como espacio de transmisión de saberes y cultivo de nuevos discursos. En ese sentido es de gran valor que los contenidos de la E.S.I., puedan insertarse en ese marco, pero por lo antes dicho, que puedan adquirir un valor preventivo, dependerá de la forma en que se aborde en cada contexto.

No olvidamos que la experiencia Pichonas(2020), se llevó a cabo desde un dispositivo barrial extraescolar porque así lo requirió esa población y dadas las dificultades de esa comunidad educativa. Por ello, más allá de brindarse desde la escuela, lo fundamental es propiciar espacios que habiliten ese *dar tiempo*, donde puedan atenderse las demandas puntuales de cada grupo de estudiantes, donde no todas las preguntas están respondidas y se promueva la construcción de sentido. Y así también se pueda discernir si es necesaria alguna consideración particular al momento de su enseñanza, como en esta experiencia puntual de Castaño (2020).

Nos parece importante destacar que dentro de la normativa de la E.S.I, se han creado herramientas para favorecer su implementación y adaptarla a la demanda de cada grupo de estudiantes. En 2018, de hecho, el Consejo Federal de Educación emitió la Resolución N° 340 que vino a remendar algunas cuestiones deficientes en la ley para fortalecer su implementación. Lo que significó la necesidad de que se incluya un espacio específico dedicado a ella en la formación docente, como así también que se incluyan los contenidos de la E.S.I en los concursos de ascenso de todo el país y se garantice la realización de la Jornada Educar en Igualdad. Por otro lado, también establece los núcleos de aprendizaje prioritarios, que amplían lo antes propuesto en los lineamientos curriculares. Lo que hace que, a partir de todo este contexto, nazcan nuevas figuras: por un lado el rol del Referente E.S.I y por otro el del Promotor E.S.I (Roman, 2018).

Ambas figuras fueron pensadas para fortalecer la implementación de la E.S.I dentro de cada institución escolar. El primero surge gracias al artículo 3 de esta Resolución N° 340 el cual establece:

Promover que en todas las escuelas del país se organice un equipo docente referente de Educación Sexual Integral, que lleve adelante un enfoque interdisciplinario, que funcione como nexo con los equipos jurisdiccionales y que actúe de enlace con el proyecto institucional de cada establecimiento (Anexo Resolución del CFE N° 340/18, 2018).

En cuanto al rol de Promotor E.S.I, viene de la mano de la figura del referente, pero atendiendo también al rol protagónico que venían teniendo los estudiantes como actores políticos, ya que es una figura que se elige entre los estudiantes y que vendría a hacer de nexo entre el Equipo referente E.S.I de cada escuela y sus compañeros estudiantes. Por lo cual el promotor articula acciones y actividades que puedan responder a las inquietudes de sus pares; sin perder de vista que se desarrollarán dentro del ámbito educativo (Anexo Resolución del CFE N° 340/18, 2018).

Ambas figuras, fueron pensadas para lograr una efectiva implementación de la E.S.I, *desde adentro*, de manera personalizada en cada institución, en función de lograr intervenciones específicas y acordes a las necesidades de cada comunidad educativa.

En este sentido, teniendo en cuenta el enfoque interdisciplinario del referente E.S.I, podríamos atrevernos a pensar nuestro aporte como psicólogos en la medida en que trabajamos con problemáticas que se abordan desde una mirada integral con la articulación de distintos actores. De hecho sabemos que los psicólogos ya forman parte de las escuelas, ya sea como docentes de materias, como también formando parte de los equipos socioeducativos. El psicólogo puede leer signos de alarma que puedan surgir en una clase de E.S.I. Como a aquellas condiciones psicológicas, sociales y culturales que reproducen la violencia de género y que, por ende, son factibles de modificación como refería Volnovich (2003). Así, gracias a nuestra especificidad, acostumbrados a trabajar con la subjetividad, con la escucha y la mirada entrenada para la lectura de lo no dicho, de lo que se repite aun desde lo inconsciente, podemos aportar un eslabón clave en el diagnóstico de situación que luego nos permita la construcción de una *E.S.I propia* para la población con que nos encontremos.

Por otro lado, resaltamos que la función de promotores E.S.I pueda ser llevada a cabo por adolescentes alumnos. Por las particularidades ya relatadas de la adolescencia como momento de desarrollo subjetivo, donde las figuras extraparentales toman gran relevancia y el adolescente se encuentra en búsqueda de nuevos ideales, tal como refería Bolis (2019). Ante lo cual, creemos que podría generarse mayor receptividad y motivación en el aprendizaje de la E.S.I si es un adolescente más quien media entre la demanda de aprendizaje y los contenidos de enseñanza de la misma. Así como también es muy importante su aporte como mediador con los adultos encargados de su transmisión.

Aún así, podemos preguntarnos, qué es lo que hace que debemos seguir pensando en un fortalecimiento en la implementación de la E.S.I. Creemos que puede sumar a esta reflexión, retomar lo expuesto por Castoriadis (1987), en relación a lo que él llama lo imaginario instituyente y lo imaginario instituido. El imaginario instituido hace

referencia a “las estructuras y normas preexistentes en una sociedad”, mientras que lo imaginario instituyente es “la capacidad creativa de las personas y las instituciones para generar nuevas significaciones que transformen esas estructuras”. (p. 532)

Tomando estas categorías, creemos que podemos leer la E.S.I. como un imaginario instituyente en tanto propone, a nuestro entender, nuevas formas de abordar la sexualidad, el género y la violencia desde una perspectiva crítica y reflexiva. Mientras que lo instituido podría ser la violencia de género, entendida como producto de un sistema patriarcal que ubica al género femenino en un lugar de inferioridad respecto al género masculino.

De este modo, la articulación con Castoriadis (1987) nos acerca a entender la E.S.I. como una herramienta para desafiar lo instituido en favor de una educación más inclusiva y preventiva.

Aún así, hay algo en este proceso que escapa al control total de las instituciones o de los actores involucrados. Él nos habla de la “creatividad inherente a lo instituyente”, que no siempre sigue un curso predecible (p. 536). En este caso, la implementación de la E.S.I. como herramienta preventiva también podría llevar a la emergencia de nuevas significaciones que no necesariamente se alinean con los objetivos iniciales.

Podemos ver un ejemplo de ello yendo al contexto de surgimiento de la E.S.I. en nuestro país y lo sucedido tras su implementación. Esta ley se sanciona y promulga en Octubre del año 2006. El proceso se inició en el 2004 en CABA cuando la legislatura debatió un proyecto presentado por los entonces legisladores Diego Kravetz, Ana Maria Suppa y Florencia Polimeni. Aunque en ese entonces ello también generó una gran resistencia en la Iglesia Católica, los sectores conservadores y sus representantes en la legislatura, como Santiago de Estrada. Quienes se encargaron de desplegar un sin fin de estrategias para frenar la sanción: debates en los medios de comunicación, editoriales de diarios, movilizaciones, que tensaron el tratamiento y su posterior rechazo (Mac Dougall, 2020).

Toda esta presión ejercida por ese sector de la sociedad con gran poder, llevó a que se sancione la Ley con algunas adaptaciones. Puntualmente nos referimos al artículo 5 de la ley. El que, si bien establece, que las jurisdicciones provinciales y nacionales deben asegurar la obligatoriedad de la implementación de la E.S.I, a la vez aclara: “Cada comunidad educativa incluirá en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros” (Ley N° 26150, 2006, párr 18).

De esta manera, dejar el tema en manos del ideario institucional y las convicciones de cada comunidad educativa fue una manera de borrar con el codo lo

escrito con la mano, ya que si bien el sector religioso no pudo frenar la ley, podrían elegir qué y cómo enseñar. Ese mismo año, la Conferencia Episcopal Argentina publicó su propio proyecto para llevar adelante en las escuelas llamado 'Educación para el amor'. En este caso se trataba de otro tipo de educación sexual, considerada por ellos como más apta y menos escandalosa. Un manual destinado a docentes, estudiantes y familias donde se incluyen afirmaciones respecto a la naturaleza del ser hombre y mujer y su complementariedad, la heterosexualidad y la castidad como valor fundamental (Mac Dougall, 2020).

En esta historización creemos que se puede ver la complejidad del cambio social: las nuevas prácticas y discursos pueden generar efectos que no siempre se alinean con los objetivos establecidos, pero que son parte del dinamismo inherente a lo imaginario instituyente. Así es que hoy tenemos E.S.I pero también Educación para el amor. Podemos preguntarnos incluso si la existencia del artículo 5 no constituye uno de los principales motivos por los cuales, tras 17 años de vigencia, aún hoy hay jurisdicciones que no la aplican y si lo hacen, es con gran dificultad o bien la enmascaran detrás de esta otra educación sexual más adaptada a sus creencias. Creemos que esto puede quedar como punto abierto para futuras intervenciones.

Tras lo expuesto, consideramos que podemos atrevernos a tomar a la escuela como un lugar donde lo impredecible y lo creativo se puedan manifestar, abriendo caminos para reconfiguraciones que no pueden ser plenamente anticipadas ni controladas. Así mismo alejarnos de una lógica totalizadora respecto a la E.S.I como solución mágica a las lógicas patriarcales que nos atraviesan y que reproducen la violencia de género. En la medida en que podemos entender que si queremos generar prevención, entonces, no será desde una lógica normativa y controlada, sino dejando espacio para la emergencia de lo nuevo y lo indeterminado, lo que puede ser tanto un desafío como una oportunidad para la transformación social en consonancia con lo expuesto por Castoriadis. Es decir, por estar permanentemente allí en términos de Giberti (1981) *dando tiempo* a la emergencia de la especificidad de esa comunidad educativa, es que podemos realizar un correcto diagnóstico de situación y por ende intervenciones más adecuadas.

Este enfoque añade una capa más de reflexión sobre la naturaleza abierta e incontrolable de lo instituyente, y cómo esto puede influir en los procesos de prevención y educación.

Reflexiones finales

En conclusión, este trabajo parte del reconocimiento de la persistencia de la violencia de género en Argentina como una problemática estructural, sostenida por un

orden social patriarcal que impone jerarquías, desigualdades y mandatos de género. La cual nos interpela como profesionales de la salud mental. Así, a partir del marco legal existente como la Ley N.º 26.485 y la Ley N.º 26.150 y del recorrido conceptual propuesto, nos propusimos indagar en la posibilidad de que la E.S.I pueda pensarse como herramienta destinada a intervenir sobre dicha problemática en la adolescencia.

Para ello, fue necesario alejarse de concepciones reduccionistas de la violencia limitadas a lo físico o al binomio víctima-victimario para dar lugar a una lectura más compleja, que entienda a la violencia de género como producto de condiciones sociales, culturales y subjetivas que pueden ser modificadas. En este sentido, asumir el compromiso de promover valores como el respeto, la libertad, la igualdad o la tolerancia se vuelve condición necesaria para transformar esas estructuras. Y en relación a nuestro campo específico, sin desconocer, la existencia de una disposición pulsional agresiva, sino entendiendo que la pulsión de destrucción podría adquirir distintas modalidades de expresión dependiendo del contexto social, simbólico y subjetivo en el que se inscriba. Así como de las modalidades que tenga cada quien para atenuar, mezclar o trastocar lo pulsional original.

¿De qué manera? En la medida en que haya adultos comprometidos en la transmisión de la E.S.I como herramienta que *da tiempo*, en términos de Bolis, que hace posible una transformación, en tanto promueve la reflexión crítica y la deconstrucción de estereotipos de género desde una perspectiva educativa. Esto sin negar la conflictividad inherente al deseo y a la pulsión, pero apostando a que puede habilitar otros modos de tramitar lo violento, ponerlo al servicio de otra tarea, de hacer algo nuevo con ello, quizás a través de la sublimación. Siendo el libro *¿Dónde está mi ESI?* (2018), un ejemplo posible de sublimación de dicha pulsión.

Así entendida la violencia de género también constituye un problema de salud pública, entonces su abordaje requiere formación específica que habilite la detección, la intervención y la prevención. Y en ese marco, la E.S.I se vuelve una herramienta social de capacitación colectiva.

Sostuvimos, además, que la importancia de que los adolescentes transiten estos contenidos de la E.S.I está en que esta etapa vital implica procesos de desprendimiento de la autoridad parental y búsqueda de nuevas referencias identificadoras, por lo que la presencia de figuras extraparentales, como docentes, profesionales de salud o pares, puede ser clave para habilitar otros modos de pensarse, narrarse y vincularse. Lejos de la concepción adultocéntrica del adolescente como sujeto *que adolece*, rescatamos la potencia de ese momento como espacio de crecimiento, creación y resignificación. Donde será fundamental la manera en que como adultos acompañemos ese proceso de

subjetivación. Debemos pensar en la manera de facilitar y no entorpecer este camino a los adolescentes.

Por eso, afirmamos que el modo en que se enseñe la E.S.I será determinante. No se trata solo de impartir contenidos. Para que pueda darse una transmisión de conocimientos, entendimos que es necesario *dar tiempo*, crear espacios que habiliten la palabra, la construcción de sentido, a través de un relato que carezca de un significado establecido, que abra la posibilidad de evocación y pregunta y que permitan leer las particularidades de cada grupo, facilitando procesos de apropiación. Porque lo que está en juego no es solo el conocimiento, sino también la posibilidad de cuestionar lo instituido y generar nuevas significaciones.

En definitiva, la E.S.I en sus lineamientos que permiten reflexionar e intervenir en torno a las violencias, puede ser entendida como imaginario instituyente entendido por Castoriadis como la capacidad creativa de las personas y las instituciones para generar nuevas significaciones que vienen a transformar las estructuras y normas preestablecidas de la sociedad.

Tomando estas categorías, creemos que podemos leer la E.S.I. como un imaginario instituyente en tanto propone, a nuestro entender, nuevas formas de abordar la sexualidad, el género y la violencia desde una perspectiva crítica y reflexiva

Permite desafiar mandatos naturalizados que sostienen la violencia de género, y abre la posibilidad de construir otros modos de ser y de vincularse. Es allí donde encontramos su potencia como herramienta preventiva: en su capacidad de habilitar transformaciones subjetivas, vinculares y sociales desde una mirada situada, plural y respetuosa de cada contexto.

Todo ello teniendo presente, que el foco preventivo de la E.S.I no está en una lógica anticipatoria sino en el ejercicio constante de reflexión y ajuste, un mecanismo que nos permite examinar y reconfigurar pautas rigidificadas en función de las necesidades y contextos específicos del sujeto. Propiciando la construcción de una E.S.I propia para cada institución escolar. Pudiendo valernos para ello, de figuras como el Referente E.S.I y el Promotor E.S.I.

Así mediante el rol del referente E.S.I, por su abordaje interdisciplinario, nos atrevimos a pensar un aporte posible como psicólogos. En la medida en que trabajamos con problemáticas que se abordan desde una mirada integral con la articulación de distintos actores. Así, gracias a nuestra especificidad, acostumbrados a trabajar con la subjetividad, con la escucha y la mirada entrenada para la lectura de lo no dicho, de lo que se repite aun desde lo inconsciente, podemos aportar un eslabón clave en el

diagnóstico de situación que luego nos permita la construcción de una *E.S.I propia* para la población con que nos encontremos.

Es decir, adaptando la misma a las necesidades específicas de cada comunidad educativa, de cada grupo de adolescentes y por ende, alejándonos de una mirada totalizadora de la misma. Comprendiendo la existencia del factor creativo e incontrolable de lo instituyente.

Y todo ello, nos lleva nuevamente a la importancia de *dar tiempo*. Dar tiempo a la constitución de un grupo. Dar tiempo a la emergencia de nuevas significaciones. Dar tiempo para la construcción de una confianza. Dar tiempo a la lectura de lo sistemático. Como así también dar tiempo a la emergencia de aquellas nuevas significaciones que puedan surgir en el camino que no necesariamente deban estar alineadas con nuestros intereses pero que nos acercarán a lo singular de esa población.

Referencias bibliográficas.

- Abramovich, AL [et al] (2012). En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales. Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires. Editorial Los Polvorines;
- Anzorena, Claudia (10 de agosto 2021). *Leyes y políticas de género en Argentina (1985 a 2020)*. Publicado en la Plataforma de información para políticas públicas de la Universidad Nacional de Cuyo.
<http://www.politicaspUBLICAS.uncu.edu.ar/articulos/index/leyes-y-politicas-de-genero-en-argentina-1985-a-2020>;
- Beratz, A (2018). *¿Dónde está mi ESI? Un derecho de los estudiantes*. Buenos Aires. Manex Ediciones.
- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social- Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires. Noveduc;
- Bleichmar, S. (2022). *Subjetividad y aprendizaje: problemáticas educativas y psicoanálisis*. Buenos Aires. Noveduc: Centro de publicaciones Educativas y Material Didáctico. [Archivo PDF]
https://www.google.com.ar/books/edition/Subjetividad_y_aprendizaje_problem%C3%A1ticas_y psicoanálisis/Bleichmar_S_2022 ;
- Bolis, N (2019) *Adolescentes y Temporalidad: transmisión de experiencias y espacios virtuales*. Revista IRICE N° 37. (p.p 127-136). Rosario;
- Bolis, N.(2016) *Adolescencia y temporalidad: Interrogantes sobre la transmisión y la configuración de futuro*. Tesis Doctoral. (p.p 11-66). Universidad Nacional de Rosario.

https://repositoriosdigitales.mincyt.gov.ar/vufind/Record/RepHipUNR_4cea7bd9a375165d72e6071aec686d42;

Bourdieu, P. (1999). *La dominación masculina*. Barcelona. Anagrama;

Carabajal, M. (26 de Octubre de 2004). Rechazos en nombre de la educación. Página 12.

<https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-42811-2004-10-26.html>;

Castaño, M. (2020) *Pichonas: Espacio lúdico grupal con chicas*. VII Simposio Internacional sobre Infancias e Instituciones INFEIES y Asociación Causa Niñez;

Castoriadis, C. (1983/2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. (1er Edición).

Buenos Aires. Tusquets Editores. (p. 529-550);

Corominas, J., & Pascual, J. A. (1980). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico* (Vol. 1). Gredos;

Consejo Federal de Educación (2018). Anexo Resolución del CFE N° 340/18. (p.p 1-3)

[Archivo PDF]

<http://unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Resolucion%20340-2018%20-%20CFE%20%28Anexo%20ESI%29.pdf>;

Convención Interamericana Para Prevenir Sancionar y Erradicar la Violencia Contra la Mujer. Convención Belem do Para. Comisión Nacional de los Derechos Humanos de México. 9 de Junio de 1994. Edición: Diciembre de 2013. (p.p 2) [Archivo PDF].

https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/programas/mujer/Material_difusion/convencion_BelemdoPara.pdf;

Erikson, E. H. (1971). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós. [Archivo PDF].

https://bibliotecadigital.uchile.cl/permalink/56UDC_INST/1uuvhmk/alma991002262089703936

Freud, S. (1923). *El Yo y el Ello*. En Sigmund Freud Obras Completas, tomo XIX. Madrid España: Amorrortu editores;

Freud, S. (1905) *Tres ensayos de Teoría Sexual y otras obras*. En Sigmund Freud Obras Completas, tomo VII. Madrid, España: Amorrortu editores;

Freud, S. (1908) *Caracter y erotismo anal*. En Sigmund Freud Obras Completas, tomo IX. Madrid, España: Amorrortu editores;

Gherardi, N. (2017) *La mujer y el derecho internacional: conferencias internacionales*.

Giberti, E. (1981) *Para una teoría de la Prevención*. Primer Congreso Metropolitano de Psicología. (p.p 103-112). Buenos Aires: APBA;

Giberti, E (14 de mayo de 2015) *Violencia ¿De Género?* Página 12.

<https://www.pagina12.com.ar/diario/contratapa/13-272615-2015-05-14.html>

Giberti, E. (2017) *Mujeres y Violencias*. (p.p 36). Buenos Aires: Noveduc;

La Ley 26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Honorable Congreso de la Nación Argentina 2006-10-24. Argentina.gob.ar. Octubre 4 de 2006.

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/121222/texto;>

Ley 26.485 de Protección Integral a las Mujeres. Ley para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia. Honorable Congreso de la Nación Argentina 2009-04-14. Argentina.gob.ar. Abril 1 de 2009.

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26485-152155/texto;>

Losada, C (2022) “Violencia de género” como categoría antropológica. Un recorrido por los aportes de Rita Segato para su comprensión [Archivo PDF].

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjnezcpfGAAXAJUCHewZB10QFnoECA0QAQ&url=https%3a%2f%2fwww.perio.unlp.edu.ar%2fojs%2findex.php%2fquestion%2farticle%2fdownload%2f7633%2f7633&usq=AOvVaw3X3gKoRHCm1s-TKxagcks_&opi=89978449;

Mac Dougall, C. (15 de Julio de 2020). *ESI: Historia y debates en la conquista de un derecho*. El País Digital.

<https://elpaisdigital.com.ar/contenido/esi-historia-y-debates-en-la-conquista-de-un-derecho/27573;>

Ministerio de Salud Presidencia de la Nación. (p.p 1-2) [Archivo PDF]. Buenos Aires.

<https://salud.gob.ar/dels/printpdf/62;>

Ministerio de las Mujeres, Género y Diversidades (2021). *Lineamientos Generales de Atención e intervención ante situaciones de violencia por motivos de género- Línea 144* (p.p 4-28) [Archivo PDF]. Buenos Aires.

https://sinviolenciasdegenero.ar/wp-content/uploads/2024/01/lineamientos144_mmgyd.pdf;

Morandi, M. (2010). *Sexo- género: más allá de lo binario*. (p.p1-15) [Archivo PDF].

<https://nucleodegenerounr.files.wordpress.com/2013/03/artc3adculo-sexo-genero-mc3a1s-allc3a1-de-lo-binario.pdf>;

Observatorio de Violencias de Género Ahora Que Si Nos Ven. (2025). *126 Femicidios en lo que va del 2025*. <https://ahoraquesinosven.com.ar/reports/175-femicidios-en-2023>;

Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley Nacional N° 26.150. (2008). *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*. (p.p 33-40) [Archivo PDF].

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf;

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.7 en línea]. “derecho, cha” <<https://dle.rae.es>> [28 de octubre de 2024];

Roman, M (2021). *Referentes Institucionales de educación sexual integral en el nivel secundario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Trayectoria de una política*. (p.p

12-13) [Archivo PDF].

<https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/17921/2/TFLACSO-2021MR.pdf>;

Scott, J (1990). *El género: una categoría útil para el análisis histórico*. (p.p 27-49). En Nash y Amelang (eds);

Volnovich, J (2000). *Claves de la infancia: ética y género en la clínica psicoanalítica con niños*. (P-p 155-192). Rosario: Homosapiens;

Volnovich, J et al., (2003). PSIQUE, Asociación para la asistencia, formación e investigación en psicoanálisis. III Jornada Del silencio al grito: La violencia nuestra de cada día. Rosario: Laborde Editor.