



Tipo de documento: Tesis de Grado de Ciencias de la Comunicación

Título del documento: Antes y después de la Educación Sexual Integral: análisis de relatos de docentes de CABA sobre sus prácticas luego de transitar un postítulo en ESI

Autores (en el caso de tesis y directores):

María José Lepore

Carla Milena Pacciarini

Anahí Farji Neer, tutora

Andrés Santos Sharpe, co-tutora

Datos de edición (fecha, editorial, lugar,

fecha de defensa para el caso de tesis): 2022

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR





UBA Sociales
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES



Tesina de grado: “Antes y después de la Educación Sexual Integral: análisis de relatos de docentes de CABA sobre sus prácticas luego de transitar un postítulo en ESI”

Tesistas:

- Lepore, María José | DNI: 34798107 | Tel: +54 9 1133617147 | Mail: majo.lepore@gmail.com
- Pacciarini, Carla Milena | DNI: 35364798 | Tel: +54 9 1163654049 | Mail: carlapacciarini@gmail.com

Tutorxs:

- Anahí Farji Neer | anahi.farji@gmail.com
- Andrés Santos Sharpe | andres.iss@gmail.com

Índice

Índice	1
1. Introducción	3
1.1. Presentación del tema	3
1.2. ¿Por qué una tesina sobre capacitación docente y ESI?	7
1.3. Organización de la tesina	10
2. Capítulo 1: Planteo metodológico y marco teórico	11
2.1. Metodología y bitácora	11
2.2. Marco teórico	16
2.2.I. Un abordaje desde las Ciencias de la Comunicación Social: los conceptos de comunicación, conocimiento y experiencia	17
2.2.II. Políticas públicas: intervención estatal, actores intervinientes y la disputa por el sentido	21
2.2.III. El concepto de sexualidad y la educación sexual integral como paradigma	22
2.2.IV. Ser docente: trayectoria, función y responsabilidad en las prácticas de lxs trabajadorxs de la educación	26
3. Capítulo 2: Caracterización de nuestros sujetos de estudio	29
3.1. Motivos para hacer el postítulo	29
3.1.I. Motivaciones políticas para realizar un postítulo en ESI	30
3.1.II. Motivaciones pedagógicas para realizar un postítulo en ESI	34
3.2. Perspectivas sociales y políticas de lxs docentes en torno a la ESI a partir de sus relatos	38
3.2.I. La ESI para nosotrxs: cómo conciben lxs docentes entrevistadxs a la ESI y cuál es su rol social	39
3.2.II. Lo que la ESI necesita: falencias y necesidades de la ESI desde los relatos docentes	41
3.2.III. El rol del Estado: cuáles son las deudas estatales para con la ESI desde los relatos docentes	45
3.2.IV. La ESI bajo la luz de las luchas sociales: retroalimentación	48
3.3. Reconstrucción de la mirada docente sobre la especificidad de los postítulos	51
3.4. Conclusiones	58
4. Capítulo 3: Cambios en las prácticas pedagógicas y en los vínculos con la comunidad educativa	62
4.1. Cambios que refieren lxs docentes en sus concepciones sobre la ESI y la sexualidad luego de transitar por el postítulo	63
4.1.I. Cambios en sus concepciones de la ESI a partir de la realización del postítulo	64
4.1.II. Cómo los cambios advertidos por lxs docentes lxs modificaron subjetivamente	67
4.2. Relatos en torno a la transformación del vínculo pedagógico docente/alumnxs	69
4.2.I. Convertirse en referente	70

4.2.II. Vínculo de confianza: habilitar la escucha y el diálogo en el aula	74
4.3. Planificar desde la ESI: relatos sobre los cambios en la construcción de las clases	78
4.3.I. Planificación a partir de un grupo clase y el emergente como recurso pedagógico	79
4.3.II. Espacios específicos y transversalización a partir de la singularidad de cada materia	81
4.4. Cambios reconocidos desde los relatos docentes en los vínculos con la comunidad educativa	88
4.4.I. Relatos sobre la transformación del vínculo con sus colegas docentes	90
4.4.II. Relación con directivxs: facilitador u obstáculo en la implementación institucional de la ESI	93
4.4.III. Relatos en torno a la transformación del vínculo con las familias a partir de formarse en ESI	96
4.5. Conclusiones	99
4.5.I. “Mirar con los anteojos de la ESI”	99
4.5.II. Necesidad de capacitación en ESI y el concepto de confianza	100
4.5.III. Cintura docente	102
4.5.IV. Referentes de la ESI	103
5. Conclusiones	104
6. Referencias bibliográficas	109

Orientación/es cursada/s:

Comunicación y Procesos Educativos

Tres palabras clave:

ESI, Práctica docente, Relatos docentes

Agradecimientos:

A nuestras familias y amigxs por apoyarnos, a nuestrxs tutorxs por acompañarnos en todo el proceso y a lxs docentes que todos los días trabajan por una educación más justa e igualitaria.

1. Introducción

1.1. Presentación del tema

A partir del siglo XXI en Argentina los movimientos populares, de mujeres y LGTTBQI+ tuvieron un rol central y movilizaron a la sociedad a partir de un gran número de demandas y reclamos, produciendo, de esta manera, que la agenda de género fuera cobrando fuerza en nuestro país. Ello llevó, en la práctica, a la producción de distintas políticas públicas de ampliación de derechos. En el campo educativo, esta nueva batería de derechos se vio cristalizada en la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI). En este mismo sentido, Jéssica Baez (2015) sostiene que, a partir de la vuelta a la democracia en Argentina, se desarrolló un proceso de actualización de derechos humanos, con políticas públicas y producción de legislación en torno a sexualidades. Las leyes de Identidad de Género, de Matrimonio Igualitario y de ESI tienen que ver con “nuevas formas de concebir la política desde una ética del cuidado donde se privilegie el reconocimiento del otro, la otra, lx otrx” (Baez, 2015: 1).

En este contexto, más precisamente en octubre del año 2006, fue sancionada la Ley Nacional 26.150 de Educación Sexual Integral, cuyo artículo primero establece que:

[...] todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos (Ley Nacional 26.150 de Educación Sexual Integral, 2006).

La misma establece en su artículo cuarto acciones que, entre otras cosas, incorporen la ESI a través de contenidos educativos destinados a educandos del sistema educativo nacional que asistan a establecimientos públicos o privados, desde el nivel inicial hasta el superior de formación docente y educación técnica no universitaria. De esta manera, la ESI, por un lado, establece una concepción de sexualidad integral, ampliando la mirada biologicista; y, por el otro, procura ingresar a todas las aulas del país, no únicamente donde estudian niños, niñas y adolescentes, sino también donde se forman sus docentes.

Apenas unos días después de la sanción de la Ley Nacional, la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires hizo lo propio, por medio de la Ley 2.110 de Educación Sexual Integral que establece en su Art. 1:

[...] la enseñanza de Educación Sexual Integral en todos los niveles obligatorios y en todas las modalidades del sistema educativo público de gestión estatal y de gestión privada y en todas las carreras de formación docente, dependientes del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”, reafirmando lo que establece la Ley Nacional en su jurisdicción (Ley 2.110 de Educación Sexual Integral, 2006).

Es en este contexto, en el campo de la formación docente en particular, y en continuidad con los lineamientos nacionales, que en 2011 se generan aportes para el desarrollo curricular y se comienza a incluir en los Profesorados de Enseñanza Inicial y Primaria el “Taller ESI” en su campo de formación general, y desde 2016 comienzan a incluirse en la formación docente para el nivel secundario. Es decir que, si nos centramos en lxs docentes de nivel secundario, se produjo una demora de 10 años, generando como consecuencia que numerosas cohortes de docentes no recibieran en su formación profesional capacitación en ESI.

Asimismo cabe destacar que, a nivel nacional, según el informe del Programa Nacional de Educación Sexual Integral elaborado por el Ministerio de Educación de la Nación en agosto del 2017 a partir del pedido de Fundación Huésped, en el período 2009-2017 se inscribieron a capacitaciones virtuales 43.983 docentes y 166.250 participaron de modalidades presenciales, ya sea a través de acciones de sensibilización y capacitación (entre los años 2008-2011) como de Jornadas de Formación (durante el período 2012-2017). Aun considerando que todxs lxs inscriptxs en la modalidad virtual finalizaran su curso y de que se tratara en todos los casos, tanto virtuales como presenciales, de personas diferentes, lxs docentes que recibieron alguna capacitación en ESI en los períodos mencionados representan solo el 22% de la totalidad del personal docente según el Censo Nacional de Personal de los Establecimientos Educativos de 2014. Por tanto, es mucho mayor el número de educadorxs que no recibieron formación en ESI, lo que, por un lado, vulnera los derechos de sus estudiantes pero, por el otro, también el de lxs docentes, ya que, desde el Estado, se les exige la implementación de ESI en sus prácticas pero sin brindarles las herramientas necesarias para su desarrollo.

No queremos, por otra parte, dejar de remarcar el artículo 5 de la Ley, que establece que:

Las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal garantizarán la realización obligatoria, a lo largo del ciclo lectivo, de acciones educativas sistemáticas en los establecimientos escolares, para el cumplimiento del Programa Nacional de Educación Sexual Integral. *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* [las bastardillas son nuestras] (Ley 2.110 de Educación Sexual Integral, 2006).

En este sentido, y tal como lo afirma el Informe Al Comité De Los Derechos Del Niño De Las Naciones Unidas emitido por Amnistía Internacional en el 2018:

[...] hasta 2017 únicamente en nueve provincias se sancionaron leyes de educación sexual y otras dos emitieron resoluciones locales estableciendo la implementación del Programa Nacional. Sin embargo, incluso en estas jurisdicciones, existe resistencia a la integración curricular, sumado a que la distribución de materiales y herramientas de trabajo no fue lo suficientemente efectiva y no tuvo la difusión necesaria. Entre los desafíos está la inseguridad que sienten los equipos docentes a la hora de instalar los contenidos de la educación sexual integral en las aulas, la dificultad y el temor en el diálogo con las familias, la falta de compromiso de docentes y sectores directivos con el tema y las dificultades institucionales de implementación (Amnistía Internacional, 2018: 9).

De esta manera, en gran medida, la capacitación docente en ESI tiene mucho que ver con un interés personal de aquellas personas que ejercen la docencia, que buscan capacitarse, y de la buena predisposición de cada institución en particular, a pesar de que tanto la Ley Nacional como la de CABA establecen la exigencia de su implementación, produciéndose así una asimetría entre dicha normativa y su ejecución. A pesar de ello, y siguiendo a Eleonor Faur (2015), entendemos que el Estado tiene la responsabilidad y la obligación de asegurar una igualdad de oportunidades de acceso a información de calidad y recursos efectivos, entendiendo que la ESI es un derecho de todxs lxs niñxs y adolescentes del país y que, además, se trata de promover la salud pública. Esta no es, por tanto, una mochila que solo debe pesar en la espalda de lxs docentes, sino que es una responsabilidad de la población en su conjunto y, principalmente, del Estado Nacional.

En la presente tesina nos proponemos dar cuenta de las transformaciones producidas en la práctica docente a partir de realizar una capacitación en ESI. Nuestro interés con respecto al tema tiene que ver con que entendemos que la Ley Nacional de Educación Sexual Integral es una política pública que implica una ampliación de los derechos de lxs niñxs y jóvenes de nuestro país, así como consiste en un recurso elemental para la institución escolar. De todas maneras, como veremos, a pesar de que la ley implica un Estado interventor en políticas públicas, que busquen mejorar y ampliar los derechos de la ciudadanía, así como modernizar la escuela para que se encuentre al día con las demandas sociales y las problemáticas del contexto, existe un déficit en términos de su implementación. En este escenario, creemos que nuestra tesina de grado puede significar un aporte para analizar dicho fenómeno social desde una perspectiva de las Ciencias de la Comunicación Social en general y desde los Procesos Educativos en particular.

Para poder llevar adelante nuestra investigación, nos propusimos indagar en dichas transformaciones desde la experiencia subjetiva de lxs docentes, a partir del análisis de sus relatos de vida. Por tanto, nos centramos en la experiencia de docentes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que hubieran realizado un postítulo dependiente de la oferta formativa de CABA: uno de ellos otorgado por la Escuela de Maestros (EM) denominado “Educación sexual integral en la escuela”, el cual se imparte desde el año 2007 y continúa activo en el presente; así como la “Especialización Docente de Nivel Superior en Educación Sexual Integral” dictado por el Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González” (JVG) desde 2009.

En cuanto a la decisión de centrar nuestra mirada en la experiencia docente desde sus relatos, esto tiene que ver con una hipótesis que nos planteamos previo a nuestro trabajo de campo: creemos que, hoy por hoy, aquellxs docentes que tienen formación en ESI la poseen por iniciativa propia, por lo que nos interesó indagar en las experiencias que allí se generan y cómo se introducen en las aulas¹. A partir de dichas voluntades individuales que movilizan el interés por formarse con respecto a ESI es que buscamos dar cuenta de los cambios que lxs mismxs docentes reconocen en sus prácticas una vez transitado el postítulo.

A su vez, entendemos que la temática que abordamos se encuentra inserta en una coyuntura particular. El 3 de junio de 2015 se realizó en Argentina la primera marcha de Ni Una Menos,

¹ Dicho enfoque centrado en las experiencias se vincula con nuestra formación en Comunicación Social, sobre lo que ampliaremos en el apartado 2.2.I. “Un abordaje desde las Ciencias de la Comunicación Social: los conceptos de comunicación, conocimiento y experiencia”.

marcha que, siguiendo a Laudano (2017), sería la mayor movilización en la historia nacional vinculada con una temática feminista, organizada desde una convocatoria multimediática y multisectorial, con repercusiones internacionales. Si bien la trayectoria y las acciones de los movimientos de mujeres y los movimientos feministas no puede soslayarse, es difícil no reconocer en el colectivo Ni Una Menos un punto de inflexión que puso en agenda las desigualdades de géneros y promovió la ampliación de los debates sobre violencias, feminismos y disidencias. Entendemos que, en cuanto a nuestro fenómeno a analizar, su importancia radica en que, así como dicho contexto movilizó a la sociedad en su conjunto, suponemos que produjo un incremento en el interés por cuestiones de género entre docentes, así como también en la complejidad de sus debates. A partir de allí, creemos que pudo producirse una modificación en las prácticas docentes, volviéndose, así, la capacitación en ESI mucho más importante para poder desarrollarlas.

Además, entendemos que este requerimiento no viene solo de lxs educadorxs, sino también de lxs estudiantes. Esta nueva etapa del movimiento de mujeres y disidencias en Argentina, fuertemente ligado a los activismos de género y que surge de la coyuntura que instaló el colectivo Ni Una Menos, se constituyó como “un hito en la historia de la participación de las nuevas generaciones de mujeres en el proyecto cultural y político del feminismo local” e “inauguró un clima social que encontró a las jóvenes con una inusitada apertura, disponibilidad y habilitación colectiva para sumarse a los persistentes tópicos del feminismo” (Elizalde & Mateo, 2018: 436). Parte de esta nueva generación urbana de jóvenes, nacidxs en el nuevo milenio, encontraron en el feminismo una forma de participación política y llevan la bandera de dos reclamos que consideran fundamentales: la legalización de la interrupción del embarazo y el reclamo por la implementación de la ESI.

1.2. ¿Por qué una tesina sobre capacitación docente y ESI?

El interés por la temática de la ESI se profundizó en nosotras luego de haber cursado la materia Comunicación y Educación dirigida por Sandra Carli el primer cuatrimestre del 2019. Durante la cursada se nos pidió que hiciéramos un trabajo a la luz de la bibliografía con la posibilidad de elegir entre tres temáticas, entre ellas “Los debates públicos sobre la educación sexual integral y la movilización del conocimiento en las aulas y el espacio público”. En nuestro grupo trabajamos específicamente con un cuadernillo creado por alumnxs de una escuela pública de La Plata titulado ‘¿Dónde está mi ESI?’ que tuvo cierta repercusión mediática. Luego, ese trabajo fue modificado a formato ponencia para las X Jornadas de

Jóvenes Investigadores del Instituto de Investigaciones Gino Germani, donde nos centramos en comparar dicho manual con los oficiales publicados por el Ministerio de Educación de la Nación (Lepore, M.J; Pacciarini, C; Manso, N., 2019). En el marco de un creciente interés por conocer más acerca de la ESI a partir de los materiales que habíamos analizado, participamos de un encuentro en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA en el que lxs jóvenes que realizaron el manual y su profesora contaron sobre su proceso. Más tarde, ese mismo año, fuimos a La Plata, al Encuentro Plurinacional de Mujeres, Lesbianas, Travestis, Trans y No Binaries en el que participamos, durante los tres días, en la mesa de Educación Sexual Integral y Mujeres. La misma estaba compuesta principalmente por docentes, algunxs de ellxs sindicalizadxs, de escuelas de varias provincias del país tanto públicas como privadas, laicas como confesionales.

Todo este proceso permitió que nos acercáramos al universo de la ESI, reconociendo sus aciertos y limitaciones. Observamos, por un lado, una valoración unánime de la ley y un reconocimiento del avance en materia de derechos educativos, sexuales y reproductivos que representa; por otro, el reclamo acuciante de capacitación en lxs docentes que se materializó en la firma de las conclusiones de la mesa².

Durante la gestión presidencial de Mauricio Macri³ (2015-2019) el Programa Nacional de ESI sufrió un fuerte desfinanciamiento. En 2017 el Observatorio de Derechos Humanos (ODH) de la Ciudad de Buenos Aires pidió un informe al Ministerio de Educación de la Nación, en el que se observó que la inversión de ese año fue de 12 millones de pesos menos que durante el 2015, mientras que las capacitaciones presenciales pasaron de 55.000 docentes (en 14.000 escuelas de 10 provincias) a 1.050 (de 500 escuelas en 2 provincias) en los mismos años. En relación a los cursos dictados online, la cantidad de docentes fue de 16.914 en 2015 y 4.450 en 2017. Según el ODH, parte del presupuesto fue redireccionado al Plan Nacional de Prevención del Embarazo No Intencional en la Adolescencia, lo que “demuestra una intencionalidad de volver al paradigma anterior y posicionar el Programa ESI desde una perspectiva biomédica, dedicada sólo a la prevención de embarazos” (ODH, 2017), distanciándose de ese modo de la propuesta de integralidad de la ley.

² Al momento de entrega de esta tesina las conclusiones del ENM Nro 24 no han sido publicadas.

³ El ex mandatario fue candidato por la alianza Cambiemos integrada por el PRO, la UCR y la Coalición Cívica. En 2019 hubo una ampliación del partido en la que se incluyó a sectores del Peronismo Federal y pasó a llamarse Juntos por el Cambio.

Un informe de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) revela que las capacitaciones de docentes se redujeron significativamente con el gobierno de Cambiemos: en 2012 participaron de actividades de capacitación organizadas por el Programa, unxs 12 mil docentes; en 2013, 20 mil; en 2014, 28 mil; y en 2015, 55 mil, es decir, en total unas 115 mil a lo largo de cuatro años mientras que, con el macrismo, cayeron a 200 docentes en 2016; 1.050 en 2017, y 2.000, en 2018. Durante las presidencias de Nestor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner (2003-2015), las escuelas que participaron de capacitaciones para que su personal estuviera más preparado para dar la ESI fueron 44 mil, mientras que en la gestión de Cambiemos apenas 600⁴ (CETERA, 2018).

Por otro lado, la partida asignada al Fortalecimiento de la Educación Sexual Integral fue de las que más cayó del 2019 al 2020 en un -53,6% real según un informe del Equipo Latinoamericano de Justicia y Género (ELA, 2019). En este contexto de baja presupuestaria, un informe del Ministerio Público Tutelar de la Ciudad de Buenos Aires estableció que entre el 70 y 80% de los niños, niñas y adolescentes entre 12 y 14 años que pasaron por una Sala de Entrevistas Especializada del organismo pudieron comprender que fueron abusadxs tras recibir clases de Educación Sexual Integral (Romero, 2020).

No obstante, el interés de lxs docentes por capacitarse en ESI no para de aumentar año tras año. Según las entrevistas que realizamos a informantes claves, en 2019 en el postítulo de la Escuela de Maestros se inscribieron de forma online 3.000 aspirantes de lxs cuales 1.800 fueron a dejar sus papeles. De ese total, por sorteo ingresaron 240 personas a cursar. En cuanto al Joaquín V. Gonzalez, el total de inscriptxs en el año 2020 fue de 2.000, de lxs cuales ingresaron sólo 200, es decir un 10% del total de interesadxs. En particular ese año el postítulo del JVG sufrió peligro de no iniciar debido a la falta de la resolución ministerial que lo habilitaba, lo cual tuvo en vilo su comienzo hasta último momento.

Frente a la caída de la capacitación y un contexto de fuerte desfinanciación, nos pareció pertinente dar cuenta de cómo fue la experiencia estudiantil de docentes capacitados en ESI en estos postítulos y cómo aplicaron sus aprendizajes en sus trayectorias profesionales. Creemos, en este sentido, que esta tesina puede constituir una herramienta política⁵ para

⁴ Como mencionamos con anterioridad, si bien al momento de finalizar nuestra investigación transcurre el segundo año de mandato de Alberto Fernández, realizamos un corte temporal en el año 2019, antes de que se produjera el cambio de gobierno. Esto es debido a que fue en ese año en el que realizamos las entrevistas y todo lo que conllevó nuestro trabajo de campo, formando parte del contexto de los relatos recabados.

⁵ Aclaremos que dicho posicionamiento político no obtura un aporte que se procura analítico y que fue realizado gracias a las herramientas y aprendizajes adquiridos en la carrera de Ciencias de la Comunicación Social.

visibilizar la importancia de la capacitación docente en ESI como estrategia hacia una mayor y mejor implementación de la Ley. Entendemos que acercarnos a sus experiencias puede revelar la importancia de esa instancia para una aplicación de la ESI más equitativa e igualitaria.

1.3. Organización de la tesina

La presente tesina se organiza en tres capítulos. En el primero abordamos lo relativo al marco teórico, bitácora y decisiones metodológicas que sirven de encuadre para comprender nuestro posicionamiento y perspectiva a la hora de realizar este trabajo. En el segundo, nos focalizamos en dar cuenta de una caracterización de nuestros sujetos de estudio para poder entender de qué tipo de sujetxs estamos hablando, cuáles fueron sus motivaciones para capacitarse en ESI, sus perspectivas sociales y políticas en torno a la ESI y, finalmente, una reconstrucción de sus miradas sobre la especificidad de los postítulos. En el tercer capítulo, el núcleo duro de este trabajo, buscamos dar cuenta de los cambios en las prácticas pedagógicas de los docentes gracias a la capacitación y en las nuevas formas de vincularse con la comunidad educativa. Para ello, analizamos los cambios en su percepción de la ESI y de la sexualidad, las transformaciones en el vínculo con sus alumnxs, en la planificación de sus clases y con el resto de los actores de la comunidad educativa. Finalmente, presentamos las conclusiones generales de esta tesina.

2. Capítulo 1: Planteo metodológico y marco teórico

Nos propusimos, como objetivo de investigación para nuestra tesina, analizar los sentidos presentes en relatos de vida de docentes de CABA que realizaron los postítulos “Actualización Académica en Educación Sexual Integral en la Escuela” dictado por la Dirección General Escuela de Maestros y “Especialización Docente de Nivel Superior en Educación Sexual Integral” del Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”, pertenecientes a la Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa del Ministerio de Educación e Innovación de C.A.B.A, a los fines de identificar cambios —si los hubiera— en la autopercepción de sus prácticas a partir de transitar dicha capacitación.

Para poder desarrollar nuestra exploración en el tema, en un principio, comenzamos a indagar sobre el asunto para, después, poder trazar un mapa con nuestro plan de acción y, luego, plantear las concepciones teóricas sobre las cuales nos posicionaríamos para realizar nuestro análisis. Es así que, el presente capítulo, consta de dos apartados: “*Metodología y bitácora*”, en donde plasmamos el recorrido realizado para desarrollar nuestra investigación y las diversas decisiones que tuvimos que tomar al respecto y, “*Marco teórico*”, en donde sentamos las bases teóricas de nuestra tesina.

2.1. Metodología y bitácora

El corpus de nuestra tesina se compone de entrevistas en profundidad a docentes que ejercían en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y que realizaron un postítulo en ESI dependiente de la oferta formativa de CABA. A partir de allí, procuramos llevar adelante un análisis de sus relatos utilizando como herramienta principal el concepto de relatos de vida, que “son narraciones biográficas acotadas por lo general al objetivo de estudio del investigador. Si bien pueden abarcar la amplitud de toda la experiencia de vida de una persona, [...] se centran en un aspecto particular de esa experiencia” (Kornblit, 2004: 16).

Las entrevistas y su análisis posterior se realizaron teniendo en cuenta tres dimensiones o aspectos: entre ellos, la realidad histórica, dado que “las historias de las personas no son estrictamente individuales: representan la faceta personal de los cambios sociales” (Kornblit, 2004: 19). Por otro lado, su realidad psíquica, aquello que remite a su identidad “espacio central de la vida del sujeto, en el que intervienen su trayectoria de vida, todas las variantes del hacer y del ser a lo largo de esa trayectoria, pero también sus subculturas de pertenencia y referencia” (2004: 21). Y por último, la realidad discursiva propia de la entrevista que surge

del encuentro con lx otrx e incluye al destinatarix del relato, personificado en lx entrevistadorx por lo que “no puede ignorarse que su producción estará influida por una serie de presupuestos vigente para ambos protagonistas de tal encuentro con respecto a lo que se espera que se produzca, tanto en el nivel de los contenidos como en el nivel de lo formal” (2004: 21).

De esta manera, y siguiendo a la autora citada, nos interesó realizar entrevistas a personas que transitaron por la misma experiencia, en este caso, el haber realizado un postítulo en ESI y que, a su vez, pudieran dar cuenta de cómo cambiaron sus prácticas, reconociendo una experiencia previa y una posterior a dicha capacitación. Es decir, entonces, que procuramos plasmar, desde el relato de lxs docentes, qué sentido daban a sus prácticas en relación con la ESI y su implementación, y qué modificaciones y transformaciones reconocían a partir de transitar dicho proceso formativo.

Buscamos, por tanto, dar cuenta de los sentidos que circulan en los relatos docentes. Para ello, en nuestra investigación desarrollamos un abordaje cualitativo a partir de entrevistas en profundidad, con el fin de propiciar un espacio en donde lxs docentes pudieran expresar, a partir de sus relatos de vida, opiniones y saberes en torno a la experiencia en sus prácticas didácticas. Realizamos entrevistas de carácter semiestandarizado a partir de preguntas abiertas que nos permitieron una instancia de repregunta con el fin de poder profundizar nuestra indagación.

Por otra parte, las entrevistas contaron con una instancia de reconstrucción por parte de lxs docentes en tanto que buscamos que pudieran relatar la última vez que aplicaron la ESI en el aula. Nos propusimos que puedan reconstruir ese momento a partir de la denominada “metodología de las escenas” (Paiva, 2018) para poder analizar qué sentidos le otorgan a la puesta en práctica de la ESI con sus estudiantes. Vera Paiva (2018) explica cómo dicho trabajo metodológico permite generar una “comprensión densa de la dinámica de la vida cotidiana y sus determinaciones sociales” (Paiva, 2018: 142). Entendemos que la práctica docente constituye, para las personas que nos propusimos entrevistar, parte de su cotidianidad, por lo que hay ciertas cuestiones y rasgos habituales que pueden encontrarse naturalizados y pasarse por alto en el marco de una entrevista tradicional. Por tanto, supusimos que trabajar a partir de la reconstrucción de escenas podía ser beneficioso para dar cuenta de aspectos pasados por alto que pudiesen ser vitales para nuestra investigación.

Finalmente, la reconstrucción de escenas no fue utilizada en el análisis como un componente separado, sino que fue empleada como parte del todo. Esto se debió a que en la mayoría de los casos no logramos una reconstrucción escénica lo suficientemente completa y detallada, y a la vez, lxs docentes identificaban como “última vez de aplicación de ESI” situaciones vinculadas a una concepción más biologicista de la educación sexual o talleres específicos de la temática. Consideramos que esto tiene que ver con la facilidad que remite reconocer como ESI el contenido vinculado directamente a la sexualidad.

Para la construcción de la muestra de entrevistadxs tomamos distintas decisiones. En principio, decidimos centrar nuestro trabajo en el caso específico de CABA por razones de accesibilidad y conveniencia geográfica pero también, y por sobre todo, por las características de la ciudad. En principio, no podemos dejar de lado que CABA cuenta con un mayor presupuesto, pero creemos que su relevancia radica en que se ha posicionado históricamente como vanguardia en relación a cuestiones de género e identidad, como fue el caso ejemplar de la Resolución Ministerial 122 del año 2003, emitida por la Secretaría de Educación del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que, ante la solicitud efectuada por la activista trans Lohana Berkins ante la Defensoría del Pueblo, resuelve, en su artículo 1°:

Recomiéndase, a todos los establecimientos educativos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, sean éstos de gestión pública o privada, así como a todas las instancias administrativas dependientes de la Secretaría de Educación, para que en el ámbito de sus competencias, se garantice el respeto por la identidad de género, dignidad e integración de las personas pertenecientes a minorías sexuales (Resolución Ministerial N° 122/2006, Secretaría de Educación, GCBA).

Sumado a ello, y en lo referente a la ESI, otra de las razones se debe a la cercanía temporal entre la ley nacional y la municipal, ambas sancionadas en el 2006, producto de la rápida respuesta de CABA para sancionar una ley propia, tal como lo estipulaba la 26.150. No debe dejarse de lado, además, que la ciudad cuenta con una oferta formativa que si bien no logra suplir la demanda, como lo hemos mencionado con anterioridad, sí tiene una propuesta concreta desde el Estado. Dentro de las ofertas de índole presencial, encontramos, por un lado, la “Actualización Académica en Educación Sexual Integral en la Escuela” de la Escuela de Maestros y por otro lado la “Especialización Docente de Nivel Superior en Educación

Sexual Integral” del Instituto Superior del Profesorado Dr Joaquín V. González. Ambas otorgan puntaje docente y tienen un cupo para 250 ingresantes.

En cuanto a la selección de los postítulos es importante destacar, en principio, que entendemos que a diferencia de las jornadas de capacitación anuales realizadas en las escuelas, cuya duración es de unas pocas horas, un postítulo, debido a su carga horaria, podría realizar una transformación profunda en la práctica docente. Por otra parte, en los inicios de la conformación de la muestra, habíamos seleccionado el postítulo dictado por la Escuela de Maestros, debido a que es el que tiene mayor divulgación por parte del Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad, así como también por su duración, que es de un año (4 horas de cursada semanal, 300 horas cátedra en total), mientras que el desarrollado en el Joaquín V. González tiene una duración de dos años (5 horas de cursada semanal, 760 horas cátedra en total). En ese sentido, a partir de entrevistas realizadas a informantes clave, pudimos dar cuenta que mientras que el primero se centraba en la práctica docente, el segundo apuntaba a un desarrollo de índole teórico, brindando menos herramientas para el trabajo áulico. Finalmente, decidimos ampliar la muestra y concentrarnos en ambos debido a que el acceso a la primera institución seleccionada fue más problemático de lo esperado, ya que, a pesar de acercarnos y entrevistar a las directivas del postítulo, no pudimos acceder de forma directa a la cantidad esperada de docentes que realizaron la cursada.

En cuanto al recorte temporal, dado que las entrevistas son el principal insumo de nuestra tesina y que las mismas se realizaron a principios del 2020, nos centramos en los años posteriores a la sanción de la ley hasta el 2019, año que, asimismo, marcó el fin de la presidencia de Mauricio Macri, significando un cambio de gobierno ante la elección de Alberto Fernández.

Nuestro primer acercamiento a los sujetos de nuestro estudio fue el 7 de agosto del 2019, día que nos reunimos con una de las coordinadoras y docentes del postítulo en ESI brindado por la Escuela de Maestros en la primera instancia de nuestra investigación, cuando estábamos empezando a profundizar sobre el tema de la capacitación docente en ESI, delimitando nuestra muestra y estableciendo nuestros objetivos. A lo largo de las entrevistas realizadas muchxs docentes mencionaron a dicha coordinadora y resaltaron su importancia en el proceso de capacitación. Nuestra charla con ella fue muy importante a la hora de decidir el rumbo e intención de nuestra investigación, y un primer intento de acceder a las personas que íbamos a entrevistar para la conformación de nuestra muestra.

En segunda instancia, participamos de la conferencia y conservatorio “ESI en instituciones educativas” del 2° Congreso Nacional de Educación, Arte y Memoria “Pensar los Derechos Humanos” realizado en el Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti el 27 de agosto del 2019. La mesa fue coordinada por Mariela Sarlinga y Eugenia Otero, docentes e integrantes del Consejo Académico del Postítulo de ESI del JVG. En esta instancia pudimos conocer algunas experiencias docentes en la implementación de la ESI en sus lugares de trabajo y, al finalizar el encuentro, nos acercamos a las coordinadoras para contarles la idea de nuestra tesina y mantenernos en contacto, aunque no fue posible coordinar una entrevista con ellas.

Posteriormente a esta instancia nos reunimos con las coordinadoras del postítulo de EM Sandra Di Lorenzo y Sandra Grigrás el 19 de septiembre del 2019. En la entrevista surgieron cuestiones interesantes: por un lado las docentes nos validaron nuestra hipótesis de que existen cambios en las prácticas docentes a partir de la capacitación en base a su percepción, pero también sostuvieron que es “una deuda pendiente ver qué es lo que pasa después, como que uno tiene el durante pero el después no lo tenemos siempre”. También fue muy útil para entender la dinámica formativa de ese postítulo en particular, que luego pudimos comparar con el del JVG en base a las entrevistas realizadas.

Para definir la muestra y contactar a nuestros sujetos de estudio realizamos una encuesta abierta a partir de la herramienta de *google forms*, en donde pedíamos que se especificaran distintos aspectos relevantes para la conformación de la muestra (por ejemplo: cuándo cursaron el postítulo, desde cuándo ejercen la docencia, en qué nivel escolar se desarrollan, qué materias dictan, etc.), la cual fue difundida por quienes brindan los postítulos. En un principio, tuvimos preferencia por docentes de nivel medio, pero la muestra se terminó de definir en base a las posibilidades con las que contamos en el transcurso de nuestro trabajo de campo.

Entre el 12 de febrero y el 6 de marzo del 2020 realizamos entrevistas a 16 docentes que respondieron el formulario y que accedieron a la instancia, para lo cual tomamos recaudos éticos que tuvieron que ver con la confidencialidad de la información brindada, por lo que cambiamos los nombres reales por nombres de fantasía. Dichos nombres seleccionados para identificar a los sujetos de nuestra muestra fueron inspirados en personalidades importantes para nosotras.

La muestra final estuvo conformada del siguiente modo:

- 10 realizaron el postítulo en el JVG y 6 en EM.
- Cursaron entre los años 2014 y 2019.
- 14 se identifican como mujeres y 2 como hombres.
- 2 maestrxs de nivel primario, 1 de educación especial y el resto de nivel secundario.
- Dictan las siguientes materias: antropología, inglés, matemática, filosofía, historia, formación ética y ciudadana, biología, geografía, taller de proyectos y educación física.
- 3 trabajan en instituciones privadas religiosas, 4 en privadas laicas, 11 en establecimientos públicos, 2 en tecnicaturas/terciarios, 1 en un bachillerato para adultos y 4 son referentes del Programa ENIA.

Luego, nos dedicamos a desgrabar las entrevistas y sistematizarlas para poder realizar el análisis. Esto último implicó la realización de una matriz con la selección de los fragmentos de los relatos que respondieran a nuestros objetivos de investigación, o emergentes interesantes para abordar que no hubiéramos tenido en cuenta al iniciar nuestra tesina. A partir de allí comenzamos con el análisis de los relatos docentes valiéndonos de puntos nodales que fuimos encontrando. Para ello, nos paramos sobre un conjunto de concepciones teóricas desde la cual analizar el fenómeno y que desarrollamos a continuación.

2.2. Marco teórico

Para desarrollar nuestra investigación en torno a relatos docentes de quienes realizaron un postítulo en ESI en CABA y las transformaciones que identificaron tanto en sus subjetividades como en sus prácticas pedagógicas, nos servimos de un conjunto de conceptos que, en tanto supuestos teóricos, estructuraron nuestro análisis.

De esta manera, en el apartado 2.2.I. *Un abordaje desde las Ciencias de la Comunicación Social: los conceptos de comunicación, conocimiento y experiencia*, nos centramos en el andamiaje teórico brindado por nuestra trayectoria educativa en la Carrera de Ciencias de la Comunicación Social en general y la Orientación en Procesos Educativos en particular. Realizaremos allí un recorrido por algunos de los conceptos clave: comunicación, conocimiento y experiencia. En 2.2.II. *Políticas públicas: intervención estatal, actores intervinientes y la disputa por el sentido*, focalizamos en la noción de políticas públicas, de la cual nos serviremos para poder analizar el fenómeno de la ley de ESI, dando cuenta de los actores intervinientes, del rol estatal en el marco de un contexto nacional y regional. En tercer

lugar, en 2.2.II. *El concepto de sexualidad y la educación sexual integral como paradigma*, indagamos en torno a las concepciones de sexualidad y las disputas que se establecen en el marco de la institución escolar, así como también las que se proponen desde la ESI. Por último, en 2.2.IV. *Ser docente: trayectoria, función y responsabilidad en las prácticas de los trabajadores de la educación*, nos enfocamos en la labor educativa y en lo que consiste el trabajo con y sobre otrxs.

2.2.I. Un abordaje desde las Ciencias de la Comunicación Social: los conceptos de comunicación, conocimiento y experiencia

En relación con la pertinencia de la problemática planteada y su vinculación con los contenidos de la carrera, entendemos que desde las Ciencias de la Comunicación se puede hacer un aporte a partir de la propuesta de un análisis de relatos de vida, que nos permite dar cuenta de los sentidos que circulan en torno a la ESI y cómo se vieron transformados en la experiencia de docentes que transitaron por un postítulo sobre el tema. De esta manera, partimos desde una noción de la comunicación en sentido amplio, entendida como producción social de significaciones. Para ello, nos servimos de los abordajes propuestos y estudiados a lo largo de la carrera, tanto en relación con las ciencias de la comunicación como, así también, en su articulación con los procesos educativos, como hemos profundizado en el transcurso de nuestra orientación.

Entendemos los estudios socioculturales en comunicación como una perspectiva, un lugar desde el cual mirar los fenómenos sociales. En este sentido, Aníbal Ford (2002) establecía que “las ciencias de la comunicación son transversales y forman parte de cualquier conocimiento o práctica humana e implican estudios inter o transdisciplinarios” (2002: 25). Así, en palabras de Eva Da Porta:

[...] entendemos a la comunicación como un espacio (trans)disciplinar, un campo problemático y un campo de estudio y no una sede teórica autónoma. La comunicación podría considerarse más como un lugar desde el cual interrogar la realidad que como un campo disciplinar; como un conjunto de estrategias de lectura de lo social que pone énfasis en la comprensión de las lógicas vinculadas a la producción de sentido, a la dimensión discursiva de los fenómenos, a las operaciones que implican esos procesos y a las transformaciones o efectos performativos, en términos de Derrida (1998), que esos sentidos generan. Un lugar desde dónde analizar

esas dinámicas, un posicionamiento conceptual que permite reconocer y analizar esa dimensión en los fenómenos y procesos sociales (Da Porta, 2015: 18).

Es central para nuestro trabajo la perspectiva de la materia Comunicación y Educación cuya profesora titular es la Dra. Sandra Carli, particularmente en lo que refiere a la interrelación entre conocimiento y género, la dimensión de la experiencia, el peso de los contextos, la dimensión política y el carácter perspectivo del conocimiento. De esta forma, nuestro trabajo indaga sobre los sentidos del conocimiento y cómo estos (re)moldean las prácticas pedagógicas. Por otra parte, también tienen incumbencia algunas problemáticas planteadas en el Taller Anual de la Orientación en Procesos Educativos, a cargo de la titular Viviana Minzi, en especial a lo que refiere a los aportes de la comunicación a la educación; a la relación entre cultura, experiencia, sujeto e identidad; los cambios en los contextos culturales y la visibilización de los sujetos.

A partir de allí, en principio, entendemos al currículum educativo como un lugar de lucha en torno a significados y valores. Se trata de una propuesta político-educativa “en la medida en que se encuentra estrechamente articulado al, o a los, proyecto(s) político-cultural(es) amplio(s) sostenido(s) por los diversos grupos que impulsan y determinan el currículum” (De Alba, 1991: 61). En ese sentido, y teniendo en cuenta la autonomía relativa del docente “ya que se le concede una notable capacidad de determinar las reglas que definen su trabajo y la evaluación de la calidad del mismo” (Tenti Fanfani, 2009: 4), su rol es primordial para su aplicación (o no aplicación) de la ESI. Por tanto, recuperamos la perspectiva de dicho actor, en particular la de quienes han transitado un postítulo en ESI de la Ciudad, explorando así los modos en que se apropian conocimiento sobre la temática para modificar (o no) sus clases, el modo de vinculación con lxs estudiantes y otros actores institucionales. Subrayamos, entonces, el carácter discursivo de la experiencia, lo que “conlleva poner atención en los procesos de producción de identidad e insistir en la naturaleza discursiva de la ‘experiencia’ y en la política de su construcción” (Scott, 1992: 58).

De esta manera reivindicamos la experiencia, como dice Jorge Larrosa, como un modo de estar en el mundo, un modo de habitarlo y de:

[...] habitar, también, esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos. Unos espacios que podemos habitar como expertos, como especialistas, como profesionales, como críticos. Pero que, sin duda, habitamos también como sujetos de experiencia. Abiertos, vulnerables, sensibles,

temblorosos, de carne y hueso. Unos espacios en los que, a veces, sucede lo otro, lo imprevisto. Unos espacios en los que a veces vacilan nuestras palabras, nuestros saberes, nuestras técnicas, nuestros poderes, nuestras ideas, nuestras intenciones. Como en la vida misma (Larrosa, 2006: 111).

Nos parece central la propuesta teórico metodológica planteada por Sandra Carli en *“El estudiante universitario”* (2012), en tanto que se propone, a partir de la inquietud por la experiencia universitaria de lxs estudiantes, “focalizar la atención en sus relatos y reflexiones sobre el tiempo transcurrido en la institución” (2012: 18). De esta forma, la autora busca dar visibilidad tanto a los fenómenos de la vida cotidiana como a los modos de constitución de subjetividad estudiantil y, en este sentido, entiende que la pregunta por la experiencia pone en juego una lectura histórico-cultural. De esta manera, establece que:

Poner en primer plano los relatos de experiencia no suspende la identificación de los nudos centrales de lo que Pierre Bourdieu llamaría una “historia estructural de la universidad”, atenta a los datos cruciales de los cambios morfológicos de la institución universitaria. Supone en todo caso optar, desde el punto de vista teórico y metodológico, por recuperar la perspectiva de uno de sus actores, los estudiantes, a partir de la hipótesis siguiente: acercarse a sus narrativas permite comprender los aspectos nodales del devenir institucional, los procesos de identificación intra e intergeneracional y las dinámicas de producción, transmisión y apropiación del conocimiento de la universidad (Carli, 2012: 23-24).

En consonancia, en nuestra investigación exploramos los modos en que lxs docentes “transitan” sus prácticas y cómo, a su vez, reconocen en ellas una modificación a partir de capacitarse en ESI; reconstruyendo un fenómeno, un problema, partiendo de los relatos de los actores que participan de él, desde sus propias narrativas. A partir de la noción de transversalidad de la ESI, supusimos que su aplicación podía transformar en profundidad esa experiencia docente y, por lo tanto, indagamos sobre cómo se produjeron dichas transformaciones, pero posicionándonos desde los relatos de lxs mismxs actores. Buscamos, de esta manera, y siguiendo a Carli, “producir un relato histórico atento a la sensibilidad de lo cotidiano y a los modos de apropiación de las instituciones, a los contextos materiales de lo vivido y al lenguaje de la narración retrospectiva” (Carli, 2012: 27).

Entendemos que dicha mirada sobre el objeto de análisis, desde la experiencia docente, es una elección teórico metodológica central para nuestra carrera en cuanto al enfoque de los

estudios de comunicación y cultura. Tal como señala Carli, la noción de experiencia es de gran relevancia para los estudios culturales. En este sentido, el enfoque trabajado por el Centro de Estudios Culturales Contemporáneos (CECC) de la Universidad de Birmingham, tal como sostienen Armand y Michelle Matellart (1995), tiene que ver con la preocupación de sus investigadorxs por

[...] trabajar en una dimensión etnográfica y analizar los valores y las significaciones vividas, las formas en que las culturas de los distintos grupos se comportan frente a la cultura dominante, las ‘definiciones’ propias que se dan los actores sociales de su ‘situación’, de las condiciones en las que viven (1995: 72).

De esta manera, sostienen lxs autorxs, se vio renovada la forma de hacer historia social, cambiando su enfoque “desde abajo”. El foco se encuentra puesto en la experiencia del sujeto.

Tal como plantea Rossana Reguillo (2004), los objetos tomados por los “estudios de la cultura, el poder y la comunicación son muy diversos” (2004: 7). Pero dicha perspectiva, no se define por ellos sino por su enfoque, en la construcción de relaciones entre procesos y prácticas. A su vez, siguiendo a Carli (2012), la noción de experiencia es significativa en la obra de Edward P. Thompson, ya que para el autor era importante centrarse en el papel de los sujetos como hacedores de la historia, a partir de una historia concreta “vista desde abajo”:

Trato de rescatar al pobre tejedor de medias, al tundidor ludita, al “obsoleto” tejedor de telar manual, al artesano “utópico” e incluso al iluso seguidor de Joanna Southcott, de la enorme prepotencia de la posteridad (Thompson, 2012: 30).

De esta manera, la experiencia permite la comprensión de la clase como una relación histórica encarnada en sujetos activos y reales en contextos reales: “la clase la definen los hombres mientras viven su propia historia, y al fin y al cabo ésta es su única definición” (Thompson, 2012: 29). Así, al igual que se lo propuso Sandra Carli con la experiencia universitaria, “ensayamos” una historia concreta, que nos permita tener una visión de la institución escolar “desde abajo”, adentrándonos “en los fenómenos ordinarios de la vida cotidiana, en las prácticas desconocidas, en los espacios institucionales, en las dinámicas colectivas” (Carli, 2012: 30) de, en nuestro caso, la práctica docente.

2.2.II. Políticas públicas: intervención estatal, actores intervinientes y la disputa por el sentido

En primer lugar, recuperamos el concepto de políticas públicas planteado por Jélica Báez y Catalina González del Cerro (2015) al analizar la Ley de ESI, a las cuales conciben como “construcción que emerge de los debates, las negociaciones y los intercambios que acontecen en las esferas públicas” (2015: 8). De esta manera, entendemos que las políticas públicas implementadas por el Estado surgen de un entramado político social en donde participan actores con distintos intereses en un contexto determinado. Esto es importante en tanto que, tal como subraya Marcela Bilinkis (2013), existieron fuertes “disputas y demandas” entre diversos actores que se encontraron enfrentados durante el proceso que dio como resultado la sanción de la Ley Nacional de ESI: “partidos políticos, organizaciones de la sociedad civil, iglesia católica y otros credos, entre otros” (Bilinkis, 2013: 28) que pujaron para establecer sus concepciones de sexualidad y su postura sobre cómo debía insertarse la educación sexual en las instituciones escolares. Entonces, como mencionamos con anterioridad, si bien es el Estado quien aplica las políticas públicas, en este caso las sanciones de las leyes ESI (a nivel nacional y en cada una de las jurisdicciones), en la toma de decisiones con respecto a las mismas participan una gran variedad de sectores de la sociedad que tienen, por su parte, diversos intereses a la vez que distinto peso en el accionar político.

Al respecto, cabe retomar a Oscar Oszlak y Guillermo O’Donnell (1984) quienes proponen una matriz de análisis que permite estudiar políticas estatales en América Latina, en donde el Estado forma parte de un entramado social en relación con otras fuerzas sociales. Es decir, no hay política pública posible sin la intervención estatal (ya sea por acción u omisión), pero el Estado no es el único que interviene, sino que también hay participación de distintos sectores de la sociedad: actores entrelazados por relaciones de poder. Se trata, por tanto, de un “proceso social tejido alrededor del surgimiento, tratamiento y resolución de cuestiones ante las que el Estado y otros actores adoptan políticas” (1984: 105). Es, por otra parte, de gran utilidad el concepto de “cuestión” que presentan los autores, al cual definen como un problema “socialmente mediatizado”, es decir, una necesidad o demanda social que termina siendo retomada por algunos grupos “estratégicamente situados” que entienden que hay que hacer algo al respecto. De esta manera, el Estado toma decisiones frente a la cuestión pero teniendo en cuenta cómo pueden reaccionar los distintos actores, re-posicionándose y “modificando el mapa de relaciones sociales y el universo de problemas que son objeto de

consideración en la arena política en un momento determinado” (1984: 111). Entendemos, entonces, que en el debate sobre la ESI se movilizaron distintas posiciones en torno a las concepciones de educación y sexualidad, y procuramos, a partir del objeto de nuestra investigación, identificar cómo dichas concepciones intervienen en los relatos docentes y, a su vez, cómo afectan sus prácticas.

Asimismo, es importante dar cuenta que la Ley Nacional de ESI se enmarca en una tendencia generalizada en toda la región. Siguiendo a Báez y González del Cerro (2015), en los últimos años los Estados de Latinoamérica han desarrollado normativas que promueven el abordaje de las sexualidades en el ámbito escolar a partir de la sanción de leyes o desde la implementación de programas, en los cuales se plantea una mirada integral de la sexualidad, desde una perspectiva de ampliación de derechos, e incorporando el enfoque de género en tanto que “logró instalar la noción de sexualidad integral, extendiendo el cambio biomédico a otras dimensiones: social, histórica, política, económica, ética, psicológica, cultural” (2015: 20). En este sentido, resaltan la relevancia del movimiento feminista a nivel nacional, regional y mundial, en tanto que logró instaurar la justicia de género en la agenda política de cada Nación. Por tanto, subrayan la importancia de revisar dichas políticas desde un punto de vista feminista:

La inclusión de la sexualidad en las políticas educativas destinadas a jóvenes en la región es parte de un proceso complejo de batallas, negociaciones y disputas. Como parte central de este proceso, el movimiento feminista apuntó a la ampliación de la justicia de género y a resituar la ciudadanía sexual como eje (Baez y González del Cerro, 2015: 9).

Por lo tanto, desarrollamos nuestro trabajo de investigación teniendo en cuenta el contexto nacional y regional en el que surgen las políticas públicas en torno a la ESI, así como también en aquellos actores intervinientes, con especial énfasis en los movimientos feministas, principales responsables del surgimiento de dichas normativas y cómo se traducen en la intervención del Estado Nacional.

2.2.III. El concepto de sexualidad y la educación sexual integral como paradigma

Otro concepto de vital importancia para llevar adelante nuestra investigación es el de sexualidad y cómo se retoma la disputa por su sentido en el marco de la institución escolar. Para ello, nos servimos de distintos recorridos teóricos para poder trabajar, por un lado, cómo

se inserta la cuestión de la sexualidad en el ámbito escolar y, por el otro, qué concepción(es) de sexualidad son las que ingresan y qué propone, a este respecto, la ESI.

En principio es importante destacar, siguiendo a Graciela Morgade (2011), que la escuela, en tanto aparato ideológico, siempre involucró educación sexual, aunque no de manera explícita, con la intención de adoctrinar y mantener la heteronorma, en tanto que “su sentido principal es preservar una parte importante del orden social de género establecido” (2011: 3). La autora sostiene que, a su vez, la preservación de dicho orden imposibilitó el ingreso al aula (y al tratamiento curricular) de la subjetividad, la afectividad y la corporeidad, donde sólo queda lugar para lo racional. En este sentido, Sebastián Sustas (2014a) plantea que es una muestra de ello cómo se enmarcan los contenidos de educación sexual en las escuelas, privilegiando “determinadas dimensiones caracterizadas como científicas —y por ende, bajo esta perspectiva, resguardadas en el estatus de racionalidad y neutralidad—, por sobre otras ligadas a lo emotivo y a lo corporal” (2014a: 136).

Hay que tener en cuenta, por tanto, el rol que juega la ESI, ya que, como explica Bilinkis (2013):

[...] la ley pareciera presentarse como un acto de expropiación de ciertos saberes sobre la sexualidad que circulan en distintos ámbitos, sea el de los medios de comunicación o el familiar. Este acto de expropiación basado en un fuerte componente racional y de científicidad contribuye a situar a las escuelas como instituciones en las cuales tiene lugar una “transmisión de conocimientos verdaderos”, en contraposición a la “formación en valores” que llevan adelante las familias (Bilinkis, 2013: 29).

De esta manera, se generan tensiones sobre cuál es el rol de la institución escolar en la formación de niñxs y jóvenes, y cuáles son esos conocimientos (y valores) que transmite y debe transmitir. Entendemos que, con la ESI, se produce una ruptura a partir de la propuesta de una sexualidad integral como paradigma principal, como veremos más adelante.

No podemos dejar de tener en cuenta, por otra parte, que existen distintos modelos de educación sexual (Morgade, 2011; Sustas, 2014a), entendidos como “formas de abordaje y los enfoques que los docentes utilizan como marcos de referencia para transmitir conocimientos que abordan temáticas de sexualidad y género” (Sustas, 2014a: 136). Resaltamos el modelo biologicista, en tanto que es el modelo hegemónico en programas educativos, y que se sostiene en argumentaciones de tipo patologizantes (Sustas, 2014a) y

para el cual “hablar de sexualidad en la escuela es hablar de la reproducción y, por lo tanto, de la genitalidad” (Morgade, 2011: 7). Consiste en un enfoque que se apoya en la perspectiva médica y que entiende la educación sexual como la transmisión de información por parte de expertos/especialistas, voces autorizadas que buscan prevenir conductas riesgosas tratando los problemas de forma técnica; despolitizando la sexualidad y dejando por fuera lo afectivo, las relaciones humanas y el deseo (Morgade, 2011; Sustas, 2014a).

En contraposición, el modelo de educación sexual integral significa una apertura a la diversidad sexual, a la vez que da prioridad a las cuestiones en torno a la desigualdad de género, así como también a los derechos sexuales y reproductivos de lxs jóvenes; siendo un modelo en donde lxs docentes juegan un rol de referente (Sustas, 2014a). Además, “sólo en los abordajes integrales pueden concurrir aspectos que involucren el placer sexual y los sentimientos movilizados en las relaciones sin descuidar aspectos relativos al cuidado de sí mismo y de los otros” (2014a: 143).

Desde dicho paradigma, y siguiendo el planteo de Jeffrey Weeks (1998) la sexualidad es comprendida como un producto histórico, una construcción social que no se encuentra dada sino que es producto de “negociación, lucha y acción humanas” (1998: 30), y en tanto que sexo y sociedad ya no pueden ser entendidos como campos separados:

La sexualidad está configurada por fuerzas sociales. Y lejos de ser el elemento más natural en la vida social, el que más se resiste a la modelación cultural, es tal vez uno de los más susceptibles a la organización. De hecho, yo diría incluso que la sexualidad sólo existe a través de formas sociales y su organización social. Además, las fuerzas que configuran y modelan las posibilidades eróticas del cuerpo varían de una sociedad a otra (Weeks, 1998: 29).

En esta misma línea, es central el planteo de Michel Foucault en *Historia de la sexualidad: La voluntad del saber* (2012), donde realiza un análisis histórico para dar cuenta de la relación entre poder, saber y sexualidad. Allí, el autor propone que, en contraposición a la teoría de la represión, por medio de “las técnicas polimórficas del poder” (2012: 17) circulan los discursos sobre sexo, discursos que se vieron multiplicados a lo largo del siglo XIX. De esta manera, remarca Foucault, el discurso sobre sexo se volvió esencial para el funcionamiento de mecanismos de poder, siendo la sexualidad “una vía de paso para las relaciones de poder” (Foucault, 2012: 99):

Se debe hablar del sexo, se debe hablar públicamente (...); se debe hablar como de algo que no se tiene, simplemente, que condenar o tolerar, sino que dirigir, que insertar en sistemas de utilidad, regular para el mayor bien de todos, hacer funcionar según un óptimo. El sexo no es cosa que sólo se juzgue, es cosa que se administra. Participa del poder público; exige procedimientos de gestión; debe ser asumido por los discursos analíticos (Foucault, 2012: 27).

De esta manera, Foucault permite dar cuenta cómo la sexualidad y las identidades sexuales se encuentran entretejidas con las relaciones de poder, de sumisión y dominación. Rechaza así las concepciones esencialistas que entienden la sexualidad como un mandato de la naturaleza y plantea cómo las configuraciones biológicas adquieren significado a partir de determinadas relaciones sociales, como producto de negociación, lucha y acciones humanas (Felitti y Queirolo, 2009). Así, siguiendo a Sustas (2014b), los aportes de Weeks y Foucault permiten entender al sexo y la sexualidad como relacionales, en tanto que el contexto histórico les otorga significado a nivel cultural y subjetivo a partir de las interacciones sociales.

Ahora bien, si la función primigenia de la institución escolar, espacio de disciplinamiento y normalización de los cuerpos por antonomasia, era formar una ciudadanía aparentemente neutralizada que acompañe la consolidación de los Estados Nación ¿cómo se modifica esta concepción a la luz de los nuevos derechos conquistados en materia de sexualidad? En este sentido, Diana Maffia (2001) profundiza en el concepto de “ciudadanía sexual”, entendiendo que esa “neutralización” no es más que una masculinización ya que “los rasgos que no se especifican en la definición de lo humano universal (sexo, raza, color, clase social, religión, edad, etc) terminan siendo siempre los del sujeto dominante o hegemónico” (2001: 28) (al que podríamos definir como varón cis, blanco, heterosexual, adulto y de clase media). Es por ello que la autora sostiene que es necesario cambiar la concepción de la ciudadanía:

sexualizando a los sujetos y considerando estas diferencias como aspectos que exigen variar las respuestas del Estado para satisfacer los mismos derechos universales [...]. Invisibilizar el carácter sexuado de ciudadanas y ciudadanos implica borrar de la definición de ciudadanía un rasgo que por omisión permite al Estado vulnerar derechos básicos de los individuos más débiles (en particular, de las mujeres) (2001: 28).

Volviendo a Graciela Morgade (2011), nos parece pertinente el planteo que la autora hace en torno a la cuestión curricular como escenario de tramitación y lucha de significaciones, en

tanto que el diseño curricular implica relaciones de poder. Y es un escenario de lucha por las significaciones, dado que las decisiones en el diseño curricular tienen que ver con aquello que es considerado como valioso y que requiere ser puesto en juego en el contexto de la escuela: ¿qué se debe enseñar sobre sexualidad? Esas decisiones, entonces, están implicadas en asuntos de poder y distintos actores disputan por aquello que debe ser tomado en cuenta para ingresar al aula. De esta manera, Morgade resalta que desde los Estudios de Género y movimientos de mujeres se han producido, durante décadas, demandas y críticas al currículum escolar y que, a su vez, “la pedagogía escolar ha ido dando respuesta a las necesidades y demandas sociales a través del currículum” (2011: 1).

Por lo tanto, entendemos que las prácticas docentes no solamente se ven transformadas por la capacitación sino por aquellos temas que pueden ingresar al aula, qué luchas hay detrás de esos temas y cuáles son, también, las temáticas que quedan por fuera. Es importante, entonces, tener en cuenta que la ESI, y el contenido que propone, se presenta como disruptivo en relación a la currícula escolar tradicional (Morgade y Fainsod, 2019).

2.2.IV. Ser docente: trayectoria, función y responsabilidad en las prácticas de lxs trabajadorxs de la educación

La ESI es un derecho de niñxs y jóvenes, pero también es una obligación del sistema escolar, y en ese sentido el rol docente es fundamental para su aplicación conforme indica la ley. Entendemos la docencia como un trabajo con y sobre lxs otrxs y, por lo tanto, requiere algo más que el dominio y uso de conocimiento técnico racional especializado. El que enseña tiene que, siguiendo a Emilio Tenti Fanfani (2009), “invertir en el trabajo su personalidad, emociones, sentimientos y pasiones, con todo lo que ello tiene de estimulante y riesgoso al mismo tiempo” (2009: 1). Es menester, según este autor, que quienes enseñan den muestras de su compromiso ético con lxs otxos y de interés en su bienestar y felicidad. Es así que “los maestros han aceptado, a lo largo de los años, independientemente de las tradiciones de enseñanza o del debate curricular, que ellos son legítimos cuidadores de prácticas que conllevan un sentido moral” (Litwin, 2008: 115). En este sentido, no es posible escindir la ética y la moralidad de una visión respecto de la sexualidad y de sus efectos sobre los cuerpos.

Ahora bien, se trata de una labor educativa cuya función preponderante parece haberse debilitado junto a la crisis del modelo disciplinario y las instituciones de la modernidad. Las

transformaciones en las ideas sobre el conocimiento, la función de la escuela y la autoridad docente de fin de siglo “no nos han conducido a una visión compartida e inequívoca sobre el futuro de la educación y del trabajo de maestros y profesores” (Terigi, 2012: 16). Por ejemplo, en relación con la ESI, hay docentes que sostienen que “lxs alumnxs saben más” y, por lo tanto, pareciera que su función es irrelevante. En este sentido, creemos que “la autoridad adulta [...], requiere nuevas miradas y construcciones que permitan reinscribir su sentido junto a la responsabilidad que implica educar” (Kantor, 2009: 67). Tal como sostiene Debora Kantor (2009):

[...] lo que se ha debilitado, alterado o caído es un modelo que otorgaba cheques en blanco a educadores y adultos portadores de certezas, capacidad, posibilidad y credibilidad para transmitirlos o para imponerlos. Certezas que han sido, desde luego, siempre relativas, pero que al parecer resultaban tanto más convincentes que aquellas que disponemos hoy en día” (2009: 68).

Es en función de estos cambios que la autora plantea crear, a partir de la responsabilidad, nuevos marcos para pensar el vínculo con lx adolescente que necesita de unx adultx que lx contenga y desafíe, que amplíe su horizonte de lo posible, que establezca límites, que permita y prohíba, que sepa estar cerca pero a la vez permita nuevas distancias, que confíe en él/ella/elle y pueda discutirle, que transmita cosas valiosas y que esté dispuestx a someter a juicio el valor de lo que transmite. Su intervención “no puede pensarse escindida del amor en tanto compromiso intrínseco con el otro, en tanto afecto mutuo y mutua afectación” (2009: 76).

Es en este punto en el que se vuelve indispensable la reflexión en torno al rol docente y a su práctica para tomar conciencia de lo que implican sus decisiones morales en la creación y consolidación de un ambiente educativo y, de este modo, favorecer su mejoramiento. De esta forma, “las narraciones de los docentes, sus intuiciones, la sabiduría práctica, las acciones espontáneas y las que repetirán aún en circunstancias cambiantes, constituyen un nuevo marco de pensamiento para el estudio de las prácticas de enseñanza” (Litwin, 2008: 26). Resulta necesario, entonces, analizar los conocimientos que están en la base de la preparación del oficio docente, muchos de los cuales se manifiestan en recuerdos y en el impacto personal que generaron en cada unx, tanto en los niveles anteriores del sistema como en los procesos de formación en la práctica, y observar cómo impactan en su práctica pedagógica. Siempre desde su perspectiva ya que su conocimiento lxs hace aptxs para este proceso reflexivo más

que ningúnx otrx especialista y teniendo en cuenta que “el saber pedagógico con el que contamos, sobre todo el que circula por los canales institucionales, al que llamamos saber pedagógico por defecto, tiene problemas a la hora de afrontar las condiciones actuales en que se produce el trabajo de enseñar y, sobre todo, a la hora de imaginar alternativas con algún poder instituyente” (Terigi, 2012: 44). En este sentido y tal como sostiene Terigi (2012):

[...] los egresados de los sistemas de formación docente refieren numerosos problemas vinculados con ‘lo didáctico’, como el desconocimiento de los criterios para seleccionar contenidos, la falta de instrumentos para coordinar y reorganizar grupos de aprendizaje, los problemas a la hora de definir la evaluación, etcétera (2012: 17).

La capacitación en ESI no resulta la excepción, y es innegable que lxs docentes reclaman más herramientas, como bien hemos podido detectar en el Taller de ESI del 34º Encuentro Plurinacional de Mujeres, Lesbianas, Trans, Travestis y No Binaries, llevado a cabo en la ciudad de La Plata en octubre de 2019.

No obstante, no es nuestra intención caer en un reduccionismo subjetivista (Tenti Fanfani, 1984) pues “el microespacio de la práctica docente se inscribe en espacios más amplios, representados por la institución escolar, el sistema educativo y la formación social que condicionan y normativizan sus operaciones” (Terigi, 2012: 22). Entendemos que hay factores de orden estructural que también determinan la aplicación de la ESI. El territorio en el que se trabaja, el ideario institucional, el capital social y cultural de lxs alumxs, familias [personas a cargo] y docentes pueden ser obstáculos o facilitadores según sea el caso.

De esta manera, en el presente capítulo presentamos nuestro objetivo de investigación, la metodología mediante la cual contestar dichos interrogantes a partir del trabajo de campo y las bases teóricas que cimentan el análisis. En los próximos dos capítulos, por su parte, nos dedicamos al estudio de los relatos docentes obtenidos en las entrevistas realizadas a quienes participaron de un postítulo en ESI ya sea de la EM o del JVG.

3. Capítulo 2: Caracterización de nuestros sujetos de estudio

En el presente capítulo presentamos una caracterización de nuestros sujetos de estudio con el fin de poder enmarcarlos, dar cuenta de las particularidades de nuestra muestra pudiendo distinguir su lugar de enunciación. Como ya mencionamos, el objetivo principal de nuestra investigación es identificar, a partir de los relatos de docentes que se han capacitado en ESI en los postítulos brindados en EM y JVG, las transformaciones que reconocen en sus prácticas pedagógicas. Sin embargo, entendemos que para poder comprender con mayor complejidad dichas transformaciones necesitamos realizar el trabajo previo de conocer con mayor profundidad a estos sujetos, para saber desde dónde producen los relatos que son el insumo principal de nuestra investigación.

Con esta intención, en el apartado *3.1 Motivos para hacer el postítulo* indagamos sobre aquellas motivaciones tanto políticas como pedagógicas que llevaron a los docentes que integran nuestra muestra a realizar los postítulos. Por su parte, en el apartado *3.2 Perspectivas sociales y políticas de los docentes en torno a la ESI* nos propusimos dar cuenta del lugar desde el cual conciben sus prácticas y los cambios en ellas a partir de identificar las opiniones que tenían —previo a realizar el postítulo— sobre la ESI desde una mirada política y social. En tercer lugar, nos centramos en las características de cada uno de los postítulos desde la óptica particular de quienes lo realizaron en *3.3 Reconstrucción de la mirada docente sobre la especificidad de los postítulos*.

3.1. Motivos para hacer el postítulo

En este apartado exploramos los distintos motivos por los cuales los docentes entrevistados decidieron capacitarse en ESI, tanto en el postítulo de la EM como en el JVG. Su descripción y análisis están planteados en nuestros objetivos específicos no porque se desprenda de nuestro objetivo general (los cambios que los docentes perciben en sus prácticas a partir del postítulo), sino como un paso previo: necesitamos entender cuáles fueron las razones por las cuales decidieron capacitarse para poder enmarcar a nuestros sujetos de análisis. Y, para ello, no podemos dejar de lado las repercusiones que puedan tener tanto la agenda pública en género, como el movimiento Ni Una Menos y las luchas sociales presentes en el contexto social, así como también las implicancias propias de su labor docente.

Por tanto, a la hora de llevar adelante nuestro trabajo de campo y encontrarnos con nuestros entrevistados, nos propusimos responder los siguientes interrogantes: ¿Cuáles fueron las razones por las cuales decidieron capacitarse? ¿Tienen que ver con alguna vivencia personal, con su trayectoria profesional, con el contexto social, con un interés en particular, con un pedido desde la institución en la que ejercen?

Es a partir de ahí que procuramos rastrear en los relatos docentes las motivaciones con la intención de construir categorías de nuestra muestra de análisis. Distinguimos, entonces, dos categorías que reúnen *a grosso modo* las razones que los llevaron a capacitarse:

- a) Motivaciones políticas
- b) Motivaciones pedagógicas

A continuación, profundizaremos en cada una de estas categorías a partir de aquello que los docentes que entrevistamos nos expresaron. Es importante aclarar que no necesariamente su decisión de hacer un postítulo en ESI respondió a un solo tipo de motivación sino que, por el contrario, distintos motivos surgieron de sus relatos, se entrecruzan y conectan, pero entendimos que era necesario poder estructurarlos por separado para poder dar cuenta de ellos en forma sistemática. Además, decidimos, de entre todos los motivos, centrarnos en aquellos que remitieran a cuestiones políticas y pedagógicas ya que no sólo fueron las motivaciones más referidas por los docentes, sino que también tienen mayor incidencia en nuestro objeto de estudio. A su vez, si bien estas motivaciones están relacionadas, decidimos analizarlas de manera individual en tanto que cada una de ellas nos permite ver en profundidad dos aspectos importantes (y que nos interesan en nuestro análisis) de la cosmovisión de quienes integran la muestra. Por un lado, su lugar de enunciación (desde dónde nos hablan, dónde se paran políticamente y cómo esto repercute en el sentido que le otorgan a la ESI y a sus prácticas) y, por otra parte, sus prácticas docentes en concreto, y qué utilidad reconocen que la capacitación en ESI puede ofrecerles y fueron a buscar en los postítulos.

3.1.1. Motivaciones políticas para realizar un postítulo en ESI

A partir del relato de los docentes pudimos distinguir diversas implicancias políticas que identificaron como importantes a la hora de decidir llevar adelante una capacitación formal en ESI. A continuación, realizamos un recorrido por ellas y sus especificidades.

En principio, varixs de lxs docentes, al preguntarles sobre sus motivaciones, se refirieron a su militancia feminista, destacando como puntos de inflexión en su activismo tanto el fenómeno social de Ni Una Menos como la participación en los Encuentros Plurinacionales de Mujeres, Lesbianas, Bisexuales, Travestis, Trans Y No Binaries y la lucha por el derecho al aborto legal:

Tímidamente empecé a enseñar ESI, según lo que iba leyendo en algunos libros, o artículos, [...] pero después empezó toda esta convulsión con la ley del Aborto Legal, los reclamos por la ESI... entonces dije, “bueno, vamos a tomar más en serio esto, ¿qué hago?”, y ahí me encontré con el postítulo (Carolina, docente de nivel medio en la asignatura de geografía).

Como Carolina, otrxs entrevistadxs destacaron la necesidad de integrar su práctica como docentes a su activismo y a un movimiento social que lxs atraviesa. En este sentido, Luciana deja entrever la doble cara de su motivación:

[...] decidí hacer ESI por dos motivos: primero, por tener una pata activista en el ámbito del feminismo y en segundo lugar por tener alguna búsqueda de unir, empezar a encolumnar el perfil militante con el perfil laboral (Luciana, docente de nivel medio en la asignatura de filosofía).

Hay, así, una intención de cambio en esta mixtura, como también una disconformidad con la “falta de actualización” de las instituciones educativas en donde desarrollan sus prácticas:

[...] tuvo que ver un poco con el feminismo en mi vida, y con ver un contraste con lo que estaba pasando con otros docentes en la escuela, como ver a la escuela muy vieja, que siempre vi a la escuela muy vieja, en cuanto a lo que tiene que ver con mi área, como que está todo muy estático [...] hubo algo ahí de actualizarme (Aida, docente de nivel medio en la asignatura de matemáticas).

Podemos entonces dar cuenta de cómo se produce una movilización con la intención de sumar un grano de arena desde una actualización personal para la transformación general y como, a su vez, se le otorga a la ESI un rol central en dicho proceso de cambio:

[...] creo que el cambio social más importante que necesitamos viene de la mano de la ESI. Otros lo harán desde otro lado, pero como docente tiene que ser por ahí (Mariano, docente de nivel primario).

Yo encontré, en la ESI, feminismo, y me estoy metiendo por ahí. Muy pero muy a mi manera, porque todas mis compañeras de postítulo, o muchas al menos, también la militan en la calle, en el barrio, y yo estoy más en poner todo en la escuela, pero porque me interesa la educación (Inés, docente de nivel medio en la asignatura de inglés).

Otra de las razones refieren a un suceso puntual determinante que reconocen como origen de la motivación, en especial casos de femicidio que, a partir de su ingreso en la agenda pública impulsado por los sectores feministas y la posterior circulación en los medios, generaron una necesidad de su tratamiento que, entendían, no se podía dar por fuera de la ESI:

[...] mi primer acercamiento que tuve con la ESI fue a partir del caso de esta piba a la habían matado en un boliche... que creo, si mal no recuerdo, que fue en el 2010 [...]. Fue pensar “che, esto es un caso de la ESI. Esto hay que agarrarlo, hay que abordarlo, hay que hablarlo con las pibas y con los pibes” (Eva, docente de nivel medio en la asignatura de biología).

Reconocemos como una tercera motivación política aquella que nace a partir de la participación en el Programa de Retención Escolar de Alumnas Madres, Embarazadas y Alumnos Padres⁶, como puntapié inicial que lxs acercó a la ESI —ya que ofrecen talleres al respecto— y que les permitió reconocer la necesidad de capacitación:

[...] es un agente multiplicador el Programa [Alumnas Madres, Embarazadas y Alumnos Padres], y que te den las capacitaciones ayuda a que te informes y que tengas otras herramientas (Paula, referente ESI de dos escuelas públicas y profesora de educación física).

En este sentido, Rufina nos comenta que fue a partir de las capacitaciones en ESI brindadas por el programa que:

[...] fui entendiendo lo que era la ESI y fui abriendo mi cabeza, y dejando de lado prejuicios y todo. Y me parecía que necesitaba como un cierre, cierre y al mismo tiempo apertura, como algo un poco más oficial que todas esas capacitaciones que iba

⁶ Se trata de un dispositivo de trabajo institucional que incluye herramientas para abordar la retención escolar y el acompañamiento pedagógico de las alumnas embarazadas, madres y de los alumnos padres en 143 escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires a través de los Referentes Institucionales y docentes capacitados por el Programa. Para más información visite el sitio:

<https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/educacionsexual/programa-de-retencion-madres-padres-y-embarazadas>

teniendo, entonces me inscribí en el postítulo (Rufina, docente de nivel medio en la asignatura de inglés).

En cuarto lugar, dentro de la categoría política, podemos reconocer aquella motivación que nace de la responsabilidad que, entienden, tienen como docentes de movilizar y trabajar la ESI:

Es una responsabilidad, es el derecho de ellos que está en juego, soy la agente estatal, digamos. [...] Por eso intento formarme [...], es muy lindo abordar cuestiones cuando sentís que por ahí a alguien le puede hacer un click (Rosa, docente de nivel medio en la asignatura de antropología).

De la misma manera, Inés daba cuenta cómo entiende que el ejercicio de su profesión conlleva un rol social de garante de derechos, entre ellos, la ESI:

[...] somos todos actores y representantes del Estado frente a los pibes, y es un derecho que tenemos que garantizarle a ellos. También eso, de pensarlo como la posibilidad de garantizarles ese derecho a acceder a la información (Inés, docente de nivel medio en la asignatura de inglés).

Por lo tanto, a partir de los relatos docentes pudimos identificar diversas motivaciones de índole político relacionadas a un activismo/militancia: su compromiso con los movimientos feministas y sus luchas; a partir de un suceso movilizante (relacionado con casos de femicidios y violencias hacia las mujeres y disidencias LGTTBQI+); de su participación previa en el Programa de Retención Escolar de Alumnas Madres, Embarazadas y Alumnos Padres que lxs acercó a la ESI; y, por último, de la responsabilidad que tienen como docentes de asegurar el derecho de lxs estudiantes de recibir ESI.

Por su parte, entendemos que estas razones no están aisladas de cómo conciben su función docente, ya que “ni el saber que los profesores enseñan ni la forma de enseñarlo son ingenuos, sino que están informados por valores que hay que reconocer y criticar por sus consecuencias y efectos” (Giroux, 2002, p.27). Podríamos decir así que aquellos valores políticos y sociales de cada docente no quedan por fuera de sus prácticas, ya que esos intereses se pusieron en juego a la hora de decidir capacitarse en ESI. Más que una cuestión de causa y consecuencia, la docencia y las convicciones políticas conforman un todo para este postítulo y se encuentran, además, ancladas en un contexto social particular.

En este sentido, creemos que la dimensión política y la militancia previa, teniendo en cuenta las especificidades en cada caso, es central, en tanto que, desde sus relatos, lxs docentes entrevistadxs expresaron la importancia que su activismo tuvo en la decisión de realizar un postítulo en ESI, así como también su necesidad por poder integrar dicha militancia a sus prácticas docentes. Es, en este sentido, interesante cómo dejan entrever la articulación política/pedagógica en sus prácticas desde la importancia de una actualización de la escuela en tanto institución, y el cómo reconocen que la ESI tiene un rol central en dicha transformación. Y, aquí, tiene una gran relevancia el sentido de responsabilidad social que cargan a su rol docente, ya que la aplicación de la ESI, entienden, responde a un derecho de lxs alumnxs⁷.

Como mencionamos con anterioridad, las motivaciones políticas que pudimos identificar en los relatos docentes se encuentran entrelazadas entre ellas, por lo que algunxs de lxs entrevistadxs acusan a más de una de ellas. A continuación, daremos cuenta de aquellos motivos que refieren a cuestiones de índole pedagógica pero, como veremos, así como lo pedagógico se encontraba presente en las motivaciones políticas, las motivaciones pedagógicas, en su mayoría, también se encuentran atravesadas por un sentido político.

3.1.II. Motivaciones pedagógicas para realizar un postítulo en ESI

En paralelo a las motivaciones de índole política, identificamos en los relatos docentes motivos que derivan de un interés pedagógico y que desarrollaremos en el presente apartado. El primer motivo, de gran recurrencia en las entrevistas, tiene que ver con lo que lxs docentes reconocen como una falta de formación en ESI, por lo que decidieron ir en búsqueda de herramientas que les facilitara su aplicación:

Trabajar contenidos de ESI es como trabajar el contenido de cualquier otra cosa. Entonces es como dar matemática sin haber cursado matemática. Se les pide a los docentes, a la docencia en general, que trabaje contenidos de ESI, pero no brindan formación en ESI, la mayoría de los docentes no tuvieron formación. Yo, primero, necesitaba formarme para tener una coherencia con lo que intento hacer en el aula (Mariano, docente de nivel primario).

⁷ Con respecto a esto último (en relación a la responsabilidad y la ESI en tanto derecho) profundizaremos en el apartado 3.2 *Perspectivas sociales y políticas de lxs docentes en torno a la ESI a partir de sus relatos*.

Dentro de dicha categoría entran también aquellos relatos que identifican su motivación en el quehacer cotidiano como una necesidad que nace a partir del trabajo en el día a día, en donde los emergentes y el trabajo diario con niñxs, jóvenes y adolescentes tiene un rol central:

Porque la Educación Sexual te atraviesa en todo momento de tu vida. Siendo profesora de educación física [...] devienen inquietudes para las que uno no tiene respuestas (Paula, referente ESI y docente de nivel medio en la asignatura de educación física).

Por otro lado, identificamos que algunxs docentes refieren que una de las causas por las que decidieron hacer el postítulo tiene que ver con una búsqueda de capacitación docente en un sentido más general. Es decir, buscaban que el postítulo les brindara herramientas pedagógicas —en su mayoría por no provenir de profesorados de más trayectoria— y eligieron la capacitación en ESI debido a que era otro tema con respecto al cual tenían interés en formarse. En este sentido se unieron la búsqueda de herramientas pedagógicas y un interés particular en ESI.

[...] fui con la idea de ir a un lugar en donde se forman los docentes... porque yo vengo de una formación academicista, y quería ir ahí y ver qué pasaba (Cristina, docente de nivel medio en las asignaturas de historia y de formación ética y ciudadanía).

Por otra parte, de dicho motivo también se desprende que lxs docentes entrevistadxs reconocieron que, para trabajar a partir de la ESI, necesitaban ampliar las estrategias didácticas más allá de lo que implica un tipo de clase tradicional, basada, en ese sentido, en un estilo más expositivo. Existe en estxs docentes cierta búsqueda de revisión de “la concepción de transmisión lineal relacionada con nociones unilaterales de transferencia para conformar una nueva relación docente-alumno desde la idea de mediación” (Minzi, 2011, p.133). Por tanto sintieron la necesidad de poder hacerse de un herramental didáctico que les permitiera poner en juego distintas dinámicas. En ese sentido, Rosa nos comentaba:

[...] no tuve una formación tan fuerte en lo didáctico, en lo pedagógico, también entré buscando eso porque, digamos, abordar temáticas de ESI necesariamente te exige otras formas que las tradicionales. O sea, no sirve de nada pararse en el curso y decir “bueno, existen 3 tipos de discriminación” y armar un cuadro sinóptico como una clase expositiva sino que es buscarle la vuelta para poder debatir, charlar, para desentrañar las ideas (Rosa, docente de nivel medio en la asignatura de antropología).

A su vez, algunxs de nuestrxs entrevistadxs manifestaron un interés y un trabajo pedagógico previo en cuestiones de género que lxs llevó a querer profundizar en torno a la temática ESI:

[...] yo ya venía con el tema de género, pero nada que ver con la educación, y entendí que en la escuela, en el ámbito escolar, en cualquier nivel, tu herramienta es la ESI para trabajar género (Rafaela, docente de nivel medio en la asignatura de inglés).

En este sentido, hay quienes reconocieron en su motivación una intención de formalizar saberes previos que, en algunos casos, los percibieron como “intuitivos”. Es decir que reconocían en sus prácticas —previas a hacer el postítulo— un trabajo en ESI en estado primitivo, que respondía a saberes previos, pero que no estaba estructurado desde una formalización teórica, y que tampoco tenían la “formalidad del título” (Eva, docente de nivel medio en la asignatura de biología) la cual fueron a buscar al postítulo.

Otra de las razones a la que aludieron lxs docentes tienen que ver con romper con su propia tradición educativa en materia de educación sexual. En este caso, identificaron en su trayectoria educativa una falta en materia de educación sexual, nula o no integral, muchas veces dispensada por agentes extrainstitucionales (como era el caso de los talleres especiales brindados por empresas como Johnson & Johnson):

[...] dudas sobre cómo podíamos abordar temas que yo en mi formación no había tenido, y es un poco por eso por lo que fui al postítulo. Yo estaba dando Educación para la Salud, y la formación en la que yo me tenía que apoyar como docente no la había tenido. [...] en mi transcurso por la primaria y la secundaria fue la charla de Johnson & Johnson, cosas muy retrógradas (Juan, referente ESI y docente de educación física en escuela media).

De esta manera, sostiene Florencia:

[...] la educación sexual que nos han dado a nosotros no es la misma que hoy en día se trata de dar, y como resultado, hay muchas falencias en una generación que es la que hoy es principalmente docente (Florencia, docente de del taller de proyectos, tutora de primer y segundo año y preceptora de escuela media).

Como se mencionó en el marco teórico, existen diferentes modelos de educación sexual. En ese sentido, cuando lxs docentes entrevistadxs hacen referencia a la educación sexual recibida en sus trayectorias escolares y, posteriormente, en estudios superiores, aluden al modelo

biologicista, el cual era llevado a su extremo cuando las clases eran dadas por expertos/especialistas, voces autorizadas para brindar información sobre el tema (Morgade, 2011; Sustas, 2014a), siendo un ejemplo las charlas brindadas por agentes de la empresa Johnson & Johnson. En este sentido, lo que los relatos de nuestrxs entrevistadxs destacaron es que dicha educación sexual tradicional se encuentra lejos de lo que hoy se requiere en la escuela, lo que genera una necesidad de actualización por parte de lxs docentes. De todas maneras, el modelo biologicista sigue teniendo gran peso en la institución escolar hoy en día, y aún goza de hegemonía, a pesar de que la ley de ESI tenga más de 15 años.

Otra de las causantes que pudimos identificar en las entrevistas realizadas es la inserción laboral, ya que algunxs de lxs docentes reconocieron que su decisión de realizar el postítulo se debe, en gran medida, a proyectar un futuro profesional.

La expectativa era primero que nada obtener un título que me permitiera hacer formación docente en ESI (Luciana, docente de nivel medio en la asignatura de filosofía).

Por último, otrxs docentes reconocieron como una finalidad para realizar el postítulo el interés por nutrirse del intercambio con compañerxs en relación con la ESI —que, como daremos cuenta más adelante, es algo central en la experiencia de cursada—. En este sentido, Luciana nos explica que buscaba:

[...] discutir con compañeras docentes de otros lados. Tenía como esa expectativa. Como que el cruce, la discusión y el debate entre territorios muy diferentes, porque si algo tiene de interesante el postítulo del JVG es que hay gente de todos lados, hay de Provincia de Buenos Aires, de CABA, entonces son territorios escolares muy diferentes que se cruzan ahí (Luciana, docente de nivel medio en la asignatura de filosofía).

Como hemos mencionado, las motivaciones que englobamos como pedagógicas responden a una serie de razones, entre ellas: falta de formación específica en ESI, falta de herramienta práctico para el trabajo diario en el aula, falta de capacitación docente en general (por venir de carreras de base más académicas), búsqueda de ampliar sus estrategias didácticas (por considerar las “tradicionales” como insuficientes para impartir ESI), trabajo e interés previo en cuestiones de género, y, finalmente, la acreditación como forma de inserción laboral.

Podemos decir, entonces, que muchxs de estxs docentes sienten que carecen de la formación suficiente como para asumir de forma plena la responsabilidad que conlleva ser unx de los agentes garantes de la ESI. Asimismo, reconocieron la necesidad de profundizar sus conocimientos desde un lugar pragmático en aras de resolver su día a día en la escuela o ampliar sus posibilidades laborales futuras.

Para terminar este apartado, quisiéramos enfatizar que, como hemos dicho anteriormente, las motivaciones políticas y las motivaciones pedagógicas no se encuentran escindidas unas de otras, sino que, por el contrario, se retroalimentan y están interrelacionadas. Las motivaciones están ligadas a la complejidad de la labor docente, que implica un trabajo con y sobre otrxs, por lo tanto quien enseña “tiene que invertir en el trabajo de su personalidad, emociones, sentimientos y pasiones, con todo lo que ello tiene de estimulante y riesgoso al mismo tiempo” (Tenti Fanfani, 2009, p.1). Como mencionamos con anterioridad, enunciamos las categorías con el fin de poder acercarnos a los sujetos de análisis, pero en la práctica estas categorías realizadas están puestas en relación.

Para seguir indagando en la especificidad de nuestra muestra, a continuación analizamos las opiniones de lxs docentes entrevistadxs sobre la actualidad de la ESI desde una mirada política y social. Creemos que es imposible poder hacer una lectura de sus prácticas expresada en sus relatos sin antes poder rastrear su lugar de enunciación. ¿Desde dónde nos hablan lxs docentes? es la pregunta que procuramos abordar en el siguiente apartado.

3.2. Perspectivas sociales y políticas de lxs docentes en torno a la ESI a partir de sus relatos

En nuestra búsqueda de realizar una categorización de nuestros sujetos de estudio —es decir, de aquellxs docentes de CABA que realizaron un postítulo en ESI y que entrevistamos— nos propusimos, en el apartado anterior, dar cuenta de las motivaciones políticas y pedagógicas que lxs llevaron a capacitarse. En este sentido, planteamos ampliar el lugar desde el cual conciben sus prácticas y los cambios en ellas, identificando las opiniones que tenían sobre la ESI desde una mirada política y social.

La necesidad de dar cuenta del lugar desde el cual surgieron los relatos docentes, siguiendo a Sandra Carli (2012), nace de la noción de que la enunciación es siempre localizada (2012: 328). En este sentido, la autora recupera del pensamiento feminista, los estudios poscoloniales y los estudios culturales la importancia del conocimiento perspectivo, a partir

del reconocimiento del punto de vista y de la dimensión de la experiencia (2012: 335). Nos propusimos, así, dar cuenta de “quién habla, cómo, y desde qué lugar” (2012: 336) y, con dicha intención, planteamos en las entrevistas con nustrxs entrevistadxs los siguientes interrogantes: ¿Qué opinión tienen con respecto al estado de la ley ESI en la actualidad? ¿Cuáles son los aportes y cuáles las falencias que reconocen? ¿Qué aspectos creen que se podrían mejorar en relación a la ESI? ¿Cuál sería el rol del Estado a este respecto? Y, por último, ¿cuáles eran las relaciones que encontraban entre lo que propone la ESI y las luchas que se producen en la sociedad actual?

A continuación presentamos las respuestas obtenidas a partir de un análisis de ellas para poder, así, tener una imagen más acabada de nuestros sujetos de estudio, relevando la opinión que lxs docentes tienen de la ESI, así como también sus implicancias sociales y políticas en la actualidad.

3.2.1. La ESI para nosotrxs: cómo conciben lxs docentes entrevistadxs a la ESI y cuál es su rol social

Cuando preguntamos a lxs entrevistadxs sobre su opinión con respecto a la ESI, hubo una respuesta que se repite: la ESI es un derecho.

La ESI es una herramienta para avanzar en la ampliación de derechos y en garantizar los derechos de igualdad, de no discriminación, de las mujeres, de las personas trans, travestis, no binaries, gays, lesbianas, todos los colectivos que están ganando espacio en la agenda pública y ojalá que en la política también, ahora tenemos un Ministerio [de las Mujeres, Géneros y Diversidad], vamos a ver qué pasa (Rosa, docente de nivel medio en la asignatura de antropología).

En este sentido, es importante destacar que la Ley 26.150 establece el derecho de los educandos de recibir educación sexual integral y, en su artículo 2º, la enmarca en los Derechos Humanos⁸. Así, tal como plantea Morgade (2017), “la ley exige un enfoque, que es el modelo de los derechos humanos; es decir que la ESI debe hacerse cargo de avanzar en la garantía de los derechos explicitados en la legislación y en los programas que se mencionan

⁸ El Artículo 2º de la Ley 26.150 establece: “Créase el Programa Nacional de Educación Sexual Integral en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, con la finalidad de cumplir en los establecimientos educativos referidos en el artículo 1º las disposiciones específicas de la Ley 25.673, de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable; Ley 23.849, de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño; Ley 23.179, de Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, que cuentan con rango constitucional; Ley 26.061, de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y las leyes generales de educación de la Nación”.

en el Artículo 2º” (2017: 36). Esta concepción conlleva, por otra parte, y como mencionamos en el apartado anterior, un sentido de responsabilidad por parte de lxs docentes de aplicar ESI en sus clases, ya que, al no hacerlo, ese derecho es vulnerado.

[...] ahí dice [en la ley] que si nosotros no damos la ESI estamos vulnerando un derecho de ese alumno, alumna, pero asimismo no se implementa mucho (Adela, docente de nivel medio en la asignatura de geografía y biología).

A su vez, la concepción que tienen sobre la ESI no solo incluye una mirada formal desde el derecho —en tanto que es una ley que debe ser cumplida—, sino que también sostienen que los derechos —en este caso la ESI— impactan de forma concreta en la vida de las personas y, por tanto, de lxs estudiantes:

[...] a mí no me pasó pero sí a compañeras de estar trabajando sentimientos, emociones, *blabla* y que un nene levante la mano y diga “a mí mi padrastro me toca la cola” o “mi tío me...” eso es tremendo, y si no se laburan los contenidos y no se hablan de esas cosas, esas cosas pasan de largo y le arruinás la vida a los chicos. No dar ESI, o no trabajar contenidos de ESI es tal vez arruinarle la vida a los pibes o no ayudarlos a resolverlo (Mariano, docente de nivel primario).

Por lo tanto, como se desprende del relato de Mariano, esta concepción de la ESI como un derecho implica, por un lado, una responsabilidad para lxs docentes, ya que, entienden, el no hacerlo trae consecuencias para el desarrollo de las trayectorias de sus alumnxs. Ahora bien, por otro lado, que la ESI sea un derecho avalado por una ley significa, para lxs docentes, un resguardo:

[...] te podés amparar en la ley, te plantás y decís: “mirá, este es mi derecho y es mi deber”, y ya está. [...] Además de haberme abierto la cabeza y eso, lo que me dió la ESI es amparo, yo siento como que si viene un padre a decirme algo, [...] me siento protegida por la ley (Rufina, docente de nivel medio en la asignatura de inglés).

De esta manera, la Ley de ESI es reconocida por lxs docentes entrevistadxs como un derecho pero también como una responsabilidad (en nivel micro, una responsabilidad propia, y a nivel macro —como ya veremos— de las instituciones educativas y del Estado).

[...] yo creo que también por eso tantos docentes nos subimos a la ola ESI, porque trae una idea muy clara de ciudadano, ciudadana, ciudadane, de sociedad democrática de

una libertad solidaria, trae ideas muy claras, está enmarcado en el derecho, en la perspectiva de género (Fabiola, docente de nivel primario).

Se podría decir que la ESI ensaya una respuesta colectiva posible a la pregunta respecto de para qué necesitamos las escuelas hoy en día, en el marco de una crisis de las instituciones de encierro y vigilancia, producto asimismo, del agotamiento del Estado-Nación y la pérdida de su sentido histórico. Paula Sibilía (2012) refiere a los valores en los que se sostuvo la institución escolar para afianzar su esqueleto y cimientos morales: el respeto por la jerarquía, el reconocimiento de la autoridad de los profesores, directivos y supervisores, una valoración positiva del esfuerzo y la dedicación concentrada con metas a largo plazo, obediencia y compromiso individual en el cumplimiento de rutinas fijadas, etc. El trabajo se erigió como un valor fundamental y las normas se respetaban porque se creían correctas, prescribían lo bueno o malo en función de un consenso claramente instituido y arraigado en un suelo considerado sólido. La ESI, de algún modo, acompaña las subjetividades modernas en las que “el alumnado actual también es refractario a las tecnologías pedagógicas que pretenden inculcarles su anticuada catequesis” (2012: 58)⁹.

De esta manera, vimos cómo la ESI, desde la perspectiva docente, tiene implicaciones tanto sociales como institucionales y, a su vez, personales —ya sea desde lxs estudiantes como de lxs docentes—. Ahora bien, a continuación trabajamos con respecto cuál es, para lxs docentes entrevistadxs, la situación actual de la ESI en términos de qué fallas encuentran en la implementación y cuáles son las necesidades que surgen para poder avanzar en materia de derechos.

3.2.II. Lo que la ESI necesita: falencias y necesidades de la ESI desde los relatos docentes

En los relatos docentes hay otra cuestión que se repitió con insistencia: la ESI está bien, pero necesita “actualizarse”. Cuando preguntamos a nuestrxs entrevistadxs a qué se referían con eso, nos explicaron que, al ser una ley que lleva más de una década de ser sancionada, ha quedado atrasada, en primer lugar, con otros avances en materia de derechos:

[...] hay todo un texto normativo posterior a la promulgación de la ley que es importante, y es importante que se haga la reforma de ESI para que incluya todas esas

⁹ En el apartado “4.2. Relatos en torno a la transformación del vínculo pedagógico docente/alumnxs” de la presente tesina ahondamos en el carácter adultocéntrico de la educación tradicional.

leyes que son posteriores [...]: Ley de Matrimonio Igualitario, Ley de Identidad de Género, protocolos de I.L.E, fallo F.A.L, Ley de Fertilización Asistida, todas leyes que hacen a los derechos sexuales y reproductivos y a los derechos ligados a la libertad de género (Luciana, docente de nivel medio en la asignatura de filosofía).

En segundo lugar, lxs docentes reconocieron un atraso con respecto a las discusiones actuales en la arena pública, resultado de las luchas de distintos sectores sociales:

A mí me parece que está bueno que la ESI esté. Pero es necesario revisarla, modificarla y adaptarla, porque se modificó completamente la realidad del 2006 a hoy. La sociedad se fue modificando y la ESI quedó estanca (Cristina, docente de nivel medio en las asignaturas de historia y de formación ética y ciudadanía).

A este respecto, otra de las cuestiones en las que entendieron que la propuesta de la ESI ha quedado añeja tiene que ver con que reconocieron que responde a una concepción binaria de la sexualidad. Es decir, no termina de romper con el dispositivo pedagógico de género que Muñoz Onofre (2004) llama idealización, presente en las conversaciones cotidianas de la escuela, el cual incide en los procesos de subjetivación mediante la transmisión de imágenes culturales, a través de una matriz binaria de los géneros (Butler, 2018). De modo tal que existe aún una fuerte tendencia a concebir lo masculino y lo femenino a través de imágenes opuestas y excluyentes donde lo masculino se erige como superior a lo femenino y como su patrón de referencia. Asimismo, lxs entrevistadxs se refirieron a la jerarquía que se establece socialmente entre lo cis y lo trans. En este sentido, Blas Radi (2015) hace referencia al concepto de cisexismo, en tanto un sistema de privilegios simbólicos y materiales basados en el prejuicio de una superioridad de las personas cis por sobre las trans; construyendo así una dinámica de poder que es excluyente. Radi advierte cómo, dentro del ámbito académico, las personas trans son objeto de estudio ligadas al feminismo y a la teoría queer, lo cual implica un desdibujamiento de su rol partícipe y activo dentro de la producción/construcción de sentido. Desde esta perspectiva, podemos entender cómo la demanda de lxs docentes entrevistadxs tiene que ver no solamente con el tratamiento de la temática trans desde la ESI, sino también de la participación de personas trans como sujetos políticos.

Al respecto, algunxs de nuestrx entrevistadxs sostuvieron que la ESI requiere, a partir de los nuevos debates entablados en la sociedad, una revisión y modificación. Por ejemplo, al consultar a Mariano sobre cuál es, para él, una deuda del planteo curricular de la ESI, responde que:

Sobre todo de infancias libres y de diversidad [...]. Vos buscás en los núcleos prioritarios o el diseño de primaria y ponés ‘travesti’ o ‘transexual’ y no está escrito ni una vez, o sea, está completamente invisibilizado. Si no está ni mencionado hay que ponerlo, hay que hacer algunos ajustes, pero que son propios de la época. [...] Es muy binario. No visibiliza otras identidades (Mariano, docente de nivel primario).

Y, Fabiola, agrega:

[...] me parece que la deuda está con las diversidades sexuales, con las identidades diversas, obviamente. Pero también hay una deuda real, que la ley ESI nunca se planteó y que no se plantea nadie, que es con los pueblos originarios, me encantaría empezar a discutir cómo sería una ESI con los pueblos originarios (Fabiola, docente de nivel primario).

La cuestión del planteo binario de la ESI, como ya mencionamos, es una crítica que se repitió en todas las entrevistas. Entendemos que esto es debido a que, por un lado, en términos de Oszlak y O'Donnell (1984), es una cuestión que se encuentra socialmente tematizada en el debate público, es decir, que se encuentra en agenda y, por tanto, es retomada en el discurso de lxs docentes quienes, a su vez, lo problematizan desde sus prácticas. Ahora bien, por otra parte, entendemos que la recurrencia también tiene que ver con que en ambos postítulos la concepción binaria de la ESI es retomada y puesta en cuestión.

Con respecto a esto último, es interesante la mirada de Luciana, quien propuso que no es suficiente con una actualización de la ESI con respecto al binarismo, sino que lo que se requiere es un giro teórico:

[...] donde lo identitario no sea necesariamente lo que es eje de una política pública sobre la que regule la sexualidad, sino más en términos de la diversidad sexual, corporal, funcional, racial, cultural. Que eso no tiene que ver con una actualización, sino con desbinarizar un poquito. [...] Como que la ESI no critica la normalidad. La ESI habla de la normalidad y de lo que hay por fuera de la normalidad, a lo que hay que respetar, pero la normalidad goza de salud en la ESI. [...] Entonces ahí se trata, para mí, de virar teóricamente, no de una actualización, sino una decisión teórica respecto de qué narración de lo humano vas a hacer (Luciana, docente de nivel medio en la asignatura de filosofía).

Las palabras de Luciana cobran aún más relevancia en lo que refiere a las técnicas, como el disciplinamiento, utilizadas en la escuela moderna con el fin de normalizar y controlar posibles desvíos o anormalidades de los cuerpos infantiles. Como destaca Pablo Scharagrodsky (2007) el encauzamiento del cuerpo infantil fue uno de los grandes objetivos de la escuela y se asentó en una específica geometría espacio-temporal que fue cimentando una cultura corporal escolar propia. Para ello se valió de diferentes instrumentos, por ejemplo, la sanción normalizadora, en el cual las conductas del individuo se comparan a las del conjunto, se diferencian entre ellxs, se miden sus capacidades, se les impone una medida y se traza una frontera entre lo “normal” y lo “anormal”. Esto trae aparejada una diferenciación, como señala Norberto Boggino (2012), entre aquellxs alumnx que pueden responder a lo planteado y esperado por la escuela (lxs normales) y aquellxs otrxs que no logran cumplir con dichas expectativas y, por tanto, quedan en los márgenes, en la zona de las “anormalidades” del sistema. De este modo, los problemas escolares son considerados como una disfunción propia de lx alumnx —en tanto desvío de la norma— y no de la sociedad. En este sentido, la crítica que presentaron lxs docentes de nuestra muestra a la ESI está ligada a esta voluntad homogeneizante y segregadora de los tiempos fundacionales de la escuela, pero también a las posiciones más etnocentristas en educación que consideran inferior a ciertos grupos o sujetos por ser diferentes a la norma.

Ante estos conflictos, Cristina presentó una solución momentánea que se ensaya hasta que se implemente una reformulación:

[...] entendiendo que tiene que ser superadora de lo que ya tenemos. Y que, de últimas, no es lo ideal, pero si la ley no se modifica podemos modificarla nosotros en lo cotidiano, en el cómo implementamos. Es verdad que es un camino muy lento y muy difícil, porque en algún punto hay que partir de ese binarismo, explicitarlo para después hacerlo mierda (Cristina, docente de nivel medio en las asignaturas de historia y de formación ética y ciudadanía).

Esto último tiene un correlato con lo que afirma Boggino (2012), en cuanto a que si lx docente se para en la vereda de las políticas educativas, del marco jurídico-político y de la formulación pedagógica —es decir, del lado de lo instituido— dejará a lxs alumnx en la otra vereda, en la de enfrente, de quien tendrá que hacer y ser lo que lo que lx docente y la institución dispongan cuando, en realidad, cada una de las personas tiene el mismo derecho a construir su identidad, preservarla y enriquecerla. Asimismo, el autor sostiene que para que la

escuela sea verdaderamente democrática y respetuosa de la diversidad tiene que recuperar la positividad de las diferencias y sostenerse en políticas que tiendan a valorar y aceptar esas diferencias. En este sentido, diversidad implica mucho más que dos opciones o posibilidades. Siguiendo a Laura Morrioni (2007), se trata de que la escuela se convierta en una “comunidad de indagación” en tanto que sea “capaz de crear las condiciones de posibilidad para que emerjan y entren en juego las diversas formas de existir, las diversas formas de búsqueda personal y social. Finalmente, se trata de apostar por una comunidad educativa más inclusiva que expulsiva” (2007: 40).

De esta manera, se puede reconocer, a partir de lo que expresaron lxs docentes entrevistadxs, que si bien se reconoce la importancia de la ESI en tanto derecho, y también como respaldo legal frente a las dificultades de aplicación en la práctica (las cuales trabajaremos más en profundidad a lo largo de los capítulos que siguen); también subrayaron la necesidad de “actualización” en términos de una ESI más diversa e inclusiva. En gran medida esta es una idea sostenida tanto desde los movimientos sociales como desde la academia pero, aún, falta un factor principal: decisión política. Con respecto a ello, revisaremos en el siguiente apartado cómo concibieron nuestrxs entrevistadxs el rol del Estado.

3.2.III. El rol del Estado: cuáles son las deudas estatales para con la ESI desde los relatos docentes

Como mencionamos con anterioridad, nos pareció importante conocer la opinión de lxs docentes que conformaron nuestra muestra sobre el rol estatal con respecto a la ESI. En ese sentido, dieron cuenta, en principio, de la necesidad de una toma de decisión política con respecto a la implementación, la cual reconocieron como ineficiente y desigual a lo largo del país.

[...] es como, genial, hay una ley pero ¿cómo se aplica esa ley? ¿Vos estás capacitando a tus docentes para que se aplique esta ley en sus respectivas áreas? Porque se tiene que dar, según la ley, en todas las materias, en todos los cursos, en todos los grados: desde sala de cuatro hasta el nivel terciario. Es ley, y hay lineamientos para eso (Rafaela, docente de nivel medio en la asignatura de inglés).

Esta entrevistada agrega:

[...] creo que esas falencias existen por responsabilidad del Estado. Porque ellos pueden decir: “ay no, pero es que hay resistencia por parte de los docentes de darla y

bla”, puede ser, como toda ley, pero la mayor falencia es la del Estado. Porque si a vos el Estado te manda a capacitarte, vos te capacitás y empezás a aprender cosas nuevas, y te empieza a interesar, te sacás de encima los prejuicios. Porque hay mucho desconocimiento.

En este sentido, el proyecto de implementación de la ESI conlleva una gran omisión ya que, como señala Graciela Morgade (2017), no se estableció un plan que articulara el trabajo en conjunto con lxs docentes, y tampoco “se establece un programa de formación local y, menos, de acompañamiento o contención docente” (2017: 75). Así, sostiene la autora, mientras se habilita la palabra en torno a la sexualidad en el ámbito escolar, se presentan una serie de situaciones frente a las cuales lxs docentes reconocen la obligación de estar preparadxs: “se sienten en la obligación de tener conocimiento, una posición valorativa para transmitir y, con frecuencia, información para orientar o inclusive defender en la vulneración de derechos” (2017: 75). Como trabajamos en el apartado anterior, la necesidad de formarse para poder trabajar ESI es algo que todxs lxs docentes entrevistadxs reconocieron. Y, también, sostuvieron que para ello es menester se salde la deuda en materia de capacitación. De esta manera, lxs docentes refirieron a que dicha decisión política tiene que ver con la implementación pero, también, con los recursos destinados: para que se implemente hace falta presupuesto.

Tiene que aumentar la cantidad de oferta de capacitación y de formación docente para la ESI. Porque si pretendés que se de ESI de calidad, que se trabajen los contenidos de ESI bien, necesitás que los docentes estén formados. No alcanza con un curso de Escuela de Maestros de 4 encuentros presenciales. El postítulo del Joaquín tiene 2.000 inscriptos y hay 200 vacantes, o sea, hay 1800 personas que se quieren capacitar en ESI que no van a poder hacerlo. En principio tiene que venir desde el Estado, una partida presupuestaria y una política de formación en ESI (Mariano, docente de nivel primario).

Como sostuvo Mariano, uno de los pilares del reclamo presupuestario tiene que ver con reconocer la necesidad de ampliar la oferta en materia de capacitación docente. Pudimos distinguir en las entrevistas la repetición del argumento que establece que, al no haber presupuesto ni políticas directas en pos de fomentar la implementación, la responsabilidad recae en lxs docentes, por lo que el capacitarse tiene que ver con un interés y un accionar que surge en ellxs y no de una política pública con intención expansiva.

El problema es que faltan capacitaciones, yo he tenido muchas compañeras que no laburan ESI no porque no quieran, sino porque no saben cómo encararlo, porque les da miedo, porque no tienen idea de dónde sacar información. Entonces para eso es necesario capacitaciones, y capacitaciones reales, fructíferas. Hay muy poco la verdad. En general las personas que tienen herramientas reales para laburar ESI son gente que surge de sí misma ir a investigar, o hacer un curso, o meterse a leer una banda, que está buenísimo, pero no puede depender de eso. Porque por algo hacés el profesorado, no puede depender de eso algo que tengo que enseñar sí o sí, que la ley me dice que tengo que darlo, y que encima de eso depende la salud de las personas con las que voy a trabajar (Sol, maestra especial, docente en una escuela de recuperación).

Así, resaltaron que no puede recaer la responsabilidad de la aplicación en acciones individuales (el “voluntarismo” docente), así como tampoco debería recaer sobre ellxs la responsabilidad sobre la formación y el gasto que conlleva (tanto de tiempo como de dinero) por lo que debería formar parte de su tiempo de trabajo:

[...] si la querés implementar hoy tenés que hacer capacitación en servicio, que es pagarle a los docentes en esas horas para que se formen. Es presupuestario, es la gran falencia. Voluntad política más presupuesto (Florencia, se desempeña como docente del taller de proyectos, es tutora de primer y segundo año y también es preceptora de escuela media).

Nosotros laburamos por re poca guita, porque ahí están también las condiciones propias del docente [...]. Y todas estas reuniones, todas estas capacitaciones y este seguimiento, primero tiene que haber alguien garpado que venga y lo haga, pero además me tenés que pagar también ese tiempo a mí, entonces implica plata. Porque sino se cae de nuevo en las exigencias hacia el docente (Rosa, docente de nivel medio en la asignatura de antropología).

A partir de una relectura de las demandas expresadas por lxs docentes entrevistadxs, encontramos que existen tres puntos básicos del reclamo al Estado en relación a la ESI: implementación a lo largo y ancho del país, aumento del presupuesto y expansión de la oferta en capacitaciones (a partir de una política de incentivo que no signifique mayor flexibilización laboral para el cuerpo docente). En este sentido, es interesante retomar lo que planteamos en el apartado 1.2. *¿Por qué una tesina sobre este tema?*, en tanto que durante los

últimos años se ha producido una desfinanciación del Plan Nacional de ESI y una reducción en la oferta de capacitación, lo que, entendemos, va en detrimento de la implementación. Es decir que, lejos de ir mejorando y reforzando la aplicación de la ley de ESI, lo que se llevó adelante bajo la dirigencia de Mauricio Macri a nivel nacional y de Horacio Rodríguez Larreta¹⁰ en la Ciudad, fue un desfinanciamiento que dejó a la ESI en un lugar mucho más precario, por lo que las demandas expresadas en las opiniones de lxs docentes entrevistadxs recobran fuerza a la luz de dicho contexto. A su vez, como también pudimos dar cuenta en el apartado mencionado, mientras el presupuesto y la oferta de capacitación se reduce víctima de un ajuste presupuestario, la demanda docente aumenta año a año, al menos en CABA, que es el territorio que nos compete.

En función de los reclamos con respecto a la ESI, estos también toman fuerza desde los movimientos sociales, por lo que, a continuación, indagamos sobre las opiniones docentes sobre el tema.

3.2.IV. La ESI bajo la luz de las luchas sociales: retroalimentación

Como trabajamos en el apartado que se dedica a las motivaciones docentes para realizar un postítulo en ESI¹¹, las luchas sociales y sus reclamos tuvieron, según nuestrxs entrevistadxs, un peso importante a la hora de tomar la decisión de capacitarse en el tema. A su vez, como también vimos, la escuela se encuentra permeable a su contexto y, por lo tanto, dichos reclamos entran a ella: por las puertas, por las ventanas, en la boca de lxs jóvenes, de lxs docentes y la comunidad educativa toda. Por lo tanto, es necesario, en relación a la tarea que en este capítulo nos convoca —poder trazar un mapa de nuestrxs sujetxs de estudio—, preguntarles acerca de sus opiniones respecto a la conexión que entablan las luchas sociales contemporáneas y la ESI, para poder tener una visión más acabada de sus percepciones y creencias.

Podemos identificar que lxs docentes reconocieron una colaboración entre el trabajo de la ESI enmarcado en las prácticas docentes y las luchas que se dan en la arena pública:

[...] siento que un poco una cosa lleva a la otra. A grandes rasgos yo diría que las luchas que se produjeron en la sociedad llevaron a la necesidad de “bueno, esto hay que trabajarlo dentro de la escuela” pero me parece que, al laburar con la ESI, se

¹⁰ Jefe de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires desde el año 2015 al presente.

¹¹ Nos referimos al apartado 3.1. *Motivos para hacer el postítulo.*

empujan ambas cosas porque, por ejemplo, a partir de laburar ESI es que empiezan a surgir un montón de estadísticas, por ejemplo, de abusos sexuales en la infancia (Sol, maestra especial, docente en una escuela de recuperación).

De esta manera, en muchos de los relatos docentes se destacó el reconocimiento de un punto de inflexión con respecto a la implementación de la ESI, en tanto que la demanda fue movilizadora por otras luchas que se produjeron en el seno de la sociedad:

[...] esas luchas hicieron visible la ESI. Sin esas luchas yo creo que hoy no estaríamos hablando de ESI. Seguiría ahí todavía oculta como estuvo años, porque no nos olvidemos que 14 años va a tener la ley y [...] empezamos a hablar de la ley de ESI de forma un poco más visible a partir de la ley de la legalización del aborto (Adela, docente de nivel medio en la asignatura de geografía y biología).

Y, en este sentido, como nos advierte Eva, y como mencionábamos con anterioridad, aquellos temas que cobran relevancia en la agenda pública y que, por tanto, están en boca de todxs, ingresan a la escuela y, como consecuencia, demandan su tratamiento:

Sí, el tema del aborto es una lucha que desde que se habló en diputados, y bueno, no se aprobó, en el 2018, entró a las escuelas por la puerta, por la ventana y por todos lados, y listo, se habla del tema [...] digamos, sale la charla hasta en la panadería, ¿cómo no va a salir en la escuela? (Eva, docente de nivel medio en la asignatura de biología).

Por su parte, al mismo tiempo que lxs docentes reconocieron que los debates impulsados por los distintos movimientos sociales permitieron su ingreso en las escuelas, estimulando su tratamiento, también favorecieron a la implementación de la ESI, ya sea llamando la atención de docentes que empezaron a querer incluir la ESI en sus prácticas pedagógicas (que como vimos con anterioridad incitó a la búsqueda de capacitación), sino que también ejercieron presión ante la gestión estatal con resultados prácticos:

Creo que fue en 2017 que varios colegios fueron tomados por estudiantes porque pedían la implementación de la ESI, y fue a partir de ese año que se implementaron dos jornadas más, que antes no había (Juan, referente ESI y profesor de educación física en escuela media,).

[...] los que impulsaron la implementación de la ley no fueron los distintos Estados, sino que fue la sociedad: el movimiento de la mujer, del aborto legal... sin duda. Eso me parece una falencia, y el Estado ahora se está haciendo un poco cargo, [...] puso lo de las tres jornadas obligatorias, y eso sí es una política pública, pero antes no había eso (Carolina, docente de nivel medio en la asignatura de geografía).

En este sentido, es interesante pensar que la escuela no es únicamente un lugar de reproducción de los sentidos socialmente instituidos, sino que se alimenta y retroalimenta de lo que sucede por fuera y, por lo tanto, también es un espacio de producción de sentidos. Siguiendo a Ignacio Lewkowicz (2004) “las instituciones disciplinarias operan como si el sujeto interpelado estuviera constituido por las marcas disciplinarias, pero el que responde no lo hace con una subjetividad institucional sino mediática” (2004: 35). De esta manera, la disputa se da tanto dentro como fuera del ámbito propiamente escolar y, allí, reside la importancia de poder establecer cómo se retroalimenta y transforma una misma lucha: asegurar y contribuir para que se cumpla el derecho por la ESI.

En este apartado hemos sintetizado las perspectivas de nuestroxs entrevistadxs en relación con la ESI, con la intención de ilustrarnos sobre su lugar de enunciación. A través del mismo hemos dado cuenta de cómo comparten una idea de ESI como ampliación de derechos y, a su vez, esta concepción de la ESI como un derecho tiene que ver, por un lado, con un resguardo legal, con el sentido de responsabilidad (en tanto docentes que procuran su cumplimiento), con sus implicancias concretas en las trayectorias personales de sus estudiantes, y su impacto institucional.

Por otra parte, destacamos las demandas con respecto a la actualización de la ESI en términos de los avances de derechos obtenidos en la última década y los debates que actualmente se desarrollan en la arena pública; así como las críticas a la concepción binaria de la sexualidad que en ella se plantea desde una perspectiva cissexista. A esto último se suman tanto el reclamo presupuestario (sobre todo en términos de capacitación docente) como de implementación, en donde el rol estatal y la decisión política es central ya que, de otra manera, la responsabilidad recae en la espalda docente. Por último, nuestros sujetos de estudio enfatizaron sobre cómo la ESI se transforma y retroalimenta desde los debates y reclamos propulsados por movimientos sociales.

En la siguiente sección, procederemos a reconstruir la mirada docente en relación con la especificidad de los postítulos seleccionados para este trabajo, para así profundizar la comprensión de su lugar de enunciación, en línea con el objetivo general de este capítulo.

3.3. Reconstrucción de la mirada docente sobre la especificidad de los postítulos

A fin de dar cuenta de los relatos experienciales de nuestros sujetos de estudio en torno a los cambios que reconocieron en sus prácticas luego de haber realizado un postítulo en ESI, nos propusimos en este apartado conocer las opiniones de lxs docentes entrevistadxs sobre los postítulos en donde cursaron. De esta manera, procuramos tener una visión —desde sus perspectivas— de las características del Postítulo en ESI brindado tanto por la Escuela de Maestros (EM) como del Joaquín V. González (JVG), pudiendo así tener en cuenta sus particularidades.

A partir de realizar las entrevistas, pudimos dar cuenta que existen opiniones compartidas por parte de lxs docentes con respecto a la experiencia de realizar el postítulo —tanto para quienes lo hicieron en el JVG como para quienes cursaron en la EM— y, por otra parte, también nos encontramos con otras que nos permiten generar una distinción y comprender el perfil diferencial de cada uno.

En cuanto a las consideraciones que tienen en común, lxs entrevistadxs destacaron la profundidad con la cual se trabaja en ambos postítulos, en relación con la duración de la cursada y su propuesta formativa, y los distinguen de otros más cortos o de modalidad virtual:

Se hablaba muy bien del curso, parece que tiene una formación muy seria —yo había hecho cursitos Cepa antes, de formación de escuela, lo que ahora es Escuela de Maestros— [...] Lo que pasa es que eran muy acotados, buscaba algo más profundo y lo encontré (Rosa, docente de nivel medio en la asignatura de antropología, JVG).

No es lo mismo una formación de ESI online, que una formación que encima dura dos años y es cuerpo a cuerpo. Es decir, no sólo tenés que leer y rendir, tenés que leer, estudiar y debatir y compartir con la persona que tenés al lado, y ahí se te pone en juego lo propio (Florencia, se desempeña como docente del taller de proyectos, es tutora de primer y segundo año y también es preceptora de escuela media, JVG).

Asimismo, destacaron la riqueza del intercambio con otrxs docentes o profesionales como un plus de la formación.

A mí me pasó eso, armé un grupo de 4 pibas más que realmente super interdisciplinario, había otra que era docente, trabajadoras sociales, psicóloga. Realmente siento que no sólo el postítulo sino que ellas particularmente en el trabajo conjunto me brindaron un montón de herramientas o de otras formas de leer ciertas cuestiones que siento que me nutrieron a la par del postítulo (Sol, maestra especial, docente en una escuela de recuperación, JVG).

Y escuchar experiencias también de otros docentes, de otras escuelas, no centrarnos en los grupitos que nos toca ver, sino escuchar otras de otras edades, porque éramos profes de distintas materias y de distintos niveles, hasta de inicial, y todos mezclados, y estuvo bueno eso. Había también gente de dirección de escuelas, que muchas veces dicen que son la gente que más se resiste, y acá había gente que no, que al revés, que tenía ganas de implementar en la escuela y fue ahí para ver cómo (Aída, docente de nivel medio en la asignatura de matemáticas, EM).

Tal como señala Sol, un elemento diferencial de la población destinataria del postítulo del JVG es que pueden anotarse profesionales y docentes sin importar su lugar de trabajo, mientras que en EM únicamente aquellxs docentes que se desempeñan en CABA.

Y esto que te decía de discutir con otras docentes de diferentes territorios me parece espectacular del postítulo [del JVG] porque ahí las habemos de todos colores porque están las de todas los niveles, de todo Capital Federal, de todo el conurbano, las del segundo cordón, todo tipo de territorios, las de educación especial, las de educación común, todas (Luciana, docente de nivel medio en la asignatura de filosofía).

En cuanto al tipo de formación, observamos que un postítulo apunta a una perspectiva más teórica (JVG), mientras que el otro a una más de índole práctica (EM). Esta caracterización se repitió con frecuencia y de diversas maneras en los relatos de lxs entrevistadxs. Una de sus manifestaciones refirió al tipo de trabajo propiciado, en un caso con un objetivo explícito de autorreflexión y revisión de la historia personal, en otro dirigido específicamente hacia las prácticas áulicas. En el caso de la experiencia en EM, Eva nos comentaba que:

No se trabajaba desde lo personal, siempre es desde la escuela. Pero igual la ESI como que te atraviesa. [...] en EM se va al hueso directamente: planifiquemos, armemos actividades[...] no te diría que era introspectiva, sino que era más desde la escuela. A lo sumo la introspección desde lo laboral, te podría decir, pero no

hablábamos de nuestras cosas (Eva, docente de nivel medio en la asignatura de biología, EM).

En contraposición, Sol y Mariano nos hablaban de una experiencia diferente en la cursada que vivenciaron en el JVG:

Circula un nivel de intimidad en los grupos muy grande, frente a una actividad en clase han surgido personas hasta confesando situaciones muy *heavys* de su vida, exponiendo su vulnerabilidad, y siento que eso es generado por el postítulo y por las docentes (Sol, maestra especial, docente en una escuela de recuperación, JVG).

Te repensás, desde que tenés conciencia hasta el día de hoy, todas las cosas que hiciste. Mi trabajo final fue la construcción de mi masculinidad a lo largo del tiempo (Mariano, docente de nivel primario, JVG).

Se puede reconocer, desde los relatos docentes, un trabajo de mayor profundidad teórica en el JVG en relación con el estudio de los procesos históricos que dieron lugar a las desigualdades ligadas al género y la sexualidad. Aunque, si bien en EM hay un módulo destinado a “Sexualidad. Aspectos socioculturales e históricos”, ningúnx egresadx le da especial preponderancia en su relato. En cambio, varixs de lxs entrevistadxs del JVG mencionan la materia “Aspectos histórico-antropológicos de la sexualidad”, que es la primera que cursan al ingresar al postítulo, y que reconocen como central en cuanto a las herramientas teóricas que les brinda para poder comprender con mayor profundidad la génesis de esas desigualdades.

“Aspectos históricos y antropológicos de la sexualidad” me permitió incorporar procesos de largo aliento en la historia, en relación con la construcción del patriarcado, que ahora una sabe que existe pero no tiene a primera mano la lectura de los procesos históricos (Luciana, docente de nivel medio en la asignatura de filosofía, JVG).

En relación con esto último, si bien lxs entrevistadxs formadxs en el JVG admiten que no existe una caja de herramientas total para la ESI, en ocasiones señalan la ausencia de trabajo orientado al aula como una carencia del postítulo, o lo poco logrado de las materias más metodológicas (como es el ejemplo de “Metodología para el abordaje de la ESI I y II”).

Lo que es la estructura de una clase, lo que es la planificación para poder pensar el contenido, tener una idea más de los tiempos; yo creo que al postítulo le falta un poco

de eso, lo que tiene que ver con la práctica, con el trabajo en el aula. Encuadrar un poco más lo que te están pidiendo, porque me pasaba que terminábamos la materia y mucha gente se iba con la pregunta de ¿y esto cómo lo hago en la escuela, cómo lo llevo? Hacíamos como algunas situaciones, o actividades... nosotras con una compañera hicimos como una performance que no la puedo llevar así a la escuela, entonces creo que por ahí un poco más de bajarlo a la realidad cotidiana para mí hubiese estado un poco mejor (Cristina, docente de nivel medio en las asignaturas de historia y de formación ética y ciudadanía, JVG).

Sin embargo, Fabiola plantea que no se trata de una falta, sino que tiene que ver con la propuesta del postítulo ofrecido, en tanto que reconoce una búsqueda del JVG de proponer un tipo de formación centrada en lo teórico:

Yo no diría que le falta la pata didáctica, porque lo que sentí ahí es que nadie se estaba planteando una cuestión didáctica, nadie se estaba planteando trabajar sobre eso, sobre la planificación (Fabiola, docente de nivel primario, JVG).

Este tipo de formación más teórica entra, de a momentos, en cortocircuito con la metodología que propone la propia ESI, tal como lo refiere la misma entrevistada:

[...] no hay tantas dinámicas y las clases son expositivas, entonces la construcción colaborativa de los conceptos y de la reflexión se ve un poco dificultada (Fabiola, docente de nivel primario, JVG).

En cuanto a esta perspectiva de índole más “academicista”, Cristina, en la misma línea de otrxs entrevistadxs, nos advirtió sobre las dificultades de poder hacerse de dicha teoría para aplicarla en la práctica, y cómo esto, de alguna forma, deja por fuera a quienes no vienen de una formación afín:

Pero a mí me parece que el postítulo no sé si, para alguien que viene de otra formación que no sea universitaria, si le deja el mismo contenido o la misma capacidad de comunicar los contenidos que para alguien que ha tenido un recorrido universitario (Cristina, docente de nivel medio en las asignaturas de historia y de formación ética y ciudadanía, JVG).

No obstante, lxs alumnx del JVG destacan otro tipo de herramientas que les brindó el postítulo, más vinculadas al oficio docente en las dimensiones que van más allá del contenido

específico de la materia que dictan, y que tiene que ver con lo que reconocen como una forma de “posicionarse” que les permite desenvolverse en sus prácticas profesionales (sobre las cuales trabajaremos en mayor profundidad en el próximo capítulo *4. Capítulo 3: Cambios en las prácticas pedagógicas y en los vínculos con la comunidad educativa*):

Para mí te da herramientas para posicionarte desde una base, incluso para poder charlar con una directora de escuela que no tiene ganas de dar ESI, te da herramientas para decir “mirá, además de que esto es una ley, esto hay que laburarlo porque genera estas cosas”. En ese plano, por un lado, siento que sí me dio herramientas, incluso para leer situaciones, para hacer lectura de problemáticas que se dan en el aula (Sol, maestra especial, docente en una escuela de recuperación).

En cambio, en EM se trabaja de modo tal que los temas y módulos se orientan hacia la obtención de herramientas didácticas aplicables al trabajo cotidiano con niñxs y jóvenes, tal como lo refirió Aída:

Teníamos varios módulos y cada uno se cerraba con un parcial domiciliario que consistía en armar actividades para un grupo específico que vos presentabas a principio de año. Yo fui y dije “tengo un curso de estadística, 4to año de la escuela X, y quiero armar para este grupo que tiene estas características, que son tantos y son así y asá”, y para ese grupo durante todo el año armé actividades [...]. Nos fuimos con herramientas concretas: actividades bajadas al papel, chequeadas por gente profesional que nos re ayudó, y mucha bibliografía (Aída, docente de nivel medio en la asignatura de matemáticas, EM).

Por otro lado, lxs entrevistadxs del JVG mencionaron falta de trabajo en algunas temáticas o contenidos, como por ejemplo discapacidad, disidencias o historia latinoamericana y argentina con perspectiva de género. Conjeturamos que esto aparece como un señalamiento específicamente en la población del JVG, en gran medida, por lo que hemos mencionado anteriormente en relación al perfil más académico del alumnado y dado, a su vez, porque la propuesta de dicho postítulo se centra desde una perspectiva teórica.

[...] es un postítulo que levanta la bandera de diversidad constantemente, y que es cierto que en muchos aspectos eso se pone de manifiesto y es real, pero la discapacidad está invisibilizada [...]. Hablamos de diversidad pero la discapacidad no existe acá. Si no existe acá, donde de verdad nos estamos parando desde un paradigma

de diversidad, imagínense lo nada que existe en otros espacios (Sol, maestra especial, docente en una escuela de recuperación, JVG).

No obstante, resaltamos la observación de Eva, egresada del postítulo de EM, que si bien no hace foco en el nivel de los contenidos, pone su mirada sobre el problema del recorte, algo que Blas Radi y Moira Perez (2014) señalan como una “selección bibliográfica que acusa una estricta jerarquía: las ‘voces autorizadas’ en estos temas, esto es, lxs teóricxs con quienes se enseña ‘la diversidad’, suelen ser feministas heterosexuales, gays y lesbianas de mayoría cissexual” (2014: 557):

[...] hay poco lugar para la comunidad travesti. Se habló un poquitito de niñeces trans, pero las compañeras travestis, su lucha por el cupo laboral... no. No sé, que vengan a dar una charla a contar cuál es su lucha, o que cuenten por qué cosa están peleando ahora, cuál es su situación... aunque sea tratarlo (Eva, docente de nivel medio en la asignatura de biología, EM).

Tal como mencionamos en el apartado anterior, la demanda por un contenido que incluya la temática trans, así como también sus voces, va en consonancia con las críticas a la ESI (falta de actualización en pos de los avances en materia de derechos humanos y géneros; así como también un viraje de la perspectiva cissexual a un paradigma que incluya y de espacio tanto a teoría como a personas trans, travestis y no binarixs).

Otra crítica hacia el postítulo del JVG es su postura en relación con la prostitución, la cual es tratada desde una visión abolicionista, en coherencia con la posición que deja entrever el Programa Nacional de ESI en el material generado para el aula y la posición oficial del Estado Argentino (expresado en la firma de Convenio para la represión de la trata de personas y de la explotación de la prostitución ajena de 1949). Esto es visto como una carencia en tanto cancela la discusión alrededor del trabajo sexual, que es lícito en nuestro país siempre y cuando no sea realizado bajo coersión.

El punto más fuerte, más crítico, fue que el equipo docente del postítulo es abolicionista y, entonces, hay un montón de discusiones que no se generan, y a varios nos pareció que no estaba bueno eso, porque está buenísimo tener una postura, siempre la tenés, y está buenísimo que blanquees tu postura, no existe no tenerla, pero está bueno también habilitar y que se puedan generar discusiones (Fabiola, docente de nivel primario, JVG).

Este último punto también fue discutido en la mesa de Mujeres y ESI del 34° ENM de La Plata en relación con la actualización que necesita la ley en función de ciertos derechos ganados a posteriori de su sanción. En dicha ocasión una docente de primaria del barrio porteño de Barracas, afiliada a ADEMyS¹², manifestó preocupación por la postura que se baja desde el programa de ESI en relación con la prostitución, dado que, desde su perspectiva, estigmatizaba a la población de alumnxs hijxs de trabajadorxs sexuales al asociar dicho oficio indefectiblemente con la trata. Los postítulos parecieran, en este sentido, no responder adecuadamente a la necesidad de lxs docentes de problematizar estas cuestiones, tal como señalaba Fabiola:

Ellas [las docentes del postítulo] planteaban un camino tan personal para cada uno, algo tan fuerte, bueno, de repente parece que están bajando línea de una manera tremenda (Fabiola, docente de nivel primario, JVG).

En cuanto a los aspectos destacables, tanto alumnxs del JVG como de EM refieren una calidad humana de los docentes como un punto fuerte del postítulo.

[El postítulo del JVG] tiene grupo de docentes trabajando ahí que en su gran mayoría son increíbles, o sea, muy bien formados, muy buenos docentes y que lo hacen a remil pulmón (Rosa, docente de nivel medio en la asignatura de antropología, JVG).

Los docentes que me tocaron [en EM] son fabulosos. De hecho, el docente que me tocó está casado con el diputado Leonardo Grosso, o sea que, lo que él enseñaba era también algo vivenciado, porque se casó el mismo año en el cual salió el Casamiento Igualitario, y es militante, y conocía a Diana Sacayán, así que aprendí un montón (Rufina, docente de nivel medio en la asignatura de inglés, EM).

Hemos recorrido los discursos de lxs docentes entrevistadxs a los fines de recabar sus opiniones respecto a los postítulos y entender con mayor profundidad el perfil de sus egresadxs, haciendo énfasis en puntos comunes y diferencias entre uno y otro, así como también de aquello que reconocieron como puntos débiles y fuertes de las propuestas de formación en ESI analizadas.

¹² Asociación Docente de Enseñanza Media y Superior.

3.4. Conclusiones

En este capítulo construimos una caracterización de nuestros sujetos de estudio a partir de indagar en sus motivaciones para realizar un postítulo en ESI, las perspectivas tanto sociales como políticas que tenían sobre el tema a la hora de capacitarse y las caracterizaciones que pueden hacer sobre los postítulos brindados por EM y JVG luego de transitar la cursada. Como ya mencionamos, el trabajo llevado adelante permite ampliar nuestra mirada sobre la muestra, a partir de poder dar cuenta de su lugar de enunciación: ¿desde qué lugar nos hablan? ¿De dónde surgen sus relatos? ¿Qué posturas tienen en torno a la ESI? La necesidad de dar cuenta de sus opiniones con respecto al rol político y social de la ESI, a cómo la ESI se entrelaza y retroalimenta de las luchas llevadas adelante por los movimientos sociales; así como también con respecto a cuál es, para ellxs, el rol y la responsabilidad del Estado, surge de poder reconstruir el lugar desde el cual estxs docentes producen sus relatos. En términos analíticos, poder conocer qué opiniones tienen sobre el tema lxs docentes de nuestra muestra y qué lxs movió a capacitarse, nos permitió hacer una lectura situada y contextualizada de sus relatos, ampliando así nuestra comprensión sobre los cambios que refieren con respecto a sus prácticas docentes y en el vínculo con la comunidad educativa.

En principio, a partir de la división analítica propuesta, distinguimos entre motivaciones políticas y pedagógicas que llevaron a lxs docentes de nuestra muestra a realizar un postítulo de ESI. En cuanto a las primeras, y a partir de sus relatos, vimos cómo tienen que ver, por un lado, con el compromiso personal de cada unx de estxs docentes con los movimientos feministas y sus luchas, que están vinculados, en algunos casos, con una militancia/activismo previo. Por otra parte, también acusaron en sus relatos hechos movilizantes producidos en la sociedad, relacionados con casos de violencias hacia las mujeres y a lxs colectivxs LGTTBQI+, a partir de los cuales dieron cuenta de la importancia de tener herramientas para trabajar o responder a estas temáticas frente a un grupo de niñxs o jóvenes. Una tercera motivación política a analizar fue en relación a aquellxs que cuentan con una participación previa en el Programa de Retención Escolar de Alumnas Madres, Embarazadas y Alumnos Padres, que funcionó como un puente a la ESI. Por último, reconocimos como una motivación política el sentido de responsabilidad que sienten lxs docentes como los garantes del derecho de sus estudiantes a recibir ESI. En este sentido, advertimos que los valores políticos y sociales de nuestros sujetos de estudio se encuentran interrelacionados con sus prácticas pedagógicas y, con cómo conciben la docencia y el ejercicio de la misma. Así, en sus relatos se encuentra presente la necesidad de entrelazar sus creencias y activismos a su rol

pedagógico, y reconocieron a la ESI como uno de los pilares para la transformación y actualización de la institución escolar.

En cuanto a las motivaciones pedagógicas, desde sus relatos lxs docentes partieron de diversas razones; entre las que resaltamos la falta de formación específica en ESI a lo largo de sus trayectorias educativas (ya que no tuvieron ESI cuando transitaron la escuela, y en la mayoría de los casos tampoco en su formación como docentes), falta de herramienta pedagógico para el trabajo en el aula, falta de capacitación docente en general (sobre todo para quienes vienen de profesorado universitario cuya formación está menos centrada en lo pedagógico/didáctico), el interés por ampliar estrategias didácticas superadoras de los modelos que reconocen como “tradicionales” e insuficientes para impartir ESI, trabajo e interés previo en cuestiones de género y, por último, la búsqueda de acreditación en pos de la inserción laboral. Estas motivaciones englobadas bajo la categoría de “pedagógicas” se encuentran, como mencionamos, interrelacionadas con las políticas, en tanto que se retroalimentan y forman parte, en conjunto, de la complejidad de la labor docente.

En segundo lugar, con respecto a las perspectivas sociales y políticas en torno a la ESI de lxs docentes que conforman la muestra, pudimos identificar, a partir de sus relatos, el lugar de importancia que le dieron en tanto derecho, lo cual implica no sólo una mirada formal, sino también reconocerla como una responsabilidad ya que son sus garantes (y entienden que, de ser vulnerado, impactaría negativamente en la vida de sus estudiantes). A su vez, funciona como un resguardo ante los obstáculos que se puedan presentar para la implementación (de parte de directivos, familiares, etc.). En referencia a las falencias y necesidades de la ESI, resaltamos cómo reconocen una necesidad de actualización de la ley y sus contenidos a partir de los avances en materia de derechos, reclamos y discusiones sociales que se producen y produjeron en los años posteriores a su promulgación, haciendo principal hincapié en una crítica a su concepción binaria y cisexista y el reclamo por una ESI más diversa e inclusiva. En lo que respecta al rol del Estado, lxs docentes hicieron eco en sus relatos de la necesidad de decisión política para traer una solución a tres reclamos nodulares: su implementación (que reconocen como ineficiente y desigual), al aumento del presupuesto y la expansión de la oferta en capacitaciones (a partir de una política de incentivo que no signifique mayor flexibilización laboral para el cuerpo docente). Asimismo, en las entrevistas se reconoce una colaboración entre el trabajo de la ESI enmarcado en las prácticas docentes y las luchas presentes en la arena pública, en tanto que movilizan demandas que son tematizadas en la agenda pública y que exigen un tratamiento pedagógico a partir de su ingreso a la institución

escolar. De esta manera favorecen la implementación en tanto que, por un lado, promueven que lxs docentes comiencen a adentrarse en el tema y busquen llevarlo a sus prácticas y, por el otro, ejercen presión al Estado, que es llamado a la acción, lo cual tiene como consecuencia resultados en la práctica (como fue la implementación de las jornadas en ESI, hoy obligatorias). Es en este sentido que hablamos de retroalimentación entre las disputas que se producen en el seno social y la vida institucional escolar.

Lxs docentes, a su vez, compartieron su mirada sobre la experiencia de cursada en los postítulos brindados por EM y JVG, entre los que encontramos como puntos en común: el trabajo de la ESI en profundidad —en comparación con otros cursos breves, ya sean de modalidad virtual o presencial, y a diversas capacitaciones brindadas—, la importancia de un espacio para el intercambio con colegas y la calidad del equipo docente de ambas instituciones. En cuanto a los puntos disonantes, resaltamos: la población destinataria —ya que el postítulo de EM es exclusivamente para docentes de CABA mientras que el del JVG incluye a profesionales de otras ramas (como, por ejemplo, enfermerxs) y no excluye a quienes provienen de otras jurisdicciones—; el alcance de los títulos (de alcance nacional en el caso del JVG y únicamente en CABA de la EM); y la diferencia de perspectivas, en tanto que en EM el centro está puesto en brindar un herramental didáctico mientras que el JVG hace foco en una propuesta teórica con perspectiva de género. Lxs entrevistadxs del JVG, en líneas generales refieren una experiencia de cursada que lxs llevó a cuestionarse su historia, sus vínculos y su identidad, mientras que los de EM el trabajo está más centrado en la planificación para el aula. Aunque, como mencionamos en el capítulo siguiente (4.1. *Cambios que refieren lxs docentes en sus concepciones sobre la ESI y la sexualidad luego de transitar por el postítulo*), la formación en ESI atraviesa de una u otra forma a todxs lxs docentes, haya o no una búsqueda explícita de ello. En cuanto a los puntos criticables de los postítulos, reconocimos los siguientes: ausencia de trabajo orientado al aula (JVG), falta de abordaje de ciertas temáticas (discapacidad, historia latinoamericana) (JVG), poco lugar para la comunidad travesti (EM), postura abolicionista de la prostitución (JVG).

Para finalizar, retomando lo que planteamos en la introducción de la tesina, nuestra decisión de centrar la mirada en la experiencia docente desde sus propios relatos partió de la hipótesis previa de que, hoy en día, aquellxs docentes que buscan formarse en ESI lo hacen por iniciativa propia, lo que dirigió nuestro interés en indagar en lo experiencial y cómo esto se traduce en la institución escolar. A partir del trabajo realizado en el presente capítulo, podemos tener una mayor perspectiva de qué movilizaciones subjetivas se traducen en dicha

intención y cómo veremos a continuación, esto se expresa en su cosmovisión política y social y el rol que le dan a la ESI en este marco. A partir de aquí, entonces, nos propusimos dar cuenta cómo el paso por los postítulos brindados por EM y JVG, respectivamente, generó un cambio en sus prácticas docentes, en los vínculos con la comunidad educativa, y en sus concepciones personales y subjetivas (no sólo en torno a la ESI, sino también en lo que respecta a la sexualidad), y cómo dan cuenta de ello a partir de sus relatos.

4. Capítulo 3: Cambios en las prácticas pedagógicas y en los vínculos con la comunidad educativa

En nuestros objetivos específicos nos propusimos, al inicio de nuestra investigación, identificar, describir y analizar los cambios que lxs docentes reconocen en sí mismxs y en sus prácticas en relación con sus percepciones en torno a: la sexualidad, la ESI, la propia práctica docente, sus disciplinas, los activismos feministas, el vínculo con sus alumnxs y en el vínculo con las instituciones educativas a partir de la realización del postítulo. Este enfoque tiene la intención de identificar cómo se adecúan los conocimientos obtenidos en el postítulo a un contexto dado y en la experiencia propia de cada docente. Suponíamos, en este sentido, que traducir esos nuevos conocimientos a sus prácticas pedagógicas iba a producir cambios tanto en estas prácticas como en nuestrxs propios sujetxs de estudio; a la vez de que iban a presentarse obstáculos y facilitadores a la hora de llevar la ESI a sus clases.

Con este propósito, el presente capítulo se divide en cuatro apartados. En el primero analizamos, a partir de sus discursos, cómo se modificaron sus concepciones sobre la ESI y la sexualidad luego de transitar por el postítulo. Partíamos de la hipótesis previa de que, como consecuencia de formarse en ESI, se habrían producido en ellxs cambios subjetivos —tanto en sus ideas como en sus prácticas—, pero el principal hallazgo de las entrevistas resultó ser que varixs de lxs docentes sostuvieron que, a partir de capacitarse en ESI, complejizaron su concepción respecto a la sexualidad —ahora entendida como multidimensional—; en tanto que la experiencia de su capacitación significó una ruptura a la hora de pensar la vivencia de la sexualidad propia. Encontramos que nuestrxs sujetxs de estudio se apropiaron de la integralidad de la ESI, lo cual les permitió redefinir sus concepciones de sexualidad, dado que la capacitación se convirtió en una formación con implicancias teóricas pero también subjetivas.

En el segundo apartado abordamos sus relatos acerca de los cambios en el vínculo con sus estudiantes y, en ese sentido, cómo se constituyen en referentes para ellxs, siendo, en muchos casos, lxs primeros en quienes confían o acuden en búsqueda de respuestas o contención. Asimismo, lxs docentes destacaron cómo la capacitación les sirvió para desarrollar una mirada más atenta frente a sus estudiantes y, por lo tanto, la posibilidad de intervenir con mayor eficacia en, por ejemplo, situaciones de vulneración de derechos. Si bien en líneas generales el vínculo con sus estudiantes se estrecha porque aumenta la confianza, en

ocasiones también se lxs encasilla a modo de rechazo o resistencia. Frente a estas situaciones despliegan estrategias para que no se vuelva un impedimento para el transcurso de los debates y el intercambio de ideas.

En el tercer apartado consideramos los relatos que refieren a la construcción de sus clases, y en ese sentido, aquello que contaron respecto a la planificación, selección y tratamiento del contenido, y demás aspectos que son parte del trabajo pedagógico cotidiano con un grupo de niños/adolescentes y que tienen implicancias particulares a partir de la especificidad de cada materia. Allí cobran especial relevancia las necesidades y características particulares del grupo con el cual trabajan, así como también los emergentes, que se constituyen en insumos u oportunidades a la hora de abordar la ESI, en tanto que permiten detectar problemáticas subyacentes y responder oportunamente desde la planificación. Además, pudimos observar desde sus relatos cómo los espacios específicos y el tratamiento transversal de la ESI resultan complementarios y cumplen funciones diferentes, en tanto que ninguno opera en detrimento del otro; de esta manera el carácter integral y multidimensional de la ESI facilita su introducción en las planificaciones de las diversas disciplinas.

Por último, en el cuarto apartado, nos enfocamos en los cambios reconocidos en el vínculo con el resto de la comunidad educativa: otrxs docentes, directivxs y familias, ya que entendemos que el trabajo diario docente implica también estas otras relaciones. Encontramos que en ciertos casos operan como facilitadores (formación de redes docentes, directivxs propicios a generar espacios para el abordaje de la ESI) y en otros como resistencias (colegas y/o directivos con reticencias o miedo a aplicar la ESI, etc) a la implementación de la ESI. Al mismo tiempo, pudimos reconocer cómo la agenda mediática cumple un rol reforzador en ambas posturas, tanto a favor como en contra. Aquí prestamos especial atención a aquellas prácticas empleadas por nuestrxs docentes para implementar la ESI en la institución escolar, que implican tener lo que ellxs denominan “cintura docente”, mecanismo de negociación que permite sortear las dificultades, obstáculos o discrepancias que pudieran aparecer y así poder garantizar el derecho a la educación sexual de sus alumnxs.

4.1. Cambios que refieren lxs docentes en sus concepciones sobre la ESI y la sexualidad luego de transitar por el postítulo

En el presente apartado nos propusimos ahondar en las maneras en que el tránsito por el postítulo modificó las concepciones de lxs docentes entrevistadxs con respecto a la ESI y la sexualidad. Este interés nació a partir de la hipótesis de que aquellos cambios que puedan

verse cristalizados en las prácticas cotidianas de docentes formadxs en ESI deben ser acompañados, también, por un cambio subjetivo y personal; en tanto que las concepciones sobre el tema en general, y la sexualidad en particular, deben verse transformadas para, así, traducir esos cambios en las prácticas pedagógicas.

Por tanto, a continuación repusimos aquello que surge de las entrevistas para dar cuenta, desde los relatos docentes, de los cambios que ellxs mismxs conciben y, así, entender cómo estos cambios —que reconocemos como más personales— se entrelazan con aquellas transformaciones producidas en sus prácticas profesionales.

4.1.1. Cambios en sus concepciones de la ESI a partir de la realización del postítulo

Es necesario aclarar —antes de plantear los cambios que lxs docentes refirieron en sus relatos— la distinción entre lxs entrevistadxs que tenían un historial de militancia o activismo previos a realizar el postítulo y aquellxs otrxs cuya profundización en la temática comenzó a partir de cursarlo. En el primer grupo se encuentra Luciana que, por ejemplo, al preguntarle si cambió algo en su percepción de la sexualidad, nos comentó:

Sí, no sé si a partir de haber hecho el postítulo, pero el postítulo está dentro de este proceso, desde que me hice feminista. Yo no veo películas más del modo en que las veía, yo no escucho más música del mismo modo en que la escuchaba, yo no tengo más relaciones amistosas del mismo modo en que las tenía, no tengo más la sexualidad que antes tenía, no me interesan más las mismas cosas que antes me interesaban. Pero eso es principalmente por el feminismo y el transfeminismo. La ESI forma parte de ese proceso en el que además de alterar mi vida en términos generales se altera profundamente mi vida profesional (Luciana, docente de nivel medio en la asignatura de filosofía).

En cambio Cristina, que pertenece al segundo grupo, reconoció que su inserción en el feminismo nace a partir del 2017, año en que cursó el postítulo.

Yo no vengo de una formación feminista tan militante desde hace mucho tiempo, para mí un quiebre fue el postítulo... Sí comprendía la educación como un espacio de transformación, y por eso decidí ser docente, pero no militaba en ningún espacio, no participaba en ninguna discusión, no tenía lecturas feministas sino a partir del 2017 (Cristina, docente de nivel medio en las asignaturas de historia y de formación ética y ciudadanía).

Se puede inferir que en el primer grupo los cambios iniciaron previo a su tránsito por el postítulo y fueron más graduales. Su formación en ESI fue, tal como lo sostenía Luciana, parte de un proceso que nace al calor de la participación en espacios feministas. Esto va en consonancia con lo trabajado en el apartado 3.1. *Motivos para hacer el postítulo*, en tanto que lo que categorizamos como “motivaciones políticas”, respondía a que una gran parte de nuestra muestra llegó al postítulo a partir de un interés nacido por la ESI en el marco de su participación activa en luchas sociales y feministas. Por su parte, en el segundo grupo, el postítulo es la puerta de entrada para inmiscuirse en luchas más amplias/diversas que exceden el interior de las instituciones educativas.

Hecha esta salvedad respecto del estilo de los cambios detectados, un elemento que se repitió en los discursos tiene que ver con lograr correrse de una posición más biologicista de la ESI para poder dar cuenta de su integralidad, que si bien en muchos casos era algo que comprendían teóricamente, el postítulo les ayudó a “hacerlo cuerpo”.

Siento que, medio que yo ya sabía que iba a pasar, porque es lo primero que te dicen en cualquier curso sobre ESI, o cualquier cosa que leas de ESI, que la sexualidad no es sólo lo genital, que atraviesa un montón de aspectos del ser humano... Pero siento que hay algo que cambió en hacer cuerpo esa idea, [...] porque de verdad todo lo que hacemos está vinculado con la sexualidad (Sol, maestra especial, docente en una escuela de recuperación).

En el mismo sentido, lxs docentes expresaron cómo lograron complejizar su concepción de la sexualidad y comprender con mayor profundidad todo aquello que implica, confiriéndole una visión más integral.

Si en un primer lugar asociamos la sexualidad al sexo, no solamente nos perdemos de un montón de cosas, que de hecho eso es lo que hace, en muchos casos, que la ESI no se implemente, porque queda solamente circunscripta a un contenido de biología, ciencias naturales y chau, todo lo demás no se labura (Cristina, docente de nivel medio en las asignaturas de historia y de formación ética y ciudadanía).

Esto, por tanto, permite ampliar la vinculación de la sexualidad con otros órdenes de la vida, como lo describe Inés:

[...] que tiene que ver con un bienestar total de la persona, y un respeto total (Inés, docente de nivel medio en la asignatura de inglés).

De este modo, también reconocieron cómo se vieron modificadas sus concepciones en relación con la identidad sexual y de género:

Hoy esa visión de género está en mí, donde no cuestiono al otro desde el binarismo, por cómo se viste, cómo quiere expresarse... como hombre, mujer, o ni hombre ni mujer, entonces esa visión cambió mucho con respecto al género, porque era algo que por ahí uno mucho no sabía, muchas veces se tienen prejuicios o opiniones desde el desconocimiento (Adela, docente de nivel medio en la asignatura de geografía y biología).

Esto, en algunos casos, lxs llevó a romper con preconceptos con relación al carácter estático/dinámico de la identidad sexual, de esta forma reconocieron una complejización de su concepción de sexualidad, la cual empezaron a comprender como fluida y, en ese sentido, a aplicar menos etiquetas, tal como lo describieron Mariano y Rufina:

Esa pregunta “¿qué es?” la re eliminé, como ¿qué importa qué es? Por más que tengas todas las definiciones, en realidad, mucho no importa, es...preguntale, qué sé yo [...]. Por más que esté re segmentado: LGBTTTIQ+++, la posta es ¿qué es? Preguntale cómo se llama, eso es, punto. Eso sí cambió bastante en mi percepción (Mariano, docente de nivel primario).

Esto de querer siempre encasillar, etiquetar... Que yo encima, en un montón de otras cosas, soy súper obsesiva con las clasificaciones, entonces me costó un montón pensarlo y decir: “bueno, ¿qué importa? ¿Por qué todos nos tenemos que encasillar?”, y eso a su vez poder transmitírselo a mis alumnos. Así que sí, en lo que es género no binario me abrió mucho más la cabeza (Rufina, docente de nivel medio en la asignatura de inglés).

Entendemos, entonces, que este cambio en la perspectiva en torno a la sexualidad (ampliada, más compleja, crítica, des-binarizada) vino aparejada con la ruptura de la noción biologicista y repercutió a nivel profesional al dimensionar la propuesta integral de la ESI. De esta manera, los procesos de transformación tuvieron implicancia tanto a nivel de una cosmovisión personal (subjetiva) como así también, como veremos más adelante, de las prácticas pedagógicas —en especial, a lo que refiere al vínculo con sus estudiantes—. En este sentido, nos propusimos en el próximo apartado analizar aquellos cambios subjetivos en torno a la sexualidad que hacen eco en los relatos docentes.

4.1.II. Cómo los cambios advertidos por lxs docentes lxs modificaron subjetivamente

Las transformaciones producidas en las concepciones que lxs docentes tenían en relación con la ESI, y que trabajamos en el apartado anterior, conllevaron, a su vez, cambios subjetivos en lxs docentes entrevistadxs, tal como lo mencionaba Inés:

Podría resumir [el cambio en mi percepción de la sexualidad] como en “lo integral”. La sexualidad integral. [...] y empecé a mirarme más a mí, y a hacerme cargo de mí misma, de qué es lo que me gusta, lo que no me gusta, de mis miedos, de los mambos que una tiene con el cuerpo, que yo tengo con mi cuerpo (Inés, docente de nivel medio en la asignatura de inglés).

Este proceso personal se concibe como parte esencial de la implementación de la ESI, y se reconoce como una de las “puertas de entrada” que, como plantea el Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela” (que depende del Ministerio de Educación de la Nación), son los modos por medio de los cuales la ESI ingresa a la escuela. Así, en la Clase 3 de capacitación en ESI brindada por el programa, se le plantea a lxs docentes el siguiente interrogante: “¿Qué nos pasa a nosotros y nosotras, educadores/as, en relación a la ESI?”. De esta manera, se pone el acento en la importancia de las emociones y los sentimientos en la vida escolar cotidiana (y por lo tanto, de las emociones y sentimientos de lxs docentes) y da cuenta de que, en ese sentido, la ESI ingresa a la escuela a través de lxs propixs docentes. Es desde allí que se plantea la importancia de tener en cuenta que “las experiencias personales, nuestra historia en particular, nuestras características generacionales, nuestra identidad de género, nuestra orientación sexual nos marcan y tienen mucho que ver con cómo nos paramos, hoy y mañana, frente a los chicos y a las chicas en relación a la sexualidad” (Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”, 2020: 4). Esto implica, hacerse cargo de la propia identidad, en una revisión y deconstrucción que se plantean como continuas y que requieren cierta elaboración de la historia personal:

Un proceso en el que te tenés que hacer cargo de quién sos. Aparte, el postítulo te abre mil quinientas preguntas más de las que ya tenía, entonces eso está copado. Todos los por qué que tenía, algunos los resolví, otros siguen ahí y tengo nuevos, y no los prejuizo, no los condiciono, y sí, aparecen, aparecen. Pero en ese sentido, en la parte de integralidad me cambió bastante, no solo en torno a mi trabajo sino también en lo personal (Inés, docente de nivel medio en la asignatura de inglés).

Esta complejidad me permitió sanar viejas heridas, en cierta manera. De desamores, de situaciones vivenciadas... me permitió dar cuenta de que la salud no es solo física sino que también es emocional y social, volviéndose mucho más compleja, me permitió entender muchas más cosas que me fueron pasando (Cristina, docente de nivel medio en las asignaturas de historia y de formación ética y ciudadanía).

Este recorrido introspectivo se plantea como necesario en lxs docentes que comprenden las implicancias políticas de sus propias concepciones. Esto tiene correlación con lo que trabajamos previamente en torno a la responsabilidad docente en cuanto a la ESI y las implicancias políticas y sociales de su implementación. Al respecto, desde la capacitación de Nuestra Escuela, se hace referencia a cómo desde la propia reflexión de lxs educadores, se debe considerar la responsabilidad de garantizar los derechos de lxs estudiantes, y cómo para eso se requiere, por parte de lxs docentes, el “asumir un rol político y ético, porque la realidad y la experiencia diversa, singular y única de los/as niños/as y adolescentes lo necesita, y porque la legislación nos exige hacernos responsables como actores de la política educativa frente al desafío de la inclusión” (Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”, 2020: 5). De esta manera, se les presenta a lxs docentes la irrevocable interrelación de sus vivencias personales con sus prácticas profesionales:

[...] es un desafío personal, más allá de que uno se tiene que formar teóricamente, creo que justamente la ESI remueve algunas cosas muy personales y de las que uno tiene que hacerse cargo. Entonces yo empecé no solo a formarme desde lo teórico sino también a repensar algunas cosas, desde un recorrido más bien personal, entendido desde “lo personal es político” (Juan, referente ESI y profesor de educación física en escuela media).

En este sentido, Eva nos compartió cómo dicha deconstrucción le permitió reconocer su orientación sexual abiertamente, y cómo esto transformó su vida personal y profesional:

Y en cuanto a la sexualidad y a lo personal... a mí me ayudó con mi pareja homosexual. Yo no era torta, yo me convertí en torta, como digo siempre jodiendo, pero lo digo en el sentido de poder reconocer a mi pareja, que no la reconocía ante el mundo. Y el postítulo me dio mucha fortaleza en ese sentido. Porque fue mi amiga de toda la vida, que después se convirtió en mi pareja, y ahora puedo presentarla como mi pareja. Yo venía de relaciones heterosexuales, heteronormativas, “como corresponde” [las comillas son suyas]. Y a mí con la ESI me agarró el bichito de “uh,

soy re hipócrita, estoy hablando de la ESI pero yo soy re clandestina”. Y podría decir que el postítulo me dio el empuje final para darme cuenta que no había nada malo en lo que sentía. Y voy a lo personal porque internamente a mí la ESI me hizo como un remolino... Tenemos muchas contradicciones, pero mi contradicción sexoafectiva... yo estaba hablando de igualdad, de derechos y *bla, bla* pero después no podía presentar a mi pareja. Así que sí, a mí personalmente me dio vuelta (Eva, docente de nivel medio en la asignatura de biología).

Es así que lxs docentes entrevistadxs reconocieron que, a partir de transitar el postítulo, se produjeron transformaciones en su subjetividad: cambios no solo respecto a cómo concebían la sexualidad en un sentido más amplio (que ahora es reconocida como integral, fluida, no binaria), sino también en la propia experiencia de la sexualidad, en su sentido más privado y subjetivo (que lxs llevó a repensar, replantear y cuestionar su sexualidad propia y sus vínculos afectivos). Como veremos a continuación, dicho proceso de transformación personal va en paralelo a la transformación profesional, y de los vínculos que se establecen dentro de la institución escolar.

4.2. Relatos en torno a la transformación del vínculo pedagógico docente/alumnxs

En los inicios de nuestra investigación, partimos de la suposición de que, luego de capacitarse en ESI, lxs docentes que transitaron por el postítulo reconocieron una transformación en el vínculo con sus estudiantes. En ese sentido, uno de nuestros objetivos específicos se centraba en abordar los cambios en sus prácticas docentes y, más concretamente, en el vínculo con sus alumnxs. Es por eso que, en las entrevistas, indagamos a partir del siguiente interrogante: *¿Cambió tu relación con tus alumnxs a partir de capacitarte en ESI/ aplicar la ESI?*

En principio pudimos detectar, desde los relatos docentes, que uno de los principales cambios en el vínculo con sus estudiantes tiene que ver con constituirse como referentes para ellxs. Esto conlleva ser lxs adultxs en quienes lxs studentxs se apoyan para saldar dudas y compartir sus problemas, siendo así, en muchos casos, lxs primerxs receptorxs de situaciones de vulneración de derechos. De esta manera observamos que lxs docentes que implementan la ESI pasan a tener un rol preponderante en la cotidianidad de la vida escolar, en tanto que, la mayoría de las veces, no se trata de un rol generado desde la institución, es decir, institucionalizado, sino que es a partir de la transformación de ese vínculo pedagógico que terminan por cumplir dicha función. Es así que convertirse en referentes pasa a ser un rasgo distintivo en relación al resto de lxs docentes.

Asimismo, trabajamos en torno al concepto de “mirada atenta”, en tanto que desde sus discursos lxs docentes dan cuenta cómo, al estrecharse el vínculo, les permitió identificar problemáticas o situaciones complejas que atraviesan sus estudiantes y de las que, anteriormente, no se daban cuenta. Es así que la transformación se produce en ambos extremos de la relación pedagógica. A su vez, la capacitación les otorgó herramientas que les permiten intervenir en dichas situaciones desde el encuadre de la ESI.

A su vez, este nuevo rol que ocupan lxs docentes conlleva, en algunos casos, la posibilidad de ser estigmatizadxs por quienes pregonan ideas contrarias a la ESI. Es allí en donde, nuevamente, deben desplegarse una serie de estrategias para generar un debate sin socavar, en el camino, las posturas personales (propias y de lxs alumnx), propiciando un espacio de debate político desde la libertad de pensamiento y el intercambio de ideas.

Como veremos, en segunda instancia, esto es importante en tanto que, como sabemos, la escuela no es una esfera apartada de la vida social y de los debates que se dan en la arena pública. Es allí donde radica la importancia de vincularse desde la confianza, que se genera gracias a que la capacitación les otorga mayor seguridad y se animan a tratar ciertos temas o abrir ciertos debates. La confianza, construida desde el diálogo y la escucha, genera un vínculo más cercano que rompe con la relación asimétrica docente-alumnx proveniente de una tradición adultocentrista y patriarcal.

4.2.1. Convertirse en referente

Al hablar de los cambios reconocidos en el vínculo con sus estudiantes, lxs docentes entrevistadxs plantearon cómo, a partir de aplicar la ESI, pasaron a ser reconocidxs como referentes en la temática:

Vos hablás de la ESI y sos más referente que la psicóloga del colegio. Es así. Primero que cuando hablás de sexualidad estás rompiendo un tabú social, entonces ya hay algo ahí que abriste una puerta, de la que no hablan probablemente en ningún lado, o sólo entre ellos, si es que lo hacen. Yo voy todos los días a la escuela, por lo tanto me cuentan la gran mayoría de las situaciones de abuso, de violencia, hasta incluso de la primera vez (Florencia, se desempeña como docente del taller de proyectos, es tutora de primer y segundo año y también es preceptora de escuela media).

Lo que cambia es que por ahí cuando se dan cuenta que vos sos la referente de ESI te vienen a hacer más preguntas por privado, saben que por ahí vos les podes dar una

respuesta, y entonces te buscan permanentemente y en cualquier momento, no sólo para ellas, sino también para una tía, para una amiga. De hecho uno resuelve a veces situaciones que son para una tía o una vecina, preguntas que sobrepasan la institución (Paula, referente ESI de dos escuelas públicas y profesora de educación física).

De esta manera, podemos dar cuenta como el “convertirse en referente” trae consigo ser lxs primerxs receptorxs en la institución en todo lo que refiere a la sexualidad de lxs alumnxs. En este punto nos referimos a unx receptorx en el sentido más amplio: no sólo en casos de abuso o de violencia, sino también en lo que refiere a las experiencias en torno a la sexualidad de lxs niñxs y adolescentes, sus vínculos con otrxs, sus sentimientos y afectividad. Así, lxs docentes reconocen que, al habilitar con ellxs el tema, éstxs se les acercan para compartir sus experiencias. A su vez, como nos comparte Paula, la convierte en una persona a la cual se acercan para saldar dudas o pedir ayuda, no solo para ellxs mismxs sino también para sus allegadxs: una tía, unx vecinx.

Así, lxs docentes reconocieron cómo, al trabajar contenidos de ESI, se habilitó que lxs alumnxs puedan verbalizar hechos/situaciones/historias de abuso:

[...] cuando permitís que eso circule, genera un vínculo más estrecho y canales de comunicación, entonces todos los años, y con todos los cursos que doy una clase lograda de ESI, después viene alguien y te dice o que el tío la tocaba cuando era chica, o “me di cuenta de que estoy transitando una situación de violencia con mi novio” (Rosa, docente de nivel medio en la asignatura de antropología).

[...] si vos trabajás los contenidos de ESI, y tenés ese tipo de vínculo con los alumnos y alumnas podés llegar a un momento y acercarte y decir “¿che, qué está pasando?” (Mariano, docente de nivel primario) .

Siguiendo a Mariano, el cambio en el vínculo se produce en ambos extremos de la relación, ya que no solo permite que lxs alumnxs encuentren en lx docente unx receptorx, en tanto referente —y por tanto, persona de confianza—, sino que también permite a estxs docentes ser más receptivxs de sus estudiantes y poder identificar necesidades y problemáticas sin que éstas sean expresadas de forma explícita. Les permite, así, tener una “mirada más atenta”.

[...] tenés que prestarle atención a dos millones de cosas en el aula, y encima prestar atención a los chicos: si están vestidos de determinada manera, si están sentados de determinada manera, si se peinan, cómo. Por ejemplo, hay nenas que en verano

vienen todas tapadas, y no es porque está loca, sino porque algo le pasa. [...] Levantale las mangas y por ahí tiene todo cortado [...] (Carolina, docente de nivel medio en la asignatura de geografía).

En este sentido, lxs docentes entendieron que, a pesar de que antes también se presentaban ciertos comportamientos o actitudes de alumnxs que les llamaban la atención; a partir de capacitarse pudieron encuadrar dichas situaciones, recibirlas de otra manera y, como veremos al trabajar emergentes, actuar en consecuencia de eso que ahora sí identifican, teniendo en cuenta las necesidades del grupo en general y de cada estudiante en particular.

Al mismo tiempo, en sus relatos lxs docentes identificaron que, el constituirse como referentes de la ESI también conlleva, en ciertos casos, ser señaladxs:

Es como la doble cara, te constituís como referente para las pibas y los pibes que están interesados en que la ESI se dé en sus escuelas, y te convertís en un estigma caminante para todos aquellos que no quieren que suceda eso. Por eso es muy difícil ser referente y no estar estigmatizada. Hay que hacerse cargo de ese estigma (Luciana, docente de nivel medio en la asignatura de filosofía).

Algunxs docentes, entonces, despliegan estrategias para lidiar con la reactividad que ciertxs studentxs manifiestan frente a su rol de referentes o al explicitar su posicionamiento político (respecto, por ejemplo, a la legalización del aborto):

Por ejemplo, yo soy muy crítica de que en el 2018 hayamos tratado de imponer, muchas de nosotras, la agenda de la legalización del aborto en nuestras clases de ESI o que vayamos a hacer eso siempre con el pañuelo, siempre con algún pin, remera, [...] porque muchas veces eso constituye un régimen de legibilidad del cuerpo que, previo a que vos hables, ya te ubica en un lugar de enunciación y hace que todo el mundo sepa qué posición tomás respecto a eso y que las orejas se abran o se cierren en función de eso. Y a veces es mucho más práctico vampirizarse, que los pibes no sepan que vos sos parte de la campaña y que estás a favor de la legalización del aborto, para que puedan tener como un debate con ellos más genuino. Los pibes sino rápidamente construyen posición de acuerdo a su interlocutor, es la estrategia del estudiante (Luciana, docente de nivel medio en la asignatura de filosofía).

Al respecto, Manuel Becerra (2018) se pregunta ¿qué hacemos lxs docentes cuando nos encontramos con un pañuelo celeste?, ¿cómo nos paramos frente a unx alumnx que nos

interpela desde una postura disonante a la nuestra? Es así que propone una “pedagogía de la pregunta y del derecho”, en tanto que “la escuela, como agencia del Estado, debe garantizar el derecho de la libertad de opinión, del debate ordenado y sincero, debe orientar el disenso jerarquizando los argumentos” (2018: 10). De esta manera, como sostuvieron desde sus relatos lxs docentes de nuestra muestra, la respuesta reside en habilitar espacios de debate respetuoso hacia todas las posturas, brindar información rigurosa, y permitir a sus estudiantes posicionarse y reflexionar con libertad. Es en este sentido que Luciana se pregunta cómo su propio posicionamiento puede desarticular la posibilidad de un debate, en donde la postura de lx docente es resignificada por sus alumnxs. Y, como sostiene Becerra, muchas veces, termina siendo una demanda del curso ese posicionamiento: “Y usted, profe, ¿qué opina del aborto?”. En este mismo sentido, Inés planteaba la necesidad de un distanciamiento que no tiene que ver con establecer una lejanía, sino en no marcar el debate con su postura:

[...] con [relación al] método anticonceptivo: “¿profe vos que usas?”, y es como “¿por qué me preguntás a mí?”. Entonces ahí va un poco mi límite, no por miedo a que ellos me roben la privacidad o me traten como amiga, sino porque no quiero ser una consejera subjetivísima [...] que la ESI no se transforme en una bajada de línea (Inés, docente de nivel medio en la asignatura de inglés).

Para resumir, al reconstruir desde sus relatos los cambios percibidos en el vínculo con sus alumnxs, lxs docentes entrevistadxs dieron cuenta de cómo su rol pedagógico se vio transformado a partir de la resignificación que conlleva convertirse en referentes. En este sentido, pasaron a ser lxs primerxs receptorxs tanto de experiencias en torno a la sexualidad como de situaciones de violencia y abuso; así como también de consultas que traspasan las fronteras de la escuela al ser solicitadxs por problemáticas de personas cercanas a sus alumnxs. Esta nueva vinculación les otorgó lo que reconocen como una “mirada atenta” que les posibilita identificar conflictividades y actuar en consecuencia.

Por su parte, ser referente también puede conllevar un señalamiento, por lo que deben desarrollar estrategias que les permitan evitarlo. Entre los relatos existen posturas a favor y en contra de visibilizar el propio posicionamiento político con lxs estudiantes, aunque concordaron con que el postítulo les brindó herramientas que facilitaron un tratamiento respetuoso y democrático de dichos debates (que se transponen de la arena social al aula) y que, de esa manera, y como veremos en el próximo apartado, permitieron generar un vínculo pedagógico de confianza.

En cuanto a esto, observamos que lo que refiere a a) ser primerxs receptorxs de la información, b) las preguntas que sus alumnxs les presentan por privado y c) las preguntas que sobrepasan la institución, son tres cuestiones interesantes a analizar pero que sobrepasan nuestros objetivos específicos; de todas formas, creemos que sería valioso que futuras investigaciones las retomaran. A su vez, nos preguntamos sobre cómo docentes que no están capacitadxs en ESI se enfrentan a situaciones que son habituales en el trabajo cotidiano con niñxs y adolescentes. Entendemos que es un llamado de atención a la baja oferta de capacitación en ESI.

4.2.II. Vínculo de confianza: habilitar la escucha y el diálogo en el aula

Ahora bien, si tenemos en cuenta que “la escuela es una caja de resonancia de lo social, no una cámara de vacío a salvo de él” (Becerra, 2018: 4), y que por lo tanto las posturas antagónicas presentes en la arena pública interpelan tanto a docentes cómo alumnxs, ¿cómo gestionar ámbitos de debate desde una “pedagogía de la pregunta y del derecho”? En este sentido, lxs docentes entrevistadxs reconocieron que el cambio en el tipo de vínculo con sus alumnxs —vehiculizado por su capacitación en ESI y su aplicación—, permitió establecer, como ya vimos, un acercamiento y, en este sentido, lxs docentes le otorgaron un rol preponderante a vincularse desde la confianza que, reconocieron, antes no se daba:

Hay algo que es muy hermoso, que no sé si me lo dio el postítulo sino la experiencia en la ESI, que es como que se cambia, se altera, se modifica la relación con los pibes. [...] se vuelve menos distante, menos fría (Luciana, docente de nivel medio en la asignatura de filosofía).

Ahora me siento mucho más cómoda y eso se ve en el vínculo, [...] siento que, también, posicionarse desde un lugar da confianza. Los pibes no buscan a cualquiera para contarle ciertas cosas, van a quien se sienten en confianza a contarles cosas super *heavys*, o también cosas mucho más chiquitas, del estilo “me puse mal porque ayer mi papá me gritó”. Pero es re importante que tengan referentes que no siempre estén en su casas [...], a veces esos referentes están en la escuela y siento que yo, a lo largo de los años, aprendí a posicionarme desde un lugar que genera confianza y desprejuicio (Sol, maestra especial, docente en una escuela de recuperación).

A su vez, reconocen que la transformación de dicho vínculo les aporta mayor confianza a ellxs para pararse frente a un grupo clase, ahora “se animan”, ya que capacitarse y trabajar desde la ESI les proporcionó mayor seguridad:

Sí, cambié la manera en la que hablo con ellos, con la que me relaciono y demás. Estoy mucho más relajada y confiada en lo que les propongo, no voy con temor (Inés, docente de nivel medio en la asignatura de inglés).

Me animo a decir algunas cosas que tal vez antes no me hubiera animado. [...] O empezás a ver cosas que antes no veías (Mariano, docente de nivel primario).

En relación con la confianza, Lawrence Cornu (1999) la propone como constitutiva de la relación pedagógica, en tanto que no tiene que ver únicamente con la manera en la cual lx alumnx se vincula con lx docente, sino que también se caracteriza por la manera con la que lx adultx se vincula con lx niñx. Así, sostiene, este doble aspecto de la confianza “que está en el interior de la escuela, en el interior de la relación, adquiere sentido en una perspectiva emancipadora, ligada a la finalidad de la educación en democracia” (1999: 19). Y, en este sentido, la autora piensa la confianza desde una perspectiva política y democrática, ya que consiste en “‘hacer confianza’ a los ciudadanos para que puedan ser jueces y actores de las decisiones que les conciernen” (1999: 20), lo cual es imprescindible para la educación de futurxs ciudadanxs.

Como consecuencia del vínculo construido desde la confianza mutua, lxs docentes sostuvieron en sus relatos que la jerarquía de la figura de lx profesorx por sobre sus alumnx se ve trastocada, generando así un vínculo más sensible y cercano con ellxs:

Se retuerce esta distancia fría entre el estudiante y el profesor o la profesora [...]. Y cuando permitís que eso circule, genera un vínculo más estrecho y canales de comunicación (Rosa, docente de nivel medio en la asignatura de antropología).

Y hay que tener cuidado de no caer en el autoritarismo con los pibes, y tratar de darles un espacio en el que puedan expresar qué les pasa, qué necesitan (Inés, docente de nivel medio en la asignatura de inglés).

Es también en esta relación asimétrica tradicional docente/alumnx —o niñx/adultx— en donde reside la importancia del vínculo de confianza circular, en tanto que, siguiendo a Cornu, en sus trayectorias de vida lxs niñxs —en la etapa inicial de la infancia— no tienen

otra opción que la confianza plena en lx adultx, ya que se encuentran libradxs a sus cuidados. Es por eso que sostiene que “el deber del maestro es el de no reducirlo a esta impotencia. Se trata entonces de responder a la confianza del niño dando confianza al niño” (1999: 23). Así, propone que lx docente no debe abusar de su poder, renunciando a él progresivamente: “Uno podría decir que la confianza es algo así como una ofrenda de libertad, porque es una renuncia liberadora a un poder absoluto” (1999: 24).

Dicha renuncia de poder en pos de una educación en y para la democracia tiene que ver también con una propuesta pedagógica que se corra del adultocentrismo predominante en la educación tradicional, propuesta que se sostiene desde la ESI. A este respecto, Claudio Duarte Quapper (2012) nos brinda pistas sobre cómo el patriarcado, en tanto sistema de dominación, contiene la práctica del adultocentrismo. Esto se da porque la “autoridad legítima y unilateral” es asignada de forma natural en el adulto, conteniendo en su estructura tanto al adultocentrismo como también las practicas de discriminación de género, en donde el dominio está puesto en el patriarca.

En sintonía con el vínculo de confianza se encuentra relacionado el encuadre que se da en el aula a partir del diálogo y la escucha. Tal como sostienen Santiago Morales y Ezequiel Retali (2018), conversación y diálogo no son sinónimos, dado que la primera conlleva un mero intercambio de ideas, mientras que el segundo “nace de una matriz crítica y genera criticidad, se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la confianza entre las personas. El diálogo es una relación horizontal de A con B” (2018: 12). De esta manera, los autores sostienen la dialogicidad como una cualidad elemental que debe estar presente en cualquier acto educativo que se pretenda emancipador. En esta misma línea es que Inés y Cristina remarcaron la importancia que tiene para ellas establecer un espacio de confianza en el aula, que nace a partir de habilitar la palabra:

Yo le doy mucha importancia al espacio, darle un marco, darle un contexto, que ellos sepan que en ese momento ellos pueden hablar de un tema y que de ahí no sale, que puedan tener confianza en el espacio y demás, entonces hago mucho hincapié en eso. Y saben que si bien se pueden hacer chistes y hablar de todo, es importante la escucha y lo que uno va a decir porque queda entre nosotros (Inés, docente de nivel medio en la asignatura de inglés).

[...] posibilitar espacios de escucha y de canalización para mis estudiantes, que sientan que tienen un espacio en donde puedan contar qué les pasa. Y yo también después

poder avisar: “che, mirá que pasa esto y lo otro, estemos atentas”. Y también poder hacer un seguimiento: “che, ¿estás mejor?”, “sí, gracias que hablamos de esto” (Cristina, docente de nivel medio en las asignaturas de historia y de formación ética y ciudadanía).

Cobra aquí relevancia la pregunta que formulan Morales y Retali: “¿cómo dialogar con los niños, niñas y adolescentes si el carácter adultocéntrico de la sociedad nos impone la certeza de que no son interlocutorxs válidxs?” (2018: 12). Los autores sostienen que la dificultad de generar un diálogo verdadero con lxs alumnxnxs nace, por un lado, en tanto que lxs adultxs nos relacionamos con ellxs “creyéndonos sujetxs únicxs de pensamiento, y por tanto imponiendo nuestros criterios sobre el mundo como ‘lo válido’, ‘lo racional’, ‘lo justo’, ‘lo verdadero’” (2018: 13); y por el otro, a partir de que lxs niñxs y adolescentes no se consideran a ellxs mismxs como interlocutorxs válidxs y, por tanto, “muchas veces no comunican sus opiniones porque ‘dirán una pavada’; no comparten sus ideas porque no se consideran capaces de decir algo que para el adulto no sea ‘obvio’” (2018: 12). La importancia de la escucha radica, entonces, en valorar la palabra de lx otrx, estando dispuestxs a modificar las opiniones propias. Sin esta apertura a transformar las propias concepciones a lo largo del diálogo con unx otrx no hay posibilidad de generar vínculo de confianza alguno. Y es así como encontramos que en los relatos docentes se repite mucho la idea de generar espacios de escucha y diálogo, y cómo eso amplió y reforzó los vínculos con sus estudiantes:

Yo encuentro que primero hay que abrir mucho la palabra, o sea, darles la palabra. Generar las condiciones para que se sientan libres de decir lo que piensan. Es re loco pero en general en el colegio no se les suele preguntar a los chicos —menos cuando yo fui al colegio— qué piensan o sienten de las cosas (Rosa, docente de nivel medio en la asignatura de antropología).

Para cerrar, desde sus relatos lxs docentes entrevistadxs resaltaron cómo el cambio en el vínculo con sus alumnxnxs implicó constituirse como referentes, con quienes sus estudiantes se sienten en confianza para expresar sus problemáticas y experiencias desde lo vincular a lo sexual. En algunos casos, se vuelven lxs primerxs receptorxs de situaciones de violencia, abusos y vulneración de derechos tanto para ellxs mismxs como para su círculo cercano.

Al mismo tiempo, pudimos dar cuenta de cómo se constituye así un vínculo de confianza mutuo, elemental para posibilitar una educación democrática y liberadora, que rompa con el autoritarismo propio de la perspectiva adultocentrista y patriarcal (Quapper, 2012),

propiciando el diálogo y la escucha (Morales y Retali, 2018), favorecido por las herramientas obtenidas en su capacitación en ESI. A continuación, nos centraremos en analizar cómo dicha relación pedagógica vehiculiza una nueva perspectiva a la hora de que lxs docentes preparen y planifiquen sus clases desde sus respectivas asignaturas y, a su vez, puedan resolver situaciones emergentes propias del trabajo cotidiano con niñxs y adolescentes.

4.3. Planificar desde la ESI: relatos sobre los cambios en la construcción de las clases

En este apartado, trabajamos a partir de aquellos relatos docentes que cristalizan los cambios relacionados a la planificación de sus clases luego de realizar el postítulo en ESI. Es por eso que, a la hora de llevar adelante nuestro trabajo de campo, les planteamos a nuestrxs sujetos de estudio preguntas que nos permitieran indagar en todo lo que refiere a la construcción de sus clases y la aplicación de la ESI en ellas: cómo trabajar ESI desde sus disciplinas, cómo planificar desde la ESI, cómo trabajar emergentes, obstáculos para la implementación y qué herramientas les brindó el postítulo para trabajar la ESI en clase.

Es a partir de este conjunto de interrogantes que lxs docentes pudieron dar cuenta, en sus relatos, de aquellos cambios que identificaron a la hora de configurar sus clases. Para poder llevar adelante un análisis de todo ese conjunto discursivo, realizamos una división analítica, la cual nos permite centrarnos en diversas aristas de lo que conlleva el trabajo pedagógico:

- a) la planificación, transversalización y configuración/selección de contenidos;
- b) las diferencias a partir de la especificidad de cada asignatura;
- c) el surgimiento de emergentes y cómo constituirlos en insumos.

De este modo, veremos cómo desde la perspectiva otorgada por la ESI cobra relevancia el planificar a partir de las características individuales y grupales de lxs niñxs y adolescentes con lxs que se trabaja. A su vez, dicha mirada constituye un mapa de acción ante el surgimiento de emergentes, que otorga mayor seguridad y eficacia a lxs docentes a la hora de resolver situaciones conflictivas, actuando ya no desde la intuición (“en caliente”) sino desde un recursero teórico acorde.

Asímismo, indagamos cómo la implementación puede efectuarse tanto desde la transversalidad de la ESI como así también a partir de la conformación de espacios específicos. A este respecto, los relatos docentes plantearon cómo dicho tratamiento no tiene que ver tanto con el contenido sino con las formas, es decir que, más allá de las

singularidades de cada una de sus materias, el cambio tiene que ver con una mirada particular, con ponerse los “lentes de la ESI”.

4.3.I. Planificación a partir de un grupo clase y el emergente como recurso pedagógico

En relación con el interrogante de cómo integrar la ESI a sus clases, los relatos docentes le otorgaron un lugar de relevancia a las características y necesidades del grupo con el cual trabajan. Como mencionamos con anterioridad, el vínculo pedagógico docente/alumnxs conlleva que la planificación de las clases, y los contenidos que se van a trabajar —y cómo se van a trabajar—, sean pensados a partir de las necesidades de esos niñxs o adolescentes:

[...] hay que tener en cuenta la identidad grupal. En jornada extendida hablábamos mucho con el equipo de los docentes de ESI; había algunos 7mo grados que veían métodos anticonceptivos, y había otros 7mo grados que ni planteábamos dar métodos anticonceptivos, no tenía sentido, estaba muy alejado de ellos. Entonces está bueno ir viendo por dónde van, qué necesita el grupo (Fabiola, docente de nivel primario).

[...] la planificación de los temas que se iban a hablar fueron con ellos acordados. Sino es la mirada siempre adultocéntrica (Eva, docente de nivel medio en la asignatura de biología).

De esta manera, Fabiola y Eva plantean cómo, dentro del conjunto de temáticas que la ESI permite trabajar, cada grupo de estudiantes tiene diversas necesidades e intereses. Un tema cobra así relevancia en un contexto específico, en donde, como veremos más adelante, los emergentes también se vuelven importantes, ya que permiten identificar problemáticas y necesidades a priorizar. Es así que aquellos contenidos sugeridos por la ESI son seleccionados y tratados dependiendo de con quiénes se trabaje y en qué momento. Esto conlleva que, en ciertas ocasiones, se modifiquen las planificaciones:

[...] todo todo no podés abordar, pero depende del grado y el grupo, voy viendo. En general arranco con algunas cosas que me parecen básicas y voy viendo para donde me parece que tengo que ir. El año pasado me pasó de casi a principio de año hacer una actividad que tenía que ver con las partes del cuerpo, [...] y todos los nombres correspondientes, y la verdad es que me sorprendí que mis alumnos tenían mucho más

claro de lo que yo pensaba, no tenían tanta necesidad de trabajar eso (Sol, maestra especial, docente en una escuela de recuperación).

Por otra parte, lxs docentes sostuvieron que la capacitación les permitió encuadrar teóricamente sus prácticas, en tanto que antes también percibían ciertas alarmas o rasgos particulares de cada grupo y de sus estudiantes en particular; pero que es a partir de ese marco teórico que pudieron trabajar ya no desde la intuición sino desde una planificación consciente, retomando las problemáticas y planteando sus clases a partir de ellas.

Queda muy en manos de la cercanía del docente, cosas que antes estaban más sin nombre, y que ahora las puedes identificar, antes quedaban ahí en tu observación, y si las podías atender lo hacías y si no pasaban de largo (Aída, docente de nivel medio en la asignatura de matemáticas).

[...] ahora tomo algunos conceptos, algunos temas, algunas variables y los pongo a conciencia en la planificación y busco ver cómo desarrollarlos, cuando antes era como algo más intuitivo que ni aparecía en la planificación (Fabiola, docente de nivel primario).

En este sentido, Beatriz Greco y Gabriela Ramos (2007) plantean que todo lo que respecta a la sexualidad, afectividad y las relaciones de género tiene que ver con las relaciones humanas, forman parte de las situaciones cotidianas de la escuela y están presentes, por ejemplo, en los desencuentros entre hombres y mujeres, en las problemáticas en los vínculos sexoafectivos entre adolescentes, en estereotipos de género (y el deber ser), en las dificultades para aceptar y respetar a las diversidades sexuales e identitarias, etc. Es desde allí que las autoras plantean la necesidad de transformar dichos emergentes en oportunidades, en tanto “se trata de considerarlas como oportunidades para el aprendizaje de la convivencia, en condiciones de igualdad y respeto” (2007: 88).

Hoy, por ejemplo, en el recreo se estaban peleando porque no dejaban que una nena juegue a la mancha porque “las nenas no corren rápido”, lo tomamos en el aula, lo empezamos a hablar y ya sabemos que sobre eso tenemos que seguir trabajando (Fabiola, docente de nivel primario).

Lxs docentes dejaron entrever cómo dichas situaciones conflictivas que acontecen, lejos de ser eliminadas o recuperadas en tanto reprimenda, son constituidas “como un aspecto inherente a la tarea, un motor para el cambio, una fuente de transformaciones y de desafíos

haciendo lugar a lo que no siempre es deseable, pero se presenta y tiene lugar” (Greco y Ramos, 2007: 89). De esta manera, y siguiendo a las autoras, lxs docentes reconocieron la necesidad de retomar dichos emergentes enmarcados en la ESI, como situaciones que no son pasadas por alto sino con las que se tienen que trabajar para que “dejen una marca, un trazo, una señal que indique que, a partir de allí, no todo será igual que antes y que, a partir de este trabajo, nuevos modos de relación entre sujetos pueden producirse” (2007: 89), desde espacios que inviten a la reflexión y que constituyan un aprendizaje tanto para alumnxs como para lxs mismxs docentes.

Si algo sucede, trato de armar algo para atender esas situaciones. Por ahí antes me llamaba mucho la atención el lenguaje, la forma en que se hablaban, el “puto, puta, troló”, entonces antes les respondía con una pregunta, “¿qué significa ésto?, ¿por qué lo usan?, ¿a qué se debe?”. Pero porque a mí me molestaba que se use, entonces cuando empecé a analizarlo un poquito más como emergente, a tratar de ver qué se puede trabajar con eso, me di cuenta que se pueden trabajar un montón de cosas. Entonces, cuando sucede algo así, lo retomo para armar alguna actividad para ese grupo en particular (Inés, docente de nivel medio en la asignatura de inglés).

De esta manera, a partir de transitar el postítulo lxs docentes reconocieron la obtención de herramientas que les permiten un trabajo organizado y planificado a partir de emergentes habituales en la cotidianidad escolar, en tanto que de una “respuesta en caliente” más intuitiva se pasó a un tratamiento pautado de las problemáticas presentes en una clase. Al mismo tiempo advirtieron sobre la necesidad de que la planificación se adecúe a las características del grupo con el que se trabaja. A su vez, como plantearemos en el siguiente apartado, a este trabajo de planificación se le suma la articulación con la materia que imparten y la promulgación de espacios específicos para trabajar temáticas relacionadas con la ESI.

4.3.II. Espacios específicos y transversalización a partir de la singularidad de cada materia

Un interrogante que se nos presentaba con respecto a la planificación tenía que ver con la posibilidad de que, al trabajar ESI, lxs docentes tuvieran que dejar de lado contenidos propios de las materias en que dan clases (sean éstas biología, educación física, matemática u otra). Al respecto, lxs entrevistadxs expusieron que, más que suplantarlo por otro, el

trabajo consiste en poder articular una temática perteneciente a la currícula de su materia con la ESI.

[...] trato de buscar la articulación. Porque la ESI está siempre, el tema es que a veces es difícil verla, hay que pensar todo el tiempo de qué manera laburar un contenido. Y también estar atenta a con qué te vas a encontrar en el curso, porque a veces tiran cosas que decís “bueno, esto me lo anoto” (Cristina, docente de nivel medio en las asignaturas de historia y de formación ética y ciudadanía).

No siento que sea “no vimos este contenido de matemática porque estuvimos laburando ESI”, no. Y, a lo sumo, lo vas laburando medio en conjunto. [...] un año hice un proyecto de juegos. Entonces lo principal que yo quería abordar eran cuestiones matemáticas, los contenidos principales. Pero yo ahí le metí prácticas del lenguaje, le metí ESI... porque depende el juego íbamos laburando, por ejemplo, con el cuerpo del otre, y eso también ponía en juego un montón de cosas. En las consignas decís un montón, entonces no sé si haya dejado de laburar algo por la ESI. Al contrario, siento que todo suma (Sol, maestra especial, docente en una escuela de recuperación).

Es así que lxs docentes expresaron cómo la ESI no sólo tiene que ver con un contenido específico sino también con una mirada desde la cual trabajar los temas presentes en la currícula de cada materia. Esto está alineado con la política nacional de ESI que estableció que hay cinco dimensiones (ejes) que instalan una perspectiva respetuosa de los derechos y de la igualdad de género, que reconocen la diversidad de formas de vivir la sexualidad y la importancia de la afectividad como parte constitutiva de la subjetividad, y procuran brindar herramientas para el cuidado del cuerpo y de la salud. Estos ejes son: ejercer nuestros derechos, género, respetar la diversidad, cuidar el cuerpo y la salud y valorar la afectividad. De este modo, cualquier contenido que sea tratado teniendo en cuenta estas dimensiones se vincula con la ESI. No obstante, lxs docentes también rescataron la importancia de los espacios específicos:

El año pasado se implementaron las jornadas obligatorias que son tres, y ahí hicimos un proyecto ESI con otras cinco profes. Y fue muy rico, porque la de biología fue más por la parte de prevención sexual, la de historia y yo estábamos más en la parte de estereotipos, y la de lengua les hizo analizar distintas lecturas, hicieron una especie de corto, unos videitos de concientización. Pero en las jornadas fuimos variando; en una

jornada por ejemplo invitamos a dos médicas para que vinieran a dar la parte más biológica (Carolina, docente de nivel medio en la asignatura de geografía).

A este respecto, los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral —aprobados por el Consejo Federal de Educación en mayo de 2008, mediante la Resolución No 45/08—, plantean que el modo desde el cual se aborde la ESI puede ser tanto a partir de una perspectiva transversal, así como también desde un espacio curricular específico, en tanto que no son alternativas excluyentes entre sí. Es a partir de allí que se recomienda la generación de espacios transversales de formación para el nivel inicial y primaria, y la apertura de espacios específicos en secundaria —sin abandonar, de todas formas, el trabajar la ESI desde una perspectiva interdisciplinaria—. De esta manera, la decisión por la forma en que se imparta ESI debe “considerar, entre otros factores, la etapa de desarrollo de los niños, niñas y adolescentes, sus necesidades, intereses y derechos, el nivel educativo y la formación y capacitación de los docentes para desarrollar esta tarea” (2008: 14). Luciana se refirió a estas dos formas diversas de trabajar la ESI, cada una de las cuales tiene sus propias lógicas y características:

Si una va a hacer un taller, yo hago todo un relevamiento de intereses específicos que tengan los niños y los adolescentes en relación de los temas que quieran hablar y, en función de eso, planifico y organizo con materiales que pueden ir desde recortes de diarios, productos culturales... También me gusta mucho trabajar con mitos —y eso sí tiene que ver más con un recusero filosófico—, trabajar con mitología [...] contemporánea, en el sentido de los mitos, fantasías y prejuicios de una sociedad (Luciana, docente de nivel medio en la asignatura de filosofía).

Es en este sentido que, desde los lineamientos, destacan cómo la creación de espacios curriculares específicos en la secundaria (como son los talleres), permiten el desarrollo de contenidos de mayor complejidad y, a su vez, más concretos, atendiendo a las demandas e inquietudes puntuales propias de esa franja etaria. Sostiene entonces, como requisito para el nivel, la construcción de espacios que habiliten a los adolescentes a plantear sus necesidades e intereses, lo cual permitirá prevenir y proteger “frente a los riesgos que conllevan la existencia de problemáticas como: embarazos no deseados, enfermedades de transmisión sexual, adicciones, falta de cuidado del propio cuerpo, situaciones de abuso o explotación, que en ocasiones culminan en morbilidad específica” (2008: 15). Se plantea, al mismo tiempo, que la necesidad de un espacio curricular específico para llevar adelante dicha tarea

radica en que lxs estudiantes puedan involucrarse en el proceso de aprendizaje que conlleva la ESI, sin que esto se vea soslayado por el contenido curricular, en tanto que “atiende a aspectos ligados a su propia historia y que inciden en su presente y futuro” (2008: 15).

De este modo, pudimos observar que en los relatos se verificaron los tres modos de abordaje de los temas de sexualidad y afectividad en la escuela que proponen Beatriz Greco y Gabriela Ramos (2007): el abordaje formativo de situaciones cotidianas (generalmente incidental, que se propone a partir de emergentes, de situaciones problemáticas o conflictivas en la vida de la escuela y de sus protagonistas), los proyectos transversales y el abordaje desde contenidos específicos en las asignaturas o áreas.

Una vez que pudimos dar cuenta, a partir de los discursos docentes, de las formas en que la capacitación en ESI significó nuevas formas de planificar sus clases en torno a las necesidades de sus estudiantes, nos interesaba, a la hora de plantear nuestro trabajo de campo, poder indagar en las especificidades que puedan surgir en la transversalización de la ESI en función de cada asignatura. Es así que, en nuestras preguntas de análisis, nos planteábamos: ¿Cómo entienden lxs docentes que se inserta la ESI dentro de las fronteras disciplinares de la asignatura/materia que dictan?

A este respecto, Eleonor Faur (2016) expone cómo, desde los lineamientos curriculares básicos (LCB), la principal estrategia que se plantea común a todos los niveles es la transversalización de ESI en las distintas asignaturas. De esta manera, se busca incorporar los contenidos que permitan abordar los ejes centrales en la currícula de todas las materias. Pero la autora advierte que si bien “los LCB ofrecen una importante variedad de temas en este sentido; no obstante, para buena parte de los y las docentes hay allí un desafío ya que no siempre reconocen la integralidad de la ESI y, por lo tanto, la manera de introducirla en sus planificaciones áulicas” (2016: 60). Es allí mismo donde radica la importancia de una capacitación que, a su vez, como destacaron lxs docentes de nuestra muestra, debe ser, idealmente, permanente.

Por su parte, así como acentuamos en nuestras decisiones metodológicas, desde un principio tuvimos la intención de entrevistar a docentes de distintas asignaturas para poder así recoger sus experiencias particulares a la hora de incluir la ESI en la planificación de sus materias y poder, de esa manera, ampliar nuestro mapa de visión. Lxs docentes que imparten clases en materias humanísticas y de lenguas extranjeras plantearon, así, que el trabajo de la ESI a

partir de sus asignaturas tiene que ver con poder ampliar desde esa perspectiva los temas que conforman sus currículas:

Tengo que dar Foucault con *Saber y poder*, bueno, “chicos, ¿de qué manera el saber y el poder se relacionan con las relaciones asimétricas?”, y ahí meto la ESI (Cristina, docente de nivel medio en las asignaturas de historia y de formación ética y ciudadanía).

En Antropología, la temática de género y diversidad es como un trimestre, es un montón. Entonces ahí sí vemos la distinción entre género, orientación sexual, identidad de género; empezamos por ahí, por las categorías, después cómo se construye el género y esas desigualdades cómo operan, y bueno, este año di masculinidades. [...] Porque la antropología, como la ESI o el feminismo, también me parece que es una perspectiva del mundo (Rosa, docente de nivel medio en la asignatura de antropología).

En este mismo sentido, Carolina nos presentó cómo desde la geografía, al llevar adelante un estudio social de las poblaciones, puede también implementar una perspectiva que le permita trabajar la ESI desde sus clases:

Por supuesto la geografía tiene dos grandes ramas, que son la humana y la física. La física tiene que ver con todo lo que es naturaleza: clima, bioma; y eso yo lo incorporé desde lo social. Entonces les acercaba lecturas, por ejemplo, el rol de las mujeres musulmanas... eso es ESI. O qué hace hoy una mujer judía acá en Argentina, y qué hace una mujer judía en Israel. O, por ejemplo, el rol de las mujeres campesinas en Latinoamérica. O las mujeres migrantes (Carolina, docente de nivel medio en la asignatura de geografía).

En relación a Inglés, Rafaela nos explicó cómo, al tratarse de la enseñanza de una lengua, puede articular contenidos referidos a la ESI con aquellos propios de su materia:

[...] yo enseño una lengua extranjera, es una herramienta de comunicación, y eso es lo rico del inglés. O sea, yo puedo ir a la clase y decir “bueno, hoy vamos a ver pasado simple, que termina con -ed” [...] y usando ese tiempo verbal vamos a hablar sobre las sufragistas en Argentina, o las sufragistas en Inglaterra (Rafaela, docente de nivel medio en la asignatura de inglés).

Por su parte, respecto de Educación Física, Juan y Paula refirieron lo interesante de que sea una materia práctica, ya que el cuerpo ocupa un lugar central y cómo eso les sirve para trabajar en la desestereotipación de los mismos.

[...] uno en una materia teórica puede caretearla, puede ponerle un lenguaje políticamente correcto, pero después, en el juego, medio que el cuerpo no miente, entonces empiezan a aparecer cosas que son muy delicadas (Juan, referente ESI y profesor de educación física en escuela media).

Primero que nada, desestereotipando los cuerpos. Porque hay mucho estereotipo todavía, y la educación física es muy rígida, muy rígida... todavía se sigue separando varones de mujeres: [...] se estigma a la mujer al voley, por ejemplo, [...] y a los varones el fútbol, no hay grises [...]. Y creo que desde ahí es importante llevarlo a otros lugares, entender la disciplina como algo diferente, y a trabajar sobre el cuidado del cuerpo, sobre el respeto por el cuerpo propio y por el cuerpo del otro (Paula, referente ESI de dos escuelas públicas y profesora de educación física).

En el caso de Biología, que es una de las asignaturas a la que históricamente se le ha asignado el tratamiento de la educación sexual, lxs docentes nos contaron que el gran cambio radica en incorporar perspectiva de género y correrse de la clásica concepción biologicista de la sexualidad.

[...] en primer año en nuestro programa nosotros tenemos como currícula el tema del cuerpo, del cuidado del cuerpo, infecciones de transmisión sexual, métodos anticonceptivos. Eso ya forma parte de la ESI y para no tocar sólo la parte biológica le damos mirada de género, siempre. Porque si hablamos sólo de cuerpo hombre/mujer y no lo vemos desde el punto de vista de género es como que queda todo en lo mismo. Seguimos con el punto de lo biológico nada más (Adela, docente de nivel medio en la asignatura de geografía y biología).

Por último, en reiteradas oportunidades, Aída y Sol dieron cuenta, a partir de su relato, de las dificultades que se les presentaron a la hora de querer trabajar matemática desde la ESI, ya que la vinculación no es tan evidente desde los contenidos de dicha disciplina. No obstante, a partir del transcurso de su formación en el postítulo pudieron ampliar su mirada y desarrollar estrategias que ponen en práctica:

Lo que estoy haciendo es, por ejemplo, que en los problemas matemáticos no se presenten situaciones sexistas, que hay mil, un montón. Todas las situaciones de problemas son varones que juegan al fútbol o hay clasificaciones de hombres y mujeres, todos los problemas de estadística son hombre/mujer/hombre/mujer, que trato que no figuren, y trato de cambiarlas por otras características que observar, que no sean esas (Aída, docente de nivel medio en la asignatura de matemáticas).

[...] y mismo en las cosas que uno dice, nosotros no nos damos cuenta pero todo el tiempo decimos cosas que enseñan, el currículum oculto está todo el tiempo ahí [...] en los manuales de hace años de matemática, por ejemplo, todos los problemas matemáticos que son de cocina o de ir al supermercado son de mujeres. Y los que son “iba manejando a tantos kilómetros” son todos de varón. Eso también es educación sexual, no integral, no piola, pero es educación sexual, eso enseña (Sol, maestra especial, docente en una escuela de recuperación).

Para finalizar, los relatos docentes expresaron la importancia de poner en consideración, a la hora de planificar y armar sus clases en torno a la ESI, las necesidades e intereses del grupo con el cual se realizará el abordaje. Además reconocen que el trabajo en la temática se construye vinculado con los contenidos de sus asignaturas, ya que configura una perspectiva particular desde la cual realizar el abordaje de los temas. A su vez, destacamos cómo en los lineamientos ministeriales se plantea la necesidad de que, en primaria, se priorice una implementación transversal, mientras que, en secundaria, deben a su vez existir espacios específicos en donde lxs estudiantes puedan expresarse y plantear interrogantes y dudas sin que esto sea eclipsado por el contenido propio de la materia.

En este sentido, lxs docentes entrevistadxs reconocen que la capacitación facilitó la identificación de situaciones que antes pasaban desapercibidas y que ahora pueden ser retomadas y encuadradas. Por último, desarrollamos algunas particularidades que surgieron en los discursos de los docentes sobre el abordaje de la ESI a partir de las especificidades de sus asignaturas y pudimos identificar cómo, a pesar de las diferencias que plantean cada una de sus materias y sus modos de trabajo, el cambio a partir de la capacitación radica en poder revisar sus curriculas “con los lentes de la ESI”.

Como vimos en el apartado 3.3. *Reconstrucción de la mirada docente sobre la especificidad de los postítulos*, en los dos postítulos en el que concentramos nuestra investigación hay

propuestas diferentes en torno al tratamiento de la ESI: quienes realizaron el recorrido en el JVG sostuvieron que les brindó un bagaje teórico a partir del cual posicionarse en sus prácticas profesionales, pero reconocieron como vacancia la falta de herramientas pedagógicas concretas. Por su parte, vimos que en EM el centro se ubica en brindar herramientas didácticas aplicables al trabajo cotidiano con niños y jóvenes, las cuales se vinculan con la especificidad de cada materia. Esto no conlleva, o al menos no dimos cuenta de esto a partir de realizar nuestro análisis, que existan dificultades particulares como consecuencia de la propuesta de cada postítulo. Por otra parte, nos parece importante aquí mencionar que, tal como anunciamos en el apartado metodológico, en una parte específica de nuestras entrevistas, propusimos a los docentes que nos reconstruyeran la escena de la última vez que habían trabajado en sus clases a partir de la ESI y, en la gran mayoría de los casos, sus relatos se centraban en clases en donde la ESI había sido el eje central o en las que habían desarrollado un taller específico del tema. Creemos que esto se debe a que la transversalización, al tratarse más bien de una perspectiva desde la cual realizar la práctica y programar el contenido y planificación, conlleva una actividad subyacente, que no se destaca como un hecho puntual, sino que configura nuevas formas de hacer y pensar que terminan por naturalizarse. Podría ser interesante, para próximas investigaciones, poder enfrentar a los docentes a estas dos formas particulares de aplicar la ESI para poder analizar más en profundidad sus características y efectos particulares.

4.4. Cambios reconocidos desde los relatos docentes en los vínculos con la comunidad educativa

En el presente apartado analizamos la manera en que los docentes entrevistados reconocieron desde sus relatos las transformaciones producidas en el modo de vincularse con la comunidad educativa en sus instituciones de pertenencia (familias, directivos, colegas), a partir de haber transitado el postítulo en ESI. Entendemos la labor docente de manera ampliada, en tanto que no solo se trata de lo que conlleva el trabajo áulico sino también de las relaciones laborales (y personales) que se establecen con el resto de la comunidad educativa. Buscamos así poder dar cuenta del acompañamiento o resistencia que se pudieron presentar por parte de dichos actores en la cotidianidad institucional. En este sentido, seguimos lo planteado por Flavia Terigi (2012) quien destaca el carácter colaborativo propio de la actividad docente, en tanto que “la escuela no es un agrupamiento de profesores, sino que el carácter colaborativo es propio de una función cuyos resultados no se obtienen a título individual sino como consecuencia de la actuación conjunta en un sistema institucional. [...] Los docentes enseñan

en condiciones colectivas, y por ello la colaboración es una clave del desempeño profesional” (2012: 23). De esta manera lo reconocían también lxs docentes de nuestra muestra:

Yo adentro de mi aula puedo generar un montón de cosas hermosas pero, para que realmente la educación sea transformadora, tenemos que estar todes en ese plan, porque yo sola como docente... no somos superhéroes, yo no creo en los docentes que “uy, no, te va a cambiar la vida”. Me parece que la educación te cambia la vida pero todes les docentes, directivos, todas las personas que atraviesan o están implicadas en la escolaridad de una persona van a aportar a eso (Sol, maestra especial, docente en una escuela de recuperación).

Identificamos que los cambios reconocidos en el vínculo con colegas puede verse afectado por la postura de cada unx de ellxs con respecto a la ESI. En este sentido, pueden encontrarse con reticencias que son, en algunos casos, producto del desconocimiento, miedo o contradicciones ideológicas, pero que también pueden responder a posturas retractoras más acentuadas. Así mismo, también se estrechan las relaciones con quienes son reconocidos como colaboradores, constituyendo “redes docentes”, en pos de una aplicación colectiva de la ESI que promueva transformaciones más significativas en las trayectorias particulares de lxs estudiantes de la institución. Es en este sentido que, como veremos, el trabajo colaborativo reparte responsabilidades mientras que, por el contrario, encontrarse en un entorno reticente constituye una presión laboral en lxs docentes que cargan por sí solxs con asegurar el derecho a la ESI de sus estudiantes.

Por otra parte, pudimos dar cuenta cómo lxs docentes perciben que la eficacia de dicha implementación está fuertemente vinculada con la política institucional y, cómo ésta se ve traducida en la voluntad y perspectiva particular de quienes encabezan la dirección de cada escuela, en tanto que pueden impulsar o perjudicar la aplicación de la ESI en las escuelas que dirigen. En este marco particular nacen las estrategias reconocidas como “cintura docente”, en pos de generar negociaciones que permitan cambios paulatinos en la cotidianidad institucional. La importancia de dichas negociaciones radica en que, mientras que la resistencia de colegas puede significar mayor exigencia laboral o discusiones en torno a la temática para lxs docentes que buscan la implementación de la ESI, la postura de la dirección puede, por el contrario, significar un obstáculo ineludible. De allí nace la demanda de formación en los cuadros altos de la gestión institucional por parte de lxs docentes entrevistadxs.

Por último, con respecto a la relación con las familias, la capacitación significó, para quienes integran nuestra muestra, una herramienta fundamental para poder reconstruir el vínculo con ellas, reforzando el diálogo y la circulación de información, y sortear así el rechazo de quienes se oponen a que sus hijxs reciban ESI. De esta manera, la intención de lxs docentes está puesta en generar acuerdos y negociaciones institucionales, manteniendo cerca a lxs alumnxs y sus familias, e impidiendo distanciamientos que pueden ir en detrimento de los derechos de lxs niñxs y adolescentes.

Como veremos a lo largo del apartado, lxs docentes reconocieron que tanto el haberse capacitado en ESI como los consecuentes cambios en sus prácticas pedagógicas, conllevaron un señalamiento que modificó necesariamente el vínculo con lxs otrxs actores institucionales, y es desde allí que nace la necesidad de tender puentes, es decir, generar alianzas y negociaciones para poder desenvolverse. Es así que, a continuación, analizaremos desde tres apartados cómo es que lxs docentes presentaron en sus relatos estas transformaciones en los vínculos con sus colegas docentes, con lxs directivxs y con las familias.

4.4.I. Relatos sobre la transformación del vínculo con sus colegas docentes

En principio, lxs docentes dieron cuenta en sus relatos de un cambio con respecto a las resistencias a la ESI por parte de sus compañerxs, y entendieron que esto se debió a la mediatización del tema a partir del tratamiento de la legalización del aborto en el Congreso Nacional durante el 2018. De esta manera, por ejemplo, Paula daba cuenta de ese antes y después:

Fluye mucho más que hace cuatro años atrás. También hay más encuentros, siento que las docentes se involucraron más, se abrió un montón de debate en los medios... entonces eso ayuda porque muchas veces vienen [lxs docentes] y te preguntan: “¿vos qué pensás de esto?”.

[...] el ambiente está menos caldeado que cuando yo empecé. Me pasó un día que fuí a hablar y me sentí como en una trinchera, [...] entramos con una compañera que también era egresada del [postítulo del] Joaquín y nos lincharon prácticamente, nos querían quemar como a las brujas. Ese nivel de resistencia hoy en día ya no existe (Paula, referente ESI de dos escuelas públicas y profesora de educación física).

A pesar de esto, otxs docentes relataron situaciones violentas por parte de colegas que “no quieren saber nada con la ESI”, situaciones que siguen siendo habituales:

En las reuniones institucionales hemos tenido capacitación de ESI de profesores que vienen desde Escuela de Maestros, y yo no te puedo explicar la que se arma. Las cosas que escuchás no lo podés creer que sea de esta época. De atacar a la profesora que está dando la capacitación... (Adela, docente de nivel medio en la asignatura de geografía y biología).

En otros casos, la resistencia de cierta parte del cuerpo docente no es identificado como un “estar en contra” sino más bien con el miedo que conlleva aplicar ESI sin saber cómo reaccionar a ciertas situaciones que puedan presentarse como consecuencia:

Y muchos docentes tienen bastante miedo, sobre todo tienen miedo de situaciones que se resolverían con un protocolo en la escuela. Tienen miedo de que les vengan a contar de un abuso y no saber qué hacer, y lo que se tiene que hacer es un protocolo. El tema es que el protocolo no está instalado en muchas escuelas, o no está difundido a la docencia (Aída, docente de nivel medio en la asignatura de matemáticas).

Este “miedo” que reconocen en algunxs de lxs docentes que no aplican la ESI se encuentra relacionado con la falta de formación en la materia. En *El derecho a la ESI en Argentina* Eleonor Faur (2018) relata que la capacitación presencial masiva realizada en 2012 a nivel federal (en 19 de 24 jurisdicciones) modificó las perspectivas de los equipos docentes y directivos respecto de la ESI, al tiempo que diluyó resistencias e inseguridades con las que algunos llegaban a las jornadas. Dichas resistencias respondían a preocupaciones de distinto tipo: a) operativas (relativas a la complejidad de incorporar nuevos contenidos en sus abultadas planificaciones); b) morales o ideológicas (consideraban que la escuela no debía abordar temas de sexualidad de algunas cuestiones específicas); c) muchxs docentes no se consideraban “preparadxs” para abordar la ESI o bien d) temían la posible oposición de “las familias” (Faur, Gogna y Binstock, 2015). En general, las preocupaciones se desvanecían cuando lxs docentes participaban de espacios de formación, conocían los materiales de ESI, reflexionaban junto a otrxs colegas y comprendían la integralidad de la propuesta.

En este sentido, una estrategia que pudimos identificar, a partir de los relatos, es el “armado de redes”, que refiere a un grupo de docentes de una institución que trabajan de forma colaborativa para planificar actividades, talleres, charlas, trabajos interdisciplinarios y demás,

que pongan en el centro el tratamiento de la ESI. Esto va de la mano con lo que sostiene Beatríz Greco (2007) de que la ESI actualiza la necesidad de construir redes dentro de la escuela y con otras instituciones.

Entonces se armó ahí como un equipo, empezamos a armar como unas redes con otros docentes que les interesaba empezar a abordar esos temas en el aula o que ya lo venían haciendo, o que tenían, al menos, una perspectiva de que había que laburarlos, y como que nos empezamos a encontrar y a pensar algunas cosas en conjunto (Rosa, docente de nivel medio en la asignatura de antropología).

Esto, asimismo, constituye una de las condiciones institucionales de Buenas Prácticas Pedagógicas de ESI, la “formación integral como capital institucional —al menos en un grupo de docentes y/o directivos— con liderazgo y legitimidad para socializar el conocimiento y coordinar acciones” (Faur, Lavar, Ludman y Fuentes, 2018: 21). Por otro lado, más allá del trabajo colaborativo que, en palabras de algunxs de nuestrxs entrevistadxs, ayudó a reforzar y cambiar el vínculo con colegas, otro punto en común en los relatos refiere a la particularidad de “convertirse en referentes”. Como ya trabajamos en el apartado relacionado con las transformaciones en el vínculo docente - alumnx¹³, la identificación de lxs docentes capacitadxs como referentes en ESI se repite también. Así, relataron una gran variedad de situaciones en las cuales sus colegas se acercan para pedir consejo, material o actividades.

Y me pasa que por ahí vienen y me preguntan, “che, vos que hiciste el postítulo, tengo que armar esto ¿cómo hago?”, y ahí ayudo en lo que puedo, en lo que me pidan. Y es un “pensemoslo juntas”, no un “yo te lo hago”, sino más del lado “¿qué querés hacer, qué tenés pensado, en qué te ayudo, qué se te ocurre?” (Cristina, docente de nivel medio en las asignaturas de historia y de formación ética y ciudadanía).

Lxs docentes capacitadxs se convierten así en consejeros de sus escuelas en lo referido a ESI, en algunas de las cuales no hay equipos específicos y, si bien los equipos de orientación escolar pueden cubrir algunas de las necesidades (sobre todo lo que refiere a emergentes, situaciones de abuso o problemas en la vinculación de un curso), otras quedan por fuera, sobre todo las que respectan a cuestiones más específicamente pedagógicas, como por ejemplo, de qué manera transversalizar alguna temática o dónde recurrir en busca de material

¹³ En 4.2. Relatos en torno a la transformación del vínculo pedagógico docente/alumnx.

específico. Así se constituyen como referentes y las redes que conforman terminan por contener las vacancias emergentes.

Lo que sí me doy cuenta es que yo voy dos veces a la semana, que es otra de las cosas que me hacen mucho ruido: no puedo trabajar en equipo, porque son cosas para trabajar en equipo. Porque si vos vas a crear un espacio de confianza en dos horas semanales, se cae un poco también. Tiene que haber otra pata para que se sostenga eso (Inés, docente de nivel medio en la asignatura de inglés).

Es aquí donde vuelve a surgir la importancia del trabajo colaborativo (Terigi, 2012) que, como planteamos hacia el inicio del apartado, configura una implementación que no tiene que ver con la intención particular e individual de unx docente, sino con la labor de todo el conjunto de la comunidad educativa. De todas formas, y como veremos en el siguiente apartado, el trabajo común desarrollado por lxs docentes, por más sistematizado que se encuentre en la cotidianidad de la escuela, no puede mantenerse por sí solo, o al menos no tendrá la misma eficacia, si no es acompañado por una intención institucional que provenga de la dirección de la escuela y que se vea plasmado en el proyecto institucional que se plantee.

En resumen pudimos dar cuenta, a partir de los relatos docentes que, mientras algunxs identificaron una merma en la resistencia hacia la ESI por parte de sus colegas a partir de la mediatización del tema (que se reforzó con el tratamiento de la Ley IVE en el 2018), otrxs relataron situaciones violentas por parte de docentes que se encuentran en contra del tratamiento de la ESI en sus instituciones. Por otra parte, identificaron como ciertas posiciones reticentes no tienen que ver con una postura en contra de la ESI, sino con el miedo a lo que pueda surgir de su implementación, que como vimos, puede ser revertido por medio de capacitación. Así mismo, resaltamos como estrategia el armado de redes que permite trabajar en forma colaborativa. Por último, detectamos como en muchos casos lxs docentes de nuestra muestra se convirtieron en referentes institucionales para sus colegas, quienes acuden en pedido de ayuda, materiales, actividades, etc.

4.4.II. Relación con directivxs: facilitador u obstáculo en la implementación institucional de la ESI

Para comenzar, en el conjunto de entrevistas realizadas se resaltó la importancia de que el trabajo de cada docente, y del conjunto del cuerpo, sea debidamente acompañado por lxs

directivxs de la institución: que “den apoyo”, “respalden”, “acompañen” son algunas de las palabras que se repetían al referirse a ellxs. De esta manera, la postura institucional con respecto a la ESI puede marcar para bien o para mal la labor cotidiana de lxs docentes:

[...] es difícil, porque vos convivís en la institución, tampoco es que podés entrar en una guerra permanente. O sea, no podés entrar en una guerra permanente porque vas a perder, no te conviene. Pero bueno hay conducciones que resisten mucho la ESI, mucho. Y es difícil con esas conducciones, es hablar mucho, mucho, mucho, hay que tener mucha cintura, mucha paciencia, mucho tacto (Fabiola, docente de nivel primario).

Tal como lo menciona Fabiola, en los relatos se destaca que a la hora de enfrentarse a una conducción contraria a la implementación de la ESI, lxs docentes deben desplegar estrategias, lo que ellxs mismxs denominan “cintura docente”, para poder ir generando pequeños cambios a partir de emergentes particulares, procurando que, a largo plazo se vayan cristalizando en costumbres. De esta manera, los cambios se van dando “de a poco”:

Es muy difícil que quieran poner la ESI en otra instancia más allá de las jornadas [obligatorias]. Hay escuelas que va muy aceitado, acá [en referencia a una de las instituciones en las que trabaja] es un proceso que fue cambiando, que se fue luchando. Porque en un principio eran las tres jornadas, y en las tres jornadas se hablaba de ESI y en todo el año no se hablaba más. Cuando vos querías mechar algo más siempre era: “no hay tiempo” o “la docente no quiere”, y cosas así. De a poco fue cambiando (Paula, referente ESI de dos escuelas públicas y profesora de educación física).

Es así que lxs docentes identificaron la reticencia institucional a la ESI como uno de los principales obstáculos que pueden presentarse en el día a día. En tanto que la resistencia de colegas se presenta como una molestia, la postura de quienes lideran la escuela puede conllevar un freno difícil de sobrellevar:

Sí, el gran problema es el acompañamiento institucional, es una de las grandes trabas [...]. Si yo te tengo que avisar cada vez que voy a dar un tema de ESI... no te voy a avisar cada vez que voy a dar una clase sobre Edad Media, son conocimientos que hay que transmitir, que hay que elaborar en el aula, nos obliga la ley. Y si de repente te ponen trabas o querés hacer actividades y usar los diversos espacios que tiene la

escuela y no te los generan, es muy difícil poder avanzar (Rosa, docente de nivel medio en la asignatura de antropología).

De esta manera, en la gran mayoría de los relatos se resaltó la importancia de la capacitación en las dirigencias educativas, en tanto que la poca formación implica no solo la falta de implementación curricular de la ESI, sino también la dificultad de resolución de emergentes que puedan surgir, como, por ejemplo, en el caso de situaciones de abuso que pueden “escondarse bajo la alfombra” (Fabiola, docente de nivel primario), o que se “mire para otro lado” (Paula, referente ESI de dos escuelas públicas y profesora de educación física), vulnerando así los derechos de lxs alumnxs.

Por último, con respecto a la relación con lxs directivxs de la institución también sobresalió el reconocimiento de docentes capacitadxs como referentes, lo cual termina por significar una recarga laboral y responsabilidad extra para aquella persona identificada como tal:

[...] la directora me propuso que fuera el referente de la escuela, lo que implicaba un montón de cosas no remuneradas, pero que debería haber hecho. Entre otras cosas, era brindarle herramientas a los compañeros en las jornadas ESI. Lo que yo le dije a la dire fue: “yo no voy a perseguir a mis compañeros para que hagan eso, yo voy a darles herramientas, ayudar a quienes me vengán a preguntar. Ya saben que hay jornadas, yo no voy a andar persiguiendo”, porque a gatas tengo tiempo para hacer las cosas que tengo que hacer (Mariano, docente de nivel primario).

Desde los relatos docentes, entonces, podría identificarse como vacancia lo que Faur, Lavari, Ludman y Fuentes (2018) denominan “buena práctica pedagógica de gestión”, que consiste en “cuando la ESI se impulsa desde el equipo directivo y se incentiva con estrategias de acompañamiento y monitoreo de prácticas docentes” (2018: 12). Por lo tanto, el pedido de involucramiento institucional por parte de lxs docentes entrevistadxs no tiene tanto que ver con un dejar hacer por parte de lxs directivxs, sino con una intención específica y planificada de modificar estructuralmente la vida escolar teniendo en cuenta los lineamientos planteados por la ESI. No se trata, a su vez, de que la aplicación recaiga en una persona o en un grupo, sino que sea una política institucional que pretenda modificaciones en la estructura tradicional.

Para resumir, entonces, pudimos identificar como la postura institucional con respecto a la ESI puede marcar para bien o para mal la labor de lxs docentes, en tanto que, frente a las

posturas contrarias, deben desplegar estrategias (reconocidas como “cintura docente”) para ir generando pequeños cambios que se cristalicen a largo plazo. Es por ello que surgen las demandas de capacitación en los cuadros directivos, ya que la falta de formación en la materia repercute en la implementación institucional de la ESI, así como también en la resolución de conflictos emergentes. Por último, destacamos cómo lxs docentes capacitadxs se convierten en referentes también para lxs directivxs y, cómo ello se traduce en mayor carga laboral. A continuación analizaremos los cambios reconocidos en el vínculo docente con las familias de la comunidad educativa.

4.4.III. Relatos en torno a la transformación del vínculo con las familias a partir de formarse en ESI

Así como en el apartado anterior reconocíamos las estrategias empleadas por lxs docentes para vincularse con lxs directivxs a partir de la ESI, pudimos identificar en sus relatos cómo lxs docentes obtuvieron, a partir de capacitarse, una serie de herramientas que les permitieron establecer una relación con las familias diferente, poniendo a la ESI como uno de los ejes de dicha vinculación.

Lo único que siento que cambió es que, por ejemplo, yo hace unos años laburaba ESI, pero no lo explicitaba en las reuniones de padres, o lo disfrazaba de “vamos a trabajar con el cuidado del cuerpo”. Ahora es “yo voy a trabajar ciertos contenidos de ESI”, y tengo cero miedo de plantearlo, la verdad. Porque siento que tengo más herramientas para defenderlo, más cintura para plantearlo desde un lugar que no asuste, porque, si vos no explicás, hay un montón de madres y padres y abueles que se van a asustar, porque hay mucho desconocimiento. [...] es lo mismo que estar diciendo “vamos a trabajar estos contenidos de matemática” o “vamos a trabajar estos contenidos de ciencias sociales”, está en el mismo plano, es parte de los contenidos que hay que enseñar en la escuela (Sol, maestra especial, docente en una escuela de recuperación).

Siguiendo lo planteado por Sol, el brindar información completa a las familias con respecto a cómo se trabaja la ESI es una estrategia que se repite en muchas de las situaciones relatadas por lxs docentes. De esta manera, reconocen la desinformación como una de las principales causas de resistencia:

¿Por qué hay padres que se oponen a la ESI? Yo siempre digo que hay que hablar, hay que preguntarle a ese papá qué entiende por ESI, porque seguro te va a decir que

nosotros damos clase de sexo. Nada más lejano que eso. Entonces tenemos que desmitificar eso que piensa esa familia respecto a la ESI, por eso se oponen (Adela, docente de nivel medio en la asignatura de geografía y biología).

Por otra parte, en las entrevistas lxs docentes reconocieron que las reticencias provenientes de las familias comenzaron a partir del debate por la legalización del aborto. A diferencia de lo que identificaron en sus colegas (cuyo interés por impartir ESI se intensificó a partir de contar con mayor información proveniente de los debates desarrollados en la arena pública), en las familias se produjo el efecto inverso, en tanto que muchas se hicieron eco de los reclamos de movimientos tales como “Con mis hijos no te metas”¹⁴.

Las quejas y los problemas sienten que aparecieron muy fuerte en 2018 que fue cuando se dio la discusión del aborto legal. A partir de ahí las familias se pusieron en estado de alerta. Porque hasta antes de eso a las familias no les importaba la ESI, a modo general. Capaz ni sabían que era, o que era que les enseñaban a ponerse una toallita, usar un preservativo, y punto (Mariano, docente de nivel primario).

Si bien en algunos casos las expresiones de renuencia fueron más extremas [“Recuerdo que en ese año [2018] cinco o seis veces las familias me mandaron al infierno” (Fabiola, docente de nivel primario)], en los relatos de lxs docentes que conforman nuestra muestra se repite la idea de la necesidad de generar un diálogo respetuoso y continuo con las familias, en tanto que esto evita que se produzca un distanciamiento de ellas y, por lo tanto, de sus hijxs de la institución escolar:

[...] conseguir que esas familias se acerquen, porque a veces la vulnerabilidad de derechos no es solo del niño, es de la familia entera, entonces hay que poder distinguir y poder hablar. Y porque además, las políticas de niñez siempre buscan la revinculación, entonces no tiene tanto sentido tratar de matar al padre, tiene más sentido tratar de que el padre no saque al pibe de la escuela, tener un diálogo, hacer que entienda, tratar de conseguirles lo que sea que necesiten —como acompañamiento del Estado, digo— no sé, asistencia, terapia, por ejemplo (Fabiola, docente de nivel primario).

¹⁴ El movimiento “Con Mis Hijos No Te Metas” nació en Perú, en el año 2016, pero se expandió en todo el continente como respuesta a las políticas de implementación de la perspectiva de género en la educación, la cual identifican como “ideología de género”. En nuestro país realizaron numerosas campañas en contra de la ESI.

En este sentido, la comprensión de que la sexualidad no se circunscribe al ámbito privado y el valerse de que hay una Ley Nacional que responsabiliza a las escuelas en la implementación de la ESI, resultan herramientas centrales a la hora de defenderla frente a las familias. Tal como sostienen Faur, Gogna y Binstock (2015) es indudable que las familias, y en especial los padres y madres (o las personas que se encuentran a cargo de lxs chicxs), tienen un papel muy relevante y una responsabilidad innegable en su formación, así como también en lo que hace a la educación en sexualidad. Si bien de forma explícita o implícita, las familias transmiten una serie de normas, valores, criterios y comportamientos relacionados con su sexualidad, ello no resta responsabilidad a las escuelas. Por el contrario la ESI (su marco legal y ético, y los principios de la política estatal) considera al sistema educativo como una institución que, aunque no reemplace a otras que también forman en sexualidad (como la familia o el sistema de salud), permite igualar el acceso a recursos relacionados con la formación integral para que los niños, niñas y adolescentes de todo el país fortalezcan la construcción de su autonomía en función de las distintas etapas de desarrollo que atraviesan.

Para resumir, en este apartado pudimos identificar cómo lxs docentes obtuvieron, a partir de su capacitación, herramientas que les permitieron establecer una relación diferente con las familias, en donde la ESI se constituye como un eje central en esa vinculación. En este sentido, una de las herramientas que destacaron es la de brindar información completa con respecto a las temáticas que se trabajan con lxs estudiantes, igualando así los contenidos de la ESI con otros contenidos, y las formas en las que se presentan. Esto tiene que ver con que la desinformación es identificada como una de las principales causas de la reticencia por parte de las familias. Así mismo, destacan que la mayoría de las posturas contrarias a la ESI nacieron en el marco del debate por la legalización del aborto, en donde se generó una tematización al respecto, identificándose con expresiones sociales de grupos como “Con mis hijos no te metas”. A su vez, reconocen la necesidad de generar un diálogo respetuoso y continuo con las familias para evitar el distanciamiento de la institución, ya que muchas veces la vulneración de derechos no es solo del niñx o lx jóven sino de todo el grupo familiar. Por último, destacamos como herramienta central la idea de que la educación en torno a la sexualidad no pertenece únicamente al ámbito privado, postura que se sostiene desde la legislación nacional, y que, en este sentido, las instituciones educativas tienen el deber de enseñar al respecto.

Tenemos presente que tanto en los lineamientos como en las puertas de entrada de la ESI propuestas por el Ministerio de Educación de la Nación se reconocen y estimulan este tipo de

prácticas con la comunidad educativa, es por eso que, en términos analíticos, nos parecía enriquecedor poder dar cuenta sobre cómo esto se veía reflejado en la experiencia concreta de docentes capacitadxs. El recorrido propuesto en este análisis nos permite así concluir que la posibilidad de capacitarse les otorgó a lxs docentes de nuestra muestra la capacidad de negociación y diálogo con la comunidad educativa adulta. De esta manera, la implementación de la ESI no tiene que ver únicamente con el desarrollo de la temática en las clases o en el vínculo establecido con sus estudiantes, sino también la forma en que pueden desarrollar estrategias en el marco institucional que faciliten la labor. En este sentido, si queremos dar cuenta de un antes y un después, en los relatos docentes se advierte cómo, en un momento anterior a la formación del postítulo, la manera de sortear las posturas en contra de la ESI era por medio del choque, de la confrontación; pero que es a partir de capacitarse que pudieron hacerse de un conjunto de herramientas para nutrir el diálogo y la negociación, enfrentando al reclamo con información y trabajo en conjunto.

4.5. Conclusiones

En este capítulo nos propusimos analizar todos aquellos cambios reconocidos en las prácticas pedagógicas luego de transitar el postítulo (ya sea en EM o en el JVG) a partir de analizar cómo lxs docentes entrevistadxs daban cuenta de ellos desde sus relatos. Es así que a lo largo del análisis, propusimos un recorrido en relación a los cambios en: sus ideas/concepciones sobre la ESI y la sexualidad, el vínculo con sus alumnxs, la planificación de sus clases y en el vínculo con sus colegas docentes, directivxs y las familias (pudiendo contemplar así las modificaciones en relación a toda la comunidad educativa que integra el día a día en las escuelas).

Es a partir de ese recorrido que, desde una mirada integradora, pudimos desarrollar conclusiones con respecto a ciertos puntos nodales que proponen una lectura transversal de los cambios reconocidos en las prácticas y que desarrollamos a continuación.

4.5.1. “Mirar con los anteojos de la ESI”

Uno de los cambios principales de los cuales lxs docentes entrevistadxs dieron cuenta tiene que ver con lo que reconocen como la “perspectiva de la ESI”, relativo al lugar desde el cual se paran en sus prácticas luego de haber recibido la capacitación. Este cambio en la perspectiva atraviesa todo lo que conlleva el trabajo docente cotidiano: el armado de las clases, cómo se plantea la materia, y cómo se relacionan con la comunidad educativa (ya sean

lxs estudiantes, las familias, lxs colegas y lxs directivxs de la institución). Esto viene aparejado con la ampliación de la concepción que tenían no sólo de la ESI, sino también de la sexualidad (tanto en el marco profesional como personal), apertura que va más allá del reduccionismo biológico de la temática. De esta manera, lxs docentes reconocen cómo la ESI está presente en el día a día de su labor y ya no circunscripta únicamente en un taller o clase particular.

Creemos que esta apertura sería imposible sin una revisión de las formas en las cuales se pensaba la sexualidad y su vinculación con las relaciones interpersonales. Como mencionamos al inicio del capítulo, la concepción tanto de la ESI como de la sexualidad ampliada tiene implicancias en el vínculo con lxs otrxs, en tanto que, siguiendo a Beatriz Greco y a Gabriela Ramos (2007), la sexualidad, afectividad y relaciones de género se correlacionan con las relaciones humanas.

Así mismo, esta transformación requiere de un conjunto de herramientas que permitan desarrollar esta nueva perspectiva en la vida práctica. Esto conlleva, entonces, no sólo un cambio en las maneras de pensar y ver el mundo, sino también en la forma de actuar, sobrepasando al mismo tiempo, como vimos en el primer apartado, las puertas de la escuela, y teniendo inferencias en la vida personal de aquellxs que realizaron el postítulo. Si bien en esta tesina nos interesamos por aquellas relaciones presentes dentro de la institución escolar, pudimos observar en los relatos que muchos de sus vínculos extraescolares se vieron afectados (amistosos, familiares) en función de la capacitación. Estos “anteojos de la ESI”, entonces, tienen que ver con un marco teórico desde el cual pararse. Esto nos llevó a preguntarnos desde dónde articulaban sus prácticas lxs docentes antes de la capacitación (o, si se quiere, desde dónde lo hacen quienes no hayan transitado por una), y es aquí donde aparece lo que ellxs mismxs reconocían como lo “intuitivo”, que respecta a la manera en que solían sobrellevar aquellas cuestiones que emergían en el ámbito pedagógico en torno a la sexualidad, los sentimientos y las relaciones de género, un “actuar en caliente” que fue suplantado por una planificación a conciencia.

4.5.II. Necesidad de capacitación en ESI y el concepto de confianza

Es a partir de esto último que subyace una demanda por una capacitación que se pretende constante y actualizada, en pos de obtener esas herramientas que brinden seguridad y confianza para sobrellevar aquellos obstáculos que aparecen al querer aplicar la ESI en la

propuesta pedagógica. Como trabajamos en el presente capítulo, es aquí donde cobra relevancia todo lo que refiere en los relatos a la confianza o seguridad, que lxs docentes reconocen como una ganancia del postítulo. La confianza surge así como un sentido que se ramifica en torno a distintos aspectos:

-La ley de ESI brinda confianza: el poder respaldarse en una ley nacional que lleva promulgada quince años en nuestro país es un recurso que mencionan mucho lxs docentes de nuestra muestra. Es el principal argumento que sale a flote ante los obstáculos que puedan presentar aquellxs que se oponen a su implementación en el día a día escolar. ¿Qué es lo que aporta, en este sentido, el haberse capacitado? El haber podido analizar la ley en profundidad, desde lo que proponen sus lineamientos y tener bien en claro hasta dónde alcanzan sus implicancias es una herramienta primordial a la hora de sobrellevar a sus detractores. Al mismo tiempo, genera un sentido de responsabilidad en lxs educadores en pos de defender el derecho de niñxs y adolescentes.

-Confianza para planificar y trabajar en torno a la sexualidad con lxs estudiantes: a partir de los relatos pudimos dar cuenta de la estrategia de utilizar los emergentes como insumos, lo que permite generar una planificación en torno a las necesidades tanto implícitas como explícitas de lxs estudiantes de cada curso en particular. Esto, como vimos, se encuentra estrechamente vinculado con aplicar la mirada atenta para luego volcar aquello que se detecta en la planificación. Este mecanismo de detectar y actuar en consecuencia de forma planificada y con un marco teórico concreto brindado por la ESI, genera mayor seguridad a lxs docentes a la hora de trabajar con situaciones complejas y para las que, con anterioridad, no se sentían capacitadxs y en las que, muchas veces, como ya mencionamos, respondían “en caliente”. Dicha estructura de trabajo, al mismo tiempo, es una herramienta que ayuda a evitar señalamientos o estigmas por parte de aquellxs que, dentro de la comunidad escolar, son reticentes al tratamiento de la sexualidad dentro del aula.

En este sentido, surge de los relatos docentes cómo perdieron la vergüenza a tratar temáticas vinculadas a la ESI a partir de informarse sobre aquello que desconocen (al mismo tiempo que dicho desconocimiento ya no es percibido como una debilidad), resguardándose de no volverse consejerxs subjetivxs o aplicando una “bajada de línea” adultocéntrica, poniendo en el centro sentimientos, intereses y necesidades de lxs niñxs y adolescentes con quienes trabajan utilizando, como herramienta primordial, el diálogo y la escucha propiciados por un entorno de confianza y libertad.

-Vínculo de confianza de y para lxs estudiantes: es así como, entonces, cobran relevancia los mecanismos para dar confianza a lxs sujetos de la educación, en pos de constituirlos como sujetos plenos de derechos y ciudadanxs partícipes. Es decir, brindarles las herramientas para que puedan desenvolverse de manera autónoma no solamente en el espacio áulico sino también en la sociedad, pudiendo posicionarse en los debates de la arena pública que, como vimos, no quedan fuera de las puertas de la escuela.

- Confianza para plantarse frente a lxs adultxs de la comunidad educativa: como vimos, lxs docentes de nuestra muestra encontraron en la relación con colegas docentes, directivxs de las instituciones y familias tanto colaboradores como obstaculizadores para la implementación de la ESI, es aquí donde la confianza otorgada por el postítulo se vuelve primordial para generar redes y negociaciones.

4.5.III. Cintura docente

En relación con el último punto en torno a la confianza y el vínculo con lxs adultxs, otro concepto troncal y que resurge de los relatos docentes tiene que ver con lo que estxs reconocen como “cintura docente”, y que se vincula con la mayor confianza y seguridad que adquieren en la capacitación. Esta cintura les permite transitar los acuerdos y negociaciones institucionales con la destreza necesaria para ser garantes de la ESI en contextos que, en muchos casos, distan de ser los óptimos. Adquirir esta cintura implica, en ocasiones, dejar de lado posturas más combativas o reactivas en pos de brindar espacios democráticos para el debate y la construcción de ciudadanía sexual.

En este sentido, las estrategias que surgen de las entrevistas tienen que ver con combatir la desinformación y la falta de capacitación que provee el Estado en las instituciones en las cuales se desenvuelven. Como vimos, en el caso de las familias, poder explicitar los contenidos a trabajar de manera clara y precisa, es una herramienta que permite socavar con las posturas reticentes a la ESI. Por otra parte, en relación a lxs colegas y directivxs, se trata del armado de redes de colaboración y trabajo en conjunto, evitando las reacciones “en caliente”, abriendo el diálogo y socavando los obstáculos que se presentan en la cotidianidad escolar.

4.5.IV. Referentes de la ESI

Como decíamos, entonces, la circulación de información completa y de calidad sobre la ESI es elemental para poder aplicarla, a la vez de que aplaca a sus retractores. Ahora bien, la carga de brindarla, según pudimos ver en los relatos docentes, recae en quienes son identificadxs en las escuelas como “referentes de la ESI” por haberse capacitado en la materia. Esto, como vimos, significa una gran responsabilidad para ellxs, al tiempo que genera una recarga laboral no remunerada. Es en este sentido en el que emergen los reclamos de capacitación para docentes y directivxs, en tanto que ayudaría a descomprimir las exigencias sobre quienes hoy llevan dicha carga. Como vimos, por otro lado, esta sobrecarga también viene por parte de lxs alumnx, quienes reclaman asistencia e información a quienes reconocen como referentes, viéndose así transformado el vínculo. Por último, dicha identificación también lxs vuelve el objeto principal de críticas de aquellxs que están en contra de la aplicación de la ESI, ya sean adultxs, niñxs o jóvenes.

Son variadas y profundas las transformaciones que lxs docentes de nuestra muestra reconocen en sus prácticas luego de haber realizado el postítulo en ESI, y creemos que demuestran la importancia de que se desarrollen desde el Estado políticas públicas que intensifiquen su aplicación para asegurar el derecho de niñxs y adolescentes de una educación democrática, liberadora e inclusiva.

5. Conclusiones

Hemos llegado al final de nuestro trabajo de investigación, el cual nació de nuestro interés por analizar los sentidos presentes en relatos de vida de docentes de CABA que realizaron alguno de los postítulos presenciales en ESI (de la oferta de la Ciudad que otorga puntaje docente, dictados por la EM y el JVG), a los fines de identificar si hubo cambios en la autopercepción de sus prácticas pedagógicas a partir de capacitarse en la temática.

Como hemos contado a lo largo de la tesina, nuestra motivación surgió de nuestro tránsito por la carrera de Ciencias de la Comunicación, luego de cursar materias de la orientación en Procesos Educativos en las cuales nos adentramos en el mundo de la Educación Sexual Integral. Particularmente, el campo de la formación docente nos parecía interesante para investigar, dado que reconocimos en nuestras lecturas, participación en congresos, charlas y encuentros vinculados a la temática, que era un reclamo generalizado dentro del cuerpo docente para garantizar el derecho a la ESI. Al mismo tiempo, pudimos corroborar que la oferta de capacitación es bastante escasa y con un cupo que deja afuera a un porcentaje muy alto de lxs interesadxs en la temática. Teniendo en cuenta que hay numerosas cohortes de docentes que no han tenido formación en ESI en sus profesorados, la carga de la responsabilidad tiende a recaer en ellxs, quienes voluntariamente deben salir a capacitarse, absorbiendo la inversión en tiempo y dinero que ello implica. Nos parecía interesante, a los efectos de los objetivos propuestos, recuperar sus voces, para poner en valor la importancia de esta instancia para la implementación de la ESI, que a 15 años de su sanción sigue sorteando dificultades para su efectiva aplicación¹⁵. Asimismo, entendíamos que no había muchos trabajos que recuperaran la experiencia en formación como después pudimos corroborar en nuestros acercamientos a las coordinadoras de los postítulos.

Para organizar el análisis de nuestros objetivos, dividimos la tesis en tres capítulos centrales.

En el primero, *2. Planteo metodológico y marco teórico*, planteamos nuestra propuesta metodológica, marco teórico y la bitácora del proceso de escritura de este trabajo como cierre de nuestro propio trayecto de formación en la Carrera de Comunicación y la orientación en Procesos Educativos.

¹⁵ Un estudio federal de Fundación Huésped del 2021 indica que el 80% de los estudiantes y egresados de Argentina considera que la ESI no se aplica de forma adecuada en sus escuelas.

En el segundo, *3. Caracterización de nuestros sujetos de estudio*, nos propusimos indagar, a los fines de conocer mejor a nuestros sujetos de estudios, en sus motivaciones para formarse en ESI, sus perspectivas sociales y políticas en torno a ella y una reconstrucción de sus miradas sobre la especificidad de los postítulos que cursaron. Esto nos sirvió para conocer mejor el perfil de aquellxs docentes que tuvieron la iniciativa de capacitarse en ESI de forma intensiva y conocer desde qué lugar nos hablaban. De esta manera, pudimos reconocer, a partir de desarrollar las entrevistas, que existían dos tipos de motivaciones principales, las políticas y las pedagógicas, las cuales, a su vez, estaban interrelacionadas. Es así que, quienes buscaron en la formación poder transpolar sus militancias políticas e intereses sociales a su trabajo cotidiano, se encontraron con un herramental práctico y teórico con implicancias pedagógicas; mientras que quienes fueron movidos por una motivación de índole más pedagógica, terminaron por acercarse a demandas y luchas sociales que lxs interpelaron políticamente.

Por otra parte, nos interesó indagar cómo concebían política y socialmente la ESI. Hallamos que la comprenden como un derecho (que también implica una responsabilidad, como garantes de su implementación), y como un resguardo frente a quienes obstaculizan su implementación. A su vez, hay un reclamo en torno a la necesidad de actualización de la ley y sus contenidos (a partir de los avances en materia de derechos y los reclamos presentes en la sociedad que dan cuenta de su concepción binaria y cissexista). Y, por último, en cuanto al rol estatal en torno a la ESI, recalcaron la necesidad de decisión política en el marco de una implementación reconocida como ineficiente y desigual (proponiendo como respuesta un aumento tanto del presupuesto destinado, como así también de la oferta en capacitaciones).

Finalmente, dimos cuenta, a través de los discursos de nuestrxs entrevistadxs, de las diferencias entre uno y otro postítulo: el JVG posee una propuesta más de índole teórica y la EM más centrada en brindar herramental para la implementación. A su vez, pudimos reconstruir las opiniones de lxs docentes sobre su experiencia de cursada luego de haber transitado la formación y haber puesto en práctica lo aprendido.

En el capítulo *4. Cambios en las prácticas pedagógicas y en los vínculos con la comunidad educativa*, nos interesamos en los cambios reconocidos desde los relatos docentes en torno a las prácticas pedagógicas y los vínculos con la comunidad educativa. Para dar cuenta de ello, indagamos específicamente en los cambios en sus concepciones de la ESI y la sexualidad, sus

relatos en torno a la transformación del vínculo con sus alumnxs, los cambios en la planificación de sus clases y en el vínculo con el resto de la comunidad educativa.

De esta manera, pudimos reconocer que se produjeron transformaciones en la subjetividad de lxs docentes. Los cambios no fueron solamente respecto a cómo concebían la sexualidad, que ahora es reconocida como integral, fluida y no-binaria, sino también en un repensar la propia experiencia en torno a la sexualidad. Esta transformación personal va en paralelo a una transformación profesional producida, en primera instancia, en la modificación en el vínculo pedagógico con sus alumnxs, convirtiéndose en referentes para ellxs (y primerxs receptores de situaciones de violencia, abuso y vulneración de derechos) y construyendo un vínculo de confianza mutuo en donde el diálogo y la escucha cumplen un rol predominante para propiciar una educación democrática y liberadora.

En torno a la construcción de las clases y la planificación, lxs docentes identificaron la importancia de centrarse en las necesidades e intereses de cada grupo, articulando las temáticas propias de cada asignatura con la ESI y construyendo espacios específicos de tratamiento de dudas e inquietudes características de cada etapa evolutiva de sus alumnxs. A su vez, reconocieron cómo la capacitación les permitió, por un lado, identificar situaciones emergentes y por el otro, poder usar dichos emergentes como insumos para la planificación de sus clases futuras.

Por último, identificamos los cambios reconocidos en torno a los vínculos con la comunidad educativa en donde las herramientas obtenidas en su capacitación les permitieron relacionarse de forma diferente con las familias, colegas y directivxs. De esta manera, desplegaron estrategias posicionándose desde un lugar de mayor seguridad, brindando información precisa y completa y con una “cintura” que les permitió desarrollar un vínculo más conciliador para generar acuerdos y negociaciones institucionales.

La hipótesis que sirvió como punto de partida para la tesis, que planteaba la pregunta de si lxs docentes reconocían cambios en sus prácticas, nos permitió hallar cuáles fueron esos cambios, cómo operan en las prácticas docentes y cómo eso repercute en el espacio escolar en el que participan. En ese sentido, entendemos que la ESI se plantea para lxs docentes como uno de los pilares fundamentales para la actualización de la institución escolar tradicional, ya que trae una perspectiva que se ajusta a la necesidad de un tratamiento pedagógico de las luchas, demandas y conflictos sociales y políticos que ingresan al aula. A su vez, son estas

últimas las que ejercen presión en el cuerpo docente para formarse en ESI, así como también hacia el Estado, en términos de garantizar su aplicación.

Pudimos dar cuenta, a lo largo de este recorrido, que las transformaciones en las prácticas no tienen que ver solamente con la manera de elaborar las clases o de pensar la planificación desde una perspectiva acorde a la ESI, sino que también implican cambios en las formas de vincularse con aquellas personas que conforman el día a día en la escuela. Es por eso que la ESI se reconoce no únicamente como un cambio en la perspectiva pedagógica, sino también como una manera de pararse frente al mundo: conlleva un cambio subjetivo que, por supuesto, genera nuevas formas de ejercer la docencia.

Detectamos que las motivaciones de lxs docentes son múltiples a la hora de elegir un postítulo en ESI y están interrelacionadas pero siempre parten de un interés personal previo (que puede ser político o pedagógico) y no de una imposición institucional o estatal, lo que deviene en que la formación en ESI de calidad caiga en el interés particular de lxs docentes. Asimismo, lxs docentes tienen una opinión sobre la ESI producto de su práctica pero también de su formación, que lxs llevó a problematizar los alcances, implicancias y falencias de la ley, el rol del Estado, el de la sociedad y el de los medios que ponen en agenda ciertas discusiones o temáticas que ingresan a la escuela de variadas maneras.

En cuanto a los aportes de la presente investigación al campo de las Ciencias de la Comunicación Social en general, y de los procesos educativos en particular, entendemos que presenta una mirada “desde abajo”, es decir, desde la perspectiva y experiencia docente, en torno a los cambios y actualizaciones que la ESI propone a la institución escolar. Es así que buscamos poder construir un análisis cuyo abordaje sea desde una perspectiva comunicacional.

A continuación, presentamos algunas líneas de investigación que se desprenden de nuestro trabajo y que consideramos que pueden ser profundizadas en futuras investigaciones. En principio, creemos que sería interesante ahondar en el rol de referente de aquellxs docentes formadxs en ESI como primerxs receptores de situaciones de violencia y abusos, y de las preguntas e inquietudes que reciben que sobrepasan la institución escolar, demandando un involucramiento que excede su trabajo. Otro punto que se desprende respecto al rol docente y al vínculo con lxs estudiantes tiene que ver con cómo la ESI viene a modificar las concepciones adultocéntricas y patriarcales de la educación y sus implicancias en este sentido. A su vez, teniendo en cuenta las nuevas dinámicas vinculares que plantea la ESI, otra

línea a investigar tiene que ver con cómo su implementación podría presentarse como una respuesta a los vínculos escolares que se vieron afectados por la pandemia del COVID-19. Por último, nos resulta pertinente indagar respecto a cómo opera el régimen de legibilidad del cuerpo de lxs docentes en lxs alumnxs, cómo se posicionan según quién sea su interlocutor y su postura política.

A su vez, si bien la conexión con nuestra tesis no es precisamente directa, durante la producción de nuestro trabajo nos surgieron dos preguntas que no queremos dejar de lado. Por una parte, con respecto a cómo los discursos mediáticos cumplen un rol de facilitador o de obstaculizador para la implementación de la ESI, tanto en docentes como en alumnxs. Y por otra, nos interesa ahondar en los cambios subjetivos de lxs docentes producidos a partir de capacitarse en ESI, como podría ser salir del closet, transicionar de género, etc. y cómo eso modificó también su práctica docente.

Para finalizar, luego del recorrido transitado para la escritura de nuestra tesis, vemos en la ESI una perspectiva desde la cual repensar la institución escolar y los vínculos que en ella se generan en el marco del reclamo por la necesidad de su actualización, el cual compartimos con lxs docentes de nuestra muestra. En este sentido, sostenemos la importancia que tendría para dicho futuro la decisión política que articule el aumento presupuestario, la elaboración de material actualizado, y una reformulación de la ley que contemple las nuevas necesidades de lxs niñxs y jóvenes de hoy, que acompañe la ampliación de derechos que se producen en nuestra sociedad. Por último, este cambio no se puede pensar sin un exponencial crecimiento en la oferta de capacitaciones docentes, desde una formación para la educación democrática pensada para ciudadanxs más libres.

6. Referencias bibliográficas

AMNISTÍA INTERNACIONAL (2018) *Informe Al Comité De Los Derechos Del Niño De Las Naciones Unidas*. Informe N°: AMR 13/8255/2018. Argentina.

BÁEZ, J. (2015). *Nuevos escenarios, nuevos puntos de partida: ciudadanía sexual, jóvenes y escuela secundaria*. Recuperado de <http://elmonitor.educ.ar/sin-categoria/nuevos-escenarios-nuevos-puntos-de-partida-ciudadania-sexual-jovenes-y-escuelasecundaria/>.

BÁEZ, J. y GONZÁLEZ DEL CERRO, C. (2015). Políticas de Educación Sexual: tendencias y desafíos en el contexto latinoamericano. *Revista del IICE* N° 38.

BECERRA, M. (2018). Y usted, profe, ¿qué opina del aborto? *Revista Anfibia*. Recuperado de: <http://revistaanfibia.com/ensayo/y-usted-profe-que-opina-del-aborto/>

BILINKIS, M. (2013). La educación sexual en disputa: una aproximación a los debates parlamentarios de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral. En *Boletín de Antropología y Educación*, año 4, N° 05.

BOGGINO, N. (2012). *Los problemas de aprendizaje no existen: propuestas alternativas desde el pensamiento de la complejidad*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

BUTLER, J. (2018). *El género en disputa*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

CARLI, S. (2012). Conocimiento y universidad en el escenario global. La crítica al universalismo y la dimensión de la experiencia. En *Giros teóricos II. Diálogos y debates en las ciencias sociales y humanidades*. Rosa Nidia Buenfil, Silvia Fuentes y Ernesto Treviño (coord.). México: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de México.

CARLI, S. (2012). *El estudiante universitario: Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

CONFEDERACIÓN DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA ARGENTINA (2018). *Estado de Situación de los Programas de Salud y de Educación Sexual Integral*. Recuperado de <https://www.ctera.org.ar/index.php/educacion/item/3056-estado-de-situacion-de-los-programas-de-salud-y-de-educacion-sexual-integral>

CLEMENT, A. M. (2007). *Educación sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

CORNU, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigerio G. y otrxs *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires : Novedades Educativas.

DA PORTA, E. (2015). *Las significaciones de las TIC en educación: políticas, proyectos, prácticas*. Córdoba : Ferreyra Editor.

DE ALBA, A. y PUIGGRÓS, A. (1991). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades, Centro de Estudios sobre la Universidad.

DUARTE QUAPPER, C. (2012). *Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción*. Santiago de Chile: *Última década*.

ELIZALDE, S. y MATEO, N. (2018). Las jóvenes: entre la “marea verde” y la decisión de abortar. En *Salud Colectiva*. Recuperado de: <https://doi.org/10.18294/sc.2018.2026>.

EQUIPO LATINOAMERICANDO DE JUSTICIA Y GÉNERO (2019). *Presupuesto y género: Una mirada feminista del proyecto de Presupuesto 2020*. Recuperado de: <http://www.ela.org.ar/a2/index.cfm?muestra&codcontenido=4140&plcontempl=12&aplicacion=app187&cni=4&opc=47>

FAUR E. (2018). El derecho a la educación sexual integral en la Argentina. Aprendizajes de una experiencia exitosa. Ministerio de Educación de la Nación, Argentina: Organización de Naciones Unidas.

FAUR, E. y GOGNA, M. (2016). La Educación Sexual Integral en la Argentina. Una apuesta por la ampliación de derechos. En *Voces de inclusión. Interpelaciones y críticas a la idea de “Inclusión” escolar*. Compilado por Irazema Edith Ramírez Hernández. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Praxis Editorial.

FAUR, E., GOGNA, M., y BINSTOCK, G. (2015). *La Educación Sexual Integral en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la ley (2008-2015)*. Fondo de Población de las Naciones Unidas. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la

Nación.

FAUR, E., LAVARI, M., LUDMAN, F., y FUENTES, S. (2018). *Escuelas que enseñan ESI. Un estudio sobre Buenas Prácticas pedagógicas en Educación Sexual Integral*. Buenos Aires : Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)

FAUR, E. (2015). La educación en sexualidad. Derecho de niñas, niños y adolescentes, desafío para docentes. *El Monitor*, n° 4. Recuperado de https://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2013/04/La-educ-en-sex.-Faur-Eleonor_1-3.pdf.

FELITTI, K. y QUEIROLO, G. (2009). Cuerpos, género y sexualidades a través del tiempo. En *Género y sexualidades en las tramas del saber. Revisiones y propuestas*. Silvia Elizalde, Karina Felitti y Graciela Queirolo (Eds). Buenos Aires : Del Zorzal.

FORD, A. (2002). Comunicación. En *Términos críticos de la sociología de la cultura*, Altamirano, Carlos (Dir.). Buenos Aires : Paidós.

FOUCAULT, M. (2012). *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad del saber*. Buenos Aires : Siglo Veintiuno Editores.

GIROUX, H. A. (2002). Los profesores como intelectuales públicos. En *Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica*, (1), 21-33. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.academia.cl/handle/123456789/1593>

GRECO, B. (2007). Sexualidad humana: hacer pensable y decible la sexualidad en la escuela, en *Educación Sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

GECO, B., y RAMOS, G. (2007). Análisis de casos. Una perspectiva institucional. En *Educación sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones*. Buenos Aires : Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento, GCBA.

KANTOR, D. (2009). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del estante editorial.

KORNBLIT, A. L. (2004). Historias y relatos de vida: una herramienta clave en metodologías cualitativas. En *Metodologías cualitativas en ciencias sociales: modelos y*

procedimientos de análisis. Ana Lía Kornblit (Coord.). Editorial Biblos : Buenos Aires.

LARROSA, J. (2006). Sobre la experiencia. *ALOMA, Revista de Psicología, Cie de la Educación y del Deporte*, N° 19.

LAUDANO, C. N. (2017). Movilizaciones #NiUnaMenos y #VivasNosQueremos en Argentina. Entre el activismo digital y #ElFeminismoLoHizo. Seminario Internacional *Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress*, 1–12. Recuperado de: http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1503871106_ARQUIVO_Laudano_Texto_completo_MM_FG.pdf.

LEPORE, M. J., PACCIARINI, C. y MANSO, N. (2019). “¿Dónde está mi ESI?”. *Una producción alternativa de conocimientos sobre la educación sexual integral*. X Jornadas de Jóvenes Investigadores, Instituto de Investigaciones Gino Germani. Buenos Aires, Argentina. Publicado en <http://jornadasjovenesiigg.sociales.uba.ar/eje-14/>

LEWKOWICZ, I. (2004). Escuela y Ciudadanía. En *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires : Paidós.

LITWIN, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires : Paidós.

MAFFÍA, D. (2001). Ciudadanía sexual. *Feminaria*, año XIV, N° 26. Buenos Aires.

MARINA, M. (2017). *Informe sobre las acciones del Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. Informe N°: IF-2017-18313231-APN-DNGE#ME. Ciudad de Buenos Aires : Dirección Nacional de Gestión Educativa, Ministerio de Educación.

MATTELART, A. y MATTELART, M. (1995). Cultural Studies. En *Historias de las teorías de la comunicación*. Madrid : Paidós.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2008). *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*. Consejo Federal de Educación, aprobados mediante la Resolución No 45/08. Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES DE LA NACIÓN (2014). *Censo Nacional del Personal de los Establecimientos Educativos: Datos generales*. Buenos Aires: Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, Dirección Nacional de Información Estadística. Recuperado de

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/cenpe-2014-resultados-preliminares_0.pdf

MINZI, V. y otras (2011). De la transmisión a la comunicación: una clave para acercar a la escuela a la sociedad del conocimiento. En Da Porta, Eva (2011). *Comunicación y Educación. Debates actuales desde un campo estratégico*. Córdoba, edición propia.

MORALES, S. y RETALI, E. (2018). Niñez, lucha de clases y educación popular. En *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación*. Compilado por Gabriela Paula Magistris ; Santiago Morales. Ciudad Autónoma Buenos Aires : Editorial Chirimbote.

MORGADE, G. (2011). Pedagogías, teorías de género y tradiciones en “educación sexual”. En *Toda educación es sexual*. Buenos Aires : La Crujía.

MORGADE, G. (2017). *Educación sexual integral: investigaciones, políticas y propuestas*. Rosario : Homo Sapiens Ediciones.

MORGADE, G. y FAINSOD, P. (2019). La educación sexual integral en la formación docente. Un proyecto en construcción. *Voces en el Fénix. La Revista del Plan Fénix*, 9(75).

MORRONI, L. (2007). Generando géneros: Cuestionamientos de las identidades genéricas desde la teoría feminista. *El Monitor de la Educación*, volumen N° 11, 5° Época, 38-40.

MUÑOZ ONOFRE, D. (2004). Imaginarios de género. En *Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos pedagógicos del género*. Bogotá : Siglo del Hombre.

OBSERVATORIO DE DERECHOS HUMANOS (2017). *El programa nacional de educación sexual integral sufre un fuerte desfinanciamiento*. Recuperado de: <https://odhbsas.wordpress.com/tag/esi/>

OSZLAK, O. y O'DONNELL, G. (1984). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. En Flores (comp.) *Administración pública, Perspectivas críticas*. Buenos Aires : ICAP.

PAIVA, V. (2018). Escenas de la vida cotidiana. Metodología para comprender y disminuir la vulnerabilidad en la perspectiva de los Derechos Humanos. En *Prevención, promoción y cuidados*. Buenos Aires : Teseo Press.

Programa Nacional de Formación Docente “Nuestra Escuela”, Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Clase 3: Las puertas de entrada y el rol docente en la ESI. Recuperado

de <https://docer.com.ar/doc/80cvs8>

RADI, B. (25 de septiembre de 2015). Economía del privilegio. *Página/12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/subnotas/10062-951-2015-09-25.html>

RADI, B. Y PÉREZ, M. (2014). Diversidad sexo-genérica en el ámbito educativo: ausencias, presencias y alternativas. En *Programa para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Filosofía Actas de las XXI Jornadas sobre la enseñanza de la Filosofía*. Buenos Aires : FFyL.

REGUILLO, R. (2004). Los estudios culturales. El mapa incómodo de un relato inconcluso. En *INCOM, Portal de la Comunicación*, Barcelona.

ROMERO, N. (9 de enero de 2020). La ESI permitió que el 80 por ciento de los niños y niñas abusados pudieran contarlo. *Página 12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/240771-la-esi-permitio-que-el-80-por-ciento-de-los-ninos-y-ninas-ab>

SCHARAGRODSKY, P. (2007). *El cuerpo en la escuela*. Buenos Aires : Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

SCOTT, J. (1992). Experiencia. J. Butler y J. Scott (Eds.), En *Feminists Theorize the Political*. Nueva York: Routledge.

SIBILIA, P. (2012). *¿Redes o paredes?: la escuela en tiempos de dispersión*. Buenos Aires: Tinta Fresca.

SUSTAS, S. E. (2014a). Las bases teóricas y las prácticas en educación sexual. En *La sexualidad va a la escuela*. Editores Ana Lía Kornblit y Sebastián Sustas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Biblos.

SUSTAS, S E. (2014b). Perspectivas teóricas sobre la sexualidad y el género. En *La sexualidad va a la escuela*. Editores Ana Lía Kornblit y Sebastián Sustas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Biblos.

TENTI FANFANI, E. (1984). La interacción maestro-alumno: discusión sociológica. *Revista Mexicana de Sociología*. México, Distrito Federal.

TENTI FANFANI, E. (2009). Notas sobre la construcción social del trabajo docente. OEI. En *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid : OEI/Fundación Santillana.

TERIGI, F. (2012). Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. En VIII Foro Latinoamericano de Educación, *Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. Buenos Aires: Fundación Santillana.

THOMPSON, E. P. (2012). Prefacio. En *La formación de la clase obrera*. Toledo : Capitan Swing Libros.

WEEKS, J. (1998). *Sexualidad*. México : Paidós.

Documentos jurídicos:

Ley Federal 2.110. Ley de Educación Sexual Integral. Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires n° 2569, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 20 de noviembre del 2006.

Ley Nacional 26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Establecimientos públicos, de gestión estatal y privada. Boletín Oficial de la República Argentina, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 24 de octubre del 2006.

ONU: Asamblea General, Convenio para la represión de la trata de personas y de la explotación de la prostitución ajena, 2 Diciembre 1949, A/RES/317, disponible en: <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/trafficinpersons.aspx>

Resolución Ministerial N° 122, Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires, publicado el 3 de marzo del año 2003. Recuperado de: <https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/32691>