



Entre el aprender y el enseñar ESI

La capacitación virtual como escenario pedagógico de la formación docente en ejercicio

Jesica Baez y Paula Bilder (Coordinación)
María Lía Bargalló, Soledad Malnis y
Andrés Malizia (Equipo de investigación)

Entre el aprender y el enseñar ESI
La capacitación virtual como escenario pedagógico de la
formación docente en ejercicio

Entre el aprender y el enseñar ESI

La capacitación virtual como escenario pedagógico
de la formación docente en ejercicio

Jesica Baez y Paula Bilder (Coordinación)

Maria Lía Bargalló, Soledad Malnis y Andrés Malizia (Equipo de investigación)



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Decano
Ricardo Manetti

Vicedecana
Graciela Morgade

Secretario General
Jorge Gugliotta

**Secretaría de Extensión
Universitaria y Bienestar
Estudiantil**
Ivanna Petz

**Secretaría de Asuntos
Académicos**
Sofía Thisted

Secretaría de Posgrado
Claudia D'Amico

Secretario de Investigación
Jerónimo Ledesma

**Secretario de Hacienda
y Administración**
Leandro Iglesias

**Secretario de Hábitat
e Infraestructura**
Nicolás Escobari

**Secretario
de Transferencia
y Relaciones
Interinstitucionales
e Internacionales**
Martín González

**Subsecretaría de Políticas
de Género y Diversidad**
Ana Laura Martín

**Subsecretaría de Políticas
Ambientales**
Jorge Blanco

**Subsecretaría
de Bibliotecas**
María Rosa Mostaccio

**Subsecretario
de Publicaciones**
Matías Cordero

Consejo Editor
Virginia Manzano
Flora Hilert
Marcelo Topuzian
María Marta García Negroni
Fernando Rodríguez
Gustavo Daujotas
Hernán Inverso
Raúl Illescas
Matías Verdecchia
Jimena Pautasso
Grisel Azcuy
Silvia Gattafoni
Rosa Gómez Rosa
Graciela Palmas
Sergio Castello
Aylén Suárez

**Directora
de Imprenta**
Rosa Gómez

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Colección Saberes



ISBN 978-631-6597-28-1

© Facultad de Filosofía y Letras (UBA), 2024

Subsecretaría de Publicaciones

Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 5287-2732 - info.publicaciones@filo.uba.ar

www.filo.uba.ar

Entre el aprender y el enseñar ESI : la capacitación virtual como escenario pedagógico de la formación docente en ejercicio / Jesica Baez ... [et al.]; coordinación general de Jesica Baez ; Paula Bilder. - 1a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2024.

190 p. ; 20 x 14 cm.

ISBN 978-631-6597-28-1

1. Educación Sexual Integral. I. Baez, Jesica II. Baez, Jesica , coord. III. Bilder, Paula, coord. IV. Título.
CDD 372.372

Prólogos	9
Presentación	15
Referencias bibliográficas	21
Capítulo 1. Un recorrido que nos acerca a la ESI en la modalidad virtual	23
Un poco de historia	25
Año 2015: profundizando y extendiendo la ESI	29
Vivencias y valoraciones del dispositivo de formación virtual desde la mirada de lxs docentes	40
Encontrarse y aprender con otrxs	41
El rol de la tutoría: desafíos a una intervención robótica	43
La ley de ESI: una ley que habilita, protege, ampara, repara...	45
Referencias bibliográficas	56
Capítulo 2. Aprender ESI desde la reflexión sobre unx mismx	59
Biografías en construcción: educación familiar y escolar	60
Sobre la educación familiar	62
Sobre la educación escolar	64
La Charla de Johnson & Johnson	68
Fuimos todxs a la misma escuela	73
Biografía, nociones de sexualidad y de cómo abordar la Educación Sexual Integral	75
Eso a lo que llaman educación sexual no es integral	77

Esa educación sexual sí es integral	80
Referencias bibliográficas	85
Capítulo 3. Posiciones docentes: la ESI como tarea propia	87
Posiciones docentes en torno a la ESI	87
Asumir la ESI como tarea docente	90
Enseñar ESI: modos y prácticas de abordaje	97
Entre las normas, la familia y el derecho estudiantil	105
Referencias bibliográficas	114
Capítulo 4. Enseñar ESI: intervenciones pedagógicas sobre el currículum oculto	115
Enseñar ESI con un currículum deconstruido	117
La mirada admirada	123
Recorridos en la construcción de la categoría de género	125
Develando el currículum oculto	128
La vida cotidiana escolar con los "anteojos" de la ESI	128
La práctica pedagógica con los "anteojos" de la ESI	135
Recuperando lo oculto de lo explícito	141
Desafíos	147
Referencias bibliográficas	150
Capítulo 5. Enseñar ESI: intervenciones pedagógicas sobre el currículum explícito y las instituciones	151
(Re)escribir el currículum explícito y los proyectos institucionales en clave de ESI	151
Aprender y desaprender	153
Los contenidos escolares: disciplinas, sexismo y "mucho más"	158
La tarea hecha: sobre los sentires del "enseñar ESI"	171
Referencias bibliográficas	175
Conclusiones	177
Anexo I	187
Anexo II	195

Prólogos

A quienes leen con paciencia deteniéndose en los prólogos:

La Educación Sexual Integral (la “ESI” como la llamamos ya como marca) es una ley que está por cumplir dieciocho años. Y viene de una historia bastante anterior: la identificación de limitaciones culturales en las políticas de prevención de contagio de infecciones o del embarazo no planeado; las denuncias de diferentes colectivos de mujeres, que lograron poner en común su experiencia de la desigualdad y de la violencia cotidiana; la manifestación creciente de personas que no se sentían identificadas con la división binaria entre lo femenino y lo masculino, y padecían en consecuencia; y más. La ESI propone pensar que la sexualidad es una parte constitutiva de la vida humana, y que por lo tanto “el problema” no es la sexualidad, sino las relaciones de desigualdad, las presiones, las omisiones, la medicalización vinculadas con la sexualidad. Es un proyecto que busca una vida libre de violencias, en la que cada persona pueda desarrollarse lo más ampliamente posible y en la que la vida en común no sea una amenaza, sino una oportunidad.

Ahora bien, ESI también es el nombre de una política

educativa. Quienes entienden que la educación sexual es solo patrimonio familiar están militando un paradigma que es anterior a nuestra época, anterior a la Convención de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, que colocó al sistema de derechos por encima del sistema de la tutela parental. La convención no niega que las familias tengan responsabilidad sobre las infancias, lo que sí introduce como novedad es que no pueden decidir “cualquier cosa”. Y si hay violencia de cualquier tipo, el Estado debe intervenir porque es garante de los derechos infantiles. Si las familias educan, alimentan y, sobre todo, aman a niños, niñas y adolescentes, el Estado no tiene nada que decir, y habrá que llevar tranquilidad una y otra vez en este sentido.

La ESI integra un plexo normativo militado por los movimientos feministas y de la diversidad sexogenérica que el Poder Legislativo supo escuchar. Es el caso de la Ley de Identidad de Género, del Matrimonio Igualitario, de la Interrupción Voluntaria del Embarazo. Si cada una fue discutida ampliamente y aprobada en el Congreso, impugnarlas es la impugnación del Congreso mismo como poder de la democracia.

Pero esas leyes tuvieron que ver con una fuerte decisión política desde el Poder Ejecutivo nacional. Decisión que acompañó al desarrollo del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (PNEI) en su recorrido, fundamentalmente, en los gobiernos del espacio nacional y popular.

En ese marco, la coordinación del Programa supo articular acción con reflexión sistemática sobre el desarrollo de la política. Y a la par que crecían los equipos jurisdiccionales, que se aumentaba la producción de materiales y las ofertas de capacitación en articulación con universidades y sindicatos, el Programa buscaba también documentar y reflexionar sobre esa práctica en un territorio pedagógico de alta innovación y experimentación.

Este libro es la evidencia de la articulación virtuosa entre

gobierno y universidades, producto de la enorme capacidad de construcción que el PNESI desplegó en los territorios. Una construcción que permite pensar a la ESI ya como un proyecto de justicia social y de igualdad que llegó para quedarse, contra viento y marea.

Graciela Morgade

Colectivo Mariposas Mirabal

Vicedecana de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

A partir de 2014, el Ministerio de Educación de la Nación, a través del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), desarrolló el Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”, con la participación activa de las provincias, los gremios docentes y las universidades públicas, entre otros colectivos que se sumaron. Dicho Programa fue aprobado por el Consejo Federal de Educación y constituyó, entre 2014 y 2015, una inversión sin precedentes al mismo tiempo que puso el énfasis en desarrollar propuestas relacionadas con los desafíos de la formación de educadorxs desde una perspectiva constructivista e integral, atendiendo a una multiplicidad de contenidos y tensiones e incorporando temáticas tradicionalmente menos consideradas, como el consumo problemático, la convivencia en las escuelas, la educación sexual integral. En este marco y sobre la base de los cursos virtuales de ESI que el PNESI venía desarrollando desde 2008, y las masivas experiencias de formaciones presenciales, se realizaron importantes aportes en términos

de contenidos a partir de incorporar al equipo docente de dichos cursos virtuales compañerxs del grupo Mariposas Mirabal, perteneciente a la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y coordinado por Graciela Morgade.

Tiempo después, entre 2016 y 2017, surgió la necesidad de poner en valor el recorrido llevado a cabo por todas las personas que desarrollamos esta experiencia (docentes, formadorxs, especialistas en contenido entre otros, autoridades) y de dar a conocer los hallazgos encontrados a partir del análisis del material contenido en los foros. Nace así esta investigación y, de ella, el libro que estoy teniendo la alegría y el orgullo de prologar.

En sus páginas se despliegan las participaciones de docentes de todo el país, de todos los niveles y modalidades a través de sus propias palabras consignadas en los foros virtuales. En estos espacios, las personas dan cuenta de las transformaciones que van experimentando en torno a sus propias representaciones y prácticas al calor de las lecturas y las actividades propuestas, al mismo tiempo que valoran el intercambio y el encuentro con tutorxs y colegas. Este libro es el producto de la necesidad de que todo lo aprendido no quedase restringido a quienes participamos directamente de la experiencia, del deseo de compartirlo. De la voluntad política del Estado y la universidad pública de mejorar la educación.

Y así, una política pública innovadora, los cursos virtuales de ESI, se convierte en objeto de conocimiento en tanto es mirada, comentada, reinterpretada y resignificada. Podemos dar cuenta no solamente de la medida en que se cumplieron los objetivos propuestos, sino de otros logros por encima de ellos.

Compartimos la idea de que la ESI es algo más que la incorporación de contenidos contraculturales tradicionalmente eludidos.

La esperanza que en ella depositaron movimientos socia-

les, gremios docentes y estudiantes identificándola como herramienta de promoción, protección y restitución de derechos no ha sido defraudada más allá de los desafíos pendientes en relación con su implementación.

Como podremos descubrir en las páginas por venir, formarse en ESI trae aparejadas movilizaciones subjetivas, cuestionamientos de prácticas cotidianas, corrimiento de posiciones adultocéntricas en pos de construir tramas vinculares más habilitantes y, junto con todo esto y a la vez como resultado de la acumulación de lo antedicho, nos brinda la posibilidad de recuperar el placer por la tarea de enseñar.

Me toca prologar esta publicación en un contexto de reclamos masivos relacionados con el desfinanciamiento de las universidades públicas por parte del gobierno nacional. Una coincidencia oportuna.

Que esta investigación dé cuenta del vínculo entre una política educativa de formación docente y un equipo de la UBA de conocida trayectoria en el campo de los estudios de la Educación Sexual Integral contribuye a poner en valor la necesidad de sostener esas iniciativas.

Sea entonces esta publicación un aporte a la construcción de redes y canales de comunicación entre los diversos grupos que defendemos la ESI. Con nuestros diferentes recorridos, ámbitos de pertenencia, lugares de enunciación.

Todes juntas, hoy como ayer, ahora y siempre y hasta que vengan mejores días. Y después, también.

Mirta Marina López

Directora de ESI de la Provincia de Buenos Aires

Presentación

La Ley de ESI fue sancionada en el año 2006. Dos años más tarde, en 2008, se aprueban los lineamientos curriculares de ESI y se crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (PNESI). Entre las acciones que el PNEI comienza a desarrollar para implementar la ley, en 2008 realiza un primer curso virtual. A partir de allí, todos los años continuó llevando adelante capacitaciones virtuales, ampliando el cupo, los destinatarios y las temáticas abordadas. Hasta diciembre de 2023, estas capacitaciones se concretaron en diversos formatos, intensidades y con recursos económicos asignados según la agenda política del Estado. Es indudable también que este despliegue de formación se sostuvo y se amplió en intersección con las demandas del movimiento feminista y disidencias, los gremios docentes y la acumulación de conocimiento sobre el tema producido por universidades, organizaciones sociales e instituciones aliadas internacionales/regionales (Baez, 2020).

A lo largo de estos años, un curso emblemático fue “La ESI en la escuela: un derecho, un desafío, un camino por recorrer”, que acogió a miles de docentes y propició el diseño de

otros cursos virtuales que profundizaron otras líneas temáticas.¹ En este marco es que nos propusimos llevar adelante un trabajo de investigación en el que se analizará la experiencia de formación en educación sexual integral de lxs docentes en la capacitación virtual llevada a cabo por el PNEI del Ministerio de Educación de la Nación. Focalizamos nuestra mirada sobre el curso de más larga data y que mayor alcance tuvo en todo el país.²

Nos interesa indagar las características que asume esta formación en la que se combinan dos escenarios altamente complejos: por un lado, enseñar un contenido que históricamente ha sido clasificado como parte del “mundo privado de las personas” y exclusivamente legitimado como saber biológico/médico en articulación con un discurso moralista; y por el otro, cómo el soporte virtual puede o no ser andamio de una relación pedagógica donde la corporalidad y su dimensión sexuada son mediadoras.

En esta dirección nos preguntamos: ¿con qué bagaje formativo llegan lxs docentes a este curso virtual? ¿Cómo se posicionan en relación con la tarea de “enseñar ESI”? ¿Qué preguntas, replanteos, cuestionamientos realizan sobre sus propias prácticas pedagógicas en lo que se refiere al currículum oculto y qué aportes posibilitan estos procesos? ¿Qué vínculos se configuran entre la capacitación y la práctica cotidiana en el aula? ¿Qué implica para lxs docentes incluir la

-
- 1 Los cursos virtuales del PNEI se llevaron a cabo desde 2008 de manera sistemática hasta diciembre de 2023. A partir de 2015, se diversifican las temáticas y se comienza a desarrollar cursos como: “La ESI en la escuela: un derecho, un desafío, un camino por recorrer”, “La ESI en la escuela: derechos y diversidad sexual”, “La ESI en la escuela: maternidades, paternidades en la adolescencia” y “La ESI en la escuela: vínculos saludables para prevenir la violencia de género”.
 - 2 Este trabajo de investigación fue posible por el apoyo institucional del Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), y del Programa de Educación Sexual Integral del Ministerio de Educación de la Nación, y, muy especialmente, gracias a la colaboración de Graciela Morgade y Mirta Marina López.

ESI en el currículum? ¿Qué nuevas escrituras del currículum convocan la ESI y el curso virtual? ¿Qué rol juegan lxs tutorxs y el dispositivo virtual de capacitación en los aprendizajes que desarrollan lxs docentes a lo largo del curso? ¿Qué tensiones, obstáculos y desafíos presenta la capacitación?

Bajo este encuadre, los objetivos centrales que nos propusimos fueron:

Caracterizar la capacitación virtual ofrecida por el PNESI en las cohortes que cursaron en 2015.

Analizar las formas en que lxs docentes aprenden ESI en el marco del dispositivo de capacitación virtual.

Indagar los desafíos, posibilidades y límites que presenta la capacitación virtual en ESI.

Para dar respuesta a nuestros objetivos, construimos una estrategia metodológica nutrida por un abordaje interpretativo (Rockwell, 2009) que nos permitiera comprender e interpretar el proceso desde la perspectiva de los sujetos, en este caso lxs docentes cursantes y los equipos profesionales (tutorxs, coordinadorxs, responsables).

Del conjunto total de cohortes que fueron parte de la formación curso virtual, seleccionamos las que fueron desarrolladas en el año 2015. Como anticipamos anteriormente, optamos por escoger esta edición porque en su formulación hubo varios aspectos que marcaron un hito significativo del proceso. Ese año, el curso virtual se enmarcó por primera vez dentro del Programa Nuestra Escuela³ y se realizó en

3 El Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP) Nuestra Escuela fue aprobado por unanimidad por el Consejo Federal de Educación y financiado por el Estado nacional. Se inició en el año 2014 con el propósito de formar a docentes en ejercicio de manera gratuita y universal.

articulación con un Equipo de Investigación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Esto, como se analizará en los capítulos, imprimió un conjunto de características en la producción del contenido del curso que hasta la actualidad configuran la propuesta. Además, el número de docentes alcanzados en esta cohorte se amplió debido a que se acrecentó el cupo. Esto también generó la extensión del equipo de profesionales a cargo de la formación virtual (responsables de curso, coordinadorxs de tutorxs y tutorxs). La masividad fue otra razón que motorizó este recorte.

La reconstrucción del proceso de la cursada se realizó desde diferentes fuentes:⁴ las clases virtuales, la bibliografía, diversos materiales de acompañamiento, encuesta de finalización,⁵ informe final del curso, entrevistas a actorxs claves y los foros que cada aula desarrolló. Estos foros resultaron ser el material empírico más nutrido para conocer esta experiencia de formación, dado que en dichos espacios emergen en primer plano las opiniones, reflexiones y sentires de lxs docentes y sus tutorxs. En este sentido, los foros se constituyeron en una “pequeña ventana” desde donde mirar las interacciones que construyeron la cotidianidad del aula virtual. Se analizaron en total 48 aulas virtuales, cada una de las aulas contenía cuatro foros en los que participaban docentes de los distintos niveles de enseñanza del sistema educativo y del conjunto total de las provincias.

La muestra se configuró inicialmente desde una estrategia intencional y se privilegió como criterio de selección la variedad: aulas con docentes de distintos niveles, aulas a cargo de tutorxs diferentes. Finalmente, durante el desarrollo de la investigación, la muestra devino en teórica respetándose el criterio de saturación teórica (Glaser y Strauss, 1967).⁶

4 A lo largo del proceso de investigación, se tomaron los recaudos éticos necesarios.

5 Para ampliar, ver Anexo 2.

6 El número total de docentes que fueron parte de la muestra es de 1.440. Atendiendo al número total de docentes que participaron del curso durante 2015 (16.941), la muestra guarda una re-

El análisis fue de corte cualitativo y estuvo guiado por los aportes del método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967). El trabajo se ancló en cuatro momentos. En primer lugar, se realizó una lectura en profundidad por “aula”; esto permitió localizar aspectos comunes y diferentes entre las distintas experiencias. En un segundo momento, se consolidaron categorías significativas que permitieron una lectura transversal de todos los foros y el armado de una matriz cualitativa. Este trabajo, finalmente, nos permitió delinear vínculos entre categorías y una recategorización que se plasmó en una cuarta etapa. Durante todo el proceso de análisis, se preservó la confidencialidad de los nombres de lxs participantes del curso. Con el objeto de preservar el anonimato en la escritura, se reemplazaron los nombres declarados por nombres de fantasía.

Se complementó el análisis con la sistematización de entrevistas a actores claves (responsables y especialistas que concretaron la propuesta del curso) y con la recopilación de datos estadísticos de algunos de los aspectos considerados en la encuesta de finalización del curso que completaron lxs docentes.

En el marco de la colección Saberes de Educación —impulsada por el Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA—, este texto despliega los núcleos centrales del proceso de investigación en el que se evidencia la puesta en marcha de una política educativa, las voces de docentes y la capacitación en servicio de un tema históricamente silenciado y encorsetado como las sexualidades. A lo largo de los próximos capítulos tendremos oportunidad de inscribir, en clave

lación con la población de referencia de 2,5% de margen de error y 95% de confianza. Si bien el criterio estadístico probabilístico no guió la construcción de la estrategia muestral, en su consolidación final observamos el alcance a estas unidades análisis.

de espacio y tiempo, el curso virtual que motorizó la investigación: “La ESI en la escuela: un derecho, un desafío, un camino por recorrer”, para luego avanzar en cómo lxs docentes que fueron parte de la cursada 2015 transitaron la propuesta de formación.

En el capítulo I, se describen las características de este curso en una clave de espacio y tiempo. Se realiza un *racconto* histórico de los cursos virtuales implementados por el Programa Nacional, dando cuenta de cómo se fueron ampliando en cuanto al cupo y las temáticas abordadas, para luego profundizar en las cohortes del año 2015 en particular. Se analizan también la valoración del dispositivo y los múltiples sentidos que asume la Ley de ESI para lxs docentes.

En el capítulo II, se analiza cuáles son las primeras implicancias de aprendizaje en torno a la ESI. Especialmente, se centra la atención en los sentidos que se despliegan para imaginar un enfoque pedagógico. En esta trama se incluyen tanto las posibilidades como los obstáculos y, particularmente, se analiza cómo la reflexión sobre la propia experiencia se constituye en el motor inicial de este recorrido.

En el capítulo III, se profundiza en la construcción que lxs docentes van haciendo de su propio posicionamiento en relación con la ESI. En este proceso se vislumbra el modo en el que se construye una noción de tarea propia. En otras palabras, cómo lxs docentes se posicionan en relación con “el enseñar ESI”.

En el capítulo IV, se indaga cómo lxs docentes advierten el lugar que ocupa el currículum oculto en sus prácticas pedagógicas cotidianas en la enseñanza de temas vinculados a la sexualidad y las relaciones de género. Poniendo como horizonte la tarea de enseñar educación sexual integral, lxs docentes reparan en los movimientos epistemológicos que implica la tarea de organizar y llevar adelante una enseñanza con estas características.

Finalmente, en el capítulo V se reconstruye cómo lxs docentes examinan críticamente la puesta en marcha del currículum explícito de sus espacios áulicos y cómo estos contribuyen a una noción de sexualidad restrictiva en tanto advierten contenidos sexistas y heteronormativos —centralmente—. En esta reflexión que realizan lxs docentes se vislumbra también cómo imaginan la inclusión de la educación sexual en clave integral desde los derechos humanos y con una perspectiva de género.

En su conjunto, cada capítulo explora los sentidos que lxs docentes desarrollan durante la capacitación del curso virtual. Se señalan los aspectos comunes así como aquellos que aparecen en menor medida en este recorrido de formación.

Referencias bibliográficas

- Baez, Jesica (2020). Escenas contemporáneas de la educación sexual en Latinoamérica: Una lectura en clave feminista. *Mora*, núm. 25, pp. 219-226.
- Glaser, Barney y Strauss, Anselm (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.
- Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos* (1a ed.). Paidós.

Capítulo 1

Un recorrido que nos acerca a la ESI en la modalidad virtual¹

Contra todo prejuicio que vincula el formato virtual a una idea de “distancia”, enseñar ESI en estas capacitaciones da lugar a grandes acercamientos.

Permite tender puentes entre docentes de distintos lugares del país, que resignifican sus experiencias a la luz de lo que le pasa a la otra/o.

La tutoría y la duración de la cursada como elementos troncales de la propuesta dan lugar al necesario proceso —progresivo— de apropiación de los contenidos. De este modo, la potencia de la ESI traspasa la pantalla, generando reflexiones, emociones y encuentros que se reflejan en aprendizajes sumamente significativos. Enseñar y aprender ESI en “la virtualidad” es una oportunidad más para fortalecer el camino hacia la construcción de escuelas cada vez más justas.

Paula Costas, responsable de contenidos del curso.

La formación de docentes y estudiantes a través de la modalidad virtual es una de las líneas de acción que el Programa Nacional de ESI implementó desde su creación. En el presente capítulo realizamos un *racconto* histórico de los cursos virtuales desde el año 2008 para luego focalizarnos en la edición del año 2015.

La modalidad de educación virtual es un formato educativo que se desarrolla en una plataforma “en línea” en la que los docentes ingresan para leer y participar. Las aulas virtuales

1 Paula Costas, quien fuera la responsable de contenidos del curso virtual en 2015, además de ser entrevistada en el marco de la investigación, en este primer capítulo en particular aportó datos significativos y realizó una lectura crítica que nos permitieron enriquecerlo.

son el espacio de intercambio entre lxs docentes y la tutora o tutor. Allí están disponibles las clases, la bibliografía y los materiales para descargar, leer y guardar, y también los espacios colectivos (foros) e individuales (mensajería) para comunicarse y participar. Cada una de las aulas está conformada por alrededor de sesenta docentes y está a cargo de tutoras y tutores. En los “foros de intercambio o debate”, lxs tutorxs acompañan al grupo de cursantes brindando orientaciones para la realización de las actividades, promoviendo la participación y la lectura de la bibliografía del curso al vincularla con las intervenciones de lxs cursantes, sistematizando las intervenciones y realizando nuevos aportes para la reflexión.

El aula es “lo que ve” la o el docente que transita por este tipo de experiencia educativa, sin embargo, los cursos virtuales tienen una estructura mucho más amplia que lo que está visible para lxs cursantes. El formato de curso que se analiza en este trabajo cuenta con un espacio virtual denominado “Sala de profesorxs” donde lxs tutorxs ingresan cotidianamente y comparten entre sí en un espacio de foro lo que va sucediendo en sus aulas, inquietudes, aportes, etc. Estos espacios son moderados por coordinadorxs de tutorxs, quienes van transmitiendo a lo largo de la cursada, orientaciones de trabajo comunes a todo el curso a lxs tutorxs. Además, en la sala de profes se ponen a disposición de lxs tutorxs materiales y documentos necesarios para las diversas tareas que se llevan a cabo. Asimismo, lxs coordinadorxs de tutorxs comparten otro espacio de intercambio y trabajo colectivo, guiado por una o un responsable de curso.

Capacitarse en ESI implica para lxs docentes realizar reflexiones sobre las propias prácticas, revisar ideas con las que llegan y problematizar prejuicios, por lo cual es necesario un acompañamiento “de cerca” que dé lugar a ese proceso en cada cursante. Dentro de la comunidad educativa aún prevalece la creencia de que la modalidad de capacitación

virtual, en función de la no presencialidad, es una opción con menores recursos para lograr este tipo de aprendizajes. En contraposición a esta representación, los resultados de la presente investigación muestran que la estructura anteriormente descripta permite un acompañamiento personalizado que posibilita aprendizajes significativos y la apropiación del enfoque de la ESI.

En este capítulo, en el que se realiza un recorrido histórico de los cursos virtuales y se caracteriza la edición de 2015, es posible comenzar a visualizar cómo la ESI en la modalidad virtual se constituyó en un aspecto fundamental de las políticas públicas vinculadas a la capacitación docente en la materia.

Un poco de historia

El primer curso virtual se realizó en el año 2008, cuando se formaliza la creación del Programa de ESI, de manera que fue una de las primeras acciones que se llevaron a cabo. Se diseñó tomando como base un curso virtual que en aquel momento se desarrollaba desde el Programa de Armonización de Políticas Públicas, que abordaba temáticas de prevención de VIH y adicciones para nivel medio.

Este primer curso estuvo destinado a 1.560 docentes, directivxs, preceptorxs y tutorxs de escuelas secundarias de quince provincias que también estaban iniciando sus acciones en ESI. Duró tres meses y constó de cuatro módulos de lectura: Introducción a la sexualidad y a la ESI; Adolescencias y derechos; Salud, sexualidad y prevención; y ESI en la escuela. Lxs cursantes tenían que descargar los módulos, leerlos y, al finalizar, realizar una actividad a partir de consignas que ponían en juego los contenidos abordados. Luego tenían que presentar la resolución de la actividad en un foro moderado por un/a tutor/a en el cual se iban pudiendo leer los posteos de

todxs lxs cursantes y se promovían debates e intercambios.

Esta experiencia permitió que participaran docentes en ejercicio de muy diversos contextos geográficos, que no contaban con formación previa en ESI y tampoco tenían en ese momento otra posibilidad de capacitarse. De este modo, este primer curso evidenció la efectividad de la modalidad y fue el puntapié inicial para continuar desarrollando y ampliando la propuesta.

Al año siguiente, en 2009, las jurisdicciones solicitaron que el curso se volviese a dictar. Con el apoyo del Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) y en conjunto con Educ.ar, se desarrolló el II Curso Virtual ESI. En esta edición, los contenidos fueron adecuados para incluir a los niveles inicial, primario y secundario, y a la modalidad de educación especial.

En el año 2010, nuevamente con el apoyo del UNFPA y de manera conjunta con Educ.ar, se llevó a cabo el curso virtual destinado, en esa oportunidad, a docentes de institutos de formación docente (IFD) de todo el país.

En el año 2011, hubo dos hitos relevantes en cuanto al futuro desarrollo de la modalidad virtual de capacitación. El Ministerio de Educación de la Nación asumió el financiamiento del curso virtual con recursos propios y las jurisdicciones se comprometieron a certificarlo como “horas de formación docente”, lo que validó formalmente la capacitación virtual según los criterios académicos y administrativos establecidos en la carrera profesional docente.

En el año 2012, se realizó nuevamente el curso virtual destinado a docentes y personal en ejercicio de todos los niveles educativos del país y el primer curso destinado a docentes en formación. El curso virtual para estudiantes se desarrolló en articulación con el área de Políticas Estudiantiles del INFoD, para lo cual se trabajó en la adaptación de los contenidos, el lenguaje y las actividades a lxs nuevxs destinatarixs.

En ese mismo año, se produjo otro hito en la historia de los cursos virtuales, a partir de modificar la modalidad de presentar las clases. Se reemplazaron los módulos de lectura, que hasta ese momento lxs cursantes tenían que descargar y leer, por clases de lectura *online*. Además, se sumaron a las clases nuevos recursos, como videos y *links* que facilitaron el acceso a materiales y bibliografía.

En 2013, se continuó desarrollando el curso virtual para estudiantes y se sumó el módulo de ESI en la “Especialización docente en Educación y TIC” en el marco del Programa Nacional de Formación Docente “Nuestra escuela”, que ofrecía contenidos para docentes graduados de todo el país desde del Ministerio de Educación de la Nación. Si bien el módulo se incluyó como optativo, en todas sus ediciones fue uno de los más elegidos por lxs docentes que cursaban la especialización. En el año siguiente, 2014, se continuaron desarrollando ambas propuestas.

Recapitulando, desde 2008 hasta 2014, el Programa Nacional de ESI desarrolló nueve cursos virtuales en los cuales se inscribieron, aproximadamente, 15.900 docentes. Durante esos siete años, esta línea de acción se fue fortaleciendo y constituyéndose en una estrategia que, al sostenerse en el tiempo, posibilitó acrecentar la cantidad de docentes de todo el país formados a través de esta modalidad.

A lo largo de estos años, los contenidos, las clases y las actividades se revisaron y actualizaron permanentemente. Los equipos a cargo del curso virtual realizaron evaluaciones sobre diferentes aspectos durante el desarrollo y al finalizar la cursada, generando insumos que posibilitaron incorporar cambios al iniciar cada nueva edición. Así mismo, lxs cursantes, a través de los foros y de encuestas, realizaron aportes que permitieron mejorar el curso. Los avances en el campo legal, principalmente la Ley de Matrimonio Igualitario (2010), la de Sanción, Prevención y Erradicación de

la Violencia contra las Mujeres (2009), y la de Identidad de Género (2012) representaron avances en cuanto a la ampliación de derechos, que se incorporaron como contenidos por trabajar, difundir e implementar. El curso virtual también se retroalimentó y dialogó con otras acciones y líneas del Programa ESI. Los materiales didácticos que se produjeron a lo largo de los años fueron incluidos como bibliografía y, además, el curso facilitó su difusión. Las capacitaciones presenciales generaron aprendizajes que fortalecieron el curso virtual. También las sistematizaciones conceptuales que se construyeron, como los cinco ejes de la ESI y las puertas de entrada, fueron incorporadas como contenidos del curso.

Por otra parte, el desarrollo de los cursos a lo largo de los años fue generando y afianzando nuevas instancias que, si bien no fueron planificadas inicialmente, resultaron muy valiosas. Por un lado, los cursos virtuales fueron constituyéndose como un espacio de formación para miembros de equipos técnicos del Ministerio de Educación de la Nación y de los Ministerios provinciales, como también para docentes de nivel terciario, para miembros de los gremios docentes, etc. Esto posibilitó la conformación de equipos técnicos capacitados, la especialización de formadores de formadores, y la construcción de un lenguaje compartido y de una comunidad de prácticas.

Por otro lado, a través de los cursos se habilitó un canal de comunicación entre docentes y el Programa ESI. Por esta vía, los miembros del Programa pudieron tomar conocimiento de las necesidades y motivaciones de los docentes en torno a la ESI, como también acerca de los avances y los obstáculos para su implementación en escuelas de diversas regiones del país. También posibilitó dar respuestas a inquietudes y consultas manifestadas por los cursantes.

En el año 2015, la oferta de cursos virtuales se diversificó y amplió cuantitativamente, lo que planteó nuevos desafíos

en la historia de los cursos virtuales. Se continuó dictando el módulo de ESI en la “Especialización docente en Educación y TIC” y se realizaron dos ediciones del curso virtual de ESI destinadas a estudiantes de IFD. Además, en el marco del Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”, se llevó a cabo la primera edición del curso de “Embarazos, maternidades y paternidades en la adolescencia, su abordaje desde la ESI” (EMPA) y se desarrollaron por primera vez, en un mismo año, tres ediciones del curso de ESI para docentes.

Año	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Cursos	1	1	1	1	2	2	2	6
Cupos	s/datos	1.560	1.371	3.025	2.668	3.332	3.943	16.914

Año 2015: profundizando y extendiendo la ESI

Las ediciones del curso “Educación sexual integral en la escuela: un derecho que nos incumbe” de 2015, que analizamos en el presente trabajo, constituyeron un hito en varios sentidos. Fue una de las experiencias de mayor dimensión que desarrolló el Programa Nacional de ESI en la modalidad virtual en lo que se refiere al alcance de docentes, ya que contó con más de 13.000 inscriptxs de todo el país; se realizó de manera conjunta con un equipo de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA; y estuvo enmarcado en el Programa “Nuestra Escuela”. Estos logros fueron impulsados por la ampliación de una política pública que, al aumentar los cupos, aspiraba a una mayor cobertura para que más docentes pudieran participar y capacitarse. Así mismo, el trabajo

conjunto del Programa Nacional de ESI con un equipo académico enriqueció un dispositivo de capacitación que, basado en la experiencia previa, se renovó y adaptó para trabajar con una escala mucho más amplia de cursantes. La masividad fue objeto de atención para estos equipos, que conjugaron sus miradas político-institucionales y multiplicaron los aportes para potenciar la propuesta.

Para el Programa Nacional de ESI, esto implicó un doble proceso de legitimación. Por un lado, articular con la UBA le permitió trabajar junto a un equipo de una universidad pública con muchos años de recorrido en la temática y, de este modo, afianzar la propuesta del curso virtual en varios sentidos, pero, principalmente, en cuanto a lo conceptual. Por otro lado, formar parte del Programa Nuestra Escuela implicó una mayor legitimación a nivel institucional, dado que el curso virtual pasó a incluirse en una línea de capacitación virtual más amplia y de gran envergadura ofrecida por el Ministerio de Educación de la Nación. De este modo, el curso virtual en cuanto política pública, se pensó y construyó de manera conjunta con otrxs actorxs con lxs cuales se compartían intereses y posicionamientos ético-políticos en torno a la ESI, a la formación docente y a la educación.

A lo largo de 2015, se desarrollaron tres cohortes del curso virtual de tres meses de duración destinadas a personal directivo, docentes, tutorxs, auxiliares, bibliotecarixs, equipos técnicos, equipos de apoyo y equipos de orientación del nivel inicial, primario y secundario de todo el país.

Más allá de los objetivos formales que se propusieron (que pueden consultarse en el Anexo), quienes estuvieron a cargo de diseñar y desarrollar el curso buscaban que lxs docentes pudieran familiarizarse con la ESI, es decir, que pudieran conocer que existía una ley, que era una responsabilidad de todxs lxs docentes garantizarla, que había diversidad de contenidos, que su abordaje era transversal y que existían

materiales didácticos. También se buscaba que lxs docentes pudieran reflexionar sobre sí mismxs y poner en juego supuestos, prejuicios y temores que suele generar el tratamiento escolar de los temas vinculados a la sexualidad. Se pretendía que, a lo largo del curso, lograsen revisar sus prácticas docentes y apropiarse del enfoque de la ESI, para que al finalizar tuvieran interés en profundizar sus conocimientos y, principalmente, ganas de poner en juego lo abordado y aprendido en sus escuelas.

Esperábamos que les sirviese para modificar su práctica. Eso era una perspectiva que siempre estuvo presente y tratamos de ir involucrando distintas estrategias para lograr esto. La verdad es que siempre... les voy a decir algo más simple: en principio, esperábamos que lo entendieran, ¿no? Y poníamos mucha energía en eso. Y después esperábamos que les sirviera para modificar algo de lo que estaban haciendo. Cuando empiezan a llegar los primeros relatos en los foros de docentes que contaban que no hacían más formar a los chicos, a las chicas, por sexo. Que estaban repensando la utilización del patio o esas cosas, era como que nosotros nos sentíamos... Que algo se había cumplido de lo que queríamos. Y, bueno, también lo que tiene que ver más con el aprendizaje en un sentido más estricto de poder desarrollar determinados contenidos. (Mirta Marina López, Coordinadora del Programa ESI)²

Los contenidos que se trabajaron (incluidos en el Anexo), como en todas las ediciones previas, se basaron en la Ley Nacional de Educación Sexual Integral 26.150, en los

2 Mirta Marina López fue coordinadora del Programa Nacional ESI desde 2008 hasta 2021.

Lineamientos Curriculares de ESI aprobados por resolución del Consejo Federal N°45/08, en los materiales didácticos producidos por el Programa de ESI y en la experiencia de capacitación virtual acumulada a lo largo de los años. Sin embargo, en esta edición en particular, los temas abordados se vieron enriquecidos debido a que las clases y la propuesta pedagógica fueron elaboradas de manera conjunta por el Programa Nacional de ESI y el equipo de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

El trabajo mancomunado de estos dos equipos con pertenencias institucionales diferentes posibilitó retomar la experiencia previa, revisarla y mejorarla. Para el equipo del Programa Nacional, esto implicó reflexionar y poner en juego nuevas preguntas e inquietudes en cuanto a cuestiones técnicas como también pedagógicas vinculadas a la formación en la modalidad virtual. En cuanto a lo conceptual, se revisaron todos los contenidos y, en particular, se profundizó el trabajo con dos de los ejes de la ESI: perspectiva de género y respeto a la diversidad. Esto dio lugar a nuevos modos de explicar cuestiones que ya se abordaban, a plantear e incorporar nuevos contenidos, actividades y bibliografía en las clases.

Los cursos cambiaron en que se profundizó mucho el enfoque de género y la perspectiva, el respeto, todo lo que tiene que ver con diversidad. Nosotros antes también lo trabajábamos, pero es como que esta vuelta de tuerca nos sirvió para profundizar, para decir cosas más osadas, para adaptarnos y, ya habiendo pasado un tiempo de prudencia, poder empezar a decir con más fuerza algunas cuestiones. La bibliografía que se anexó también se remozó. (Mirta Marina López, Coordinadora del Programa ESI)

El equipo a cargo del desarrollo del curso también se conformó por profesionales que ya venían trabajando anteriormente para el Programa ESI, y por profesionales provenientes y propuestos por la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Esta diversidad de pertenencias, miradas y recorridos enriquecieron y potenciaron las tareas realizadas durante el desarrollo del curso, que estuvo a su vez caracterizado por la ampliación del cupo.

La masividad impactó en la conformación y organización del equipo de trabajo a cargo, el cual se amplió respecto de las ediciones previas aumentando el número de tutorxs y de coordinadorxs de tutorxs involucradxs. Además, se diversificaron los roles debido a que, por primera vez, se incorporó a una responsable pedagógica y a una responsable académica. En conjunto, en las tres ediciones del curso, hubo 263 aulas, y participaron para diseñarlo y desarrollarlo varios miembros del equipo del Programa Nacional de ESI, dos contenidistas, una responsable académica que pertenecía a la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, una responsable pedagógica, ocho coordinadorxs de tutorxs y 95 tutorxs. La responsable pedagógica del curso, quien contaba con experiencia como tutora y coordinadora de tutorxs en los cursos virtuales de ESI y como responsable del módulo de ESI en el Postítulo de TIC, estuvo a cargo de coordinar a lxs coordinadorxs de tutorxs y junto a ellxs conformó el equipo responsable del curso. Cada coordinador/a de tutorxs a su vez fue responsable de coordinar y acompañar a un grupo de tutorxs.

De este modo, por primera vez se contó con un equipo responsable constituido por nueve profesionales, lo que posibilitó que se reunieran y trabajaran de manera conjunta un número más amplio de profesionales formadxs en la temática y con experiencia en la capacitación virtual. Este equipo se distinguió por poner en juego un trabajo colectivo a través de desarrollar una lectura atenta y respetuosa de los aportes

que realizaba cada unx de lxs integrantes en el foro de coordinadorxs, el análisis compartido de los emergentes que se fueron presentando en las aulas y la cooperación para resolver las problemáticas que iban surgiendo.

Desde el Programa Nacional de ESI, históricamente se consideró que el desempeño de los equipos a cargo del curso era fundamental, por ello las tareas vinculadas a seleccionar, formar y acompañar a lxs profesionales durante el desarrollo del curso fueron prioritarias. Para ello se realizaron reuniones periódicas con el equipo responsable y un encuentro con el equipo completo al iniciar la cursada. Los foros de tutorxs y de coordinadorxs de tutorxs también fueron espacios privilegiados para acompañar cotidianamente a cada unx de lxs profesionales en función de las necesidades particulares que estxs fueron manifestando o se iban presentando.

El equipo responsable del curso asumió, principalmente, la tarea de acompañar, asistir y coordinar a lxs tutorxs, que fueron quienes estaban a cargo del contacto directo con lxs cursantes en las aulas virtuales. Esta tarea presentó un desafío novedoso, ya que en los cursos anteriores el cupo, la cantidad de aulas y de tutorxs eran claramente inferiores en términos cuantitativos. De este modo, la expansión del curso también impactó a nivel pedagógico, ya que fue necesario pensar y poner en práctica estrategias que permitieran sostener criterios, acuerdos y saberes construidos a partir de experiencias previas mucho más acotadas. El crecimiento cuantitativo del curso demandó reflexionar acerca de cómo trasladar al nuevo formato una lógica que funcionaba a menor escala, sin restarle la calidad y la impronta particular que se había logrado construir a lo largo de los años respecto de los cursos virtuales de ESI.

En este sentido, este equipo de responsables se caracterizó por continuar enriqueciendo y reformulando saberes que se habían construido en los cursos virtuales previos

sobre cómo acompañar a lxs tutorxs, promoviendo además que estxs acompañen a lxs cursantes con la misma modalidad. Esto implicó reflexionar, en tanto inquietud pedagógica, acerca de cómo transmitir criterios y claves para leer los foros, para escribir y comunicarse con lxs cursantes, y para generar que lxs tutorxs puedan poner en juego el compromiso ético que requiere enseñar ESI en el marco de la modalidad virtual.

Como señalamos, el rol de lxs tutorxs era considerado clave debido a que estaban en contacto directo con lxs cursantes y representaban al Programa Nacional de ESI. Por ello se trabajó especialmente con lxs profesionales que cumplieron esta función, tanto en la capacitación inicial como en el acompañamiento durante el desarrollo del curso.

Lxs tutorxs desarrollaron varias funciones y tareas, poniendo en juego su subjetividad y conocimientos temáticos para establecer vínculos que posibilitaran la enseñanza y el aprendizaje en el marco de la modalidad virtual. En este sentido, era fundamental que aborden y aporten en cuanto a los contenidos, pero que también tuvieran en cuenta y trabajaran con lo que les iba sucediendo a lxs cursantes a partir de los contenidos y temas trabajados. Que pudieran “poner el cuerpo” y reponer la presencialidad en la virtualidad a través de la escritura para movilizar y dar lugar a las emociones y sentimientos que generan las cuestiones vinculadas a la sexualidad y la educación sexual integral, y para acompañar cercana y amorosamente los procesos que iban vivenciando lxs cursantes a lo largo del curso. Para ello era fundamental que lxs tutorxs tuvieran una presencia comprometida en los foros, lo que implicaba una lectura y análisis minucioso de lo que iba sucediendo en estos espacios para poder participar y plantear los temas a partir de retomar los posteos, para de este modo generar preguntas y problematizaciones a partir de lo que allí sucedía, promover debates que facilitaran la implicación de lxs cursantes, como también

para detectar emergentes y cuestiones que requerían una respuesta más personalizada y en algunos casos urgente, y para poner en relación y vincular las intervenciones de lxs cursantes.

Lxs tutorxs desplegaron formas particulares y propias de moderar los foros y de vincularse con lxs docentes para lo cual fue necesario que pudieran poner en juego sus conocimientos tanto como su propia subjetividad y afectividad. Al mismo tiempo, era fundamental que consideraran algunos criterios pedagógicos establecidos respecto del lenguaje escrito, el tono y las expresiones utilizadas, de la frecuencia con la que debían hacerse presentes en los foros y del compromiso que tenían que poner en juego para desarrollar todas estas tareas. De este modo, había pautas e instructivos que planteaban objetivos y orientaciones para cada clase y, a partir de ese marco general y común, cada tutxr acompañaba desde su estilo y recorrido particular.

Los foros de tutorxs eran espacios de referencia donde se reunían virtualmente los equipos de tutorxs con su coordinador/a. En paralelo, funcionaban varios de estos espacios que eran altamente valorados por lxs profesionales como lugar de encuentro y acompañamiento entre colegas. Allí podían preguntar, compartir, solicitar colaboración, hacer consultas y trasladar emergentes surgidos en las aulas para reflexionar con otrxs. Al igual que en el foro de coordinadorxs de tutorxs, cada integrante realizaba aportes que posibilitaban construir respuestas e intervenciones de manera colectiva. En estos espacios, el/a coordinador/a de tutorxs iba realizando orientaciones y sugerencias, marcando los tiempos, retomando propuestas y consultas, y sobre todo promoviendo el intercambio y la colaboración. También buscaba generar un clima de trabajo de respeto, compromiso y cooperación. Lxs tutorxs, además, tenían la posibilidad de comunicarse de manera individual a través de la

mensajería interna con su coordinador/a para establecer intercambios más personalizados.

La propuesta de trabajo para lxs cursantes incluyó cuatro clases virtuales de publicación quincenal. Cada clase planteaba un texto y diversas actividades para llevar a cabo en paralelo a su lectura para que lxs cursantes realizaran sin tener que presentarlas, y una actividad al final de cada clase que lxs cursantes debían desarrollar y postear en los foros. En estos espacios, cada cursante tenía la posibilidad de articular, a partir de las consignas de trabajo, los contenidos trabajados con sus experiencias y las problemáticas propias de sus espacios de trabajo y contextos locales. Asimismo, en los foros se promovía la participación, el debate y el intercambio entre tutorxs y cursantes, y entre lxs mismxs cursantes. La comunicación entre lxs tutorxs y lxs cursantes también se desarrollaba a través de la mensajería interna, que posibilita realizar intercambios más personalizados.

Los foros de las aulas requerían, para su desarrollo, un “detrás de escena” del que participaron diversxs actorxs. Si bien lxs cursantes se referenciaban y tenían contacto con un/a tutor/a en particular, lxs coordinadorxs de tutorxs, la responsable del curso y miembrxs del Programa Nacional de ESI también aportaban y participaban en la construcción de los posteos que se publicaban en estos espacios. Asimismo, cuando se presentaban situaciones complejas, las respuestas e intervenciones eran construidas en forma conjunta.

El seguimiento de lo que iba sucediendo en los foros de las aulas y a cada unx de lxs cursantes se desarrollaba con profundidad y minuciosidad. Esta tarea se llevaba a cabo tanto para acompañar a lxs cursantes y a los grupos en función de los emergentes que iban apareciendo como también para potenciar y afinar dicho acompañamiento. Las lecturas de los foros que hacían los equipos buscaban contar con la posibilidad de redefinir las intervenciones a medida que

avanzaban los posteos. Podemos denominar a este proceso como “acompañamiento productivo”, donde se acompañaba y, en paralelo, se analizaba y construía información para mejorar dicho acompañamiento. Los espacios privilegiados para poner en juego esta tarea eran los foros de tutorxs y el foro de coordinadorxs, ya que allí se planteaban las cuestiones que se observaban y llamaban la atención, las que presentaban una complejidad particular, las que demandaban la construcción de respuestas colectivas.

En 2015, la masividad de cursantes aumentó y diversificó las situaciones y problemáticas ligadas al territorio para las cuales lxs cursantes encontraron en el curso de ESI la posibilidad de una respuesta, orientación o solución. Esto generó una multiplicidad de cuestiones que fue necesario tomar y responder en forma conjunta desde el equipo de coordinación del curso, el Programa Nacional y, en muchos casos, los equipos jurisdiccionales de ESI. En este sentido, la tarea de acompañar a lxs cursantes implicó también dar respuestas singulares a consultas y emergentes que iban apareciendo vinculadas a las realidades de lxs docentes, como por ejemplo en torno a casos de vulneración de derechos en una provincia o localidad en particular.

Contrariamente a lo que en muchos casos se supone respecto de que en los cursos virtuales la ausencia de un vínculo basado en el “cara a cara” imposibilita tener como referencia a otrxs y/o que son más despersonalizados, en las formaciones virtuales de ESI se busca conmovir posicionamientos docentes y reponer la presencialidad. Para ello, a lo largo de los años, se fue construyendo un modo particular de pensar y considerar a lxs cursantes basado en un criterio ético de cuidado y respeto que ponía en relevancia la subjetividad y singularidad de lxs cursantes. De este modo, se puso en juego una apuesta político-pedagógica basada en promover que lxs docentes se movilizaran, ya que se consideraba que esto era imprescindible para enseñar

ESI y que requería un acompañamiento y un seguimiento muy cercano por parte de lxs tutorxs.

En este sentido, los puntos de partida y las trayectorias en torno a la ESI de cada cursante eran reconocidos y valorados. Se tematizaba al respecto y se promovía que lxs tutorxs pudieran considerarlas al trabajar con cada cursante en particular. De esta manera, no se esperaba que todxs partieran desde un mismo bagaje conceptual, como tampoco que pudieran avanzar y/o apropiarse de lo trabajado del mismo modo. Muy por el contrario se apostaba a la singularidad, se buscaba generar la reflexión de cada cursante sobre sí mismxs, que pudieran poner en juego sus dificultades, registrar y manifestar los logros.

El lenguaje escrito estaba especialmente trabajado y cuidado, ya que se lo consideraba una herramienta fundamental para acercarse y entablar un vínculo con lxs cursantes y poder explicar con claridad lo que se quiere decir, para poner en juego la afectividad, para transmitir y dar lugar a la expresión de sentimientos, para problematizar y conmover. Se le dedicaba un tiempo particular a analizar qué se quería decir y cómo, es decir, se trabajaba especialmente en cómo “narrar la ESI”. Para ello, se promovía que tutorxs y coordinadorxs de tutorxs reflexionaran sobre las palabras y expresiones que utilizaban, los textos que construían, las citas que realizaban, los tonos que imprimían a lo que planteaban. Incluso en ciertas ocasiones lxs tutorxs armaban borradores o primeras versiones para trabajarlas de manera conjunta con lxs coordinadorxs de tutorxs para lograr que las intervenciones sean las más adecuadas posibles. Los criterios básicos y comunes para tener en cuenta en los escritos eran el respeto por lxs cursantes, sus experiencias y recorridos, la consideración de que lo que unx dice produce efectos y sentidos en lxs otrxs, la empatía, la búsqueda de que se sientan reconocidxs, se entusiasmen

y conmuevan sus posicionamientos personales y docentes.

La tarea de “narrar la ESI” se fue ensayando y construyendo de manera colectiva. Desde el equipo de coordinación, se promovió y habilitó la reflexión conjunta, y de este modo en forma espontánea en los foros de tutorxs y de coordinadorxs de tutorxs fueron compartiendo producciones escritas individuales (intervenciones sobre algún tema en particular, cierres y aperturas de foros) que se ponían a disposición para que sean tomadas y utilizadas por el resto de lxs colegas. También a partir de una primera propuesta que se iba reformulando con aportes realizados grupalmente, se construyeron textos en “rondas de lectura y escritura” que representaban una voz colectiva. Esta tarea estuvo sostenida en una genuina preocupación en torno a encontrar y desarrollar los mejores modos de decir y transmitir.

El tiempo de duración también fue un punto clave. Los cursos virtuales fueron las capacitaciones más extensas en términos de tiempo que desarrolló el Programa Nacional de ESI a lo largo de estos años. Los tres meses de duración y la gradualidad de los contenidos habilitaba un proceso de profundización que posibilitó que lxs docentes pudieran incorporar los contenidos y apropiarse de las herramientas aportadas en las clases.

Vivencias y valoraciones del dispositivo de formación virtual desde la mirada de lxs docentes

A través del análisis de los foros se evidenció que lxs cursantes valoran mucho ciertas herramientas que el curso virtual dispone y habilita, dentro de las que se destacan el encuentro con otrxs, colegas y tutorxs.

Encontrarse y aprender con otrxs

La posibilidad de reunirse en las aulas virtuales con colegas de diversas provincias y contextos cobra un sentido relevante para lxs cursantes. El encuentro con otrxs, parecidxs y diferentes, en función de las diversas realidades, contextos y territorios en juego, les resulta enriquecedor porque habilita y facilita los procesos de propia revisión y fortalece la apropiación de los contenidos. En los relatos retoman, nombran y recuperan con mucha frecuencia a sus colegas por muy diversos motivos. En el análisis de las encuestas realizadas en las ediciones del curso de 2015, lxs docentes hacen referencia a estos aspectos: valoran el intercambio de experiencias y los debates en el espacio de los foros y resaltan la potencia que el federalismo del curso conlleva en este acto de compartir.

Haber tenido experiencias similares como docentes o bien en el pasado como estudiantes les posibilita sentirse reflejadx y acompañadx. En algunos casos, las lecturas de lxs colegas les despiertan evocaciones que no tenían presentes, incluso expresan sorpresa respecto de las muchas coincidencias y similitudes que aparecen en los relatos, las vivencias, los recuerdos.

Bueno, debo ser honesta... cuando leí la tarea a llevar a cabo, pensé: “Mmm... no me acuerdo de nada específico”, pero luego de leerlas/os empezaron a venir a mi memoria muchas situaciones que van en sintonía con lo que se ha venido compartiendo. La verdad es que la experiencia de Miriam con el tema de la natación fue un ejemplo modélico si se quiere, jaja, nunca mejor representada la diferencia de género en una práctica docente. (Juana, docente de Guaymallén, Mendoza)

La identificación y el estar de acuerdo con lo planteado por otrxs también les resulta muy importante y aporta al proceso de reflexión que están desarrollando; en muchos casos, para decir de sí mismxs, para dar cuenta de sus opiniones y para ejemplificar, retoman y se sostienen en lo planteado por un/a colega. El apoyarse en otrxs les permite reforzar sus propias argumentaciones e ideas.

Tal como planteó Denis, siempre es la mamá o las abuelas las que cocinan o amasan... También rescato lo que dice Paula sobre la importancia de educar y ayudar en todo momento a la formación de la autoestima de niños y adolescentes. (Flavia, Córdoba, profesora de Inglés en escuelas secundarias)

En algunos casos, lo relatado por un/a cursante produce un *insight* en otrx, de manera que a partir de lo dicho por un colega pueden darse cuenta, evidenciar o comprender alguna cuestión de su propia práctica docente o de vivencias personales que antes no “veían” o bien en las que nunca habían reparado o prestado atención. También les resulta valioso coincidir y compartir reflexiones o inquietudes similares y valoran positivamente la posibilidad de “llevarse” recursos didácticos (canciones, cuentos, artículos periodísticos, videos, etc.) propuestos por un/a colega, como también poder compartir y poner a disposición los propios.

Lo comentado por nuestra compañera acerca de la imagen de la mujer que es transmitida a través de la literatura infantil es muy interesante; me ha hecho reflexionar, ¡y también sentir un poco de culpa! Soy profe de inglés; y, hasta el año pasado, trabajé mucho en el nivel primario. En mis clases con los más pequeños no podían faltar los cuentos tradicionales

y, luego, las dramatizaciones de los mismos (el teatro es mágico cuando se enseña una lengua extranjera, especialmente cuando se trabaja con niños). Honestamente, los cuentos que más he utilizado son: “Little Red Riding-Hood” (Caperucita Roja), “Snow White” (Blanca Nieves), “Cinderella” (Cenicienta), “Sleeping Beauty” (La Bella Durmiente), y “The Three Little Pigs” (Los Tres Cerditos). (Marcela, docente de Inglés en primaria)

El foro se constituye en un espacio privilegiado de encuentro y de “espejo” que brinda la posibilidad de “leerse” y reflejarse en otros, que resulta muy movilizante y les facilita el propio aprendizaje.

La posibilidad de plantear cuestiones personales o vinculadas a la práctica docente en un espacio compartido con otros pero en un marco de cierta intimidad y resguardo es otro de los aspectos valorados. El foro les habilita a narrar cuestiones que no plantearían en sus ámbitos de trabajo cotidiano con los colegas de sus escuelas. Los cursantes se animan a realizar críticas y describir experiencias que no pueden compartir, y hacer circular, “soltar” y ponerlas en juego y a discusión en sus propios contextos.

El rol de la tutoría: desafíos a una intervención robótica

La tarea de los tutorxs en los foros implica una multiplicidad de prácticas pedagógicas que se despliegan a partir de la presencia constante y una participación diaria. Los tutorxs inauguran los foros proponiendo una primera consigna de trabajo y luego, frente a las intervenciones de los cursantes, realizan comentarios, proponen debates, señalan las coincidencias y marcan los contrapuntos, promueven la problematización, alientan la participación, la lectura y el intercambio grupal.

El rol de tutoría juega un rol muy relevante para lxs cursantes, quienes agradecen explícitamente la presencia de lxs tutorxs y el apoyo brindado por estxs a lo largo del curso. Las devoluciones, los planteos y las preguntas que realizan lxs enriquecen, les permiten comprender mejor los conceptos trabajados y aclarar dudas. Esto también se refleja en los resultados del análisis de las encuestas, ya que dentro de los aspectos del curso que lxs docentes mencionan como muy significativos y relevantes, un alto porcentaje valora el acompañamiento de lxs turoxs.

Buenas tardes, L. (nombre a la tutora). Contestando a tus preguntas, sí a las dos. Con los chicos se generó un muy productivo debate a partir de las lecturas de los dos relatos, y justamente hoy hablamos nuevamente de la actividad de aquel día, ya que tratando hoy el tema del respeto a la diversidad, varios alumnos citaron lo dialogado en esa oportunidad. Es muy satisfactorio ver los resultados positivos, cómo se va generando un mecanismo en nuestros chicos de interés, de pedir mayor información y de apertura para dialogar sobre ESI. La lectura y el análisis del trabajo sobre el amor romántico me sirvió para pensar el recurso y estoy utilizando el material que nos proporcionás para difundir ESI entre mis colegas, como el artículo sobre la educación física y la asignación de roles según los géneros, trabajo que estamos comentando cada vez más profes. Agradezco tus apreciaciones, me enriquezco con ellas y los aportes de mis colegas. Es buenísima la construcción que juntos vamos haciendo. (Elena, profesora de Historia y Educación Ética y Tutora en escuelas secundarias de Tucumán)

En los foros, lxs cursantes retoman a lxs tutorxs con frecuencia, muchas veces nombrándolxs. Mayormente, recuperan

preguntas o planteos que estxs postean para todo el grupo de cursantes. El interrogante planteado lxs interpela y estimula a contestar, y en muchos casos, a volver a participar, dando lugar a que realicen un segundo o tercer posteo.

También recuperan a lxs tutorxs como voz autorizada en los temas que se están abordando. En estos casos, generalmente lxs nombran y referencian para legitimar sus propias ideas y argumentos.

En muchas oportunidades, lxs cursantes contestan preguntas o consultas que lxs tutorxs les hacen directamente a ellxs. Estas interpelaciones dirigidas a un o una cursante en particular son muy variadas: solicitan que completen o revisen la actividad presentada, que fundamenten las respuestas o planteos, que agreguen algún ejemplo, que amplíen, o bien invitan a que problematicen o reflexionen sobre propias prácticas o miradas. En algunos casos estas preguntas se transforman en un diálogo, ya que lxs tutorxs retoman la respuesta y realizan un segundo comentario o pregunta que, a su vez, es retomado por lxs cursantes.

En síntesis, el foro en tanto espacio de encuentro es clave para el proceso de aprendizaje que desarrollan lxs cursantes. El espacio y lxs otrxs —colegas y tutorxs— le posibilita compartir (por escrito) la propia palabra, ser leído y leer a otrxs. Así, desde el curso virtual se ofrece un lugar donde dialogar y debatir, plantear dudas, tomar aportes de otrxs y aportar desde la propia experiencia a la reflexión colectiva.

La ley de ESI: una ley que habilita, protege, ampara, repara...

La ley y las implicancias de su puesta en marcha aparecen entre las voces de lxs docentes con diversos sentidos y

tendiendo puentes entre los encuadres legales y cómo estos se materializan en la cotidianidad.

En un sentido general, lxs docentes se refieren a la ley como un gran paraguas para habilitar prácticas, enseñar nuevos contenidos o resignificar y validar los ya enseñados. La ley no es una mera letra que solo se plasma en un articulado. En el nombrar de lxs docentes, aparece en un sentido “vivo”: en ocasiones, una apelación que valida lo que hacen en el aula o en el trabajo institucional; en otras, en cambio, se trata de una herramienta que orienta y organiza el quehacer cotidiano. Son muy pocos lxs que manifiestan desconocer su existencia, aunque en varios casos, el curso es una oportunidad para conocerla en mayor profundidad.

Es una ley que garantiza, ampara, protege; es una ley que obliga, en términos de responsabilidad, pero que también promueve; es una ley que otorga derechos a lxs estudiantes, pero también a ellxs mismxs. Ahora, bien; concretamente, la ley, ¿qué habilita, qué ampara, qué promueve?

Por un lado, la ley es interpretada como una protección que habilita a problematizar prácticas institucionales que refuerzan los estereotipos de género y a transformarlas para que no continúen reproduciéndose. Por ejemplo, una docente cuenta:

Una situación que refuerza la mirada tradicional sobre los estereotipos de género es la que sucedió en la escuela hace un par de semanas, que a continuación detallo. Se presenta un fotógrafo encargado de realizar el recuerdo escolar de los niños y niñas y prepara como fondo para la foto individual una tela rosa (para las nenas) y una celeste (para los varones). Aquí se hace visible el papel o rol de género que constituye como norma de una sociedad asignar un color para cada género. Considero que de a poco algunas

acciones van cambiando. En los recreos se puede ver a nenes y nenas integrados en los juegos, compartiendo el elástico, saltando a la soga, corriendo atrás de la pelota o jugando en ronda a las palmaditas. Es un comienzo, pero creo que vamos por buen camino si todos nos comprometemos a implementar la Ley de ESI. (Marta, docente de 6to. grado de primaria de Comodoro Rivadavia)

A su vez, en oportunidades la ley habilita la implementación de prácticas que reparan vivencias previas —experiencias de lxs propixs docentes atravesadas en la niñez o en la adolescencia, o experimentadas como docentes— para no reiterarlas. Generalmente, ya se trate de unas o de otras, las narraciones de lxs colegas en este sentido relatan situaciones escolares difíciles, dolorosas, traumáticas, vinculadas con el currículum oculto, que se caracterizan por la carencia de una perspectiva integral en la enseñanza de la educación sexual.

Así es expresada en las voces de lxs docentes esta ley que repara en casos relacionados con abusos y/o acoso:

Hace algunos años, cuando la educación sexual integral no era ley, uno trabajaba de modo silencioso sobre estos temas. [...] En la casa habían abusado de ella reiteradamente. Fue una situación muy difícil porque no teníamos los medios como los tenemos ahora y el amparo de una ley para interceder. (Juan, docente)

Además, la ley de ESI remienda situaciones de silencio escolar frente a los embarazos no planificados de las estudiantes:

Si algo me hace escuchar y hablar al respecto sobre sexualidad en mis clases, se lo debo a situaciones que viví como estudiante, donde había de temas que era

mejor no hablar, se abordaba a la sexualidad desde un enfoque biomédico y hasta ahí se llegaba, a identificar en las clases de Biología la anatomía del sistema reproductor y nada más. [...] En esa época tenía 16 años, y se comentaba que una compañera estaba embarazada, pero como no le notábamos panza pensábamos que simplemente eran rumores... No solo que era verdad, sino que nos enteramos de la manera más triste, había dado a luz a mellizas con seis meses de gestación, una de ellas fallece a causa de que se fajaba para que no se note su panza y la otra beba queda en neonatología en cuidados intensivos hasta que meses más tarde puede traerla a su casa. ¿Cómo pudo pasar? Hoy como profesora de Biología y enmarcada dentro de la Ley federal de ESI, siento que cada vez que hablo de sexualidad con los adolescentes, lo hago pensando en esa niña, la que necesitaba contención, apoyo, pero sobre todo DERECHO A SER EDUCADA, a preservar la vida, a cuidar su cuerpo, a valorarse como Persona. (Melina, profesora de Biología en escuelas secundarias en Venado Tuerto, Santa Fe)

La ley también sutura recuerdos injustos de casos de discriminación por identidad de género:

... yo comencé a trabajar en la modalidad de adultos primaria, allá por el 2001, en mi grupo había un alumno que se pintaba la boca, las pestañas, se teñía el pelo de rubio y sus ademanes delataban su orientación sexual, pero para la clase y la sociedad era G. M. (refiere al nombre asignado al nacer), ese era su nombre en esos tiempos, hoy es L. M. (refiere al nombre elegido). L. se sentaba sola en un rincón cerca de mi escritorio [...] Leía muy bien, pero no socializaba su lectura en

clase, por temor a la burla. Recuerdo a mi compañero de servicio, docente de edad mayor, que siempre tenía acotaciones fuera de lugar con L., como “a donde va parar la educación, si dejamos que en la escuela entre cualquiera”, “que esperas que no lo rajás a este, te vas a quedar sin alumnas, van a salir espantadas con este fenómeno en clase” y así muchas otras cosas infames hacia L., recuerdo que en una reunión, (jornada) lo puse como tema de debate, y pueden creer que todos me dieron la espalda en cuanto opiniones positivas, íestábamos hablando debatiendo de una alumna de la escuela que como el resto también tenía derecho a estudiar! Recuerdo que ese año me peleé con todos incluso el directivo de la escuela, quien apoyaba a modo de gracia las conjeturas de las/os demás. Nadie en la modalidad había trabajado nunca identidad de género, desde ningún aspecto. En esos años todavía no estaba la ley de educación sexual, pero yo igual defendí a mi alumna, yo siempre tuve presente que ella era y es un sujeto de derechos como cualquiera de nosotros, lástima que mis compañeros no pensaban igual. Resulta que L. fue una excelente alumna, muy cumplidora y responsable en sus tareas y supo ganar el cariño de sus compañeras, adultas, que al comienzo la miraban con recelo. Cuando obtuvo su documento de identidad con su nombre, me llamó y estaba tan feliz que me dio gracias por apoyarla y aceptarla. Y yo estoy orgullosa de haber tenido a L. como mi alumna. (Adela, docente de educación de adultos)

Aquí resulta interesante identificar dos momentos en los que la legislación actúa como contrapunto en el cumplimiento de derechos. Por un lado, la inexistencia de la ley de ESI es visualizada como un desamparo frente a praxis pedagógicas

democráticas e igualitarias, que consideran a todxs lxs estudiantes como sujetos de derechos. En este sentido, a raíz de esta ley pueden hacerse visibles y ponerse en común estas prácticas educativas discriminatorias que ya no deben tener lugar y, en todo caso, lxs docentes que las enfrenten serán amparados por ella. Pero además, la ley de identidad de género también actúa como punto de quiebre y se desliza como una normativa que permite cumplir derechos y vivir vidas más plenas e íntegras.

Recuerdos, vivencias, angustias y dolores también son motivos de acercamiento al enfoque de la ESI expresado como derecho a vidas más valoradas, más cuidadas, más humanas. Con la ley, lxs estudiantes tienen derecho a ser educadxs en sexualidades más íntegras, más cuidadas, más amorosas, más amplias.

La ley, a su vez, repone las miradas de una sexualidad tradicionalmente considerada desde enfoques biomédicos y moralistas:

La experiencia que voy a contar me sucedió durante mi escuela primaria (creo que en 5to grado) en una escuela católica. Recuerdo que primero se realizó una reunión con las familias para informar que se daría una charla sobre educación sexual. Luego de unos días y después de mucha ansiedad de nuestra parte, nos dieron una charla en donde se hablaron temas sobre menstruación, muy técnicos, algo sobre embarazo y nada más. Luego se nos repartieron unos libritos que promocionaba un analgésico femenino y no recuerdo otra intervención sobre el tema. Considero que la posición a la que estos docentes respondían tenía mucho de biomedicina y también del enfoque moralista, ¿por qué no? Había muchos miedos (algunos docentes aún mantienen posturas similares). Afortunadamente

y con la ESI todo es diferente, tenemos una ley que nos ampara y sabemos que no es solo genitalidad a lo que se apunta. (Silvana, vicedirectora de nivel inicial en Mar del Plata, Buenos Aires)

En este sentido, la ley promueve y habilita un abordaje integral y transversal de la educación sexual.

En contraposición a esta experiencia, puedo afirmar que, como docente, a partir de la normativa que se aplica en las escuelas desde la sanción de la ley 26.150, el proceso de enseñanza y aprendizaje se realiza desde una perspectiva que aborda integralmente la educación sexual. No se trabaja solo desde lo biológico, sino que abarca un universo más amplio. Es decir, abarcando las dimensiones biológicas, emocionales y sociales a partir de las cuáles los sujetos vivimos la sexualidad humana. En mi escuela, se trabaja de manera anual, con trabajo tanto con los alumnos como con las familias, tratando de generar espacios de confianza y diálogo fluido respecto a los distintos ejes que involucra la educación sexual integral. (Malena, docente)

Con la ley, entonces, la sexualidad desborda los límites de la genitalidad, de la cisheteronormatividad, de la reproducción, del deber ser. Con la ley, lxs docentes son interpeladxs, convocadxs e invitadxs a pensar en sexualidades más democráticas, democratizantes y democratizadas.

Otro conjunto de intervenciones de lxs docentes se enfoca en cómo la existencia de la ley les permitió organizar la tarea, dotándola de nuevos sentidos:

En un momento dado, este año me propusieron desarrollar un taller de ESI. Antes de aceptar, decidí indagar

sobre qué contenidos y cómo los desarrollaría para no hacerlo de manera equívoca o errónea. Fue entonces que comencé a buscar información en la web y encontré los *cuadernos para el aula*, que me fueron de gran ayuda al momento de desarrollar las clases. Además encontré en la biblioteca, casi escondidos, los lineamientos curriculares y las láminas para trabajar en el aula. Todos estos materiales nombrados en el párrafo anterior, junto con los que se proponen como los videos, la serie “Queremos saber”, conducida por Diego Golombek, las distintas leyes, nos permiten a los docentes tener al alcance las herramientas y capacitarnos para desarrollar las temáticas a abordar, ya que las mismas nos permitirán de manera responsable garantizar los derechos de nuestros alumnos y alumnas. (Marina, maestra rural en San Juan)

La ley, junto con la producción de los lineamientos curriculares, los *Cuadernos para el Aula*, las láminas e incluso los materiales audiovisuales producidos por el PNEI, aparecen en la voz de esta docente como aliados frente a una interpretación errónea o equivocada de la tarea. El temor a no hacer lo correcto emerge como una dimensión, abriéndose el interrogante respecto de qué sería o no sería hacerlo. Los lineamientos curriculares resultan clave en las reflexiones que comparten algunxs docentes en tanto dotan de contenidos la tarea de enseñar ESI:

El relato que voy a detallar lo viví como docente y es cuando comencé a trabajar con los contenidos de ESI hace tres años en los primeros años de secundario en ruedas de convivencia, ya que soy tutora de convivencia. Como me interesaban todos los lineamientos de ESI y el material que llegaba a la escuela, decidí trabajarlos

en las ruedas de convivencia que realizo en mis tutorías, lo propuse como proyecto al equipo directivo y al jefe de tutores que se interesaron y lo empezaron a impulsar en las diferentes áreas como eje transversal. (Noelia, profesora en Ciencias de la Educación, docente en Formación Ética y Ciudadana y tutora en escuelas secundarias en Rosario, Santa Fe)

Los materiales del Programa ESI también son conocidos y utilizados por lxs docentes de manera previa; varixs los nombran como “los cuadernillos enviados por Nación”. Señalan que les gustaron y que les fueron útiles para sentirse más preparadx, para encaminar la tarea. También mencionan haber utilizado las láminas, los folletos y la *Revista de ESI* para charlar en familias.

... al comenzar nuestra planificación anual el equipo directivo nos sugirió un material que era enviado por nación para trabajar con ESI el cual tiene contenidos transversales y como lo indica es integral, es decir que abarca a todo lo que hace a la persona, lo que lo rodea, sus aspiraciones, sus sentimientos, etc. (Mónica, docente)

Otro elemento que aparece en la expresión de algunxs docentes son las jornadas de capacitación presenciales y cómo la participación de algún integrante del plantel docente generó *a posteriori* la realización de reuniones o acciones institucionales a favor de profundizar la ESI en la escuela. A su vez, algunos hechos acontecidos en 2015 potenciaron el trabajo institucional. El surgimiento del movimiento #NiUnaMenos motorizó jornadas escolares para enfatizar el ejercicio de los derechos en relación con la violencia de género, el trabajo en el aula para problematizar estereotipos y

hasta la producción colectiva de afiches para participar en las marchas convocadas de manera colectiva.

El poder instituyente de la ley opera produciendo, tal como afirma Gabi Díaz Villa (2006), una nueva legalidad en las prácticas de lxs docentes. Pero también, produciendo una organización operativa de “enseñar ESI”. Los lineamientos curriculares, los *Cuadernos para el Aula*, las láminas, los videos y las jornadas acompañan en la producción de formatos particulares a la concreción de esta tarea. Frente a las dudas, incertidumbres y miedos, estos materiales son descriptos por lxs docentes como facilitadores que dan respuesta a los siguientes interrogantes: ¿qué hay que enseñar?, ¿quién se tiene que hacer cargo?, ¿en qué momento?, ¿bajo qué formato?

Finalmente, una mención recurrente es en torno a las familias y cómo la ley promueve una mediación que acerca. Así, en varias ocasiones la ley actúa como puente para implementar charlas y talleres con ellas.

Este año hemos decidido en el jardín abordar la educación sexual a fondo, como lo indica la Ley de ESI, y estamos teniendo buenos resultados: hemos implementado charlas y talleres con las familias, que al principio se encontraban reacios ante el tema y con muchos tabúes, pero poco a poco han entendido por qué es educación sexual integral y lo que significa para todos. Muchos han expresado preguntas similares a las que se hace la niña en la carta, tanto adultos como niños. En mi niñez, mi madre docente siempre fue abierta y clara, por lo cual cuando tuve dudas pude sentarme a conversar con ella, pero lamentablemente esto no es así en todas las familias. (Griselda, docente de nivel inicial en Moreno, Buenos Aires)

Pero, además, lxs docentes visualizan que esta normativa lxs interpela para que la articulación entre las familias y las escuelas tenga lugar. Así, una colega compartía:

... Una mamá pide ser avisada cuando se dictaran clases de ESI para no enviar a su hija. Mi reacción ante esta situación fue primero de resistencia. Parándome en el derecho que reconoce la Ley, consideraba innecesario tener que comunicarle nada a esta mamá, así como un docente de matemática no da aviso cuando está por enseñar a multiplicar. Sin embargo, luego con mi compañera releímos el texto de la Ley y también establece que una de las responsabilidades y desafíos de las y los docentes es involucrar a las familias, hacerlas parte, buscar consensos. A veces nuestras posturas como docentes (la mía en este caso), si son rígidas, no sirven para el alcance de los objetivos planteados. (Mara, docente de primaria en Viedma, Río Negro)

A su vez, al respaldo que genera la base normativa para enseñar la ESI, se añade la soltura que genera el hecho de que las familias estén informadas. Esto se refleja en las intervenciones de lxs docentes que narran vivencias como la siguiente:

Actualmente, a partir de la normativa vigente sobre ESI, es más sencillo el abordaje, porque las familias también participan. Están informadas sobre el contenido de la ley y conocen la propuesta de la escuela respecto del abordaje del tema. (Paula, docente de 6to grado de primaria)

Además, la ley es identificada como un amparo para lxs docentes respecto de las familias que se niegan o resisten a la

enseñanza de la ESI. Así, una docente cuenta su experiencia:

El problema fue que la mamá de una alumna se opuso a que tocara en clase esos contenidos, me comentó que no deseaba que su hija escuchara esos temas. Yo le comenté que no era una opción porque hay una ley que avala la educación sexual en la escuela, que además es un derecho de cada alumno el recibirla. (Paula, docente de 6to grado primaria)

De este modo, la ley, su aval, su protección, su amparo, también invitan a dejar atrás temores, dudas, tabúes, impactando en las subjetividades docentes en la medida en que insta a mover emociones, sensaciones, concepciones.

En este capítulo hemos abordado la historia de los cursos virtuales del PNEI y descripto el dispositivo de capacitación. Nos detuvimos en las cohortes del año 2015 en particular, profundizando en el impacto que implicó la ampliación del cupo y la articulación con un equipo de investigación de la UBA en la consolidación de la propuesta pedagógica y en la modalidad de trabajo. Luego, analizamos la valoración del dispositivo por parte de lxs docentes. Por último, desarrollamos los múltiples sentidos que asume la Ley de ESI para lxs docentes.

Referencias bibliográficas

Díaz Villa, Gabi (2012). Una pedagogía para la ESI. *Cuadernos de Educación*, año X, núm. 10. CIFYH, UNC.

Faur, Eleonor (2018). *El derecho a la ESI en la Argentina. Aprendizajes de una experiencia exitosa*. UNFPA y Ministerio de Educación de la Nación.

Lavigne, Luciana. y Pechin, Juan (2021). *La ESI como movimiento pedagógico en expansión y sus transformaciones*. Universidad Nacional de Entre Ríos. Facultad de Ciencias Económicas.

Capítulo 2

Aprender ESI desde la reflexión sobre unx mismx

En este capítulo nos preguntamos qué lugar ocupa la reflexión sobre la propia experiencia en torno a la educación sexual en el aprendizaje de la ESI: ¿qué implica en el proceso de aprender esta tarea?, ¿qué sentidos y oportunidades pedagógicas habilita este enfoque?, ¿qué obstáculos o limitaciones se advierten?

El objetivo es analizar la forma en que lxs docentes aprenden ESI a través de un proceso de revisión crítica de las experiencias vinculadas con la sexualidad en la niñez, la adolescencia y la juventud, en los espacios y en las interacciones escolares y familiares. Partiendo de que toda educación es sexual, y entonces todxs lxs que hemos transitado espacios educativos hemos recibido algún abordaje de la sexualidad (incluso en el acto de su omisión) y apuntando a problematizar la experiencia personal como constructo político-social, en este capítulo se propone indagar cómo los propios recorridos, vivencias y sentires pueden ser un puntapié inicial o no para comprender la construcción social, histórica y política que la escuela propone. El desafío que se recorre entonces

es el de una propuesta pedagógica que tiene como una intencionalidad hacer política la vida cotidiana escolar visibilizando su dimensión sexuada.

El capítulo está organizado en dos apartados: el primero, dedicado a la reconstrucción de las experiencias en la familia y en la escuela que narran lxs docentes; y el segundo, a cómo estas experiencias configuran nociones en torno a la sexualidad y la educación sexual. Finalmente, se presentan una serie de hitos que acontecen en este proceso de aprender.

Biografías en construcción: educación familiar y escolar

La reflexión sobre unx mismx o sobre nosotrxs mismxs es un proceso que consiste en indagar, analizar y redimensionar sobre la propia experiencia en torno a la sexualidad y sobre las formas en las que aprendemos e incorporamos determinados mandatos o pautas culturales sexo-generizadas que van conformando la subjetividad. Este ejercicio de revisión se propone desde el inicio del curso y aunque las sucesivas actividades no refieran a esta dimensión, la misma surge más bien como una necesidad antes que como una petición de la actividad. La reflexión sobre unx mismx se torna necesaria en el aprendizaje de la ESI y se configura como una nueva forma de mirar/se para pensar, imaginar, proponer.

Lxs cursantes reconocen y valoran esta instancia por lo movilizante que les resulta, y a su vez lo encuentran como un “paso” necesario en su práctica docente: “... empiezo por la reflexión sobre nosotros mismos porque primero tengo que reflexionar sobre mi propia experiencia y luego voy a poder repensar lo que hice como docente...”, “Primero tenemos que mirarnos a nosotros mismos, comenzar a ver desde dónde nos posicionamos como personas antes que docentes, para poder luego trabajarlo en la sala”.

Para comenzar con este ejercicio en el curso virtual se invita a leer la carta a la tía Malí, que trata sobre las dudas y las inquietudes que tiene una niña sobre “la llegada de los recién nacidos”. A continuación, compartimos la carta y una serie de preguntas que se utilizan para promover la reflexión personal. Esta actividad forma parte de la Clase de Presentación del curso virtual. Lo primero que se propone es leer la carta y luego abordar los contenidos de la clase.

Carta a la tía Malí:

Hace ya 5 meses que no venís a visitarnos al pueblo. Mi mamá me dijo que era porque te pusiste embarazada, y eso quiere decir que apareció un primo que ahora tengo que no me presentaste... lo quiero conocer, pero quiero que me expliques bien, y que me digas la verdad cómo es que vienen los chicos nuevos al mundo. La cigüeña parece mentira, y vos siempre me dijiste la verdad. ¿Vienen volando? ¿Cómo saben que van a llegar antes de que lleguen? ¿Vienen vestidos? ¿Cómo los visten y cuándo? ¿Y dónde hay cigüeñas? En el pueblo nunca vimos una y cuando vamos a la laguna hay patos, garzas, ¡pero cigüeña solo la vimos en dibujitos...!

Las preguntas que se proponen luego de la lectura son las siguientes:

¿Qué sentimientos le produce la lectura de esta carta?

¿Puede usted evocar algún recuerdo de su infancia, similar al relato de esta carta?

Siendo niño o niña, ¿alguna vez requirió de los adultos información sobre estos temas? ¿Qué respuestas recibió?

¿Con quiénes habló de sexualidad en la infancia? ¿De qué

habló? ¿De que no habló? ¿Se le ocurren temas sobre los cuales le hubiera gustado hablar?

A partir de la lectura de esta carta, se genera una instancia para pensar sobre la propia trayectoria escolar, educativa y de vida, sobre los recuerdos en la infancia, la sexualidad y el lugar que ocuparon lxs adultxs.

Sobre la educación familiar

Los primeros posteos que se intercambian en el foro hacen alusión a la empatía que se genera con la protagonista de la carta y ven reflejada su propia experiencia en esas palabras:

La lectura de la carta me remontó a un tiempo de infancia y adolescencia donde era difícil preguntar sin vergüenza, donde el diálogo con la familia era escaso y donde muchas de las cosas las aprendí a los golpes (como una forma de decir)...

Con la lectura [de la carta] me vino a la memoria mi infancia... cuando esos temas de ESI eran un tabú...

Sin embargo, la carta no solo trae aparejada la empatía con la protagonista, sino también el recuerdo de aquellas vivencias en la infancia, que más allá de la distancia geográfica que separa a lxs docentes, en muchas de las experiencias relatadas aparecen el pudor, la vergüenza, el silencio, y el tabú:

El diálogo con la familia era escaso...

Desde mi experiencia personal nunca escuché una conversación de parte de mi ámbito familiar sobre

nada que tenga relación con la sexualidad, el sexo o el embarazo... lo que sí recuerdo es haber escuchado —desde otras personas— el famoso cuento de la semi-llita o la cigüeña...

Si hago memoria, mucho a mi cabeza no viene... y es justo lo que me hizo ver que en mi crianza no tuve mucha información sobre sexualidad, de hecho era algo de lo que no se hablaba, y de no ser por todo el cambio que hubo en estos años, y la información que hoy tenemos al alcance de nuestras manos seguramente no estaría reflexionando sobre esto.

Como puede leerse en estos relatos, el silencio y el tabú forman parte de la conformación de la subjetividad. La sexualidad se constituye desde el secreto, el misterio y lo no dicho en la familia. Asimismo, a partir de la lectura de la carta aparecen también el temor, la vergüenza y el dolor como marcas del padecimiento que vivieron:

Realmente es muy fuerte este curso para mí, justamente por mi historia personal... Conocí al papá de mis nenas a los 17 y a los 19 quedé embarazada... La carta me hizo recordar con tanta fuerza la vergüenza que sentía en ese momento, el temor por cómo hablar con mis padres y el dolor por no saber cómo enfrentar la vida a partir de ese momento... El texto fue realmente muy profundo... (Lorena, profesora de Ciencias Económicas en escuelas secundarias en La Rioja).

También se puede ver que en algunos relatos se anuda el sufrimiento con la injusticia y la motivación personal, con el deseo de que esas mismas situaciones no se repitan, con el anhelo de formarse y posicionarse como

adultxs referentes para las infancias. Sobre este punto se profundizará en el próximo apartado. Dos docentes comparten desde estas intersecciones sus experiencias:

Con respecto al texto, me trajo recuerdos de mi infancia y adolescencia, ya que no era muy habitual que en las familias se hablara sobre sexualidad, quizás por vergüenza o pudor. Es por ello que considero que nuestro desafío como docentes es capacitarnos y enseñar a nuestros alumnos a no sentir temor o vergüenza de preguntar y, sobre todo, hablar con la verdad. (Carina, profesora de Biología en escuelas secundarias en Tucumán).

Elegí hacer este curso justamente para que los chicos no sientan lo mismo que la personita que escribe la carta, que tranquilamente podría haber sido yo, ya que de pequeña no se me explicaba nada o, como dice alguien por ahí arriba (se refiere al posteo de otrx colega en el foro), a veces daba vergüenza preguntar. Es increíble cómo todos crecimos en la inocencia y luego llegamos a una edad donde tuvimos que saber todo para “no quedar embarazada” o “no agarrarte una enfermedad”. Creo que, si la educación sexual empieza desde pequeños, los niños estarán mejor preparados para la vida, y con mejores y más herramientas para enfrentar diversas situaciones. (Celeste, docente de primaria en La Pampa).

Sobre la educación escolar

Junto con las reflexiones sobre la educación familiar, la carta también despierta recuerdos vinculados con la experiencia

escolar, que remiten a la educación inicial, primaria y secundaria, pero quedan invisibilizados los Profesorados, como si estas instituciones no formaran en educación sexual.

A partir de la dimensión escolar, se pueden clasificar las narraciones en cuatro grupos: tal como sucedió con lo relatado sobre la educación familiar, un grupo significativo de docentes menciona que, por más que piense acerca de su trayectoria escolar, no reconoce ni encuentra situaciones áulicas ni institucionales en las que se haya abordado la sexualidad. Un segundo grupo hace referencia a un abordaje que se reiteraba a lo largo de los años, tanto en la primaria como en la secundaria, y ocurría desde las clases de Biología, de Educación para la Salud o en talleres con profesionales de la salud.

... en séptimo grado, a escasos días de terminar el ciclo escolar, vino al aula un médico de la salita a responder preguntas que nosotros habíamos escrito previamente en un papel, de manera anónima [...] la charla estaba orientada a la prevención, a proveer información con el fin de evitar infecciones de transmisión sexual o embarazos. (Noelia, docente de primaria en Gral. Roca, Neuquén)

El primer agrupamiento da cuenta de la ausencia de un abordaje curricular e institucional de la sexualidad, que constituye lo que Elliot Eisner (1985) define como currículo nulo y comprende tanto las opciones como las perspectivas que no se les ofrecen a los estudiantes. El silencio sistemático en cuestiones de sexualidad en el ámbito escolar no hace más que restringir y limitar el repertorio cultural e intelectual al que podrá acceder y tendrá a disposición el estudiantado. En tanto que en el segundo agrupamiento se desarrolla una habitual forma de comprender y abordar la sexualidad,

caracterizada por la utilización de láminas con imágenes que contienen dos cuerpos, y se describe su anatomía y fisiología. En algunos casos se mencionan todas las partes del cuerpo con sus correspondientes denominaciones, y en otros, se omite las vinculadas con los sistemas reproductores y la genitalidad o, en caso de hacerlo, se las nombra a partir de una broma que esquivo la incomodidad que se genera en esa situación. Este modo de abordar la educación sexual se reitera en los relatos, el saber de las ciencias médicas y biológicas hegemoniza el campo pedagógico, y se asiste de esta forma a una medicalización escolar de las sexualidades.

Un tercer grupo hace alusión a situaciones aisladas en las que se abordó la educación sexual. Son escenas específicas que no ocurrían con frecuencia ni se reiteraban a lo largo de los años, pero que, asimismo, dejaron una huella en sus memorias.

En la catequesis familiar se trató el tema de la sexualidad entre individuos del mismo sexo. El abuelo que leyó sobre el tema también es médico infectólogo y ha sido catequista. Él opinaba sobre lo mal que estaba para Dios este tema, dijo que las personas homosexuales solo están juntas por tentación (¡así lo llamó!), que se desviaban de la línea de la Naturaleza divina, que tenían que redimirse o retractarse, pedir perdón y no volver a hacerlo. (Silvina, profesora de Biología en Guaymallén, Mendoza)

En estos relatos se despliega un abordaje ligado a lo moralizador de la sexualidad. Un modelo normativo del deber ser. ¿Qué lugar se otorga a la repregunta? ¿Qué efectos genera “fetos abandonados en las afueras del hospital”?

Y un cuarto grupo recuerda que la educación sexual implicaba la enseñanza de temas específicos, acompañada de una determinada forma de organizar los espacios escolares:

separando a varones de mujeres. A partir de estos relatos, la institución escolar en su conjunto adquiere una mayor relevancia, en tanto que los hechos que allí ocurren (formas de organizarse, de trasladarse, de ubicarse y sentarse en las aulas) se convierten en experiencias intrínsecamente formativas.

Quiero relatar mi experiencia personal en la escuela primaria laica y pública, donde nos dividían a las mujeres y a los varones para las clases de Labores. No recuerdo si ese espacio para los varones tenía otro nombre. Pero sí recuerdo bien la diferencia porque los varones estaban en otro salón haciendo actividades “pesadas”, como carpintería o construcción de veladores o ceniceros en cerámica, y a las mujeres nos tenían sentadas en nuestros pupitres tejiendo, bordando o aprendiendo a coser ruedos. (Paola, profesora de Psicología en escuelas secundarias en Rosario, Santa Fe)

A lo largo de este primer apartado, se analizaron las escenas escolares y familiares vinculadas con la sexualidad que dan cuenta de las formas en que se fueron constituyendo las subjetividades de quienes hoy son docentes. Estas escenas presentaron la articulación que existe entre lo familiar y lo escolar, que refuerza insistentemente un discurso que acentúa la sexualidad desde el silencio, el tabú, el cuerpo biologizado, la heteronormatividad y la división sexual del trabajo. Ante el silencio sistemático en el hogar, se terminaron por legitimar los discursos y las prácticas institucionales, que se convirtieron en las voces autorizadas para producir cuerpos sexuados.

En este sentido, la escuela no es indiferente en la producción de cuerpos sexuados. Como plantea Guacira Lopes Louro (1999), pedagoga brasileira, la escuela educa los cuerpos y practica una pedagogía de la sexualidad en la cual, a pesar de todas las oscilaciones, contradicciones y fragilidades,

busca intencionalmente silenciar y negar la curiosidad, las fantasías y los saberes infantiles y juveniles, al mismo tiempo que incentivar una sexualidad “normal” (heterosexual), y simultáneamente contenerla. En este proceso de producción de una sexualidad se intenta “fijar” una identidad masculina o femenina duradera, junto con su correspondiente identidad sexual, lo que Judith Butler (2010), filósofa estadounidense, denominó *sistema sexo-género-deseo*, que se basa en el supuesto de que solamente existen dos cuerpos (hombres y mujeres), a los que les corresponde un género (masculino o femenino) y una direccionalidad “correcta”, “normal” y “natural” del deseo por el sexo-género opuesto.

La construcción de estas identidades hegemónicas, “hombres masculinos” y “mujeres femeninas”, se genera a través de un sutil proceso de asignación de roles y funciones de acuerdo con el sexo-género. Esto se deja entrever a partir de las “clases de Labores”, donde las actividades “pesadas” como carpintería quedan en manos de los varones, en tanto que las “livianas” como tejido quedan en manos de las mujeres. De esta forma, la escuela como otras instituciones sociales (la familia, entre otras) contribuye a reforzar las formas tradicionales de generizar los cuerpos, de configurar subjetividades desde la debilidad o desde la rudeza.

La Charla de Johnson & Johnson

Siguiendo los relatos compartidos en los foros, se puede destacar una escena como paradigmática en las trayectorias escolares de lxs docentes: la Charla de Johnson & Johnson. Se trata de una empresa distribuidora de toallas femeninas que ingresa —desde hace muchas décadas— a la escuela primaria y secundaria acompañada por unx profesional de la salud para enseñar sobre sexualidad.

En la descripción de estas charlas emergen cinco ejes que

permiten analizar sus aspectos más distintivos y que, a su vez, lo diferencian de otros talleres: la división sexo-genérica, la temática en particular que se aborda, la forma de abordarla, el lugar que ocuparon lxs docentes y, por último, los aprendizajes de lxs estudiantes.

- » Todxs juntxs o por separado. La división sexo-genérica: en los casos donde las escuelas eran mixtas, lxs cursantes mencionaban que eran separadxs entre varones y mujeres:

Recuerdo que en la escuela primaria a partir de cuarto grado nos visitaba la empresa Johnson & Johnson una vez al año. En esa ocasión de manera misteriosa nos retiraban a todas las mujeres, los varones permanecían en el aula y nosotras nos dirigíamos al salón de actos, donde nos daban una charla informativa, nos regalaban unos folletos y una toallita femenina.

- » Enseñar sobre sexualidad o sobre el reduccionismo biológico. El recorte temático: esta Charla estaba organizada en función de la anatomía y la fisiología del cuerpo humano, y específicamente del cuerpo de las mujeres: se les enseñaba sobre menstruación, gestación, proceso de embarazo y nacimiento, sin mencionar al coito.
- » Instrucción directa o habilitación de la palabra. La forma de abordar la Charla: la separación entre varones y mujeres, y el tema que se trataba en las charlas, no son lo único que hace distintiva a esta escena. También lo es la forma en que lo hacían: la exposición. Las cursantes relatan que en esta Charla no se generaba

un espacio que las interpelara, ni mucho menos que habilitara a las consultas: “Viéndolo a la distancia, en estas ‘charlas’ no se hablaba de nuestras relaciones, de nuestros sentimientos, no eran objeto de análisis”, “No pudimos preguntar nada ya que nos daba vergüenza...”. En otras escuelas, estos talleres incluían la variante del “buzón de preguntas” que se colocaba unas semanas previas a la llegada de lxs médicxs, quienes retomaban algunas de esas consultas, siempre y cuando estuviesen alineadas al eje y enfoque que tenían, pero esta práctica no era la más habitual.

- » Lo que sabía no valía. El lugar de lxs docentes: un cuarto aspecto que resulta interesante de analizar es el lugar que ocupaban lxs docentes ante la llegada de esta empresa: en algunos casos y tal como lo relatan lxs cursantes, lxs docentes se retiraban del salón de actos aludiendo a que (las alumnas) podían sentir vergüenza de hacer preguntas delante de ellxs; en otros casos, permanecían en el salón, en silencio y silenciando a las alumnas, y afirmando lo que decían lxs profesionales de la salud; y en un tercer caso, además de permanecer en silencio y asentir con lo expuesto, les decían al momento de retirarse del salón que guardasen las toallitas: “Las maestras nos pedían que la guardáramos en el bolsillo para que los varones no la vieran y que no comentáramos nada de la Charla”.

Los distintos modos en los que se posicionan lxs docentes ante la llegada de esta empresa para abordar temas vinculados con la sexualidad en la adolescencia dejan en evidencia las sutiles formas en las que se refuerza un silenciamiento sistemático que organiza una sexualidad en el marco del tabú. ¿Qué ocurre con las inquietudes, las dudas, temores

y curiosidad que tienen lxs estudiantes? ¿En qué lugar queda el saber pedagógico en relación con el saber médico? En este marco, la sexualidad es entendida desde la experticia y en ese modelo de enseñanza se piensa al docente como un obstáculo, una interferencia en la transmisión. Es ajeno a la escena áulica y de su lugar de saber, desde esta concepción “no sabe nada” y el experto (externo a la escuela) “lo sabe todo”. De esta forma, se asiste a una polarización entre quien posee los saberes válidos acerca de la sexualidad y tiene la autoridad para enseñarlos, y quien es ubicado en un lugar subalterno, desvalorizado y deslegitimado.

- » ¿De qué era la Charla...? Los aprendizajes: el quinto aspecto por analizar son los aprendizajes de lxs estudiantes, lo que se aprendió luego de ser dividido el grupo, de estar con adultxs que desconocen, hablando sobre un tema que les resulta inquietante, pero sin posibilidades de hacer preguntas y que al momento de finalizar nunca más se volvió a tocar ese tema o se les pidió que guardasen las toallitas y que no se lo cuenten a nadie. Como puede verse, en estas charlas los aprendizajes pueden ser múltiples: que la sexualidad es un tema de mujeres, que no tienen que compartirlo con los varones, que es un secreto, un misterio del que no puede hablarse ni preguntarse, que se vincula exclusivamente con la menstruación porque las emociones, los sentimientos, las inquietudes, las experiencias y el placer no tienen ninguna vinculación; y que es mejor escuchar a un/a desconocidx, que a el/la docente con quien se comparte toda la jornada. Estos aprendizajes que se sucedieron a lo largo de la Charla no parecen ser planificados, sino que se “insertan” en un currículum explícito que no interpela los contenidos cotidianos. Se trata más bien de contenidos ajenos y ajenezados, es

decir, son ajenos a lo que se enseña a diario y, a su vez, son tratados pedagógicamente por ajenos al proceso cotidiano del aula. De manera simultánea, la Charla despliega una serie de contenidos del currículum oculto. Más adelante, en el capítulo IV se avanzará en cómo, en los intercambios en los foros, se comparten lecturas críticas respecto de las experiencias formativas que se despliegan en las aulas sin estar explicitadas. Especialmente, lxs docentes comparten escenas leídas, ahora, desde los anteojos de la ESI.

Los distintos aspectos que se describieron y analizaron en los párrafos anteriores permiten caracterizar, distinguir y diferenciar a la Charla de Johnson & Johnson de otras charlas escolares sobre sexualidad. Esta Charla se escribe con mayúsculas porque es “la Charla” que se enuncia en la escena escolar y que condensa los sentidos más profundos de la hegemonía en las experiencias corporales de quienes hoy son docentes. Esta escena pedagógica tan clásica de la educación sexual no solo enseña desde lo que explícitamente se aborda, sino que también se enseña desde todas las aristas que se despliegan.

En contextos muy tradicionales, donde la educación familiar estuvo marcada por el silencio y el pudor, estas charlas pudieron haberse constituido en el único espacio para hablar del cuerpo, de los “cambios” en la adolescencia y de las formas de cuidarse y cuidar al otrx. Estas charlas pudieron ser pequeñas ventanas para abordar la sexualidad aunque sus formas tendieran a afianzar el silencio, la represión, la censura...

Fuimos todxs a la misma escuela

Leyendo a los compañeros que ya
participaron en el foro, recuerdo las
mismas clases, los mismos discursos, los
mismos ejemplos... se me ocurre que...

¡fuimos todos a la misma escuela!"

Noelia, docente de primaria en
Gral. Roca, Neuquén.

En este primer apartado recorrimos las experiencias familiares y escolares vinculadas con la enseñanza y el aprendizaje de la sexualidad y de la educación sexual. Siguiendo los aportes de Andrea Alliaud (2004), estas experiencias transitadas y vivenciadas van a contribuir a la configuración de la biografía escolar, y en cuanto modelos incorporados durante la escolaridad pueden emerger y recrearse en la nueva posición que asuman como docentes. Dado que la biografía escolar da cuenta de experiencias que incluyen la sexualidad y que también la rebasan, la desbordan, optamos por denominar *biografía escolar sexual* a las experiencias acontecidas en el ámbito escolar vinculadas a la sexualidad, para dar cuenta de una especificidad que se constituye alrededor de ella.

Biografía escolar sexual y experiencia se emparentan desde la vivencia subjetiva y singular, formativa y formadora. Joan W. Scott (1992), historiadora inglesa, plantea que la experiencia no es externa, lejana y ajena, sino más bien subjetiva, singular, colectiva e histórica. Siguiendo los aportes de Teresa de Laurentis, plantea:

La experiencia es el proceso por el cual se construye la subjetividad para todos los seres sociales. A través de

ese proceso, uno se ubica o es ubicado en la realidad social y de ese modo percibe y comprende como subjetivas (referidas a y originadas en uno mismo) esas relaciones —materiales, económicas e interpersonales— que de hecho son sociales y, en una perspectiva más amplia, históricas. (De Laurentis, citado en Scott, 1992)

Las subjetividades se constituyen a partir de las experiencias transitadas. A ser blanco, negro, hombre, mujer, heterosexual, homosexual se aprende a través de ellas. Estas categorías no anteceden a los sujetos, de la misma forma que la categoría de “alumnx” no se antecede a la de “niñx”.

Lxs niñxs se constituyen en alumnxs y estudiantes no por ser niñxs, sino por haber vivenciado la cultura escolar con sus pautas y sus rituales. Sin embargo, las biografías escolares no son idénticas porque la cultura escolar no es única ni homogénea, sino que está conformada, como plantea Elsie Rockwell (2010), por distintos elementos flojamente acoplados que habilitan la reiteración de aspectos hegemónicos, pero también de intersticios donde otras cuestiones acontecen y dan lugar a pensarla en plural, en “culturas escolares”.

Las experiencias relatadas son subjetivas y singulares porque se vivieron en primera persona, pero no por ese motivo son individuales, sino más bien son sociales, colectivas e históricas porque a pesar de las distancias geográficas (provincias), las generaciones y las gestiones escolares (estatales y privadas), los relatos presentan aspectos que se reiteran, como el silencio, la vergüenza y el pudor en la educación familiar, y la enseñanza de la anatomía y la fisiología humana junto con el “deber ser” en lo que respecta a la educación escolar.

Al relatarse en los foros, estas experiencias adquieren una mayor dimensión: histórica, social y colectiva, que permite comprender que lo vivido en términos personales también

es político porque es una experiencia compartida, colectiva y construida socioculturalmente que es provisoria y contingente, es decir, que podría transformarse debido a las injusticias que acarrea.

El descubrimiento de estas experiencias compartidas y colectivas se refleja en el mensaje de una cursante: “Leyendo a los compañeros que ya participaron en el foro, recuerdo las mismas clases, los mismos discursos, los mismos ejemplos... se me ocurre que... ifuimos todos a la misma escuela!” (Noelia, docente de primaria en Gral. Roca, Neuquén).

Biografía, nociones de sexualidad y de cómo abordar la Educación Sexual Integral

En el primer momento de este apartado, se analizaron las experiencias familiares y escolares vinculadas con la educación sexual y las nociones sobre sexualidad que fueron elaborando en la infancia y la adolescencia. En este segundo momento, se analizan los modos en que lxs docentes problematizan la dimensión sexual que tiene toda práctica educativa y comienzan a surgir preguntas sobre las prácticas que son deseables, que son interesantes, que son justas...

Graciela Morgade *et al.* (2011) plantean que toda educación es sexual porque en todo momento se están produciendo, transmitiendo y negociando sentidos, saberes y experiencias acerca de la sexualidad y las relaciones de género, como también toda educación es sexuada porque implícita o explícitamente se está interpelando a esos cuerpos que están presentes en la escuela, se les están atribuyendo significados acerca de lo aceptable o lo descartable, lo bello o lo desagradable, se están interrogando en sus dimensiones deseantes, actuantes y pensantes.

Este proceso de reconocimiento de lo sexual y sexualdo en lo educativo comienza con la lectura de la Clase 1 sobre las tradiciones en el abordaje de la educación sexual y la propuesta de la ESI. Para la actividad de la clase se plantea una consigna donde se les solicita que relaten una escena vinculada con la educación sexual (ya sea que la hayan vivido como estudiantes o como docentes) y que la relacionen con alguna de las tradiciones/enfoques presentados en la clase, identificando, a su vez, la forma en que aparece la sexualidad, las concepciones implícitas o explícitas y la intencionalidad pedagógica que reconocen en esa escena.

A través de la actividad planteada, comienzan a relatar escenas, a rememorarlas. Andrea Alliaud (2004) plantea que al momento de contar una historia se produce algo más que la enunciación de hechos ordenados cronológicamente. En ese rememorar se está trayendo el pasado, pero también se lo está produciendo, interpretando y otorgándole un sentido desde el presente, desde lo que se es en el momento de narrarlo. Lo vivido se transforma entonces en un texto que puede ser revisado, desarmado, repensado. Lo personal, que siempre es político, adquiere en este proceso un nuevo tamiz: “lo personal es pedagógico”. La propuesta de recuperar las vivencias propias en este marco se aleja de cualquier lectura que se proponga un voyerismo, o bien, de exposición de la vida íntima. Se trata, más bien, de construir andamios entre aquello aprendido, lo que se está aprendiendo y lo que se quiere enseñar.

A partir de la lectura de las clases, la observación de los videos y lo reflexionado en el foro de presentación sobre sus propias experiencias, lxs docentes comienzan a entretejer esas vivencias con los conceptos abordados y a reconocer que esas situaciones compartidas por muchxs cursantes configuran una forma específica de abordar la sexualidad y la educación sexual y que esas modalidades pueden vincularse con

los enfoques desarrollados en la clase 1, y por ende, pueden vincularse en mayor o menor medida con la ESI.

Eso a lo que llaman educación sexual no es integral

Al rememorar las escenas del pasado, comienzan a reconocer en primera instancia aquellas que no se vinculan con la educación sexual integral, aquellas que “no son ESI”.

Les relato una clase de educación sexual que recibí en mi escuela secundaria cuando era adolescente. Era una escuela de mujeres. La profesora primero nos preguntó quién de nosotras tenía novio, y a quienes levantaron la mano, luego de una mirada inquisidora les dijo: “Sepan que el mejor método anticonceptivo es el de la aspirina, toman una y se la colocan entre las rodillas, y así la sostienen”. Claramente, la visión que tenía la docente sobre la sexualidad era negativa. La abstinencia era el único “método anticonceptivo” válido. Negaba rotundamente la sexualidad adolescente, el encuentro con el otro, el placer, solo pensaba que las relaciones sexuales podían ser entre adultos, dentro del matrimonio y con fines reproductivos. Todo lo que decía se relaciona con el enfoque tradicional-moralista. Además decía que para calmar las “pulsiones sexuales” lo mejor era la práctica de deportes, dejando entrever que no existe la masturbación femenina, y que es negativa y obscena. Ni que hablar de la homosexualidad, a la cual se refería como algo contrario a la naturaleza biológica. Todo lo que decía está totalmente en contra de lo que propone la ESI hoy en día. (Juana, profesora de Ciencias Naturales en escuelas secundarias en Rosario, Santa Fe)

En un primer momento de la actividad recuperan las experiencias que rememoraron anteriormente, pero en esta ocasión esos relatos se ven nutridos, ampliados y potenciados por las lecturas y los aportes conceptuales de la clase. Como plantea Alliaud (2004), en ese relato se trae el pasado, pero se lo interpreta y resignifica, se le otorga un nuevo sentido desde el presente, desde las herramientas con las cuales pueden re-leerlo. Siguiendo esta línea, se puede comprender la forma en que aparece la sexualidad: asociada a la genitalidad y las relaciones sexuales; y la intencionalidad pedagógica que existía en esas escenas: la promoción de la abstinencia, la censura, la represión.

En este marco, lxs docentes comienzan a reconocer que su biografía escolar sexual está configurada por experiencias que no se vinculan con la propuesta de la ESI, que “no son ESI”, son propuestas o formas de abordaje más ligadas a las tradiciones y enfoques biologicistas, biomédicos y moralizantes. Incluso, en ese relato compartido en el foro comienzan a comprender que, en muchas ocasiones, esos enfoques se encuentran entrelazados entre sí, conviven y se retroalimentan mutuamente.

Graciela Morgade *et al.* (2011) plantean que el enfoque biologicista es aquel que aborda los temas relacionados con la sexualidad si se estudia la anatomía de la reproducción. El núcleo de este modelo radica en vincular la sexualidad con un fin meramente reproductivo, reduciéndola a la genitalidad, al “sistema reproductivo” y al coito heterosexual. Suele trabajarse desde el área de Ciencias Naturales en primaria y de Biología en secundaria. En tanto que el enfoque biomédico es aquel que recupera las características principales del biologicista y lo complementa con una perspectiva médica, conformándose entre ambos un enfoque biomédico. Dicho enfoque adquirió una gran presencia en los programas educativos a partir de la pandemia del VIH-SIDA y de la

creciente visibilización de los embarazos adolescentes en las escuelas secundarias. Desde este enfoque se suelen abordar los aspectos relacionados con la sexualidad poniendo el eje en los “efectos” no deseados de esta. Mientras el enfoque biologicista hace hincapié en la anatomía de la reproducción, el enfoque biomédico pone el énfasis en las “amenazas” y en los “riesgos” que se pueden correr por perseguir una vida sexual placentera. En ninguno de los dos enfoques se tienen en cuenta las emociones, los sentimientos y los “efectos” deseados y deseables de una sexualidad que aporta al proceso de subjetivación humana.

En el abordaje de la sexualidad desde estos enfoques, y principalmente en el biomédico, suelen intervenir profesionales externos a la escuela, como médicxs y/o enfermerxs (entre otrxs), que al pertenecer al sector de salud, se lxs suele considerar como lxs únicxs portadorxs del conocimiento válido, confiable y científico, quedando lxs docentes como sujetxs deficitarixs, carentes e incapacitadx para transmitir su saber en torno a la sexualidad. Esta forma de comprender la sexualidad, los saberes y lxs sujetxs legítimos para transmitirlos permite explicar la escena paradigmática de las charlas de Johnson & Johnson que se configura a partir de estas nociones. Vale mencionar que, durante muchas décadas, el vacío normativo en la Argentina habilitó a las escuelas a recurrir al mercado para validar el conocimiento sobre sexualidad.

El tercer enfoque que mencionan recurrentemente lxs cursantes es el tradicional-moralizante, que, siguiendo los aportes de Morgade *et al.* (2011), consiste en una forma de abordaje que pone el énfasis en cuestiones vinculares y éticas, encara la educación sexual desde los sistemas normativos: “lo que se debe ser” y “lo que no se debe ser”, “lo correcto” y “lo incorrecto”, “lo permitido” y “lo censurado”. Antes que recuperar los sentimientos, las inquietudes y las experiencias reales de lxs jóvenes, establece cómo deben ser esxs sujetxs,

cuáles deben ser sus conductas, sus prácticas y sus deseos. Se establece una moral diferencial para varones y para mujeres. Desde esta perspectiva, no se contemplan espacios para escuchar realidades diversas y establecer un diálogo genuino, sino que la palabra del/a adultx se plantea como incuestionable. Comparte con los enfoques anteriores el supuesto de que la sexualidad se expresa centralmente en la genitalidad, enfatizando su control mediante la abstinencia.

Los tres enfoques desarrollados: biologicista, biomédico y moralizante, entrelazados entre sí, conforman las tradiciones hegemónicas y dominantes en el abordaje de la educación sexual, y se retroalimentan mutuamente. El enfoque biologicista y biomédico establece que solamente pueden existir dos cuerpos, de acuerdo con la configuración externa de sus genitales y la cantidad de cromosomas que porte cada unx: hombre y mujer, quienes deberán ser “masculinos” (hombres) y “femeninas” (mujeres) y deberán adaptarse a las pautas sociales establecidas para cada unx, al “deber ser” que promulga el enfoque moralizante. Desde estas perspectivas que operan como prolongaciones entre uno y otro enfoque se excluyen el diálogo genuino, los deseos, el interés, y se obtura la curiosidad. Ante estos casos, se valida el modelo heteronormativo de la sexualidad, se reproduce el binarismo de género y la presunción de la heterosexualidad de quienes habitan las escuelas, incluyendo a estudiantes como a docentes. A su vez, se intimida a lxs jóvenes en cuanto al ejercicio y el disfrute de su sexualidad porque los vinculan con situaciones que valoran como riesgosas y peligrosas, reduciendo la sexualidad a la genitalidad y la reproducción.

Esa educación sexual sí es integral

En los foros de debate se comparten experiencias que no se vinculan con la propuesta actual de ESI, y también, aquellas

que sí se vinculan, que “son ESI”. Incluso, como se relataba en los fragmentos seleccionados, en el mismo proceso en el cual determinan aquellos aspectos que no se relacionan con el enfoque de la ESI también están definiendo cómo pudieron haber sido ESI, cómo esa situación pudo haber sido la oportunidad para abordar la educación sexual de modo integral: “Todo lo que decían estaba totalmente en contra de lo que propone la ESI: aprovechar el cuerpo como un medio de expresión de afecto, de placer, de encuentro [...] y no solamente vinculado a lo biologicista”, “Aprovechar los espacios para el diálogo, la participación, la desnaturalización...”.

A partir de lo narrado por lxs docentes, se puede observar cómo comienzan a apropiarse de la ESI en el marco de un curso virtual que les propone reflexionar sobre su biografía escolar, articulando dichas experiencias con las categorías conceptuales que les permiten resignificarlas y compartir esas síntesis en un espacio colectivo como lo es el foro de debate.

Esta lectura crítica de experiencias vinculadas a la educación sexual habilita también a compartir prácticas donde se apostó a una propuesta pedagógica que sí incluyera ESI.

En este proyecto cada sección trabaja con los contenidos propuestos por el diseño curricular para cada grado, y la idea es que se pueda trabajar en forma de taller, involucrando en algunas clases a las familias, para que ellos se involucren de alguna manera en el desarrollo de los contenidos de ESI. En este marco, durante este año, con mi par, decidimos trabajar sobre las diferencias. Era una cuestión que nos preocupaba, porque los alumnos empezaban jugando, diciéndose sobrenombres relacionados a sus características físicas, y luego, terminaban peleándose, cuando alguna no les gustaba. Era un problema que se repetía a menudo y que no solo se daba entre los alumnos de

tercero, sino que se generalizaba en los recreos, con los demás grados [...] Así, empezamos la clase trabajando sobre el reconocimiento y la valoración sobre el cuerpo propio, conociendo cuáles son las diferencias, no solo a nivel físico, sino también en relación a lo que pensamos, a lo que sentimos, a nuestros gustos... (Noelia, docente de primaria en Gral. Roca, Neuquén).

En las primeras aproximaciones sobre lo que “sí es ESI”, aparecen menciones sobre los sujetos que se consideran centrales en este proceso: las familias y lxs estudiantes. De esta manera, un sentido fuerte que se construye en el curso es que la ESI es un puente con las familias. Lxs docentes se refieren a ellas como un actor importante que en ocasiones se puede oponer o resistir y en otras se torna un aliado para el abordaje. Pero en todos los casos se destaca su centralidad y la necesidad de realizar estrategias que habiliten el intercambio.

En los relatos, se menciona también a lxs estudiantes. La ESI no son solamente contenidos o perspectivas, no implica únicamente abordar “los derechos” de lxs estudiantes, sino también verlxs como sujetxs de derecho, como sujetxs sexuadxs con sus propias formas de pensar, de sentir, de mirar, de comprender la realidad y las relaciones:

Podemos realizar acciones de educación sexual (no integral) en la escuela, enseñarles que deben usar preservativos, y aun así no solucionar ese “problema” (el del contagio, el del “embarazo adolescente”, etc.). Y sabemos que no porque un profesor nos diga algo, lo haremos directamente, como si solo cumpliéramos indicaciones. Nuestros alumnos/as no son robots. Y tampoco sujetos temerosos que solo reaccionan frente al miedo que podemos provocarles. (Dolores, docente)

Al reconocerlxs como sujetxs, se habilita el diálogo y la escucha atenta sobre sus dudas e inquietudes, sobre sus intereses y necesidades, sin imposiciones ni prescripciones normativas.

La ESI es un modo particular de mirar la cotidianeidad de la escuela, de las aulas y de lxs estudiantes, donde se juegan también las tensiones, los desafíos y las posibilidades entre lo social, lo cultural, lo político, lo institucional y lo curricular. En el interjuego de estas dimensiones, la ESI interpela a la institución y permea las aulas.

En menor medida, también se nombran otros aspectos para considerar como características centrales de la ESI:

El reconocimiento de la sexualidad como una construcción histórico-social; el respeto por la diversidad y el derecho de los niños y niñas a una educación de calidad, a vivir su sexualidad con acompañamiento y que como formadores hay que atender; el abordaje crítico de patrones y estereotipos socioculturales para construir nuevos vínculos a partir de las interacciones entre todxs en la escuela y con las familias.

La necesidad de construir acuerdos y definiciones institucionales donde se advierta como premisa el respeto.

El respeto al derecho de niños, niñas y adolescentes a recibir educación sexual integral, siendo la autonomía un concepto central.

Estas caracterizaciones comienzan a circular en los foros. En menor o mayor medida se nombran, se ponen a disposición de los intercambios, se generan debates. Lejos de desarrollos lineales, estas concepciones son re-elaboradas en los foros como veremos en el próximo capítulo en el que se despliegan cuáles son las posiciones que lxs docentes construyen en torno a la educación sexual integral.



A lo largo de este capítulo recorrimos las biografías escolares y familiares y su dimensión sexuada como texto posible de revisarse, analizarse, interpretarse, en definitiva, de convertirse en objeto de reflexión. Este ejercicio reflexivo se enmarca en la premisa de que lo personal es pedagógico en tanto es posible reconocer los propios puntos de partida, las nociones construidas, y posicionarse en torno a la ESI.

De los relatos que comparten lxs docentes, se vislumbran una serie de hitos del proceso de aprender que se materializan en descubrimientos que se despliegan en los foros:

Descubren que este hecho es inaugural, la mayoría de quienes cursan señalan que no habían reflexionado sobre su formación en educación sexual, y que tampoco habían intercambiado con colegas los recorridos en torno a esta temática en sus biografías escolares y familiares.

Descubren que estas vivencias “tan íntimas” son parte de un relato, de una trama común. Con sorpresa advierten que lo que les ocurrió a ellxs también les pasó a otras personas. Los textos personales se convierten en una narración colectiva que se contextualiza en un tiempo y una sociedad.

Descubren que sus biografías están signadas en buena medida por padecimientos, vergüenzas y tabúes que inciden en quienes son hoy como personas y docentes.

Descubren que esta narrativa colectiva que se describe en los foros tiene muchos puntos de encuentro con modelos de abordaje de la educación sexual tradicionales fundados sobre enfoques moralistas, biologicistas y biomédicos que se despliegan en las clases del curso. En este marco, la ley 26.150 toma diferentes caminos, tal como se profundizó en el Capítulo 1.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, Andrea (2004). La escuela y los docentes: ¿eterno retorno o permanencia constante? Apuntes para abordar una particular relación desde una perspectiva biográfica. *Sanos, Santos y Sabios: Pobreza y Educación. Cuadernos de Pedagogía*, año VII, núm. 12. Del Zorzal.
- Butler, Judith (2010). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Paidós.
- Eisner, Elliot (1985). *The educational imagination*. Macmillan.
- Lopes Louro, Guacira (1999). Pedagogias da sexualidade. Lopes Louro, G. (comp.), *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade* [Trad. Mariana Genna con la supervisión de Graciela Morgade]. Autêntica.
- Morgade, Graciela, Baez, Jessica, Zattara, Susana y Díaz Villa, Gabi (2011). Pedagogías, teorías de género y tradiciones en "educación sexual". *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. pp. 22-51. La Crujía.
- Rockwell, Elsie (2010): Tres planos para el estudio de las culturas escolares. Elichiry, N. E. (coord.), *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Manantial.
- Scott, Joan (1992). Experiencia. *La ventana*, núm. 13, pp. 42-74.

Capítulo 3

Posiciones docentes: la ESI como tarea propia

Posiciones docentes en torno a la ESI

En el capítulo anterior se abordó el modo en que lxs docentes aprenden ESI a través de un proceso de revisión de sus experiencias vinculadas con la sexualidad. Analizamos los múltiples modos en que las biografías personales, familiares, escolares han generado mayormente espacios subjetivos de silencios, tabúes, mitos y padecimientos en relación con la sexualidad. Observamos que, por un lado, hay un reconocimiento de las marcas que estas experiencias han dejado en su práctica pedagógica actual, y al mismo tiempo se produce un descubrimiento significativo en el contexto del curso virtual: ellas constituyen experiencias colectivas e históricas compartidas, que además han sido sistematizadas y analizadas por otrxs como hechos sociales. Esto posibilita la reapropiación y transformación de esas instancias de padecimiento escolar en otras de carácter político y pedagógico.

En este capítulo, el objetivo es aproximar respuestas a los modos en que —desde estas reflexiones y desde su propia historia formativa—, lxs docentes comienzan a

vislumbrar de qué trata la ESI, cómo se posicionan y se apropian de esta tarea: ¿con qué bagaje formativo llegan lxs docentes al curso virtual, que de alguna manera condiciona su posicionamiento inicial frente a la ESI? ¿De qué modos lxs docentes cursantes piensan a la ESI como tarea propia? ¿Cómo se posicionan en relación con el trabajo de “enseñar ESI” a lo largo del curso virtual? ¿Qué sucede con su posición frente a la normativa? ¿Cuál es su posición de cara al derecho de sus alumnxs? ¿Estas posiciones coinciden? ¿Y en relación con las familias? ¿Sus posiciones son las mismas al inicio que hacia el final de la cursada?

Estas preguntas abren la posibilidad de re-pensar el lugar de los supuestos, deseos y expectativas de lxs docentes que transitan por el curso virtual, de los sentidos que ellxs articulan acerca de las formas en que la práctica pedagógica en ESI puede tener lugar en la escuela, construyendo así posiciones docentes múltiples sobre la ESI como tarea propia.

La categoría de posición docente se referencia en la propuesta de Vassiliades (2012), quien, en su tesis doctoral sobre las regulaciones del trabajo de enseñar desde el marco de las posiciones docentes, plantea dar cuenta de los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno a ella.

Con relación a la ESI y la política pública que se viene desarrollando desde la institucionalización del Programa Nacional de ESI hacia fines de 2008, analizar aquí las posiciones docentes supone mirar el modo en que lxs docentes se apropian, disputan, reformulan y negocian los sentidos de estas políticas públicas desde el momento en que lo que sucede en el mundo escolar —y lo que se muestra como sucediendo en las escuelas a lo largo del curso virtual— no puede ser explicado en su totalidad por los objetivos y contenidos de las políticas estatales y una normativa que viene a regular

parte de su trabajo como docentes. Poder analizar las posiciones docentes frente a y desde los discursos pedagógicos de ESI en tanto reguladores de un trabajo que aparece como novedoso, requiere

... indagar la trama de relaciones e intencionalidades por la que esos textos se constituyen como tales, y las discusiones, tensiones y conflictos propios del campo pedagógico en los que se inserta —y con los que, en algunos casos dialoga y, en otros, disputa. (Vassiliades, 2012: 30)

En este sentido, la educación sexual integral se inserta en un contexto escolar que históricamente vino transitando modelos biologicistas y normalizadores en relación con la sexualidad, respondiendo a intereses político-ideológicos de sectores sociales conservadores. Como bien señala Soledad Malnis Lauro:

En el debate parlamentario, la ESI fue presentada como una responsabilidad del Estado y un derecho de lxs educandxs. En este sentido, es disruptiva —al menos— de dos maneras: posiciona a lxs educandxs como sujetxs de derecho de la ESI poniendo en cuestión el derecho “natural” de las familias y a lxs educadorxs como agentes para su efectiva implementación. (2018: 5)

Asimismo, la construcción de posiciones docentes frente a la ESI exige especialmente considerar las condiciones de recepción y resignificación de esos discursos, ya que como menciona Morgade (2016): “... la ESI también interpela fuertemente los sistemas de valores y creencias docentes y sus experiencias sociales y personales en tanto cuerpos sexuados” (79). Es desde este marco que abordaremos este capítulo.

Asumir la ESI como tarea docente

Para empezar a analizar las posiciones iniciales de lxs docentes frente a la ESI, consideraremos en primer término que varixs tienen formación previa: han realizado cursos, capacitaciones, postítulos y talleres, o han asistido a eventos vinculados con la ESI, o pertenecen a alguna institución que trabaja sobre estas temáticas. Como señala Malnis Lauro: “El hecho de que estxs docentes se hayan inscripto a este curso ya implica una predisposición (positiva) hacia la ESI, en la medida en que puede suponerse cierta interpelación por esta política educativa” (2018: 7), es decir, se trata de docentes que parten de considerar que la ESI es, al menos en parte, su responsabilidad y tarea. Y por lo tanto expresan su deseo de profundizar/ampliar una formación previa o bien comenzar a formarse.

Del análisis de la encuesta que se tomó al final del curso virtual, surge que el 53% tuvo algún grado de acercamiento previo a la temática de la ESI entre “bueno” y “muy bueno”. Así, una colega comenta:

Mi objetivo con este curso es conocer más sobre el tema, el hecho de hablarlo con un adolescente o un niño, saber cómo abordar los temas sobre sexualidad. Generalmente los adultos usamos la cigüeña, la semillita, y demás cosas para esconder una verdad que no sabemos cómo explicarla. (Marcelo, docente en Puerto Deseado, Santa Cruz)

Es decir, se reconoce que hay contenidos como este —conocimiento sobre los procesos de gestación y nacimiento— que deben ser trabajados, pero no se sabe cómo. El poder acceder al cómo hacer en la ESI es una de las expectativas más mencionadas a lo largo del foro de presentación:

colegas que llegan esperando encontrar herramientas, recursos, metodologías, estrategias, experiencias, competencias, conocimientos para implementar la ESI en diversos espacios de las instituciones en las que trabajan. Estas expectativas en realidad pueden llegar a ser comunes a cualquier instancia de formación y/o actualización docente, ya que el propio proceso de trabajo se constituye en gran medida en torno a herramientas y recursos que hacen posible la transposición didáctica. También en la encuesta final lxs colegas refieren esta dimensión como “tema” para profundizar en el curso, por un lado, en el sentido de un deseo de trabajar con secuencias didácticas o con más experiencias que sirvan de ejemplo, y, por otro, vinculada a la necesidad de contar con recursos y estrategias para la acción, en el sentido de actividades y/o talleres para trabajar con lxs estudiantes, las familias, colegas, de recursos para el aula, de aprender estrategias de acción frente a las resistencias de diversxs actorxs.

Puede ocurrir que en la escuela propia se haya comenzado a abordar algunos contenidos en ciertas áreas o se haya incorporado la ESI al PEI como punto de arranque formal. Pero ni la formación previa ni estos avances parciales en la implementación de la ESI a nivel institucional parecieran ser suficientes. Se requiere estar “más preparada”, “mejor formada”, “saber cómo responder a las inquietudes o preguntas de alumnxs”. Estas carencias reiteradas en los decires docentes al inicio del curso parecieran referirse más a la necesidad de reflexionar sobre la sexualidad y la educación sexual desde los propios procesos biográficos y subjetivos, que a adquirir conocimientos —en el sentido de un saber técnico—. A ello responde también lo que se menciona en el Capítulo 1, cuando lxs cursantes destacan lo significativo que les resulta encontrarse con otrxs (colegas y tutorxs), destacando que este encuentro posibilita aprendizajes que no serían viables de otro modo.

Desde el inicio, el curso virtual se posiciona y ofrece un espacio donde deconstruir saberes previos y construir otros posicionamientos en el encuentro e intercambio de vivencias y reflexiones con colegas, orientadxs y mediadxs por un/a tutor/a. Esto se evidencia rápidamente y por ello lxs cursantes hacen hincapié en la importancia de compartir con colegas las dudas, las inseguridades, los temores a fin de construir un espacio positivo que no tuvieron en su propia formación como docentes. En este sentido, el sentimiento más recurrente es el miedo a hablar y abordar los temas con lxs alumnxs. Asociado al temor mencionan inquietud, inseguridad, nervios, dudas, incomodidad.

Leí cada una de las experiencias. Cómo se parecen a lo largo y ancho del país. ¡Y qué bueno es saberlo! Me encontré sin querer reflexionando sobre mí misma y mis compañer@s de escuela, porque hay situaciones con las cuales nos encontramos (no digo siempre) pero que “pudieron ser puertas” y no las tomamos en cuenta, creo que es por el temor, o la vergüenza que genera en nosotr@s mism@s como adult@s y quizás también falta de conocimiento. (Belen, docente)

Va quedando claro que se puede lidiar con los temores más desde su develamiento a través de preguntas y de un proceso de reflexión compartido con colegas, que desde la incorporación de nuevas herramientas conceptuales. Esto explicaría, tal vez, por qué no aparece mencionada con tanta claridad como parte del rol docente la enseñanza de contenidos curriculares de ESI y probablemente sea un momento necesario de transitar en el proceso de apropiación de la educación sexual integral. Si bien retomaremos esto en el Capítulo 5, veamos algunas expresiones docentes:

La ESI me resulta muy interesante y enriquecedora para nuestra práctica. Considero que nos hace repensar muchas cuestiones, mitos, preguntas sin respuestas. Pero más importante creo es el hacernos reflexionar, el repreguntarnos y el poder pensar con otro. (Luciana, integrante del gabinete de psicopedagogía de una escuela de Inicial en Río Grande, Tierra del Fuego)

Otro lugar desde el cual lxs docentes empiezan a asumir a la ESI como tarea propia son las preguntas de lxs alumnxs: estas abren las (re)preguntas docentes acerca del cómo hacer ESI en el marco de un clima escolar que es permeable a esos mismos interrogantes y de una normativa que desde su sanción en 2006 fue ganando legitimidad social y escolar. En este sentido, consideran que lxs docentes deben estar preparados, informadxs, capacitadxs principalmente para dar buenas respuestas a las dudas, preguntas y demandas de lxs alumnxs.

Creo en la necesidad de que todos estemos formados en esta especificidad, para poder dar a nuestros alumnos respuestas concretas a sus demandas. (Mariana, profesora de Ciencias de la Educación, docente en institutos de formación docente y universitaria en la Facultad de Medicina en La Plata, Buenos Aires)

Aquí cobra relevancia lo que podríamos llamar las voces de lxs estudiantes como una puerta de entrada de la ESI a las escuelas, con peso propio. No se trata tanto de abordarla como respuesta a episodios disruptivos —como muchas veces pueden ser escuchadas las preguntas espontáneas de lxs alumnxs—, sino de anticipar la intervención docente. Por esto podemos pensar en una nueva puerta de entrada de la ESI centrada en las voces de niñas, niños y adolescentes (NNyA) en la escuela.

En aquellxs cursantes que se refieren a esta búsqueda de capacitación con la necesidad de dar respuestas a inquietudes y con la finalidad de transmitir conocimientos/información a sus estudiantes, el manejo de ciertos contenidos cumple una función de responder desde la responsabilidad docente superando tabúes, prejuicios, y supuestos propios y de lxs adultxs en general vinculados con la sexualidad:

Me interesa el curso y lo voy a realizar porque como docente considero que, si algún alumno tiene alguna duda, debo estar preparada para responderla ya que es un tema tabú y muchos docentes prefieren no tocarlo. (Elena, profesora de Ciencias de la Educación y docente en escuelas secundarias en Rosario, Santa Fe)

Este conocimiento suele tener un carácter validatorio, en el sentido de que hay información no errónea, válida, útil que es necesario manejar para no malinformar:

... los alumnos demandan, muchas veces, información que va más allá de los contenidos de mi materia, y mi preocupación es no brindarles información errónea... (Elena, profesora de Historia)

En ocasiones, esta función se expresa también hacia las familias:

Ya que es un tema que perturba muchas veces tanto a niños como a padres, me encantaría poder encontrar las respuestas necesarias para las preguntas de ambas edades, pero para eso hay que primero aprender sobre el tema, así la información es válida y no errónea. (Juliana, docente auxiliar en nivel inicial en el barrio de Belgrano, Ciudad de Buenos Aires)

Esto nos lleva a la construcción de otro grupo de expectativas situadas en lugares de reconocimiento de lxs estudiantes como sujetos de derecho a la ESI, que se va expresando a lo largo del curso. Ello supone un genuino cambio pedagógico: posicionarse como docentes desde un rol político y ético que incluye la responsabilidad de garantizar ese derecho a sus alumnxs, lo cual requiere una mirada no adultocéntrica — propia de un marco normativo sobre NNyA y ESI— que lxs convoca como agentes de una política educativa nacional.

Debemos estar preparados/as para que estos hechos nos sorprendan, irrumpen, nos atraviesen, nos movilicen pero sobre todo nos encuentren bien parados. No es fácil, considero que es importante estar abiertos, informados, capacitados, abiertos a escuchar y respetar. Saber que debemos tener claro nuestro posicionamiento ético y político y, fundamentalmente, tener presente que tenemos una gran responsabilidad que es garantizar y defender los derechos de nuestros alumnos, y hay leyes que ahora nos amparan. (Soledad, vicedirectora en una escuela de nivel inicial en Mar del Plata, Buenos Aires).

La relación docente-estudiantes como sujetos de derecho también implica dejar de lado los propios temores, dificultades e incluso creencias personales para pasar a promover, enseñar y defender los derechos vinculados con la ESI, sobre todo cuando estén siendo vulnerados, para restituirlos y de este modo contribuir a garantizarlos.

Para quienes formamos parte del sistema educativo, es necesario que como ciudadanos/as y docentes nos preguntemos cuándo, dónde, cómo se garantizan los derechos, qué derechos, y sobre todo quiénes están siendo privados de ellos. (Elsa, docente)

Los enunciados en plural y los sujetos colectivos (“quienes formamos parte del sistema educativo”) dan cuenta de que no se trata de un acto de voluntad docente individual, sino que esta defensa de los derechos de NNyA requiere un posicionamiento y una acción (inter)institucional —tanto escolar como de y con otras instituciones—.

A raíz de esta experiencia estoy cada vez más convencida que las escuelas deben establecer algún tipo de recorrido institucional e interinstitucional tanto para la formación permanente, ya que el estar informado es un paso clave y necesario de toda educación sexual, como así también para la actuación frente a situaciones graves de vulneración de derechos acerca de cómo proceder y con qué otras instituciones poder establecer redes. (Vanesa, docente y vicedirectora de una escuela especial para discapacidad mental en Ceres, Santa Fe)

Sintetizando, entonces: lxs docentes comienzan a asumir la tarea de la ESI como propia a partir de reconocer que se trata de transitar un camino, de compartir con colegas, de reflexionar sobre la historia personal y escolar que dejó sus huellas y supuestos, de reposicionarse en relación con la sexualidad en la escuela, de asumir una responsabilidad compartida de cara a los derechos de NNyA y de poder responder a sus intereses, inquietudes y demandas desde una ética política profesional. El posicionamiento docente se perfila a tono con la propuesta del curso virtual como línea de acción de una política pública de formación docente en ESI.

Enseñar ESI: modos y prácticas de abordaje

En sintonía con este primer análisis de las posiciones docentes desde el bagaje previo de formación en ESI y de las expectativas con que llegan al curso virtual, lxs cursantes consideran la enseñanza de la ESI como una responsabilidad pedagógica. Entienden que es un deber de todo docente “enseñar ESI” al igual que otros tantos contenidos educativos. No obstante, en este caso, esas temáticas tienen especial importancia, ya que se trata de contenidos que están directamente vinculados con la “vida” y las necesidades manifestadas por lxs alumnxs y/o que surgen inevitablemente en las aulas y en las escuelas. La indiferencia o la evasión no son justificables aquí.

Soy de los docentes que sostienen que, si elegimos esta profesión, no podemos quedar al margen de temáticas que atraviesan la vida de nuestros alumnos, y ello nos exige capacitarnos permanentemente. (Claudia, docente)

Ahora bien, ¿cómo piensan y asumen esta tarea de “enseñar ESI”? ¿Qué es “enseñar ESI”? Leamos a dos docentes:

Decidí sumarme a este trayecto porque entiendo que abordar la educación sexual integral en las escuelas es una necesidad urgente. Encontrarnos, reflexionar colectivamente y animarnos a pensar junto a los y las jóvenes nuevos modos de pensar y vivir la sexualidad, más atentos a los signos culturales de estos tiempos: desde el cuidado y valorando la diversidad. (Sofía, docente en escuelas secundarias en espacios curriculares del área de Ciencias Sociales en Córdoba)

Hoy la realidad de nuestras niñas, niños y adolescentes al interior de las escuelas nos interpela. Nos obliga a resignificar el valor y el rol de la sexualidad como una de las dimensiones que nos permite emerger como Sujetos a través del proceso de subjetivación. Ya no podemos seguir pensando o abordando lo sexual desde las “amenazas de enfermedades o los efectos no deseados de la sexualidad”. Se trata de entender y conceptualizar a la sexualidad como algo inherente al ser humano, que atraviesa las relaciones interpersonales y la convivencia diaria; entender que el cuerpo “está inscripto en una red de relaciones sociales que le da sentido, y que su uso, disfrute y cuidado” están condicionados por múltiples factores. (Patricia, docente)

Ante todo, enseñar algo referente a la sexualidad en la escuela es reconocer que esta es inherente a la condición humana, a la subjetividad y a los vínculos, y que por lo tanto es impensable una escuela en la que la sexualidad no esté presente. Supone entender la presencia de cuerpos sexuados en la escuela, y desde esta inscripción abrir un espacio de diálogo, de intercambios, de escucha, que produzca nuevos saberes y sentidos.

Lxs docentes deben habilitar una escucha atenta a las necesidades y experiencias propias de lxs alumnxs para acompañarlx en la construcción de su sexualidad y, desde la constitución de un vínculo de confianza, habilitar un diálogo con lxs alumnxs que ponga en juego la afectividad. La ESI posibilita así la apertura a la comunicación, generando espacios de confianza, dando lugar a dudas, preguntas, inquietudes, expresión de ideas, intereses, deseos:

Se trata de formarse para abrirse a escuchar a otros y otras, para habilitar que emerja la afectividad, la

curiosidad, para encarar el trabajo desde el profesionalismo docente. (Marcela, docente)

Resulta interesante verificar una vez más que en la “enseñanza de la ESI” no son los contenidos conceptuales los primeros en ser mencionados, sino la confianza, la generación de proximidad con lxs alumnxs, la apertura a sus miradas y opiniones, el dejarse interpelar como docentes por las preguntas incómodas o sobre las que no hay respuesta todavía y, así y todo, apostar a confiar en ellxs. Como señala Greco:

En la escuela, nuestra mirada es definitoria a la hora de abrir o cerrar espacios de enseñanza y aprendizaje, de generar diálogo, de producir confianza. Considerarlos como “iguales”, aun en nuestras diferencias generacionales, de clase, de género, es condición para el encuentro intergeneracional y pedagógico. Construir una mirada hecha de confianza es el desafío de hoy, en las instituciones educativas, ante nuestros/as adolescentes (aun cuando los sintamos lejanos, ajenos, radicalmente distintos/as), no solo para que confíen en nosotros/as, sino para instituir una relación a partir de nuestra confianza hacia ellos y ellas. (2007: 76)

Por ello, esta enseñanza implica superar la tríada (neutra) del acto de enseñar y partir de una posición de autorreflexividad y apertura al diálogo en condiciones de igualdad, con unx Otrx con sus propios saberes, en contextos atravesados y constituidos por múltiples desigualdades. Enseñar ESI se aproximaría así más a...

... una epistemología feminista que procura condiciones más justas de producción de saberes, una

epistemología que propone ensayar otras formas de enseñar a partir de poner en valor aspectos menospreciados y que han sido históricamente atribuidos a lo femenino, tales como la capacidad de escucha y de cuidado, y el valor epistémico de las experiencias, las emociones, la narratividad, la singularidad. (González del Cerro, 2018: 16)

Desde la docencia, creo que se debe antes de enseñar —cualquier contenido— crear un vínculo con los alumnos para fomentar su aprendizaje; enseñarles que pueden “abrirse” con nosotros, como en mi caso, pueden opinar e incluso criticar mis clases o mi “performance” [...] sin consecuencias negativas y así, ayudándome a mejorar las clases, las distintas actividades que podemos realizar; creo que se consigue tener con ellos una relación más estrecha que la que tienen con sus propios padres/tutores y pueden acercarse a preguntarnos sobre varios temas que les interesan o comentarnos también sus anécdotas. (Sabrina, profesora de inglés en escuelas secundarias en Mendoza)

Despejar dudas, guiar en el procesamiento de información, ayudar a solucionar problemas serían funciones vinculadas al rol docente. Estas ideas aparecen en dos sentidos, por un lado, acorde a esta “enseñanza de la ESI” que venimos planteando, el o la docente debe orientarlxs para que lxs mismxs niñxs y jóvenes puedan generar sus propias preguntas e interrogantes, es decir, promover la reflexión y una mirada crítica.

Por otro lado, y más vinculado a la percepción acerca de la “sobreinformación” que tendrían lxs jóvenes —en muchos casos, errónea—, el o la docente debería ayudar a esclarecer y guiarlxs en la búsqueda de información adecuada y también

en la identificación de los riesgos que conllevan algunas prácticas sexuales.

Poder escuchar a los adolescentes y jóvenes es importante, necesitan de la orientación de los adultos sin aconsejar [...] solo orientar desde nuestro lugar siempre dando de lo científico la información COMPLETA y no solo la conveniente o la que yo considero que es la verdadera. Debo orientar a que se hagan buenas preguntas, a que reflexionen en las diferentes alternativas que hoy se presentan. (Paula, docente)

No obstante, también aparecen algunas posiciones sobre “enseñar ESI” más ligadas a lo placentero y al ejercicio de los derechos sexuales:

Es importante desde nuestro rol docente ayudar a nuestros alumnos a favorecer el desarrollo de estos temas, ayudar a formar mejores mujeres y varones que disfruten de la sexualidad, de su cuerpo, sepan cuidarlo y sepan cuáles son sus derechos para ejercer una sexualidad plena, consciente e integral. (Julia, docente de Matemática en escuelas secundarias en Cañada Seca, Buenos Aires)

Se empieza a perfilar así el enfoque integral de la ESI, y sus implicancias como modelo superador tanto en relación con contenidos antes parciales y fragmentarios, como en cuanto a los ámbitos considerados propicios para la enseñanza-aprendizaje de la ESI:

Nuestras intervenciones como docentes deberán apuntar a favorecer el conocimiento y cuidado del propio cuerpo y el de los demás, ampliando horizontes

culturales. Es por ello que, como educadores, tenemos que abordar el desafío complejo de enseñar la sexualidad desde un enfoque integral, con una mirada de género que transversalice lo cotidiano. (Elisa, docente de nivel inicial en Río Negro)

Es parte del rol docente en ESI promover la problematización de situaciones conflictivas, pero también estimular la reflexión crítica sobre los estereotipos y desigualdades de género y abordar el respeto por la diversidad. La posición docente frente a la ESI se perfila aquí en clave de asumir el desafío de estimular la reflexión crítica, la deconstrucción de prejuicios, estereotipos sociales de género y preconceptos sobre el binarismo que lxs estudiantes llevan a la escuela, pero que también están presentes en los procesos de enseñanza/aprendizaje (canciones, materiales, comentarios), incluyendo aquí sus propias concepciones y prácticas docentes. Para ello consideran que tienen la responsabilidad de combatir y erradicar estos estereotipos a partir de la reflexión sobre ellxs mismxs en primera instancia, y cotidianamente con lxs alumnxs.

Desde el enfoque de género que propone este curso desde su bibliografía, sería interesante poner en cuestión nuestros modos de enseñanza, para así garantizar espacios más inclusivos y respetuosos. Abrir un espacio en la escuela para reconocer y valorar las diferencias que tenemos las personas. (Lidia, docente de nivel inicial en Villa Carlos Paz, Córdoba)

En conexión con este desafío lxs docentes reconocen que, como parte de su rol político y ético cuando se posicionan a favor de la ESI, deben promover la inclusión/integración de todxs sin discriminación de ningún tipo, abordando el respeto por la diversidad —de orientaciones

sexuales, de organizaciones familiares, de identidades de género—. Es decir, el genuino reconocimiento de todxs como sujetxs de derecho, anclado en la condición de igualdad de la ciudadanía y su traducción cotidiana en la escuela en la promoción de relaciones igualitarias. Una docente señala:

Deberíamos trabajar en las escuelas el respeto por la diversidad, el aceptar al otro tal cual es sin caer en prejuicios, concientizando y concientizándonos en que nosotros/as no somos los/as “normales” y los/as otros/as los “distintos”, sino que todos/as somos diversos/as e iguales en derechos. (Silvana, docente 5to grado de una escuela en la ciudad de Esquel, Chubut)

En esta misma dirección, otra colega profundiza:

Si un niño usa accesorios de mujer en principio pone en juego un estereotipo de género (en torno a lo que socialmente estaría instituido como “de mujer”) y ahí es donde debemos comenzar a de-construir. Nosotr@s nos preguntamos: ¿por qué no podría ponerse la vincha o estar en las filas de las mujeres? Considero que la respuesta tenía más que ver con nuestros supuestos (y con la cultura dominante en la que estamos insert@s y en la cual nosotr@s también nos construimos como sujetos) que con lo que está sintiendo el niño. Desde la perspectiva de sujeto de derecho, implica que le demos lugar a eso que siente y que, si lo que está en juego plantea que más allá de lo lúdico es expresión de la construcción en proceso de la identidad sexual, debemos como docentes estar preparad@s para acompañar@. Esto no significó negar lo que nos pasaba con este tema, tanto a la docente como l@s demás integrantes de la institución, la idea

está en que podamos trabajar sobre esto para no dañar aun cuando no queramos. Poder ver nuestros propios prejuicios y los que la propia sociedad y cultura nos proponen como normal. La ESI nos hace mirar con otros lentes las situaciones cotidianas y así poder cambiar las estructuras estereotipadas y discriminatorias. (Luciana, integrante del gabinete de psicopedagogía de una escuela de nivel inicial en Río Grande, Tierra del Fuego)

Resultan interesantes este tipo de intervenciones que ponen claramente en tensión el posicionamiento a favor de la ESI con una tradición escolar que negó por mucho tiempo la sexualidad de lxs alumnxs (y también de docentes), como profundizamos en el capítulo anterior. Esta negación, parte del currículum oculto y nulo en educación sexual escolar, es constitutiva del campo pedagógico con el que entra en diálogo la formación en ESI. Por ello es inevitable la disputa de sentidos acerca de la responsabilidad que tienen lxs adultxs en la socialización y reproducción escolar y social de qué es decible y deseable que suceda en las escuelas. Darle lugar a lo que “está sintiendo el niño”, reconociendo que este es el punto de inflexión para posicionarse en el paradigma de los derechos de NNyA (atendiendo al interés superior de lxs niños), supone asumir y comprender que la tarea docente desde ESI es contracultural y que va a contrasentido de estructuras y relaciones desiguales de generación y de género que operaron en las instituciones educativas.

Esto nos da pie a plantear algunas preguntas que abordaremos en el siguiente apartado: ¿qué sucede con su posición frente a la normativa? ¿Cuál es su posición de cara al derecho de sus alumnxs? ¿Estas posiciones coinciden? ¿Y en relación con las familias?

Entre las normas, la familia y el derecho estudiantil

Avanzado el curso, lo que en el Foro de Presentación aparecía como “expectativa” acerca de garantizar los derechos de NNyA a la ESI comienza a ser pensando como responsabilidad, sabiendo que para ellxs supone un transformación de la mirada y una revisión permanente de su trayectoria vital y profesional en relación con la sexualidad y la educación sexual:

... lo cual significa que cada vez que intervenimos, sea del lugar que sea, es necesario que modifiquemos no solo nuestra práctica profesional, sino y principalmente, la personal, adquiriendo y cuestionando nuestras prácticas, matriz de aprendizaje, modelos y prejuicios. Es de este modo que podremos lograr una escucha efectiva de l@s niñ@s y adolescentes, sostenerlos y guiarlos a través de espacios democráticos, reflexivos y críticos vinculados a una SEXUALIDAD INTEGRAL, y todo lo que ella conlleva. (Lucía, orientadora social en una escuela secundaria en Ituzaingó, Buenos Aires)

Es interesante la reiteración del punto de inflexión: es necesario descentrarse, revisar la propia matriz de aprendizaje sobre su rol docente, pero también sus prejuicios, supuestos, representaciones para poder dar un paso significativo en el reconocimiento de NNyA como sujetos de derecho.

¿Saben cuál creo que es nuestro problema? Estamos pensando solo en nosotros mismos y no vemos lo que ocurre a nuestro alrededor, no nos internalizamos de lo que ocurre en nuestros chicos, solo damos nuestros contenidos y tratamos que se cumpla la planificación a lo largo del año. Debemos aprovechar todo el

material que existe y el beneficio de que estamos amparados por leyes para llegar a nuestros jóvenes y de esta forma garantizar sus derechos... (Nadia, profesora en Tucumán)

Como planteamos en el Capítulo 1, la ley 26.150 habilita nuevas y diversas prácticas pedagógicas que van más allá de las prácticas habituales. Al incluir las situaciones que viven NNyA, el centro de gravedad se traslada desde el rol docente hacia lxs alumnxs y sus realidades. Así, la Ley de ESI actúa como facilitadora, con base en el propio deseo docente de seguir aprendiendo y actualizándose para generar una práctica pedagógica de ESI.

Considero que en la docencia nunca se pierde el afán de aprender y formarse, es por eso que estoy haciendo este curso. En esta realidad que estamos teniendo, se vuelve fundamental capacitarse para dar respuestas a temas que por mucho tiempo no han sido abordados por la escuela del modo que debería haber sido. Hoy tenemos en nuestras manos una ley que nos da las herramientas necesarias para tratar la educación sexual desde el nivel inicial. Es interesante hacer este curso, que nos facilita el abordaje de estas temáticas. (Lidia, docente de nivel inicial en Villa Carlos Paz, Córdoba)

La normativa permite abordar situaciones problemáticas que suceden en las aulas o bien a lxs alumnxs en sus vidas por fuera de la escuela —pero que llevan a ella—, que anteriormente quedaban invisibilizadas o recibían un tratamiento no adecuado, por estar enmarcadas en el paradigma tutelar. También en algunos casos, antes de la sanción de la ley, lxs docentes trabajaban de modo “silencioso”, ya que en varias oportunidades abordaban temas o situaciones vinculadas

con la sexualidad en la escuela desde las inquietudes y/o voluntad personal, pero lo hacían sin estar amparados por normativas específicas.

En este sentido, de manera recurrente y en tensión con este otro tiempo escolar presunción de la ley 26.150, lxs cursantes plantean que lo que antes sucedía o se hacía en la escuela de cierto modo ya no podría seguir sucediendo. Por el contrario, hoy es necesario asumir un rol político y ético en relación con las problemáticas que viven/padecen lxs alumnxs y que vulneran sus derechos. En este sentido, la Ley de ESI obliga a lxs docentes a explicitar su posicionamiento en el paradigma de NNyA como sujetos de derecho:

Considero ante esto que ya no tendríamos que tener miedo o ser indiferentes a lo que pasa en el aula o a aquellas cuestiones que presentan las familias. Son todas situaciones que, desde un marco normativo, [su tratamiento] está siendo garantizado y no se puede dejar de lado por más que intentemos o digamos que no nos incumbe hablar del tema, y es ahí que debemos tener un posicionamiento ético y político y una gran responsabilidad pedagógica, con todos los materiales que hoy contamos y las posibilidades que nos dan en las escuelas ante diferentes situaciones que pasan.
(Pamela, docente)

Este otro modo de trabajar las situaciones disruptivas, pero también la cotidianeidad institucional y curricular, lo posibilita la normativa porque propone un enfoque distinto a los tradicionalmente presentes en la escuela (biologicista y moralista):

Hoy las instituciones y la sociedad en su totalidad demanda un tipo de educación sexual integral ESI que promueve la ley 26.150, quien comprende el complejo abanico de particularidades de personas, atiende a la diversidad cultural, en el ejercicio de los derechos, con un enfoque de género donde se concibe al sujeto con su subjetividad, se valoran las afectividades como producto de las prácticas sociales, y no se descarta la información del cuidado del cuerpo, ya que es el territorio de soberanía de cada sujeto. Las personas no actuamos sin sentir, sin vivenciar, y la información debe ser verídica y no condicionada por la cultura, la religión o cualquier doctrina, ya que para educar en libertad debemos ser libre de elegir dónde, con quién y cómo quiero ser. (Tatiana, profesora de Artes Visuales en escuelas secundarias en Santa Fe)

El rol docente en relación con la ESI se plantea como un proceso de trabajo inagotable, que se renueva constantemente, ya que las situaciones que se presentan en la escuela pueden ser pensadas y repensadas para lograr mejores maneras de abordarlas.

Creo que debemos dejar de lado todo tabú y miedo a dar educación sexual en la escuela, sé que hay dudas, porque me ha pasado: si lo que dije estuvo bien, o hice sentir a alguien mal... pero sigo, converso con mis colegas, me capacito, reflexiono y trato de dar lo mejor de mi conocimiento. (Silvia, Profesora de Biología, Valle Medio, Neuquén)

Y este proceso se transita conversando con colegas e institucionalmente. Este último aspecto, si bien no se menciona tanto como otros, se hace presente cada vez que hablan en

plural, desde asumir justamente a la docencia como un posicionamiento a favor de la ESI.

Es tan importante el trabajo en equipo a nivel institucional y poder sostener (como lo estamos haciendo en este curso, por ejemplo) la comunicación con otras/os colegas quienes nos ayudarán a encontrar nuevas herramientas. El hecho de ejercer la docencia nos compromete a tener una actitud abierta al diálogo, apostando a reactivar la comunicación pensando como ESCUELA y no como individuos aislados. (Viviana, profesora de nivel inicial en San Isidro, Buenos Aires.)

Como educadorxs, tienen la responsabilidad legal y pedagógica de cumplir con la ley: no pueden ignorarla, es necesario enmarcarse en ella porque, justamente, es obligatorio su cumplimiento. La ley es nombrada reiteradamente a lo largo del curso: lxs docentes se posicionan ante ella defendiéndola, sosteniendo que es necesario difundirla para que se conozca y sea implementada. La valoran por lo que implica respecto de los derechos de NNyA que protegen y porque supone un mundo con mayor justicia:

Implementar la Ley de Educación Sexual Integral en el aula implica luchar por un mundo más justo. (Verónica, docente de nivel inicial en Adelia, Córdoba)

En línea con lo anterior, resultan de suma relevancia aquellas intervenciones que identifican a la ESI con un criterio de justicia social. Aquí se inscriben las intervenciones que se refieren tanto a su potencial para lograr una sexualidad plena y feliz, una sociedad sin discriminación e inclusiva, como a su condición de derecho y a la de lxs estudiantes como sujetxs

de derecho. Refiriendo una situación ocurrida en un recreo, una colega reflexiona:

En este sentido, en la escuela se enseña, a veces de forma explícita y otras no tanto, cómo deben ser los/as estudiantes y docentes en relación a su femineidad o con su masculinidad. Además, en la cotidianeidad, las instituciones escolares parecen tener claro cuáles son las expectativas diferentes que recaen sobre mujeres y varones, sobre sus formas de proceder —en este caso, jugar—, sus potencialidades para aprender, sus proyectos de vidas, sus relaciones afectivas y sexuales. Reflexionar sobre injusticias, seleccionar estrategias para que nuestra escuela, nuestra enseñanza, nuestros vínculos en el espacio escolar promuevan igualdad de condiciones para el desarrollo de trayectoria escolar plena y respetuosa para todas/os los estudiantes. (Docente, s/r)

Cuando se trata de reconocer a lxs estudiantes como sujetos de derecho, aparece cierta tensión con otra mirada que recorre los foros: tanto niñxs como adolescentes tienen más información que antes por el acceso más fácil, rápido y excesivo a más fuentes de información.

Desde aquí, se pone en juego un abanico de valoraciones que comprende posiciones más cercanas a reproducir la creencia (tanto en adultxs como en adolescentes) de que lxs jóvenes “la tienen reclara” y otras opciones más cercanas a visualizar la potencialidad en las nuevas generaciones de pensamiento crítico —fundamentalmente, vinculada a la adolescencia— y entonces a la necesidad de estar bien preparados como docentes para poder entrar en diálogo con ellxs:

Cuando comienzo a trabajarlo en un tercer o cuarto año, los cuales inmediatamente después de decirles lo

que vamos a trabajar en la clase me responden: “¡Ya lo sabemos todo!”, entonces comienzo con un disparador, como una publicidad, o reparto diversas imágenes que deben explicar la relación con el tema, se sorprenden porque lo claro que la tenían se vuelve gris y a veces negro. Por lo que se demuestra también que muchas veces los docentes pensamos. (Docente s/r)

Es notable el inicio de todas estas frases con el adverbio temporal *hoy*. La comparación temporal *hoy/antes* da cuenta de una distancia que lxs docentes muchas veces no saben cómo saldar, lo cual se suma a la responsabilidad de posicionarse desde el paradigma de NNYA como sujetxs de derecho. Ambas cuestiones suponen una complejidad nueva para la tarea docente, que desafía constantemente el modelo de escuela, como señala Catalina González del Cerro:

La escuela argentina del siglo XXI, en particular el nivel secundario, se muestra como un terreno de múltiples conflictos y transformaciones en relación a las formas tradicionales de organizar y enseñar los conocimientos, de articular los espacios y los tiempos, de delinear los límites del adentro y del afuera escolar. Es, al mismo tiempo, objeto de diversas demandas y expectativas por parte de la sociedad que le exige adaptarse a las actuales formas de subjetivación mientras añora las antiguas marcas que la revestían de autoridad y sentido de pertenencia. (2018: 11)

En todo caso, perduran miradas sesgadas donde la adolescencia, por ejemplo, constituye una etapa de inconsciencia de los “riesgos”, de confrontación, de consumismo, y la infancia, un tiempo de “inocencia” y fidelidad al decir adulto. Resulta interesante visibilizar que en estos casos se menciona

a “la” adolescencia y a “la” infancia, como un todo homogéneo, realizando pocas distinciones de las diversidades que la intersección de las diferentes dimensiones socioculturales genera y que requieren ser consideradas para efectivizar la perspectiva de derechos.

Con la sanción de la ley se fueron abandonando prácticas ligadas al paradigma tutelar, como por ejemplo tener que solicitar permiso a las familias para enseñar temáticas vinculadas con la sexualidad.

Soy docente desde hace varios años en primaria y preceptora del nivel medio, recuerdo que hace algunos años se pedía autorización a los padres y a los directivos para tratar temas inherentes a educación sexual porque no se encontraban en la currícula o porque algunos padres consideraban que no era necesario y no lo permitían. Hoy tenemos la ley 26.150, una interesante herramienta la que nos permite enseñar Educación Sexual Integral desde jardín, así es que, ¡adelante!, aprovechemos esta gran oportunidad. (Florencia, docente de nivel inicial y preceptora de escuela secundaria en el Alto Valle, Río Negro)

Cuando las familias son incluidas en las reflexiones de los foros, aparecen como aliadas necesarias. Incluso, muchos docentes asumen que es parte de su rol informarles y explicarles de qué se trata la ESI, dando cuenta de la obligatoriedad que dispone la normativa. En realidad, esto supone reconocer lo que está previsto en la misma ley 26.150 en su artículo 9°, que dice:

Las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal, con apoyo del programa, deberán organizar en todos

los establecimientos educativos espacios de formación para los padres o responsables que tienen derecho a estar informados.

Lxs docentes reconocen que, en la medida en que las familias participen y estén mejor informadas acerca de los contenidos, de su gradualidad, de las estrategias didácticas y de la bibliografía que se utiliza, más fácilmente podrán contar con ellas como aliadas.

Los adultos debemos asumir con responsabilidad un rol activo de comunicadores y mediadores. La escuela es el lugar privilegiado para la promoción del conocimiento, pero solos no podemos. Es imperioso que las familias y la comunidad tengan un espacio de intervención, y que la participación y construcción de conocimiento se haga con todas las partes presentes. (Ema, profesora de Inglés en una escuela hogar en Gral. Acha, La Pampa)

Se recurre a la ley 26.150 para enmarcar esta articulación escuela-familias:

La Ley Nacional de ESI (Educación Sexual Integral) y los Lineamientos Curriculares (LC) son claros en este sentido: escuela y familia deben actuar mancomunadamente y en armonía. (Jorge, profesor de Educación Física en Villa Carlos Paz, Córdoba)

De este modo, lxs cursantes se ubican en la línea divisoria, y a veces delicada, entre no tener que solicitar autorización para trabajar contenidos que están definidos por la normativa y, al mismo tiempo, contar con el apoyo de las familias. Este posicionamiento también supone que lxs docentes se

ubican ellxs mismxs como “familia”, desde su lugar de padres, madres, tutores, lo cual les permite acceder desde otra mirada a la alianza necesaria con las familias.

En este capítulo abordamos las posiciones iniciales de lxs docentes frente a la ESI. Asimismo, analizamos cómo a lo largo del curso van comprendiendo de qué trata la ESI y se apropian del enfoque. Finalmente, indagamos los modos en que lxs docentes asumen la ESI como una tarea propia y se posicionan respecto de los desafíos que implica su enseñanza.

Referencias bibliográficas

- González del Cerro, Catalina (2018). Clase 1: Educación, géneros y sexualidades. *Curso virtual: Educación Sexual Integral para estudiantes de profesorados universitarios*. Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Greco, Beatriz (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Homo Sapiens.
- Morgade, Graciela (Coord.) (2016). *Educación sexual integral con perspectiva de género*. Homo Sapiens.
- Malnis Lauro, Soledad (2018). Posiciones docentes frente a la ESI. Algunos desafíos para la capacitación continua. *Socio Debate. Revista de Ciencias Sociales*, año 4, núm. 7.
- Vassiliades, Alejandro (2012). Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa: construcciones en torno de lo común. *VII Jornadas de Sociología de la UNLP*. Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

Capítulo 4

Enseñar ESI: intervenciones pedagógicas sobre el currículum oculto

Arroz con leche
yo quiero encontrar
a una compañera
que quiera soñar.

Que crea en sí misma
y salga a luchar
por conquistar sus sueños
de más libertad.

Valiente, sí;
sumisa, no.
Feliz, alegre y fuerte
te quiero yo.

Versión del "Arroz con leche"
compartida por un tutor del curso.

En el capítulo anterior hemos analizado las posiciones docentes frente a la ESI mirando los modos en que lxs colegas asumen, viven y piensan su tarea de enseñar la ESI, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno a ella, indagando los lugares de deseos, expectativas y sentidos que se expresan en sus decires y que hacen posible pensar la ESI como práctica pedagógica y escolar.

En este capítulo nos preguntamos acerca de las problematizaciones y reflexiones que lxs colegas realizaron a raíz del recorrido llevado a cabo en el curso en relación con sus intervenciones pedagógicas en el ámbito del currículum

oculto, tanto en el espacio institucional como en el del aula. En este sentido, nos interesa indagar cómo ellxs fueron interpretando la sexualidad y las relaciones de género como aspecto involucrado en la formación de sus estudiantes de una manera implícita y con unos resultados indeseados. ¿Cómo la educación sexual recorre el currículum oculto de las instituciones y sus aulas? ¿Qué preguntas, replanteos, cuestionamientos fueron realizando sobre sus propias prácticas pedagógicas en lo que se refiere a estas enseñanzas que se escabullen en el ámbito escolar, escurriéndose al currículum explícito y provocando aprendizajes sociosexuales relevantes? ¿Cuáles fueron los aportes que posibilitaron, acompañaron y potenciaron esos procesos? ¿Cuáles son los desafíos que aún se le presentan a la ESI?

El objetivo aquí es elaborar algunas aproximaciones sobre las diversas maneras de incorporar el enfoque de la ESI en el currículum oculto. Este capítulo está organizado en cinco apartados. En el primero se realizará una breve descripción del concepto de “currículum oculto”, tomando como ejemplo paradigmático un recurso frecuentemente mencionado por lxs colegas: el “Arroz con leche”. En el segundo apartado se realizarán algunos comentarios preliminares acerca de la manera en que lxs docentes vivenciaron la ESI y, específicamente, sobre sus diversos recorridos en torno al concepto de “género”. El tercer apartado desarrollará las formas en que lxs colegas fueron deconstruyendo el currículum oculto tanto en la vida cotidiana de las instituciones como en sus prácticas pedagógicas. En el cuarto apartado se hará foco en los aspectos que recuperaron del curso que han coadyuvado a transformar y/o potenciar sus reflexiones sobre la vida cotidiana de las instituciones y sobre sus prácticas pedagógicas. El quinto apartado indagará los desafíos que aún interpelan al proyecto de la ESI. Finalmente, se retomarán los aspectos más significativos del recorrido del capítulo.

Enseñar ESI con un currículum deconstruido

Enseñar ESI implica construir una forma de mirar el mundo y, específicamente, de interpretar y producir los espacios, los tiempos, las relaciones e intervenciones pedagógicas. Por ello, durante la capacitación, los docentes fueron revisando, descubriendo, incorporando nuevas maneras de pensar, reflexionar, enfocar las diversas formas en que realizaban sus prácticas. Esto ocurrió principalmente en instancias en las que se sumergían en la evocación de recursos, materiales, modalidades tradicionalmente utilizados en el ámbito educativo que reproducen el sistema patriarcal, reforzando la cisheteronormatividad y el sexismo. Estos espacios tuvieron lugar prioritariamente de la mano de la movilización que provocó el encuentro con el material vinculado al enfoque de la ESI, específicamente en lo que respecta a la perspectiva de género, el respeto a los derechos humanos y la valoración de la diversidad sexual, y a la invitación a realizar la actividad del foro correspondiente a la segunda clase del curso, en donde se desarrolló tanto el enfoque de derechos como el de género y diversidad sexual. En este sentido, se historizaron y contextualizaron los conceptos de “derechos” y “género”, a la vez que estos enfoques fueron puestos en relación con la escuela y sus funciones. En esos momentos fue recurrente la referencia a aspectos educativos vinculados al denominado “currículum oculto”.

Tomaz Tadeu da Silva (1999) historiza este concepto retomando los primeros aportes realizados en 1968 por Philip Jackson, de la mano de la corriente funcionalista de la sociología de la educación, y explica que se refiere a aquellos aspectos estructurales de las situaciones de enseñanza dentro del sistema educativo, que se encuentran más allá de los saberes explicitados y que generan aprendizajes significativos. En palabras del autor, “el currículo oculto está constituido

por todos aquellos aspectos del ambiente escolar que, sin ser parte del currículo oficial, explícito, contribuyen de forma implícita a aprendizajes sociales relevantes” (40). La particularidad de estas primeras referencias es que aquello que se aprendía a través del currículum oculto era considerado deseable, es decir, necesario para el buen funcionamiento social.

Sin embargo, este concepto fue retomado por las corrientes críticas justamente para cuestionar lo adecuado de ese funcionamiento de la sociedad. En este sentido,

o que se aprende en el currículo oculto son fundamentalmente actitudes, comportamientos, valores y orientaciones que permiten que niños y jóvenes se ajusten de forma más conveniente a las estructuras y a las pautas de funcionamiento, consideradas injustas y antidemocráticas y, por lo tanto, indeseables, de la sociedad capitalista. (Tadeu da Silva, 1999: 41)

De esta forma, lo que se modifica con la tradición crítica no es aquello a lo que remite el concepto en la realidad escolar, sino, en todo caso, la valoración de sus consecuencias y, en tal sentido, la percepción de su necesidad. El currículum oculto pasa de ser un aspecto pedagógico óptimo para el funcionamiento de la sociedad capitalista, a ser una construcción del sistema educativo cuya consecuencia indeseable es la reproducción de las condiciones sociales de producción capitalista. Esto lleva a preguntarnos: ¿sería posible una escuela sin currículum oculto?, ¿para quién/es permanece oculto ese currículum o, lo que sería similar, a quién/es corresponde visibilizarlo? Y, en todo caso, una vez visibilizado, ¿podemos seguir pensando en un currículum oculto? Y, si no, ¿cómo debiéramos nombrarlo?

Por su parte, con el progresivo crecimiento de los feminismos posteriores a la primera oleada sufragista, estos

movimientos enfatizaron fuertemente el hecho de que el capitalismo no es el único cauce para el ejercicio injusto del poder en la sociedad y resaltaron la relevancia de la reproducción de las desigualdades en las relaciones de género que tiene lugar en el sistema educativo. Entonces, la sociedad patriarcal también requiere del aprendizaje de actitudes, comportamientos, valores y orientaciones ajustadas convenientemente a sus pautas y estructura injustas y antidemocráticas, y el sistema educativo también reproduce desiguales relaciones de poder en función del sexo/género a través del currículum oculto.

A partir de la lectura de las clases —especialmente aquella que daba cuenta de la propuesta que adopta la ESI en relación con el respeto de las diversidades y la perspectiva de género, como se mencionó previamente, y que incorporaba estas demandas feministas— y a raíz también del trabajo con la actividad antes referida —sobre la recabación de materiales reproductores del patriarcado—, es que las colegas retomaron en los foros —entre otros recursos utilizados— los himnos, las odas a la bandera, las canciones, los bailes, la música, etc., como elementos pedagógicos y/o de la vida escolar usados en actividades cotidianas de las aulas y las instituciones, que refuerzan una visión patriarcal de la sociedad. En este sentido, el “Arroz con leche” apareció una y otra vez en los foros. Se tornó, así, un hito que reconocieron y que les permitió problematizar el currículum.

De este modo, una colega reflexionaba:

Cuando cantamos, bailamos o escuchamos música asociada a ciertas actividades, podemos estar transmitiendo ciertos roles sexuales. Educar desde la diferencia y para la igualdad es uno de los objetivos que la educación musical se debe plantear. Una de las dimensiones que posee la música es

la de la transmisión de estereotipos de género. Canciones en las que se identifica a cada sexo con una función social o bailes en los que se asumen roles asociados a hombres o mujeres nos lo demuestran. Hasta qué punto los docentes somos conscientes de este aspecto, a qué nivel estos aprendizajes son o no definitivos en una educación para la igualdad y, por último, cuáles son los ámbitos musicales desde los que se identifican situaciones de desigualdad de género. Somos muchos los docentes que a la hora de trabajar un baile nos hemos encontrado con la dificultad de que niños asuman roles de niñas. Sorprende comprobar cómo a muchos niños les supone casi un “trauma” asumir el puesto de una niña en un baile.

Sea como fuere, como docentes, intervenimos en la construcción de la identidad sexual de nuestros alumnos. Esta es construida desde el modelo social y cultural que se les ofrece, lo cual incluye a la música. ¿Qué cantan los niños y los adolescentes? ¿Se transmite un modelo sexista? Si nos fijamos en las canciones que nuestros niños más pequeños escuchan y cantan en casa y en las escuelas, es en las canciones tradicionales donde podemos encontrar más elementos sexistas. En el ejemplo de “Arroz con leche” se busca a una mujer que sepa hacer las labores de la casa.

[...] Creo que, como docentes, debemos comenzar a “deconstruir” muchos de los mensajes y situaciones que están muy arraigadas en la cultura escolar y en nuestra propia práctica docente. [...] este enfoque integral de la ESI, de las perspectivas de género, de derechos y de diversidad sexual nos debe llevar a revisar nuestra práctica docente desde el ejercicio de

los derechos al enfoque igualitario del género y al respeto por la diversidad sexual. (Claudia, docente)

Como se mencionó, puede observarse en este caso la problematización que realizó la colega sobre la reproducción de los roles y estereotipos de género que se sostiene a través del sexismo que esconde la música y/o el baile como elementos componentes del currículum oculto en este caso.

Además, en el análisis profundo de esta intervención pueden reconocerse varios aspectos del acto de educar. Por un lado, uno más relacionado con el actuar, algo cercano a un contenido procedimental (Gvirtz y Palamidessi, 1998): con el baile, se hace/enseña/aprende a interpretar, desempeñar un rol “femenino” o “masculino”; y aquí la colega notaba cierta dificultad en que los niños asumieran roles tradicionalmente asignados a las niñas en los bailes facilitándonos la interrogación acerca de qué pasaría si la situación fuera inversa. ¿Cuántas veces en actos escolares hemos visto a niñas interpretando bailes históricamente atribuidos a los varones? Si bien en este primer momento aparecen lxs estudiantes resistiendo al intercambio de roles, inmediatamente se corre el foco hacia lxs docentes, sus intervenciones y necesidad de reflexionar sobre este proceso. Por otro lado, también se identifica el aspecto más evidente vinculado al contenido conceptual (Gvirtz y Palamidessi, 1998): con las letras de las canciones se habla/dice/enseña/aprende que “la mujer tiene que hacer las labores de la casa”.

Pero hay todavía un tercer aspecto, relacionado con los contenidos actitudinales (Gvirtz y Palamidessi, 1998) y que se refiere a una posición valorativa subyacente a todo acto educativo, es decir, existe allí una identificación de una educación con un posicionamiento desde valores que se traducen en efectos expansivos a nivel social: bailar “como mujer” o “como varón”, agitando la pollera delicadamente o zapateando intensamente,

cantar, repetir, reproducir, reiterar que las mujeres tienen que saber dedicarse a las labores domésticas, en el ámbito educativo, legitima estos actos, estos saberes; les otorga un valor positivo, en este caso, produciendo una educación para la desigualdad y no “para la igualdad”. Este aspecto ubica a lxs docentes como motor de cambio privilegiado y lxs invita a hacer consciente su rol social, a saberse agentes de esas enseñanzas y esos aprendizajes que conforman la identidad de lxs estudiantes.

A su vez, cual cinta de Moebius, en oportunidades puede observarse la identificación de la implicancia de la propia formación, socialización, subjetivación de lxs docentes en la conformación de sus praxis pedagógicas. Así, otra docente compartía:

... cuando leía la consigna, se me vinieron a la mente las canciones infantiles. El “Arroz con leche” [...] Sin darnos cuenta, la sociedad repite significativamente este tipo de relatos que construyen subjetividades en cada uno de nosotros. Que no quiere decir que los que la transmiten siempre son consciente de los estereotipos que promulgan, pero son elementos que conviven con nuestros niños en edad temprana, se reorganizan en la web a través de videos para infantes y nuestros docentes lo usan como recurso en el aula. (Tatiana, profesora de Artes Visuales en escuelas secundarias en Santa Fe)

Como puede verse, la evocación del “Arroz con leche” —como ejemplo paradigmático entre otros recursos y materiales pedagógicos, y modalidades institucionales que también mencionaron— fue un primer acercamiento que sirvió de punto de partida para el profundo recorrido que realizaron lxs docentes en este acto de aprehender la ESI, que

vivenciaron como un proceso de deconstrucción y reconstrucción de sus miradas e intervenciones pedagógicas en relación con el currículum oculto, de “aprendizajes y desaprendizajes”. Y este es el sentido que guiará este apartado.

La mirada admirada

Inicialmente nos interesa destacar que entre quienes ya tuvieron un primer acercamiento con la ESI, las jornadas de capacitación presenciales dejaron una fuerte impronta en las subjetividades que movilizó a profundizar la formación en este sentido. Por ejemplo, un colega compartió:

La ESI no me interesó mayormente hasta participar del encuentro que se repite en todo el país, y es donde de la perspectiva desde la cual se aborda la educación sexual me impactó. Es por eso que intento aprender más y capacitarme en la temática. (Santiago, docente de Resistencia, Chaco)

Además, valoraron positivamente aspectos propiamente pedagógicos de la ESI tanto en lo que se refiere a los contenidos como a la propuesta didáctica. Así, otra docente contó:

Este año, en mi ciudad hubo un curso de ESI, y fue una capacitación excelente tanto en la propuesta de contenidos como en la didáctica. Eso me motivó a seguir indagando en el tema para mejorar mi trabajo como docente. (Paola, profesora en escuelas secundarias e institutos de formación docente en carreras de Ciencias Sociales en Concordia, Entre Ríos)

A su vez, lxs docentes identificaron en la propuesta de la ESI una potencialidad transformadora tanto para la conformación

subjetiva de sus estudiantes como para la suya propia. En estos casos, retomando los ejes de la propuesta de la ESI, resaltaron la importancia de la formación en el respeto a las diversidades, desde una perspectiva de género, con especial consideración del ejercicio de los derechos. En este sentido, otra colega valoró de esta forma la capacitación:

Y tengo que decir que desde que hice mi primera capacitación ministerial, que estoy deslumbrada con la propuesta que subyace a la Educación Sexual Integral y que pienso que es la clave para educar a las personas respetuosas de las diversidades. Es por eso que quiero formarme en profundidad, ya que, conociendo para posicionarme en la perspectiva de género y de derecho que proponen la ley y la formación, me siento mejor persona. (Mariela, directora y parte del equipo ESI en el nivel inicial en Arroyo, Buenos Aires)

Es interesante observar que en todos estos casos las capacitaciones fueron el puntapié inicial para profundizar en el enfoque, los contenidos, la propuesta didáctica que ofrece el Programa Nacional de ESI.

Estos nuevos “anteojos” que la ESI invita a ponerse para mirar el acto pedagógico, estas nuevas formas de pensarlo conllevan preguntarse, repreguntarse, cuestionar, cuestionarse, intervenir en lo cotidiano del aula y de la institución. Incluyen una lectura crítica de la realidad global y de la realidad educativa en particular y, en muchos casos, intervenciones concretas en las modalidades de organización del aula y las instituciones, en los episodios espontáneos que surgen en los espacios educativos e, incluso, en las planificaciones. Implican, entonces, cuestionar, desnaturalizar, hacer visible el currículum oculto. Pero, como anticipamos previamente, ¿qué ocurre cuando el currículum oculto no es/está más oculto?

Recorridos en la construcción de la categoría de género

Una de las complejidades observadas al trabajar con la perspectiva de género se refirió a su interpretación como aquella propia de las prácticas escolares y sociales que tradicionalmente tienden a establecer diferencias marcadas entre lugares, roles, juegos, espacios, expresiones gestuales o verbales, habilitantes para varones o para mujeres. Es decir, desde estas interpretaciones, la perspectiva de género implicaría la reproducción de las desigualdades de género en las prácticas educativas. No obstante, aun en estos casos, la mirada fue crítica hacia estas cristalizaciones y estereotipos, que se relacionaron con un enfoque moralista tradicional sobre lo que puede y no puede hacerse, y con la doble moral: restrictiva para las mujeres y permisiva para los varones.

A fin de dismantelar estos estereotipos, se observa a algunxs docentes que se propusieron actividades que dieran cuenta de posibilidades abiertas para todxs. Por ejemplo, algunxs colegas relataron cómo trabajaban desde la valoración de todxs y cada unx, incorporando las diferentes diversidades: de apariencia física, de características de personalidad, de capacidades, etc. En este sentido, sostuvieron como principio la igualdad entre varones y mujeres, pero no daban cuenta de la (re)producción de las desigualdades en el sistema social patriarcal.

Asimismo se encontraron docentes que, dando un paso más, identificaron las desigualdades que se derivaban de los procesos de naturalización acerca de roles y características socialmente consideradas propias de mujeres y de varones: la presunción de superioridad en habilidades/capacidades físicas para los varones, por ejemplo, impide a las mujeres acceder a juegos o prácticas deportivas de su interés. O la estigmatización de las mujeres como las responsables de actitudes pecaminosas en la sexualidad

—“mujeres pecadoras o provocativas”— conlleva un fuerte prejuicio moralista con el que no cargan los varones. O bien el abuso de poder de los varones sobre las mujeres como núcleo de las violencias hacia los cuerpos feminizados.

Se devela, entonces, como lo expresó una cursante, “la trama de relaciones sociales en las que se encuentran inmersos los cuerpos humanos y se visibiliza que el uso, disfrute y cuidado del mismo está condicionado por el sector de pertenencia, las costumbres y valores del grupo social que la integran y particularmente por las relaciones de género”. Se cuestionan las separaciones entre varones y mujeres —ya sea en las filas, en las “charlas” sobre educación sexual, en los juegos— como prácticas arbitrarias que generan discriminación y reproducen inequidades. Se vincula el género con la construcción social de la masculinidad y la feminidad como esquema binario hegemónico que impide reconocer otras formas de desear y de amar.

También se introducen otras situaciones que incorporan la orientación sexual y la identidad de género a la categoría de género, a partir de escenas de padecimientos por discriminación, expulsión, aislamiento forzado, de “putos”, “maricones”, “machonas”. Sin embargo, hay pocos relatos sobre cómo la escuela alberga las disidencias sexuales. Muchos de estos relatos remitieron a confrontar la presunción de heterosexualidad y la heteronormatividad sostenida desde enfoques biologicistas/biomédicos y moralistas, con la inclusión de la diversidad sexual como eje de la ESI.

En este sentido, hubo quienes mencionaron explícitamente la inclusión de una perspectiva de género en el enfoque de la ESI y pusieron en valor que ella permitiera reflexionar sobre las injusticias entre los géneros promoviendo la igualdad de condiciones para el desarrollo de trayectorias educativas plenas y respetuosas para todxs. Por ejemplo, unx colega compartió:

El enfoque de género al que apunta la ESI nos permite reflexionar sobre estas injusticias e imaginar cómo podemos hacer para que nuestra escuela, nuestra enseñanza, nuestros vínculos en el espacio escolar promuevan igualdad de condiciones apuntando a las personas como sujetos de derecho. Además, pedagógicamente considerar y valorar la experiencia de cada uno/a y su capacidad de construir conocimiento crítico independientemente del género. (Docente, s/r)

Cuando se analizó el enfoque de género desde este lugar —que no es lo más habitual y que pareciera estar vinculado con experiencias escolares previas en ESI o con la militancia—, se mencionaron la justicia y la equidad como principios que debían orientar la convivencia social y los vínculos, pero se reconoció al mismo tiempo que la escuela continúa reproduciendo la estructura del patriarcado. Así, otrx docente compartió:

También creo que tenemos que entender que las escuelas casi en su totalidad (salvo algunxs docente y —muches más— alumnxs revolucionaries) reproducen el sistema heteropatriarcal en el que vivimos, creo que la ESI es un avance muy grande que conseguimos en el que se intenta romper con lo establecido y deconstruirlo para construir sexualidades más libres. (Docente s/r)

Esto es muy interesante porque no se pensó descriptivamente en aquella escuela por la que transitaron como alumnxs o transitan hoy como docentes, sino que se reflexionó desde el propio posicionamiento y desde las prácticas cotidianas, identificando las acciones, formas de organización y entramados de vínculos que promueven inequidades

y vulneraciones de derechos en la escuela. En estos casos se mencionó el derecho a una vida sin violencia y la construcción de sociedades más equitativas también desde las escuelas, cuando toman como desafío cotidiano el hecho de instalar esta mirada crítica desde lo institucional.

Finalmente, también pueden identificarse aquellas experiencias escolares que desarrollan propuestas de ESI con un claro abordaje desde la perspectiva de género en el marco del movimiento #NiUnaMenos.

Develando el currículum oculto

La vida cotidiana escolar con los “anteojos” de la ESI

En la lectura de la vida cotidiana de las aulas y las instituciones, lxs docentes refirieron cómo el hecho de “ponerse los anteojos” de la ESI habilitó una nueva mirada de esos espacios específicamente. Según los niveles, aparecieron alusiones diferenciales. Por ejemplo, en el caso de lxs docentes de nivel inicial, se destaca la mención del “rincón de juegos” y el frecuente uso de la expresión “juego de niñas y juegos de niños”, advirtiendo aquí sobre el aspecto espacial del currículum oculto, su distribución en función del sexo, vinculada a juegos, actividades, de acuerdo con los roles de género socialmente aceptados. Asimismo, se identificaron situaciones de preguntas, dudas, interrogantes que se presentan en el aula, a las que puede o no, darse lugar —como “¿De dónde venimos?”—, que pueden o no ser respondidos y cuyas respuestas pueden estar más cerca o más lejos de la propuesta de la ESI en lo que se refiere a trabajar con conocimientos científicos, válidos y actualizados. También, como se mencionó al inicio, las canciones, la música y el baile fueron

referidas como prácticas que refuerzan la reproducción del sistema patriarcal.

A su vez, fundamentalmente lxs docentes de nivel primario cuestionaron aspectos de la vida cotidiana en las instituciones, como el uso de los espacios en los recreos, el patio, los actos escolares y las actividades habilitadas o no habilitadas para mujeres y para varones. Nuevamente, la distribución espacial y el desarrollo de acciones permitidas para cada sexo/género cobran especial interés. Así, una colega compartía:

... en cuanto al recurso que utilizamos, es durante los recreos, y son los juegos. En este caso el fútbol; mis alumnos tienen 11 años y comparten el espacio del gimnasio con niñas de 6to. Ellas suelen pedir jugar con ellos. Pero de manera rotunda, tanto la docente como el preceptor utilizan la frase: “No queda lindo que andes corriendo, eso es de varones”, por lo que la alumna pasa todo el recreo sentada. Haciendo lectura de esto, me doy cuenta que no estamos respetando los derechos de estas alumnas. Y que debemos abrir espacio de reflexión con todo el equipo docente de la escuela especial. (Marcela, docente de una escuela especial)

Aquí es interesante observar cómo el hecho de habilitar espacios “mixtos”, si bien se manifiesta como una primera instancia para la construcción de espacios más justos, no va necesariamente de la mano de una mayor igualdad en el desarrollo de las actividades. Esta situación también es recurrente en las menciones sobre la división de roles en los deportes y el papel de lxs profesorxs de educación física. El fútbol apareció una vez más como un deporte de varones que es disputado por las estudiantes. El tratamiento de estas situaciones específicamente en las clases de educación física será profundizado en el siguiente apartado.

En el nivel medio, también aparecieron con mucha fuerza señalamientos sobre las regulaciones del cuerpo de las mujeres a través de la vestimenta, por ejemplo, el uso del guardapolvo para las mujeres o del uniforme:

Del caso expuesto, me gustaría contar un suceso más relacionado al caso, en el que podríamos detectar algunos de los sentidos implicados en el problema de género relatado más arriba. Así, durante mi último año de la secundaria, se presentó y extendió en la institución la discusión que manifiesta la disconformidad con respecto a la exigencia de que las chicas llevaran guardapolvo y los varones, no. En ese “debate” y en los pasillos se escuchaban comentarios muy interesantes que expresaban casi de forma explícita los sentidos implicados en estos estereotipos. Por ejemplo: “Si no, las chicas vienen vestidas como quieren”, “Muestran el culo”, “Se torna un descontrol”. Dichos comentarios sacan a la luz, a mi modo de ver, muchos de los sentidos implicados en los estereotipos hegemónicos de la sociedad y que expresan y refuerzan la desigualdad de género. En este caso específico, la libertad de la mujer era coartada en relación con la del hombre en la medida en que subyacen concepciones de esta como un objeto sexual y de deseo más que como un sujeto de derechos y deseante con libertad para elegir. De hecho, es vista desde la perspectiva del estereotipo hombre como la provocadora, el objeto de deseo del hombre, etc. (Gabriel, profesor de Filosofía en Córdoba)

Este volver hacia el pasado invita a repensar la educación misma de lxs colegas que participaron en el curso. En este sentido, tal y como se afirmó en el Capítulo 2 y siguiendo

a Andrea Alliaud (2011), hay una influencia formativa de la biografía escolar en quienes vuelven a la escuela para enseñar. Entonces, lxs docentes también comenzaron a vislumbrar la necesidad de revisar, cuestionar, desandar las modalidades pedagógicas que fueron adoptando sus propios recorridos escolares.

A su vez, puede observarse cómo lxs docentes realizaron una reflexión acerca de las diferentes maneras en que el sistema educativo repercutió en la conformación de las subjetividades. No solo la “normativa” consuetudinaria genera desigualdades entre lxs estudiantes, sino que las justificaciones, en cuanto racionalizaciones de esa reglamentación, se asientan en fundamentaciones basadas en mandatos estereotipados de género que reproducen concepciones y actos discriminatorios, rompiendo con la idea normalista de la escuela como espacio de transmisión de saberes científicos y racionales.

En esta misma línea, apareció, también, una lectura sobre el orden de los cuerpos a lo largo de los recorridos por el sistema educativo. Así, por ejemplo, otra colega advertía sobre la formación en filas divididas por sexo:

... para pensar en cómo se manifiestan estos estereotipos en la escuela no necesito ir muy lejos, ya que en cuanto ingresamos a la escuela, los nenes forman siempre en dos filas: la de nenas y la de varones. Creo que este es un claro ejemplo de cómo estas conductas están tan internalizadas que ni siquiera las problematizamos. Cuando indago el porqué de esta rutina, me contestan que tiene que ver con mantener el orden y organizar la entrada de los chicos al cole, pero este es solo un ejemplo de cómo estas imposiciones conviven en el día a día escolar. Seguramente, después sigue el tradicional “Pasen las nenas primero” y en el

recreo se escucha un “¡Ojo, que es una nena!”. Vemos así cómo esta institución genera, junto a otras instituciones, condicionamientos sobre la construcción de la identidad de género, los roles y los cuerpos sexuados de nuestros alumnos. Nuestra cultura marca el cómo se debe ser o cómo se es varón o mujer y en la escolaridad el cuerpo se condiciona por los valores socialmente impuestos, pero nosotros como docentes podemos ayudar a convertir ese espacio en un lugar que ayude a pensar y a cuestionar estos estereotipos para desnaturalizar los prejuicios y ayudar a fomentar desde la perspectiva de género una sexualidad integral. (Sabrina, maestra de primaria en Caballito, Ciudad de Buenos Aires)

En este mismo sentido de reproducción de los binarismos, otra colega compartió:

Pensando en “cosas” que en la escuela reproducen/ producen el sentido heteronormativo, encuentro varias... Por ejemplo, en las planillas de inscripción se deben registrar en una página solo varones y en la otra las niñas; en los registros de asistencia diaria, se consignan en primer lugar todos los varones y a continuación las niñas; en la formación de los alumnos se hace una hilera para varones y otra para niñas. Y en la semana de la familia, las láminas, decoración con imágenes, etc., muestran la familia “tipo” formada por mamá, papá y sus hijos (nena y varón). En cualquier imagen que muestra niñas, generalmente están con vestidos y muñecas. (Ana, docente de primaria)

En estos casos, es visible la “microfísica del poder” (Foucault, 1980) ejercida conjuntamente sobre los cuerpos de lxs

estudiantes. Ejercicio de un poder que no es solo prohibitivo, sino que habilita el desarrollo de una sexualidad, dando forma a concepciones, ideas, actos, emociones que se encuentran comprendidas dentro de las expectativas socialmente establecidas para varones y mujeres.

Pero, a su vez, esta identificación de las diferentes modalidades en que el sistema educativo reproduce la cisheteronormatividad invita a lxs docentes a proponer, visualizar, idear nuevas maneras de llevar a cabo la práctica docente. Continuaba compartiendo esta docente:

En nuestra institución, estamos cambiando estas prácticas que refuerzan lo que debe ser masculino y/o femenino. Jardín usa guardapolvos verdes para todos los niños de la salita. Se les permite formar a los alumnos “mezclados” en las hileras como ellos elijan. En el recreo juegan a los penales chicas y chicos, y saltan la sog a varones y mujeres por igual. Nos proponemos no usar vocabulario que refleje “eso es de nenas” o “eso no lo hacen los nenes”.

Resulta interesante observar cómo estas nuevas prácticas también habilitaron las voces de lxs estudiantes, su concepción como sujetxs de derechos, de deseos, de voluntades e intereses, sujetxs activxs en el propio acto pedagógico.

Otra colega compartió:

... quería comentar sobre el tema de las canciones de saludo en el nivel inicial... yo, personalmente, trato de erradicar esas canciones divididas por género... Hacemos un saludo en general para todos, tal vez es mínimo el aporte, pero por ahí hay que empezar a cambiar esas cosas si queremos hablar de integración en las escuelas... (María, docente de nivel inicial)

Estos aportes realizados a partir de la trayectoria propuesta en el curso permiten analizar qué espacios, dimensiones, temas fueron identificados por lxs docentes con los “anteojos” de la ESI y a su vez invitan a recorrer los vericuetos, las “puertas de entrada” por las que podría ingresar este enfoque inicialmente.

Por su parte, muchxs docentes compartieron experiencias que narraban cómo, gracias a las lecturas, materiales y actividades puestos a disposición en el curso fueron poniendo en práctica lo aprendido. Así, una colega de nivel inicial contó su vivencia de reflexión sobre las filas de nenes y nenas, y cómo puso en acto la transformación de su comprensión sobre la modalidad que tradicionalmente utilizaban para llevar esto a cabo:

... siendo sincera, yo usaba los dos trenes (de nenas y varones) para lavarse las manos, por una cuestión de organización, ya que en la sala hay dos piletas y me parecía más ordenado. Después de leer la bibliografía y los foros, reflexioné sobre esta práctica y me di cuenta de que no tenía sentido... por lo cual volví a la sala y les pregunté a ellos cómo deberíamos organizarnos a la hora de lavarnos las manos para desayunar, ellos propusieron hacer dos filas “para no chocarnos”, pero que no hacía falta separar nenes de nenas, “nos ponemos en el tren que tenga menos”. (María, docente de nivel inicial)

Nuevamente, puede observarse cómo el enfoque de la ESI invita a lxs docentes a replantearse sus prácticas pedagógicas, convocándolxs a articular las “necesidades” institucionales con los deseos de lxs estudiantes, haciendo del acto pedagógico un proceso más democrático y emancipador. Entonces, ¿cómo nombramos a estos aspectos del currículum oculto

que pasaron a estar visibilizados y ahora forman parte de un “currículum deseado” (Díaz Villa, 2012) acorde a un enfoque de la ESI?

La práctica pedagógica con los “anteojos” de la ESI

Otra dimensión del currículum oculto que lxs colegas identificaron se refiere más específicamente a la práctica pedagógica tanto a nivel institucional como en el aula. En este sentido, lxs docentes refirieron cómo el hecho de “ponerse los anteojos” de la ESI convocó a cuestionar, repensar, reflexionar acerca de sus prácticas sobre el mundo escolar. Aquí no siempre indicaron una práctica nueva, sino que muchas veces dieron cuenta de diferentes procesos que venían desarrollando y que entonces fueron interpelados por la ESI. Así, unx colega compartió su reflexión sobre la incorporación de la versión del “mariposón” en la tradicional elección de la reina de la escuela:

Siguiendo las intervenciones de las compañeras, quisiera aportar desde una experiencia específica vinculada al eje de DIVERSIDAD... A fines de septiembre, es lamentable presenciar en los espacios educativos las históricas elecciones de la reina, pero que en el espacio donde trabajo también se dio lugar a la elección del “mariposón”, lo cual no solo estereotipa a la diversidad, sino que lo ridiculiza de manera circense para el divertimento de los y las presentes. Tomando los aportes de la “perspectiva de género”, podríamos pensar desde una mirada superficial que estas “expresiones” son un avance en relación a los “estereotipos de género” y un avance hacia la aceptación de la diversidad o de la igualdad. Pero muy lejos de esta posibilidad estamos parados, ya que esto es solo

una ridiculización de las diversidades para el consumo heterosexista. Retomo un fragmento del material facilitado: “Llevar adelante la educación sexual desde una mirada integral supone hacer de las escuelas espacios inclusivos y respetuosos en los cuales todas las personas tengan la libertad de poder expresar su orientación sexual y su identidad de género sin temor a ser discriminadas o estigmatizadas...”. Mucho queda por hacer, pero qué importante es comenzar a visibilizarlo. (Docente, s/r)

Resulta interesante aquí observar la manera en que lx docente recuperó una dimensión de la mirada integral que implica el respeto a las diversidades, trascendiendo el simple hecho de la incorporación de la diversidad como un divertimento para “el consumo heterosexista”. Con frecuencia se lee en sus intervenciones frases como “ahora me doy cuenta”, “antes no lo veía así”. De esta manera, la interpelación de la ESI que habilitó y promovió el curso virtual a partir de la lectura de sus clases, de las actividades y las reflexiones en los foros convocó a lxs colegas a desnaturalizar, visibilizar, deconstruir lo instituido.

Los “anteojos” de la ESI también invitaron a lxs docentes a ver al estudiantado de una manera diferente; verlxs en sus características distintivas, en sus diferencias, en sus singularidades, en sus subjetividades. En este sentido, se observa en las intervenciones una explosión de experiencias estudiantiles. Por ejemplo, un colega compartió:

Eric, cuando entró a la escuela en su primer año, les dijo a sus compañeros de curso que él estaba ahorrando para convertirse en mujer. Lo manifestó también a sus profesores, preceptores y tutores. Se hizo de un pequeñísimo grupo en el cual coincidieron dos chicos

gais y 3 chicas que prefirieron seguirlos a ellos y no a sus otros compañeros. Se cerró el grupo a sus juegos, representaciones simbólicas, a sus gustos. Esto friccionó contra algunos que no toleraban las estéticas que estos exponían sin pudor alguno. Un día Eric, ya en 3° año, va al baño y entra uno de los chicos, reconocido como el más “macho”, y este se le acercó y comenzó a apretarle las tetillas, a profanarlo, lo pellizcaba, y le produjo pequeños daños físicos, algunos con dolor, que lo dejaron tirado en el piso del baño. Luego de esto, y a pesar del accionar de las autoridades, Eric decidió irse de la escuela. Volvió al año siguiente, pero al turno nocturno, para completar sus estudios. Volvió el grupo completo. Las autoridades de la escuela lo recibieron con apoyo. Para los docentes, para los preceptores y las autoridades, su decisión personal no era un conflicto, sino que el problema era cómo reforzar su cuidado, cómo resolver que no le hicieran daño. A la noche se habían pasado algunos de sus excompañeros; los tuvo nuevamente de colegas de curso. Un 4° del secundario orientado en artes. Eric vuelve a expresar sus intenciones, de modo que de entrada no se jugara a las escondidas y supieran quién era el/ella. Pidió que se la llame Érica. En las primeras clases, cuando llegaba había susurros y silbidos burlescos. Para cuando se recibió, se puso un vestido plato con un *body* de encaje y unos tacones muy altos. Ella era delgadísima, de aspecto refinado, boliviana, tez oscura, y voz profundamente grave que no ocultaba. Fue el centro de la fiesta de colación. Por emoción y por coraje. En el fondo, de esta historia todos aprendimos. Nunca hubo un modo integrador para que Érica se ubicara en su verdadera identidad, se aceptó sus decisiones, se la respetó en sus derechos, se la acompañó

en su construcción de adolescente, pero no había adecuaciones que permitieran protegerla, por ejemplo. Fue que un grupo de personas comprensivas y abiertas la apoyaron. Los baños son para los nenes y otros para las nenas. La Educación Física es con profesores varones para los nenes y con profesoras mujeres para las nenas. Érica, sin saber por qué, se quedó sin cumplir su deseo de estar con sus amigas en Educación Física y realizar los esquemas coreográficos para el final de sus clases. La heteronorma comanda. ¿Qué pasaría si no pudiéramos nombrar los géneros en sus diferencias? ¿Cómo lo nombraríamos?, ¿los nombraríamos?, ¿qué nombraríamos?, ¿para qué? (Esteban, docente en una escuela secundaria de Artes en la Ciudad de Buenos Aires)

Aquí se observa cómo la ESI interpeló la idea de homogeneidad, tensionando los supuestos normalistas de homogeneización. Por un lado, se cuestiona la homogeneidad que presupone la institución educativa al recibir a lxs estudiantes, poniendo en jaque la (supuesta) igualdad de las modalidades pedagógicas: tratar a todxs lxs estudiantes bajo el supuesto de la cisnormatividad pone en cuestión la igualdad de trato: ¿en qué situación se ubica a lxs estudiantes trans? Por otro, se problematiza la finalidad homogeneizadora de la tradición normalista: ¿queremos esa escuela que normaliza? Pero, además, se llama a pensar en la posibilidad de no poder nombrar, de pensar en una pedagogía de lo abyecto (Butler, 2010), en una pedagogía de lo impensable (Britzman, 1999), en una “pedagogía vampira” (flores 2009).

A su vez, a esta ampliación de la mirada sobre el estudiantado, se añade el reconocimiento de sus interpelaciones, sus demandas, sus voces como portadoras de una

mirada, un “conocimiento en la indagación” ajeno para lxs propixs colegas. Por ejemplo, una docente compartió:

Por la mañana soy M. G. de 3° año EP. En una clase de Matemática, realizando actividades con los billetes de cotillón, una nena me preguntó si había billetes con caras de mujeres, y buscamos, encontrando a la hija de Rosas en el de \$20 y en los nuevos billetes de \$100 a Eva Duarte. No me habían preguntado eso antes (tengo 20 años de docente). Nunca se me había ocurrido buscarlo o cuestionarlo. (Vanesa, profesora de nivel inicial en San Isidro, Buenos Aires)

Resulta interesante llamar la atención sobre esta interpe-lación realizada por lxs estudiantes a lxs docentes, que lxs convocaría a reposicionar sus concepciones, sus miradas, pero también, a reflexionar sobre los roles pedagógicos tradicionalmente establecidos desde una “educación bancaria” (Freire, 2014).

Además, estas nuevas “lentes” invitaron a hacerse preguntas sobre sus prácticas docentes en el aula. Por ejemplo, una colega compartió:

Un recurso que se me vino a la mente es uno utilizado por mí, en Elementos de Micro y Macroeconomía; cuando trabajamos publicidad, he llevado como recurso propagandas de Mamá Lucchetti, la verdad, hasta el momento sin indagar acerca del prototipo de heterosexualidad que podría ser cuestionado o puesto en debate con la preguntas sugeridas por el tutor: ¿cuál es la idea de pareja/familia hegemónica en los recursos que utilizamos? ¿Cuál es el lugar de gays, lesbianas y trans en esa concepción? (Paola, docente)

Detenerse a observar lo que se reproduce sin cuestionar, sin resistir a través de las prácticas docentes y los recursos pedagógicos, pensar qué está dándose por sentado en ellas, interpelar lo establecido son acciones que también están comprometidas al “ponerse los anteojos” de la ESI.

En muchas oportunidades, lxs colegas interpretaron que mirar con estos nuevos anteojos implicaba “aprender y desaprender”. Como venimos analizando, implica aprender y desaprender modalidades institucionales, aprender y desaprender prácticas pedagógicas; en lo que aquí respecta, implica aprender y desaprender las maneras en que se favorece el aprendizaje de actitudes, comportamientos, valores y orientaciones patriarcales de manera implícita, esto es, a través del currículum oculto. En la voz de una colega:

Es en favor de ese cambio que hace unos años que vengo cuestionando esta mirada que deja a muchxs afuera, y empezamos a mechar algunas cosas como la que muestro en la imagen que adjunto (prototipo de tapa del catálogo de juegos y juguetes no sexistas). También formamos si te gusta la milanesa por un lado y la hamburguesa por el otro. ¡Es re divertido! A esto le sumamos escribir notas o carteleras con perspectiva de género (usamos @ o X —niñxs—, no economizamos palabras o usamos genéricos como “familia” en lugar de “padres”). Esto último nos llevó a tener que trabajar con las familias también, porque muchas de ellas no acordaban con esta perspectiva y hasta con docentes que decían que “era una pavada”. Aprender o desaprender que las cosas no son así, como las aprendimos, nos las hicieron creer o las creímos es muy difícil. A mí me cuesta mucho. A veces lxs nenes/as en el cole sienten que les mentimos o que les han mentido/enseñado mal, ocultado información (son

diferentes los sentimientos) y hay muchas contradicciones con las familias. No nos pasa solo con la ESI, nos pasa también con la mirada hacia la diversidad (los inmigrantes), por ejemplo. Pero bueno, no hay que rendirse si estamos segurxs que este es el camino. ¡Buen resto de semana! (Alicia, directora de una escuela primaria en Ciudad de Buenos Aires)

Aprender y desaprender el currículum oculto implica en una primera instancia desocultarlo, hacerlo visible, ver, indagar, cuestionar aquello que está enseñándose a través de esas modalidades y esas prácticas, visualizar que esas modalidades y esas prácticas están, existen y generan aprendizajes. Unos aprendizajes que reproducen condiciones, situaciones, sociedades injustas, desiguales.

Además, como puede observarse en la intervención de la docente, mirar y ejercer la práctica con estos nuevos anteojos excede el aula, la institución, y convoca a la comunidad educativa en su conjunto. En el próximo capítulo profundizaremos sobre ello, revisando las formas que adquiere el currículum cuando se comienza a conjugar un proyecto pedagógico en torno a la ESI.

Recuperando lo oculto de lo explícito

Una de las líneas que guio la presente investigación remite a aquello que fue recuperado de las clases por lxs participantes del curso. En este sentido, se observa que retomaron párrafos de las clases virtuales producidas *ad hoc*, de la bibliografía complementaria, o bien, otros materiales multimediales ofrecidos, con diversas finalidades. Por un lado, para dar cuenta de la transformación de sus miradas y compartir el impacto que generaron estos recursos en sus subjetividades.

De este modo, una colega compartía con el tutor:

[Nombre del tutor]... tu “otro ‘Arroz con leche’” es el compañero que busca la nena del video que dice que las princesas son tontas, no que encuentra un novio de “buena suerte”, sino porque vio a una luchadora... me conmocionó ese video, genial. Muy buenos todos los recursos seleccionados. (Mariela, directora y parte del equipo ESI en el nivel inicial en Arroyo, Buenos Aires)

Pero, además, apelaron al material del curso para acompañar las reflexiones que realizaron sobre aquello que habían naturalizado en sus prácticas docentes, aquello oculto del currículum y las modificaciones en sus enfoques. Por ejemplo, al considerar situaciones que acontecen en las aulas del nivel inicial, la colega reflexionaba:

Primero surgió este recuerdo, y luego la puerta, que en este caso podría ser “los episodios que irrumpen en la vida escolar”. Digo podría ser esta, evocando al profesor Alejandro Fatouh del seminario virtual de la clase, pero inmediatamente se relaciona con lo “curricular”, ya que se desprenden mil cuestiones. Una es que una mamá había tenido un bebé recientemente y me había comentado que su hijo le había estado preguntando acerca de la temática... Yo podría haber tratado el tema y quizás las dudas se manifestaban en lo verbal y satisfacían a varios/as, estableciendo ligazones con conceptos y evitando la reproducción en acto... Por otra parte, hoy trataría el tema planificándolo dentro del desarrollo curricular, como dice Marta Busca, en el conocimiento del cuerpo, analizando la transformación que desde bebés atraviesan, etc., más allá de

las intervenciones incluidas en la cotidianeidad, en donde la ESI aparece con toda su transversalidad. (Mariela, directora y parte del equipo ESI en el nivel inicial, en Arroyo, Buenos Aires)

Aquí parece interesante destacar los diversos “saltos” que acontecen en este relato. Por un lado, la docente registró no haber trabajado sobre conocimientos básicos del proceso de gestación y nacimiento según los interrogantes de lxs niñxs —y podríamos pensar que en su vivencia este contenido de la ESI conformó parte del “currículum nulo”—, pero inmediatamente, “evocando al profesor Alejandro Fatouh” consideró poder trabajarlo como parte de un “currículum en acto”, sin planificación previa. Sin embargo, fue más allá y consideró que sería aún más interesante incorporarlo en su diseño curricular, “como dice Marta Busca”, es decir, hacerlo parte del “currículum explícito”. En este caso se recurrió a dos materiales audiovisuales con modalidad entrevista, pero también se recurrió a videos ficcionados que sirvieron de apoyatura para las reflexiones de lxs docentes. De este modo, otrx colega compartió:

Me pareció muy interesante la propuesta de la ESI en el sentido de abrírnos los ojos, que hay cosas que por cultura y porque por “obviedad” no preguntamos, como lo que ocurre en ese video en que los médicos en las primeras partes daban por sentado que el chico tenía relaciones con una mujer y terminó diagnosticando mal a la paciente por su falta de interés y profesionalismo, es muy probable que ese chico no vuelva más al médico, lo mismo creo que pasaría con los niños al creer que por ejemplo a un varón que por ser varón creemos que le gusta ser soldado o Belgrano, y sin preguntar ya lo caracterizamos como soldado y

seguramente ese niño que tal vez no le guste se estrese o la pase mal en el acto. Creo que como profesionales debemos realmente comenzar a tomar en serio y respetar la diversidad de género y dejar que el niño, si en un acto quiere salir bailando, o si la nena quiere ser soldado o Belgrano porque se siente identificada o le gustaría ser valiente como él, por qué no dejarla ser Belgrano, o si al nene le resulta divertido bailar, ¿por qué no dejar que lo haga? Porque tal vez, al no darle oportunidad al niño/a, o al no ofrecerle diversas categorías para participar en un acto, es probable que no disfrute del acto o no quiera salir, ya que le estaríamos imponiendo algo que por “lógica” se cree que debería hacer. (Docente, s/r)

En este caso se observa que el recurso tomado fue utilizado para realizar una comparación con el espacio educativo. Aquí, el material sirvió de puntapié inicial para repensar algunos aspectos del currículum oculto, como los actos escolares, que refuerzan la división sexual de los roles de género y las identidades, considerando particularmente el deseo de lxs niñxs.

Como se mencionó previamente, también se recurrió a la bibliografía. En el siguiente ejemplo, puede apreciarse que la docente retomó un texto para ejemplificar y apoyar sus reflexiones en relación con los dispositivos de control del cuerpo desde una perspectiva de género:

Bueno, como dice el texto de García Suárez, los guardapolvos son dispositivos de control de cuerpo, y obviamente de género, aunque creo que cada vez más son las instituciones que se cuestionan sobre esto, por lo cual tratan de utilizar colores que cuestionen los estereotipos. (Lucía, orientadora social en una escuela de Merlo, Buenos Aires)

En otros casos, la bibliografía actúa como disparadora de y apoyatura para modificaciones en las mismas prácticas docentes institucionales, como compartió la siguiente docente:

Concluyo mi aporte con un texto de la clase que me parece que sintetiza lo expuesto anteriormente y que fue el disparador para cambiar de modalidad cuando, con mi grupo de alumnos, nos trasladamos en fila (ya no hacemos una fila de varones y otra de mujeres, ahora nos unimos y como dicen ellos... ¡ahora nos mezclamos!). En suma, cuando hablamos de “perspectiva de género” estamos aludiendo a unos lentes “constructivistas” que visibilizan que las cosas no “son así”, sino que “están así” y pueden cambiar. (Vanessa, profesora de nivel inicial en San Isidro, Buenos Aires)

Finalmente, los recursos del curso también fueron disparadores de y apoyatura para reflexiones y modificaciones en las prácticas docentes del aula. Este es el caso, por ejemplo, de una docente de Lengua que compartió la siguiente reflexión sobre sus prácticas y los libros que ofrecía para la lectura a sus estudiantes:

Leyendo el material y especialmente cuando miré el video de Victoria Arias [...] pude darme cuenta de que la mayoría reproducen sentidos patriarcales y heteronormativos. Damos por sentado la naturalización de la obligatoriedad de la heterosexualidad que se presenta como la verdadera sexualidad para todos/as, dando lugar a la fijación de roles, identidades y conductas que deben ajustarse a una norma. Decimos *naturalización* porque la suponemos, la damos por hecho. Y eso fue lo que más me impactó, que antes de conocer toda la temática que nos presenta la ESI, ni

siquiera lo pensaba. Mis planificaciones apuntaban a todos los aspectos curriculares, pero no me había detenido a pensar en estos aspectos. Y creo que eso fue lo que más me llevó a reflexionar: la invisibilidad, ni siquiera pensarlo, el no tenerlo en cuenta. Creo que el video uruguayo “¿Cuál es la diferencia?” nos muestra claramente que en la escuela también muchas veces tenemos esas conductas, dar por sentado muchas cosas, y cómo nos equivocamos. Lo inconscientes que somos de cómo está tan metida e incorporada en nosotros toda esa normativa. Me parecieron interesantes algunos conceptos de Victoria Arias que me permiten repensar muchas cosas y que quisiera compartir: la sexualidad está todo el tiempo presente en la escuela, es cuestión de verlo y de recoger lo que ocurre en un pasillo, en un recreo e intervenir... La incomunicación lleva a la violencia, los chicos necesitan hablar, necesitan alguien que los escuche... La escuela es un buen lugar para recuperar los valores de los sentimientos... Implementar la ley desde la literatura. He preparado todas mis planificaciones de acuerdo a la ley, a la perspectiva de la ESI. Creo que estar replanteándome esto, estar revisando mis prácticas, aunque sea en pequeñas cosas, buscar en los textos otra forma de “mirar” es un primer comienzo ¿No les parece?... (Marina, docente de primaria en Córdoba)

Puede observarse, entonces, la manera en que el material ofrecido por el curso aportó a la desnaturalización de diversas prácticas institucionales o del aula vinculadas al currículum oculto. Este proceso aporta a su visibilización, a la toma de conciencia de aquellos aspectos de las instituciones, las aulas, los recreos, los actos escolares, que generan aprendizajes aun sin la intención de que esto suceda. ¿Cómo podríamos

denominar, entonces, a este currículum oculto desnaturalizado? ¿Y a estas prácticas modificadas que avanzan en pos de la realización de un currículum deseado?

Desafíos

Es muy gratificante visualizar la manera en que lxs docentes que realizaron el curso fueron repensando, deconstruyendo, “desaprendiendo”, transformando sus concepciones, ideas, creencias sobre las sexualidades y la educación sexual a lo largo del trayecto propuesto. Por ejemplo, al iniciar el curso se encuentran algunas referencias que vinculaban directamente la ESI con la biología, como se observa en la siguiente intervención:

... en cuanto a la temática es muy interesante, ya que mi área está dentro de los contenidos a enseñar de ESI, y más hoy en día que debemos ser capaces de educar a los alumnos en este aspecto; cada vez más se nota el aumento en el embarazo adolescente, o los conocimientos no son correctos o son erróneos en relación a los métodos anticonceptivos y otras cuestiones en relación a la temática. (Docente, profesora de Biología)

Sin embargo, como pudo observarse a lo largo del recorrido que venimos realizando, durante las intervenciones que fueron compartiendo en los foros, de la mano de la lectura y los materiales brindados por el curso puede advertirse que lxs colegas identificaron claramente que la ESI no corresponde solo al ámbito de la Biología y, en este sentido, que excede a lxs profesorxs de esta disciplina, comprometiendo a toda la comunidad educativa ya sea dentro del aula o en los diversos espacios institucionales,

y que desborda los rígidos límites de la genitalidad y la reproducción.

No obstante, un silencio resuena como eco y su estridencia hace visible un desafío para la ESI: el tratamiento de los temas tradicionalmente vinculados al enfoque biomédico desde la perspectiva de la ESI. Es decir, el abordaje de temáticas como métodos anticonceptivos (MAC), “embarazo adolescente”, reproducción, etc., pareciera no ser transversalizado desde el enfoque propuesto por la ESI, de forma tal que se corre el riesgo de seguir pensándolos desde una mirada biomédica hegemónica y no integral. Esta interpretación surge principalmente al considerar la escasez —si no, falta— de intervenciones en este sentido, pero también al agudizar en otras que invitan a profundizar un poco las perspectivas subyacentes. Así, por ejemplo, al identificar la manera en que la ESI ingresaba al aula, una colega compartió:

En horas de clases de Biología y mediante una defensa oral de trabajos monográficos uno de cuyos temas seleccionado ha sido las enfermedades de transmisión sexual, se abre un espacio de preguntas, dudas y planteos entre alumnos y profesores, lo que dejó reflejado que muchos alumnos manejan información confusa y difusa sobre el tema y en otros la información es más acertada. Por lo que considero que la escuela pasa a ser responsable de responder y difundir información más acabada sobre estos temas y otros, debido a que en los hogares, y/o padres no tratan sobre estos temas debido, presumiblemente, a desconocimiento, pudor, miedos, etc. (Celeste, profesora de Biología)

Sería interesante indagar aquí cómo se manifiesta el enfoque de la ESI: ¿se habrá considerado la perspectiva de género, por ejemplo, historizando el desarrollo del VIH y su

errónea asociación con la homosexualidad?; ¿se habrán problematizado las discriminaciones que este hecho conllevó y los fantasmas que aún hoy sostiene?, ¿y los derechos que fueron vulnerados?; ¿se habrán considerado las emociones de lxs estudiantes en relación con el trabajo de esta temática?

Otra de las áreas en la que pueden observarse algunos desafíos involucra a Lengua y Literatura y se refieren a cómo adecuar los diseños curriculares establecidos sobre la base de cánones literarios que reproducen sentidos patriarcales y machistas. ¿Cómo leer el *Martín Fierro* en clave de ESI? Todas estas preguntas quedan abiertas e invitan a la indagación sobre las diferentes maneras en que lxs colegas desarrollan la ESI en el ámbito del currículum explícito, dando apertura al siguiente apartado.



En este capítulo, hemos abordado las maneras en que lxs colegas fueron deconstruyendo el currículum oculto tanto en la vida cotidiana de las instituciones como en sus prácticas pedagógicas durante sus trayectos en el curso virtual y los aspectos que recuperaron de él que han coadyuvado a transformar y/o potenciar sus reflexiones sobre estas prácticas. Asimismo, hemos identificado algunos desafíos que aún interpelan al proyecto de la ESI, abriendo el espacio para el desarrollo del siguiente capítulo, que focalizará en las maneras de apropiación de la ESI por parte de lxs colegas que realizaron el curso en el currículum explícito.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, Andrea (2011). Los maestros a través del espejo. Una mirada desde la biografía escolar. Alliaud, Andrea y Antelo, Estanislao, *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Aique.
- Butler, Judith (2010). Cuerpos que importan. *Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Paidós.
- Díaz Villa, Gabi (2012). Una pedagogía para la ESI (Educación Sexual Integral, Ley 26.150/06). *Cuadernos de Educación*, año X, núm. 10. CIFYH - Universidad Nacional de Córdoba.
- Flores, val (2009). *Borrador para una pedagogía vampira*. En línea: <http://escritos-hereticos.blogspot.com/2009/10/borrador-para-una-pedagogia-vampira.html> > (consulta: 15-09-2024).
- Foucault, Michel (1980). *Microfísica del poder*. La Piqueta.
- Freire, Paulo (2014). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gvirtz Silvina y Palamidessi, Mariano (1998). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Aique.
- Tadeu de Silva, Tomaz (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo* (2da. ed.). Autêntica.

Capítulo 5

Enseñar ESI: intervenciones pedagógicas sobre el currículum explícito y las instituciones

(Re)escribir el currículum explícito y los proyectos institucionales en clave de ESI

Existen distintas formas de apropiarse de la ESI; en este capítulo, detendremos la mirada sobre cómo lxs docentes que participaron del curso virtual incluyeron en sus prácticas pedagógicas, tanto en el aula como en las escuelas, contenidos explícitos de educación sexual integral. Nos interesa analizar cómo el currículum explícito es puesto en la escena escolar en pos de construir una pedagogía en clave de ESI. En el capítulo anterior, pudimos profundizar en cómo la enseñanza de la educación sexual recorre el currículum oculto de las instituciones y sus aulas y cómo lxs docentes deconstruyen las prácticas instaladas para imaginar escenas pedagógicas que incluyan la educación sexual integral.

¿Qué implica incluir la ESI para lxs docentes de este curso?, ¿qué lecturas y revisiones convoca el curso virtual sobre la cotidianidad del hacer educativo?, ¿qué dimensiones son

interpeladas?, ¿qué aspectos resultan desafiantes?, ¿qué nuevas escrituras del currículum convoca la ESI?, ¿solo en el aula?, ¿qué bordes y desbordes trazan estxs docentes al reinventar aquello que enseñan? Estas preguntas guiaron el análisis y nos permitieron poner el foco sobre aquellos procesos que realizan los docentes al momento de planificar y llevar adelante sus clases.

En el transcurso de los foros del curso virtual, surgen narraciones que dan cuenta de la implementación de la ESI en algunas prácticas educativas que se vinculan con el currículum explícito. Nos referimos al conjunto de conocimientos, saberes, capacidades sobre los que existe “cierto consenso social” a ser enseñado. Habitualmente, lxs docentes se refieren a ello como los contenidos que enseñan y que se encuentran regulados por el Estado (a través de lineamientos curriculares de carácter obligatorio, por ejemplo) y/o por las tradiciones escolares jurisdiccionales/institucionales. En definitiva, se trata de aquello que finalmente se plasma en un programa, una planificación, el pizarrón, el cuaderno de clase, los materiales que se usan alcanzando desde lo imaginado hasta lo que concretamente sucede entre docentes y estudiantes. Así pudimos observar experiencias que involucran las aulas, y allí surgen trabajos desde diversas áreas (Literatura, Formación Ética y Ciudadana, Inglés, Ciencias Sociales, Lengua, Educación Física) o en talleres *ad hoc* o a raíz de algún episodio en la primaria o la secundaria. En el nivel inicial puede apreciarse la toma de decisiones mayormente en relación con el trabajo mixto en los rincones de juego o la lectura de cuentos que cuestionan los estereotipos o los juegos mixtos.

Con la expresión *currículum explícito* no solo incluimos el proceso que acontece en el aula, sino además aquellas intervenciones que interpelan a las instituciones escolares. La implementación de la ESI también se desarrolla a nivel institucional, ya sea como proyecto educativo institucional (PEI),

como charlas, talleres o jornadas —en ocasiones, involucrando a las familias—, modificando modalidades tradicionales, mediante trabajos colectivos e interdisciplinarios. Así, una colega comparte, por ejemplo:

En la institución donde trabajo este año, se comenzó a trabajar más profundamente sobre ESI, y la verdad no me sentía con herramientas suficientes para llevarlo a la práctica. Por suerte, con el equipo de orientación y compañeras pudimos empezar a trabajar sobre un proyecto institucional que abarque estos contenidos tan importantes para el nivel.

Además, en algunas de estas narraciones que realizan lxs docentes durante el curso, puede leerse el momento del recorrido de estas experiencias o la interpretación que de ellas hacen lxs colegas. En este sentido, hay trayectorias más ancladas, con profundos y largos desarrollos; otras que parecen encontrarse en transición, como muestra la cita precedente, y algunas otras vividas como truncas. En este último sentido, por ejemplo, una colega comparte en relación con unas jornadas con familias y estudiantes: “Fue desde ese punto de partida que comenzamos a preparar dichas jornadas, pero desde el comienzo fallamos convocando a ciertos especialistas (doctores, ginecóloga, pediatra, etc.) que no tenían la llegada suficiente con los chicos/as, estos los miraban y no se animaban a preguntar nada”.

Aprender y desaprender

El currículum explícito es un constructo ligado a los procesos de selección, organización, distribución y transmisión del contenido que realizan los sistemas educativos. Es también un instrumento de regulación de las prácticas de enseñanza

y de la experiencia formativa de lxs estudiantes; en otras palabras, un instrumento de gobierno. El currículum explícito invita a preguntarnos sobre aquello que es “valioso” de enseñar. Afirmamos en la sección anterior que el currículum explícito es una expresión de los contenidos escolares que tienen un alto consenso social respecto de su relevancia; esto implica situar estos contenidos como una posibilidad frente a otras. Desde la óptica de Alicia de Alba (1998), el currículum explícito es la síntesis de diversos elementos culturales (conocimientos, saberes, prácticas, valores, costumbres, tradiciones) que conforman una propuesta donde distintos sectores imponen y/o negocian intereses contradictorios y diversos. Esta perspectiva nos habilita a preguntarnos qué nuevas síntesis convoca la educación sexual integral para estxs docentes: ¿qué nuevas planificaciones propone la ESI?, ¿qué reconfiguraciones de la clase se motorizan?, ¿qué contenidos escolares se despliegan y repliegan? En este movimiento, es indudable que hay una serie de desafíos, como tensiones entre los intereses consolidados históricamente y aquellas nuevas formulaciones que la ESI despliega. Recuperando la mirada de Guacira Lopes Louro (2019), resulta indiscutible que vivimos una coyuntura atravesada por el cuestionamiento a las posiciones centrales que ostenta el currículum y aquello que es presentado como “excéntrico”.

Las disputas de intereses emergen en el curso; una docente de nivel inicial comparte en un foro la siguiente reflexión:

Es en favor de ese cambio que hace unos años que vengo cuestionando esta mirada que deja a muchxs afuera y empezamos a mechar algunas cosas diferentes. También formamos si te gusta la milanesa por un lado y la hamburguesa por el otro. ¡Es re divertido! A esto le sumamos escribir notas o carteleras con perspectiva de género (usamos @ o X —niñxs—, no

economizamos palabras o usamos genéricos como “familia” en lugar de “padres”). Esto último nos llevó a tener que trabajar con las familias también, porque muchas de ellas no acordaban con esta perspectiva y hasta con docentes que decían que “era una pava-da”. Aprender o desaprender que las cosas no son así, como las aprendimos, nos las hicieron creer o las creímos es muy difícil. A mí me cuesta mucho. A veces lxs nenes/as en el cole sienten que les mentimos o que les han mentido/enseñado mal, ocultado información (son diferentes los sentimientos) y hay muchas contradicciones con las familias. No nos pasa solo con la ESI, nos pasa también con la mirada hacia la diversidad (los inmigrantes), por ejemplo. Pero bueno, no hay que rendirse si estamos segurxs que este es el camino. (Alicia, directora de una escuela primaria en Ciudad de Buenos Aires)

En sus palabras, la docente trae uno de los nudos de sentido que se despliega en el curso virtual: “aprender o desaprender que las cosas no son así”. En un currículum que históricamente no ha prescripto estos contenidos y al mismo tiempo los ha calificado de “impropios”, “tabú”, vergonzosos, personales, de la vida privada..., la inclusión de la ESI implica para muchxs docentes abrir la pregunta respecto de qué es valioso de enseñar y cómo reconfigurar la nueva síntesis cultural que ello implica. En el capítulo anterior, describimos el proceso que lxs docentes parte de la capacitación narraban al develar el currículum oculto. En esta misma dirección, la pedagoga val flores (2006) señala cómo en aquello que se enseña se pone en vigencia un régimen de conocimiento que es, al mismo tiempo, un régimen de desconocimiento en el que:

[se] construye una distinción radical entre lo que se considera público, admisible en el campo de lo dicho, lo autorizado socialmente acerca de cómo deben ser leídos o comprendidos los cuerpos, y lo infame, lo indecible, aquello cuyo solo nombre produce espanto, indignación, escándalo o corrupción de la estructura social y las buenas costumbres.

De esta manera, para muchxs docentes, “enseñar ESI” implica desaprender lo aprendido, imaginar otros mundos posibles, desafiar los límites de lo establecido. Esto implica una primera tarea: revisar críticamente la cotidianidad. En los foros, en el devenir del curso, se inunda de ejemplos de ello que se sintetizan en expresiones como “ahora me doy cuenta”, “me vengo cuestionando”, “en mi escuela se hace así, ahora pienso que...”. En algunos casos, se trata de profundizar o reafirmar posiciones que lxs docentes tenían de manera previa al curso, en otrxs se trata de una mirada “más inaugural” que la experiencia del curso trae.

Revisar el currículum en esta clave invita a lxs docentes a redefinir contenidos. Especialmente, emerge un sentido muy ligado a sus estudiantes al problematizar qué tipo de experiencia formativa habilita la ESI. En la reflexión de la docente con la que iniciamos este apartado, por ejemplo, aparece la necesidad de cambiar una “mirada que deja a muchxs afuera”. Callar, omitir, silenciar contenidos tiene sus efectos: “estamos practicando una política del desconocimiento que provoca daños al constreñir las posibilidades de vivencia y habitabilidad de los cuerpos” (val flores, 2006: 16). Por otra parte, emprender esta tarea de actualización crítica implica disputar sentidos y negociar con otros actores de la comunidad educativa. En el decir de lxs docentes aparecen las familias, lxs colegas, lxs directivos, lxs estudiantes.

El currículum vincula la escuela y la sociedad a través de la selección cultural que ofrece. El currículum, tal como afirmamos anteriormente, introduce al estudiante a un mundo cultural. Ese mundo que le es presentado al niño, la niña, adolescente, joven o adulto/a/x en contexto escolar no es sino una versión posible del mundo, entre otras. Esto quiere decir que se trata de una selección que conforma una versión. Esta selección, lejos de ser un acuerdo ingenuo, es producto de luchas de poder de distintos grupos sociales. En la mirada de lxs docentes, esta ligazón aparece muy especialmente marcada por el vínculo con otros actores de la comunidad educativa. Por otra parte, el currículum une a la escuela y el Estado a través de cómo distribuye el poder y el grado de autonomía que asigna a los distintos actores. La Ley de Educación Nacional define y propone, mediante una serie de dispositivos pedagógicos, una interpretación de los contenidos que deben desplegarse. Lxs docentes parte de la capacitación, en el devenir de las clases, avanzan sobre esta mirada, conociendo los conceptos centrales que el programa propone, como también abriendo la discusión sobre los lineamientos curriculares y los materiales de apoyo a la enseñanza que son parte de esta área.

Especialmente, estos temas aparecen abordados en la tercera y cuarta clase del curso virtual. Se incluye una revisión de los “materiales de la ESI” y su contextualización en el nivel inicial, primario y secundario. En el desarrollo de estas clases, se enfatiza la búsqueda de posiciones que se alejen del “recetario”, invitando a lxs docentes a revisar sus prácticas escolares en pos de situar la ESI.

Los contenidos escolares: disciplinas, sexismo y “mucho más”

¿Qué enseñamos cuando se enseña ESI? En el transcurrir de los foros, este interrogante marcó varios intercambios que a su vez se acompasan con el despliegue de las clases virtuales. En definitiva, como afirmamos al inicio de este capítulo, se trata para lxs docentes del curso de una tarea intensa de re-escritura del currículum explícito criticando lo ya versionado y proponiendo nuevas intervenciones pedagógicas.

Del conjunto total de contenidos escolares que los currículos proponen desde el nivel inicial hasta la educación secundaria, dos áreas aparecen fuertemente problematizadas por lxs docentes del curso: la educación física y las letras. Un primer aspecto que se señala de estas áreas es cómo los contenidos escolares que se trabajan tradicionalmente desde ellas profundizan un modelo de masculinidad y feminidad hegemónico.

La Educación Física es descripta por lxs cursantes como un espacio privilegiado para la normalización de los cuerpos de sus estudiantes. Aflora en los foros la crítica de cómo en este espacio escolar “subyacen esquemas culturales machistas”:

Coincido con lo que dice Gabriel sobre la diferenciación de sexo a medida que van creciendo, y si bien no soy profe de Educación Física, los escucho por los pasillos a los alumnos varones de los ciclos superiores diciendo que no les gusta hacer deportes con las mujeres por diferentes razones y en la que subyacen los diferentes esquemas culturales machistas:

“—Son más débiles.

—Son lloronas.

—No tienen fuerza.

—Las mujeres no pueden hacer “X” deporte, es solo para varones”. (Daniel, docente)

La división entre varones y mujeres en las clases es cuestionada entre lxs que participan del curso, advirtiéndose cómo esta “gran diferenciación” coarta oportunidades a lxs estudiantes. Esta preocupación, que también se expresa en torno al currículum oculto avanza sobre aristas de lo explícito:

... desde el ámbito de la Educación Física, es el hecho de que hay una gran diferenciación de género a medida que van avanzando los niveles escolares, ya que por ejemplo, en nivel inicial se realizan juegos con los dos sexos y se cantan canciones que no hacen referencia a ningún género. En el nivel primario se realizan actividades o juegos predeportivos que incluyen tanto a varones como a mujeres, ya que así está organizado y no se separa a los alumnos por género, es decir que no queda opción y sin embargo todo funciona perfecto. El hecho es porque en el nivel secundario, aunque la escuela sea mixta, se realiza esa diferenciación tan abrupta de géneros. Lo relaciono con la ESI en los aspectos del enfoque de género, ya que pareciera que los deportes en la adolescencia y la adultez están supeditados a un género en particular. El enfoque de ejercer el derecho, ya que deberíamos respetar el derecho a elegir lo que queremos hacer a pesar del sexo. También el respeto por la diversidad, ya que cada individuo es único y puede manifestar

sus sentimientos hacia una actividad en particular, sin que ello implique sentirse culpable de estar haciendo algo que no está estipulado para ese género. (Gabriel, profesor de Educación Física en una escuela técnica, preceptor y prosecretario en Rosario, Santa Fe)

En este escenario, la práctica del fútbol se torna en un escenario crucial en las escuelas. Lxs docentes, particularmente de Educación Física, advierten cómo en la cotidianidad escolar el fútbol es un espacio privilegiado para la producción de una masculinidad hegemónica acorde a los mandatos del patriarcado.

... estuve pensando en los recreos del Colegio y pasa algo muy particular con el fútbol. Juegan todos los varones, y si alguno no quiere jugar, es tildado de afeminado. También, si alguna nena quiere jugar al fútbol, es mal vista por sus compañeros. Todavía cuesta mucho hacerles comprender que todos tienen los mismos derechos a jugar o no. (Mariela, docente de primaria en San Juan)

No obstante, el espacio de las clases de educación física aparece también disputado por las estudiantes que interpelan a sus docentes para ser incluidas dentro de este deporte. Así como también de docentes que proponen nuevas prácticas deportivas de manera compartida.

Por otra parte, otra área de contenidos que es nombrada con frecuencia es Lengua y Literatura. Lxs docentes caracterizan este espacio curricular como su contribución en la reproducción de los estereotipos de género. Principalmente, lxs docentes hacen un análisis crítico de los “cuentos de princesas” y la capacidad normalizadora para establecer feminidades hegemónicas:

Con respecto a las princesas de Disney, estas han ido cambiando, porque se presenta desde Cenicienta, como una mujer para los quehaceres domésticos; a Pocahontas, una luchadora por su gente, por su territorio; esto muestra cómo el rol de la mujer ha cambiado, pero no se deja de mostrar una mujer con una figura ideal y que siempre espera a un príncipe musculoso y fuerte. Y siempre se encuentra subordinada frente a la figura masculina. (Marisa, docente)

La subordinación, la dependencia y la espera de la figura del príncipe son aspectos por desafiar en la enseñanza que reciben sus estudiantes. Reparar no solo en cómo estos cuentos interpelan una feminidad propia del patriarcado, sino también cómo se regula la conducta de los varones.

La experiencia que voy a contar está relacionada con “la hora de lectura” donde los alumnos eligen de todos los libros que tenemos en la biblioteca áulica uno para leer y luego comentar a sus compañeros... Los varones, por lo general, no quieren saber nada de leer textos de princesas, hadas, Cenicienta, Rapunzel, Blancanieves, es decir, que tengan que ver con imágenes de nenas, ya que entre compañeros se cargan y se suele escuchar: “Él es nena, mirá, eligió cuento de princesas” o “Mirá, lee cuentos de nenas”. En cambio, las nenas son más abiertas, ellas seleccionan sin fijarse en si son cuentos más relacionados con los varones; ahora que lo pienso, tendría que intervenir más como docente y hacerles entender que cualquiera puede leer cualquier libro. Y que no porque lea cuentos que estén relacionados con princesas, hadas, Blancanieves, etc., es “nena”, como le dicen ellos. Como parte de una comunidad educativa, siempre debemos estimular el respeto

y tolerancia, y concientizar que somos diferentes e iguales en derecho. Nos compete a los docentes ser críticos frente a esta heterogeneidad cultural y social presente en nuestras escuelas, buscando consenso en las diferencias, transformando, adecuando códigos que permitan al niño/a desenvolverse de manera autónoma y crítica en la realidad del medio social en el cual está inserto. (Carolina, docente de primaria en Río Cuarto, Córdoba)

En la búsqueda de construir contenidos que amplíen la autonomía de sus estudiantes, algunxs docentes comparten en los foros experiencias áulicas en las que han transformado el currículum, ya sea proponiendo una nueva mirada sobre el canon literario establecido o bien, buscando nuevos cánones literarios. Una docente comparte:

En 5to año leemos literatura argentina y entre las obras que incluyo en el programa está *El conventillo de la Paloma*, una pieza teatral breve que cuenta la historia de una mujer que huye de los barrios bajos para vivir en un conventillo —poblado de gente humilde y trabajadora, en su mayoría inmigrantes— y “recuperarse de la mala vida”. Allí es recibida con aprobación por los hombres y con bronca por las mujeres, que sienten que corren peligro sus matrimonios. Si bien es una obra cómica, es fácil intuir durante la lectura la noción de la “mujer objeto” y el permiso que tienen los hombres de jugar a seducir a Paloma mientras las esposas no se animan a pagarles a ellos con la misma moneda porque no sería “bien visto”. En un momento de la historia, aparece el exmarido de Paloma y quiere obligarla a volver con él, “por suerte”, Villa Crespo — el malevo del conventillo—la defiende y le confiesa su

amor (oculto durante toda la obra). Hace varios años que leo en clase esta obra, nos permite trabajar desde la observación de los estereotipos —tanto sociales como de género— y hasta discutir sobre diversidad y discriminación. Elegí nombrarla porque pienso que aún los recursos que refuerzan miradas tradicionales pueden servirnos para desarmarlas y debatir cuestiones con nuestros alumnos. (Mariana, profesora de Lengua y Literatura)

La revisión crítica del campo de la lengua y la literatura es también, para muchxs docentes del curso, abrir de manera más amplia una serie de interrogantes sobre el uso del lenguaje. Una docente señala:

Las notas dirigidas a la familia generalmente se encabezan del siguiente modo: “Sres. Padres”, “Papis”, para referirse a ambos progenitores y excluye en la palabra a la madre en ambos casos. Algunos docentes las encabezan con el nombre de pila de la mamá del alumno o alumna, como ignorando la responsabilidad que le compete también al padre en materia educativa.

En las consignas de algunas tareas, se suele enunciar del siguiente modo: “Mamá te dicta 10 números...”, “Con ayuda de mamá...”, “Mamá te lee un cuento...”.

Muchas situaciones problemáticas en matemática, expresan: “La mamá de Pedro cocinó una docena de empanadas...”, “la mamá de Juan compró en la verdulería...”. (Marta, docente)

Asimismo, también hay una fuerte preocupación por el lenguaje en la música y las canciones. Esto que ya abordamos en el capítulo anterior nos convoca a profundizar la reflexión respecto de los procesos que acontecen al “enseñar ESI” donde develar el currículum oculto pone en evidencia la gesta de un currículum explícito que desafía lo “normalmente esperado”.

Creo que, como docentes, deberíamos tomar estos temas, que eligen nuestras alumnas libremente, y poner en debate lo que se expresa, puesto que el lenguaje no es neutro. La música como instrumento de socialización nos revela, en sus mensajes, en sus letras, su cultura, condiciones de vida, procesos y grupos sociales, maneras de relacionarse, de poder, de control, sus lugares e idiosincrasia, sus hábitos de consumo, formas de pensar, hablar, vestir, vivir, actuar, sentir, amar, desear, y en las que también se reflejan prejuicios, valores e ideologías de una época, todo ello, sujeto, encuadrado, movido por las leyes del mercado, pues ese es el objetivo de la música popular, el de vender, y lo que se vende y se comercializa es lo que conecta con los intereses del público a través de los medios de comunicación y difusión. La música como lenguaje es reproductor de modelos sociales y tiene una representación simbólica diferente para cada persona. Es el medio donde la sexualidad, el deseo, el cuerpo, la sensualidad, los roles que se juegan en la pareja se ponen de manifiesto. (Gisela, profesora de Música)

Finalmente, una tercera cuestión que nombran lxs docentes es la incorporación de un “nuevo diccionario” de palabras. Estas palabras nuevas a veces permiten describir procesos o situaciones y, en otras ocasiones, habilitan el debate. Una

docente, por ejemplo, señala cómo la ESI es también tener palabras disponibles:

Más aún, en la Clase pudimos encontrar algunas herramientas que son teóricas para fundamentar algunas decisiones, tales como: “Habrán notado que hasta hace pocos años estos asesinatos sistemáticos a mujeres se los rotulaba bajo la carátula de ‘crímenes pasionales’, como si se tratase de un caso aislado, de índole privada y doméstica (¿alguna vez escucharon la frase ‘Ella se la buscó’?). Luego comenzó a utilizarse la palabra *femicidio*. Esta categoría es política: permite visibilizar que se trata de una violencia fundada y sostenida por una cultura patriarcal que permite que muchos varones lleguen a considerar a ‘sus’ mujeres como propiedad privada, objetos de control y maltrato”. Al leer otros comentarios, recuperaré los refranes de Paula (¡gracias!) y claramente el aporte de Daniela del artículo de *Página 12* “¿Qué van a pensar de mí?”. Hacer circular ideas y recursos, también intenciones nuestras, ayuda a componer las prácticas que realizamos. ¡Gracias de nuevo! (Marisa, docente)

El lenguaje y su reflexión ganan espacio en el desarrollo de las clases. Esto se evidencia tanto en la tematización que traen lxs docentes al respecto como en la incorporación de nuevas expresiones en las formas que tienen de enunciar con el correr de los foros. Además del uso de las “a/o”, aparecen también “x” y “@”, por ejemplo.

En síntesis, Educación Física, y Lengua y Literatura, son los dos campos disciplinares que son nombrados con mayor frecuencia por lxs docentes del curso virtual. En relación con ello se reiteran las lecturas críticas de cómo operan el sexismo y la homofobia como mecanismos de normalización de

los cuerpos de lxs estudiantes desde el nivel inicial al nivel medio. En menor medida, son nombradas Historia, Biología y Filosofía.

En Historia la preocupación central, que se expresa en lxs intercambios entre docentes, es el lugar que ocupan las mujeres: ¿qué se “dice” de las mujeres?, ¿qué mujeres son las que no aparecen? Se trata entonces de dos registros: por un lado, analizar la forma de inclusión de las mujeres al registro histórico y, por el otro, revisar las ausencias. Una docente de Historia comparte la siguiente reflexión:

Desde mi área, la Historia, los contenidos muy raramente incluyen a las mujeres, y si lo hacen es de una posición secundaria; por ejemplo, Eva Perón es estudiada desde su rol de primera dama, esposa del presidente de la Nación y reconocida desde su actividad en la Fundación Eva Perón, como una madre buena que protege y brinda cariño a sus hijos. No se apunta a conocer sus ideas políticas, su enfrentamiento con los sectores conservadores de la sociedad y con ciertos sectores del sector militar. (Elena, profesora de Historia)

Dentro de esta disciplina, los manuales y libros de texto que se utilizan para enseñar adquieren especial atención:

... los manuales de enseñanza, sea del grado que sea, en cuanto a la enseñanza de la historia argentina, mucho sabemos y enseñamos sobre nuestros próceres, todos hombres por cierto... pero poco y nada se habla de las mujeres que hicieron historia también, solo figura una que otra distinguida, como Mariquita Sánchez de Thompson, quien participó desde un lugar bastante “pasivo”: ipréstamo de su casa...!, pero nada se habla

ni se enseña por ejemplo sobre Juana Azurduy, distinguida... irevolucionaria!... Es algo que resulta triste, pero lamentablemente desde muy pequeños nos educaron sobre los roles de cada persona según su género, y no solo desde compartir los recreos, sino desde la enseñanza dentro del grado... (Paula, profesora de Historia)

Incluso, algunxs docentes comparten los libros de Historia que fueron parte de su formación, analizando las imágenes estereotipadas que se brindaban sobre mujeres y varones, además de consolidar la heteronormatividad:

Un ejemplo de ello es la imagen que se tenía de la mujer en el libro de cuarto grado de J. J. Suárez, de 1951, utilizado en las clases de Historia y luego en las clases de Ciencias Sociales, que cita la participación de las féminas en la historia argentina afirmando: “La mujer actuando junto al hombre ha sido su compañera y la colaboradora de todas sus empresas. Siempre secundando al hombre”. También menciona a la mujer durante la campaña libertadora diciendo: “La mujer ayudó en las campañas libertadoras (las niñas de Ayohuma), es de notarse la acendrada virtud cristiana de la mujer argentina en aquellos tiempos”. Según los libros de texto, las mujeres honraban a la patria mandando a sus hijos y maridos a la batalla, curando heridos, haciendo de comer para los regimientos, tejiendo mantas y sufriendo el cautiverio por los indios. En cambio, los hombres eran los participantes activos y merecedores de gloria “... tanto el cultivador como el herrero, el soldado como el peón todos trabajaron para equipar al ejército [...] todos los criollos trabajaron con ahínco, nadie ocioso [...] Y este trabajo tuvo

coronación con la feliz liberación de tres naciones”. La figura de héroe estaba reflejada en ellos.

Lo elegí para mostrar cómo en la escuela tradicional (y, en algunos casos, aún hoy lamentablemente) se inculca una mirada, un modelo sobre la “supremacía” de la figura del hombre por sobre la de la mujer, justificados en la idea falsa de que el primer género mencionado tiene características innatas o esenciales de valentía o proacidad para la acción. [...] Mientras que el segundo género mencionado posee cualidades de sensibilidad, amorosidad, cuidado y protección más propicios para la vida doméstica, es decir, sin participación en la vida pública o en la historia desde la visión epocal. Otro aspecto por el cual elegí ese recurso es por la mirada de heteronormatividad; si bien no se observa explícitamente, queda plasmado de modo implícito puesto que se sugiere solo la concepción binaria de la pareja: hombre y mujer. (Gustavo, docente de primaria y en Instituto Superior de Formación Docente en Entre Ríos)

El recorte de las efemérides es otra arista que se despliega en relación con la historia. Cómo las escuelas abordan este conjunto de acontecimientos notables aparece revisado a la luz de lo trabajado en el curso virtual. Se advierte la construcción de una noción de “Héroes que hicieron la Patria” que ubica a determinados varones como los hacedores de la historia, dejando a las mujeres en un lugar relegado o totalmente invisibilizado:

Tampoco nunca se nombra a la patriota Juana Azurduy, que también luchó al igual que estos hombres en las guerras de independencia hispanoamericanas por la

liberación del Virreinato del Río de La Plata, contra el reino de España. Al trabajar sin resaltar la importancia del rol de las mujeres, de alguna manera u otra estamos diciendo cómo debe ser una mujer y cómo debe ser un varón. (Renata, profesora de Música en una escuela rural en San Lorenzo, Santa Fe)

Qué se dice con lo que se dice y no se dice es un tamiz que emerge en las reflexiones que comparten lxs docentes. El campo de la historia no es ingenuo, sus relatos conforman identidad, y es allí donde la enseñanza y su revisión es interpelada por estxs docentes. Otra disciplina en la que emergen algunas voces críticas respecto de la propuesta que advierten en su propio currículum escolar en relación con la implementación de la educación sexual integral es en Biología/Ciencias Naturales. Las docentes señalan, particularmente, cómo los libros y las láminas omiten palabras para nombrar el cuerpo humano o bien cómo se refuerzan estereotipos en relación con quienes producen “saberes científicos”, olvidando sistemáticamente los trabajos realizados por mujeres.

Yo como profesora de Biología hablamos mucho de ciencia y en todos los libros hablan del “científico” como si los hombres son los únicos que pueden hacer ciencia. Siempre les aclaro a mis alumnos que hay muchas mujeres que hacen ciencia, hay científicas. En muchos libros de texto está muy marcado el estereotipo masculino como “el mejor”, desmereciendo el rol de las mujeres o ubicándolas en un lugar no correspondido. (Mercedes, profesora de Biología)

Como profesora de Biología, utilizo habitualmente para mis clases láminas del sistema genital femenino

y masculino, donde encuentro muchos temas de reflexión. En las láminas más viejas que todavía tengo en la escuela no se representan los órganos externos de la mujer como labios mayores, menores y el clitoris, ya que los mismos son órganos de placer y no intervienen específicamente en la reproducción. Esta postura es netamente patriarcal y no estaría bien visto en la mujer el símbolo de placer. Además, se identifica a este sistema como “reproductor” como si fuera la única función del hombre y la mujer. En estas láminas no se tiene en cuenta la diversidad sexual y [dan] por supuesta la identidad de género. (Rita, profesora de Biología)

Finalmente, un último campo donde también de manera muy minoritaria aparecen voces señalando el currículum explícito en la disciplina de la Filosofía:

Esta actividad me hizo pensar en mis primeros años como docente en Filosofía. Solía trabajar en el aula con la primera y segunda meditación de Descartes (*Meditaciones metafísicas*) para plantear el tema del sujeto moderno, de la fractura entre razón y naturaleza, y del modo de aprehenderla es que me llevó unos años entender que Descartes reproducía el sistema patriarcal. Hacía una distinción de valor entre los varones y las mujeres a la hora de poder acceder al conocimiento, que la filosofía como es dada en las escuelas generalmente es de forma machista y que si bien existen grandes filósofas feministas, no se suele incorporar sus lecturas en el aula. Hoy, si bien sigo utilizando escritos de filósofos de la modernidad, hago un poco como cuenta Victoria Arias, deteniéndome en el uso del lenguaje, de los géneros que utilizan

quienes escriben y reflexionar qué significaba eso en el contexto en el que los textos han sido escritos.
(Sabina, profesora de Filosofía)

En una mirada transversal de las reflexiones que comparan lxs docentes en los foros del curso virtual en relación con aquello prescripto, aparecen dos sentidos de manera significativa. Por un lado se preguntan, centralmente, dónde están las mujeres (¿dónde están las mujeres que escriben?, ¿dónde están las hacedoras de la historia?, ¿dónde están las científicas?, ¿dónde están las filósofas?). Lo primero en advertirse entonces es esta ausencia sistemática en las disciplinas que enseñan, y con ello, la búsqueda de alternativas al momento de enseñar. Las propuestas recorren desde la necesidad de incluirlas hasta la posibilidad de interrogar críticamente aquello que se enseña, ofreciendo lecturas e interpretaciones que rompan con el sentido hegemonizado. Por otra parte, habilitar el interrogante sobre aquello que se enseña abre para estxs docentes múltiples escenas de enseñanza. Desde esta óptica miran sus manuales, los actos escolares, el lenguaje que usan, de manera tal que hacer crítico el currículum explícito de la educación sexual integral es también poner en evidencia el currículum oculto. Tal como se señalaba en el capítulo anterior, la lectura crítica desde los “anteojos” de género pone en evidencia lo que sí enseña la escuela en torno a la educación sexual, y abre caminos para imaginar por qué intersticios construir contenidos para que el abordaje sea acorde al enfoque de la ESI.

La tarea hecha: sobre los sentires del “enseñar ESI”

En distintos momentos de los intercambios realizados en los foros del curso virtual, lxs docentes reflexionan sobre el

enseñar ESI. Sus palabras aparecen mediadas por sensaciones, emociones, sentimientos que los atraviesan en la cotidianidad. Junto con la vergüenza y los miedos también varixs docentes mencionan sentir alegría, gratificación, orgullo y entusiasmo al abordar la ESI.

En algunos casos, el sentimiento positivo está asociado al hecho de haber recibido agradecimientos por parte de las familias; en otros casos, por la posibilidad de comenzar/profundizar el trabajo en la escuela y/o con algunxs colegas. Y en otros casos, se sienten contentxs porque en su escuela, a raíz de jornadas de ESI, comienza a plantearse la importancia de la temática. También manifiestan alegría por haberse animado (luego de mucho tiempo o de no poder hacer por obstáculos varios/diversos) a abordar la temática y haber evidenciado que pueden hacerlo.

El tabú y la vergüenza se entrelazan con la alegría. El vínculo pedagógico es, desde la voz de estxs docentes, un lazo de encuentro de saberes, experiencias y conocimientos no escindido del afecto.

Hace unas semanas, logramos organizar en la escuela junto con el EOE [equipo de orientación escolar] una jornada de Educación Sexual Integral, ¡primera! experiencia en esta escuela secundaria relacionada con ESI. Casi ningún/a docente o equipo tiene capacitaciones en ESI, o recién ahora están acercándose al material, por lo que la jornada tuvo algunas cuestiones que quizá no entrarían mucho dentro de la ESI, como por ejemplo invitar al CPA (centro de prevención de adicciones)... Yo pude tener mi primera experiencia armando un taller junto con otra docente, sobre “Respeto a la diversidad sexual, de género”,... Lamento que esa perspectiva no haya sido la que más quedó en el imaginario de la escuela. El reparto de

preservativos era el comentario más fuerte al día siguiente. ¡Nos ganaron los preservativos, pero la experiencia fue enriquecedora! Aquí me gustaría abrir un poco otra puerta: la reflexión sobre nosotros/as mismos/as. Al estar involucrada en la escuela con estos temas de manera trasversal, haciendo la capacitación y habiendo reflexionado estos temas en la facultad, me siento muy sola y con bastante desilusión con respecto a mis compañeros/as. Y a veces me siento paralizada por no saber cómo compartir mis reflexiones y entusiasmarlos/as o comprometerlos/as con estas nuevas políticas para estar todos/as atentos/as si realmente queremos una transformación de inclusión y derechos para nuestros/as jóvenes. Tan solo y con mucha alegría, de todas formas, puedo compartir esta perspectiva con cuatro docentes. (Luciana, profesora en Ciencias Antropológicas en materias de comunicación en escuelas secundarias en Trenque Lauquen, Buenos Aires)

La satisfacción, la soledad, el compañerismo, la alegría entran en los relatos dando cuenta de cómo la enseñanza de la educación sexual integral pone en evidencia un régimen pedagógico de los afectos que vincula estudiantes y docentes, y a docentes entre sí. “Las ganas de reunirse” a conversar sobre este tema permite pensar cómo “enseñar ESI” posiciona a estxs docentes en una epistemología colectiva. En esta dirección, una docente comenta:

Hoy la mayoría de lxs docentes de escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires tuvimos el encuentro del Programa de Formación Permanente. Comenzando la mañana, la directora de la escuela nos dijo: “Hoy vamos a hablar, entre otras cosas, de la ESI”. Yo me

puse chocha porque tenía algo que aportar (soy nueva en la escuela y siempre me quedo bastante callada). Recogí algunas frases (muchas coinciden con lo que acá venimos hablando). “Digo tantas veces ‘sexo’ porque acá lo dice”, mientras leía un artículo sobre la ESI. La directora a un docente varón: “Vos te vas a tener que ir del salón”, en tono de broma y haciendo referencia a la mirada de género de la ESI; “Todos somos personas sexuadas: hombres o mujeres”, “No estamos preparados y metemos la pata. Nos hace falta más que un curso virtual” dijo una docente, luego de mi comentario recomendando este taller. Lejos de desalentarme estos comentarios, me dieron muchísimas ganas de reunirme con mis colegas a pensar. A veces la puerta de entrada de la ESI está tapiada de ladrillos hechos de prejuicios; pero creo que los vamos a demoler para que entre definitivamente la ESI. (Luján, profesora de Ciencias de la Comunicación en escuelas secundarias en Pigüé, Buenos Aires)

En este capítulo pudimos observar cómo lxs docentes parte del curso virtual analizan e imaginan las prácticas escolares que aborden explícitamente la educación sexual prestando especial atención a cómo incorporar el enfoque de la ESI. En este recorrido, emergen algunos sentidos en torno a “enseñar ESI”. Un aspecto central aparece en relación con la distinción entre currículum oculto y explícito. Para muchxs de lxs docentes que son parte de la capacitación, la delimitación entre estas categorías parece carecer de sentido en la medida en que, para enseñar ESI, es necesario el desaprender en la práctica educativa de forma cabal. Para “enseñar ESI”,

entonces, hay que poner en juego ambas dimensiones del contenido.

Por otra parte, la revisión crítica de cómo transversalizar la ESI en el aula va ganando espacio en los foros. Principalmente, advirtiendo dos espacios escolares: Educación Física, y Lengua y Literatura. Se destaca en los intercambios entre docentes cómo estos espacios contribuyen a delinear qué es un varón y qué es una mujer, respectivamente. En menor medida se realizan menciones de otras áreas como Historia, Biología, Filosofía. En el conjunto de intervenciones se señala la importancia de incluir a las mujeres como sujeto productor (de la historia, de la literatura), se problematiza la mirada dicotómica que organizan los campos del saber, o bien, se destaca cómo los contenidos explícitos pueden generar violencia y discriminación. Finalmente, lxs docentes narran cómo trabajar estos temas genera entusiasmo pedagógico y un lugar de encuentro entre colegas.

Referencias bibliográficas

- De Alba, Alicia (1998) *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Miño Dávila.
- Britzman, Deborah (1999). ¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto. *Revista de Educación*, núm. 9.
- flores, val (2006) Asco y heteronormatividad. Apuntes para pensar una política de las emociones en educación. II *Coloquio Interdisciplinario "Educación, sexualidades y relaciones de género. Investigaciones y experiencias"*. UBA.
- Lopes Louro, Guacira (2019). Currículo, género y sexualidad. Lo "normal", lo "diferente" y lo "excéntrico". *Descentrada*, 3(1)

Conclusiones

La enseñanza de la ESI en entornos virtuales democratiza el acceso, potencia los intercambios interdisciplinarios e interterritoriales, facilita el acceso organizado a una multiplicidad de recursos multimediales propios de los feminismos actuales, y promueve un seguimiento personalizado de les cursantes. A su vez, la lógica del trabajo virtual, es decir, de contar con tiempo para leer las clases y realizar los posteos en los foros, promueve un aprendizaje basado en la reflexión de la propia experiencia, de las múltiples formas de narrarse a sí mismas y a les demás, de narrar desde la práctica docente las situaciones escolares, conflictivas o gratificantes que resultan de los encuentros cotidianos.

Catalina González del Cerro

Desde la sanción de la ley nacional 26.150, se desplegaron una serie de desafíos para su implementación. Una inquietud que comenzó a desplegarse en el campo educativo fue cómo incorporar estos temas en la vida escolar cuando lxs docentes no habían sido formados desde la perspectiva de la educación sexual integral que el nuevo plexo normativo arbitraba y que, a su vez, se reconfiguraba con la sanción de otras leyes que ampliaron el horizonte de autonomía de los cuerpos. La capacitación se convirtió entonces en un eje central del debate sumamente complejo en el que se ponía en juego la construcción de una estrategia que permitiera alcanzar al extenso territorio del sistema educativo.

Una de las respuestas desde el Estado por medio del Programa Nacional de ESI fue la capacitación virtual masiva. En ese intersticio se enclava el trabajo de investigación

que recorrimos en los cinco capítulos. A través de analizar distintos grupos que cursaron en 2015 y desde la lectura en profundidad de los intercambios en los foros en los que se plasmaron las voces (escritas) de lxs docentes participantes, pudimos conocer el recorrido realizado por lxs cursantes de manera conjunta con lxs tutorxs, desde el inicio del curso, en el foro de presentación y reflexión, hasta su finalización, en el foro correspondiente a la última clase.

Dentro de las principales conclusiones, encontramos que los foros de intercambio son un espacio crucial para lxs cursantes, ya que el aprender con otrxs surge como un punto clave del curso virtual. A través de leer los posteos de lxs colegas en los foros, conocen dudas y preguntas que tienen otrxs que muchas veces son similares a las propias, experiencias personales que ocurrieron en contextos diferentes (en provincias lejanas, en otros niveles educativos, en diferentes momentos históricos) con las que se identifican, obstáculos y avances en torno a la implementación de la ESI que otrxs han vivenciado en sus recorridos como docentes que les resuenan. Leer a otrxs les posibilita leerse a sí mismxs y comprender cuestiones propias a través de las múltiples voces de lxs colegas. Los foros se convierten entonces en un escenario de amplificación de las voces que son parte. El sonar de una voz invita al resonar de otras. Lejos de tratarse de un espacio donde se suman una participación tras otra, el foro funciona como una instancia de sinergia coral donde se comparten puntos de vista, se debate, se dialoga.

Esta característica de configuración del espacio virtual es producto, en buena medida, de un conjunto de decisiones que el Programa Nacional ESI ha propiciado y que al mismo tiempo han generado una serie de tensiones y desafíos. En primer lugar, resulta clave el rol de la tutoría que se caracteriza por una presencia diaria que frente a las intervenciones de lxs cursantes realiza comentarios, propone

debates, marca puntos de coincidencia o diferencia, advierte en la profundidad de lo interpretado y alienta en la tarea. A diferencia de un posicionamiento “bots”, lxs tutorxs buscan problematizar las condiciones pedagógicas de la virtualidad. Una segunda cuestión que se visualiza es el énfasis por construir en el grupo de tutorxs un lenguaje común y una forma de hacer colectiva por sobre la individualidad.

De este modo, el curso virtual ofreció un espacio para deconstruir saberes previos y construir nuevos posicionamientos a través del encuentro con otro/otra/otrx colega y la mediación de un tutor o tutora. Esto se potencia en la medida en que el foro les brinda también la posibilidad de contar sobre sí mismxs y poner en juego lo propio sin la exposición que genera hacerlo de manera presencial frente a colegas de la propia escuela, es decir, pueden hacerlo con mayor libertad y en un marco que lxs hace sentir más resguardadxs. En este sentido, la extrañeza de esos otrxs que son parte del foro se constituye en un aspecto facilitador de los vínculos pedagógicos que se construyen durante la cursada. El encuentro y lo que sucede en los espacios de intercambio —virtuales— con colegas y tutorxs posibilita aprendizajes que no parecen viables de otro modo debido a que la mayoría de lxs participantes no contaron con este tipo de espacios en su propia formación y tampoco cuentan con ellos en el presente. Por eso, lo que sucede en los foros y lo que se habilita y despliega a partir de ellos es altamente valorado.

Estos hallazgos nos permitieron repensar un conjunto de juicios instalados en torno a la virtualidad, tales como: “La no-presencialidad es un obstáculo”, “La falta de cercanía es contraproducente para abordar temas vinculados a la sexualidad”, entre otros. Frente a estas afirmaciones, en el desarrollo de la investigación pudimos constatar que se trata más bien de revisar las características que asumen el encuentro y la presencialidad desde la configuración que ofrece el

dispositivo de capacitación virtual. Por otra parte, estos análisis permiten relativizar posiciones abstractas y dar cuenta, desde la concreción de estos espacios, de qué es lejano, qué es cercano y cómo eso condiciona la enseñanza, y el aprendizaje puede materializarse en diferentes caminos.

Las clases y su gradualidad, las consignas de trabajo, las intervenciones de lxs tutorxs y las participaciones de lxs colegas en los foros generaron las condiciones necesarias para que lxs docentes puedan reconocer la importancia que reviste la reflexión sobre nosotrxs mismxs en torno a la propia sexualidad. Desde el inicio del curso, lxs docentes lograron comprender que para aprender ESI es imprescindible revisar los propios posicionamientos e interpelarse, y que las resistencias que emergen frente a las temáticas abordadas deben ser analizadas y problematizadas ya que son inherentes al proceso de aprendizaje. Incorporaron así un nuevo modo de mirarse a ellxs mismxs y su propia historia, y de mirar a otrxs y a la escuela. A su vez, este recorrido les permitió inscribir las vivencias personales en un contexto histórico y social más amplio. De alguna manera, un primer aprendizaje que se observa es la posibilidad de reinventar los márgenes entre lo íntimo, lo privado y lo público, y cómo ello configura un contenido por enseñar.

En el curso analizaron y revisaron las experiencias familiares y escolares vinculadas a la educación sexual que fueron vivenciando a lo largo de sus vidas. Entran en juego y en relación el pasado y el presente, considerando los diversos contextos en los que fueron socializadx. En este proceso, lxs docentes encontraron entre sí muchas similitudes en cuanto a las biografías familiares y escolares que fueron narrando. Estas están caracterizadas por silencios, desconocimientos, tabúes, mitos, soledad, prohibiciones y padecimientos en relación con la sexualidad.

Analizar cómo y qué les enseñaron sobre sexualidad en la escuela da pie a que lxs docentes comprendan el enclave político de la sexualidad y en esa dirección se avanza sobre el aprender que toda educación es sexual pero que no toda educación sexual es integral. En la mayoría de los casos comenzaron a identificar en las escenas escolares rememoradas, rasgos y características propios de los enfoques de educación sexual tradicionales, como son el enfoque biologicista y el moralista, y reconocieron que su propia biografía escolar sexual fue configurándose a través de vivencias que se contraponen o distancian de la de la ESI.

Al articular sus experiencias con las categorías conceptuales que aportan las clases, observamos que se resignifica lo vivido y se motoriza el deseo de plantear cómo podrían haber sido esas experiencias desarrolladas desde el enfoque de la ESI. De este modo, comprenden aquello que “no es ESI” y en paralelo logran identificar qué “sí es ESI”. Este ejercicio les permitió avanzar en describir con sus propias palabras de qué trata la ESI. Esto nos permite pensar los resortes que impulsan las iniciativas de inclusión de la educación sexual integral en el aula. En buena medida, se evidencia cómo se conjugan pasado y futuro en el aprender ESI: su historización parece ser ineludible como motor.

Así avanzan en reflexionar acerca de cómo se posicionan respecto del trabajo de enseñar ESI y en considerarla como parte de la tarea docente, como una responsabilidad pedagógica. Esta conceptualización gana espacio en los debates de lxs docentes donde se conjuga la noción de responsabilidad con la de cuidado. Reconociendo que la sexualidad es inherente a la condición humana, a la subjetividad y a los vínculos, consideran que su enseñanza en la escuela requiere la construcción de un espacio de confianza y una escucha atenta a las necesidades y experiencias propias de lxs alumnxs para acompañarlxs en la construcción de su propia sexualidad.

Asumir el “enseñar ESI” como una tarea que es propia de la docencia es novedoso en relación con la expectativa tradicional que asignaba ese lugar al “especialista”. En función de esta “inherencia” se reposicionan en relación con la sexualidad en la escuela y acuerdan en que todo docente tiene una responsabilidad respecto de dar lugar a los intereses, inquietudes, voces y demandas de sus alumnxs y en garantizar los derechos de lxs niñxs y adolescentes.

La propuesta pedagógica del curso virtual se sustenta en un aprendizaje en el que se vertebran la reflexión personal y la cotidianidad de la escuela. Se promueve que lxs docentes lleven a los foros lo que ocurre hoy en las aulas y en las instituciones escolares. Las propias prácticas y los recursos pedagógicos se transforman en objeto de reflexión y los intercambios buscan nutrirse de lo que sucede y se produce en la escuela para pensar a la escuela. Por ello, en muchos casos en el curso se trabajaron y analizaron intervenciones y materiales que lxs docentes han estado desplegando y/o utilizando en ese mismo momento. También, mientras se interpela a lxs participantes con consignas para alimentar las discusiones desde la experiencia situada, se observa un movimiento en el que llevan las discusiones de los foros a sus propios espacios.

Estos recorridos posibilitaron desaprender lo aprendido —y lo que enseñan— para poder aprender a enseñar ESI. La práctica pedagógica es revisada a partir de analizar el currículum oculto y de reflexionar sobre el currículum deseado. Durante la capacitación, lxs docentes fueron descubriendo e incorporando nuevos modos de pensar y enfocar sus intervenciones pedagógicas.

Los nuevos “anteojos” que ofrece la ESI a lxs docentes para observar el acto pedagógico, es decir, las nuevas formas de mirar que adquieren a lo largo del curso, conducen a preguntarse, cuestionar, revisar y en muchos casos modificar

aspectos que hacen a la vida cotidiana de las escuelas, como por ejemplo la organización de las aulas, los patios, las carteleras, los baños, los actos escolares.

También en algunos casos lxs docentes avanzaron en reflexionar y dar cuenta de cómo implementan la ESI en las prácticas educativas que se relacionan con el currículum explícito. Se habilita la pregunta sobre qué es valioso enseñar y se re-definen la selección y el enfoque de los contenidos. Entre lxs cursantes es notorio que “enseñar ESI” significa mayormente revisar la cotidianidad de la vida escolar problematizando el currículum oculto que desigual, excluye o discrimina. En menor medida, se alude a prácticas de inclusión curricular planificada en el tiempo.

Comenzamos el apartado señalando los desafíos que la Ley de ESI imprimió al sistema educativo cuanto política pública en manos del Estado. La ley también convocó a lxs docentes a diversas apreciaciones. Durante el curso, la ley es nombrada de manera constante y juega un papel fundamental para lxs docentes, la valoran porque es un derecho de lxs alumnxs y también la defienden más allá de su obligatoriedad. Apelan a la ley como marco desde el cual posicionarse respecto del rol pedagógico, ético y político que deben asumir como educadores. En otros casos, la ley habilita prácticas y contenidos novedosos y al mismo tiempo resignifica o valida lxs ya enseñadxs, dotando de un nuevo sentido a la tarea docente. Además, es considerada un respaldo —legal— ante las resistencias que pudieran presentar las familias o lxs colegas.

En síntesis, lxs docentes que atraviesan el curso virtual se forman y transforman. La interpelación que se promueve a partir de la lectura de las clases, las actividades que se proponen y los intercambios en los foros convoca a desnaturalizar, visibilizar, deconstruir lo instituido. Apropiarse del enfoque de la ESI y ponerlo en práctica lxs conduce a replantearse sus propias biografías y sus prácticas

pedagógicas, poniendo en relevancia otras miradas y otros modos de pensarse a sí mismxs y a sus alumnxs, y de pensar la escuela y el acto pedagógico.

Nos pareció importante finalizar este trabajo compartiendo algunas posibles definiciones acerca de qué trata y qué implica enseñar ESI en la virtualidad. Queremos agradecer a Mirta Marina López, Graciela Morgade, Catalina González del Cerro y Paula Costas por aceptar nuestra invitación a participar, y por escribir y compartir sus ideas. Sus palabras nos convocan a resituar esta tarea, a imaginar dimensiones, sensaciones y pensamientos que movilizan estos procesos. En definitiva, no se trata de un glosario, ni de una receta, sino de construir colectivamente líneas de fuga desde donde dar andamiaje a la complejidad de este recorrido.

La enseñanza de la ESI en entornos virtuales democratiza el acceso, potencia los intercambios interdisciplinarios e interterritoriales, facilita el acceso organizado a una multiplicidad de recursos multimediales propios de los feminismos actuales, y promueve un seguimiento personalizado de les cursantes. A su vez, la lógica del trabajo virtual, es decir, de contar con tiempo para leer las clases y realizar los posteos en los foros, promueve un aprendizaje basado en la reflexión de la propia experiencia, de la múltiples formas de narrarse a si mismas y a les demás, de narrar desde la práctica docente las situaciones escolares, conflictivas o gratificantes que resultan de los encuentros cotidianos. (Catalina González del Cerro)

Contra todo prejuicio que vincula el formato virtual a una idea de “distancia”, enseñar ESI en estas capacitaciones da lugar a grandes acercamientos. Permite

tender puentes entre docentes de distintos lugares del país, que resignifican sus experiencias a la luz de lo que le pasa al otra/o. La tutoría y la duración de la cursada, como elementos troncales de la propuesta, dan lugar al necesario proceso —progresivo— de apropiación de los contenidos. De este modo, la potencia de la ESI trasvasa la pantalla, generando reflexiones, emociones y encuentros que se reflejan en aprendizajes sumamente significativos. Enseñar y aprender ESI en “la virtualidad” es una oportunidad más para fortalecer el camino hacia la construcción de escuelas cada vez más justas. (Paula Costas)

Anexo I

En este anexo se presenta información extraída del Informe Final. Los objetivos del curso fueron:

Promover la reflexión sobre el rol docente en el marco de la escuela como garante de derechos, y específicamente del derecho a la educación sexual integral, propuesta desde la ley 26.150 y el Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

Construir conocimiento en relación con las prácticas de enseñanza, la organización de la vida institucional, y el modo de respuesta a los emergentes vinculados a la temática, incluyendo los aportes de la investigación en el campo y la propia experiencia.

Brindar herramientas para el desarrollo de propuestas pedagógicas relevantes, equitativas y justas para varones y mujeres, respetuosas de la diversidad sexual, que contribuyan a una trayectoria escolar de calidad para todos y todas.

Promover la apropiación de los enfoques y fundamentos teóricos y pedagógicos que sustentan la propuesta de la ESI. (Fuente: Informe Final, 2016)

Los contenidos de cada una de las clases fueron:

Clase 1: Tradiciones en la educación sexual y la propuesta de la ESI. Enfoques tradicionales sobre educación sexual y enfoques emergentes. La propuesta integral de la ESI y su concepción de la sexualidad: su dimensión ética, histórica, biológica, psicológica y afectiva. Los fundamentos de la ESI: la perspectiva de la promoción de la salud, la complejidad del hecho educativo, los sujetos de derecho y de aprendizaje, la integralidad del enfoque.

Clase 2: Derechos, género y diversidad sexual en el enfoque de la ESI. Los “derechos” como campo de lucha política. Escuela y derechos. Estudios de género: historia y debates actuales. Estereotipos y desigualdad. La construcción social de los cuerpos en la escuela.

Clase 3: Las puertas de entrada y el rol docente en la ESI. Presentación, uso y disponibilidad de los materiales del Programa Nacional de ESI. Puertas de entrada de la ESI: 1) La reflexión sobre nosotros/as mismos/as. 2) La enseñanza de la ESI: el desarrollo curricular. 3) La organización de la vida institucional. Los episodios que irrumpen en la vida escolar. Comunidad y familias.

Clase 4: La enseñanza de la ESI por nivel educativo. Currículum y sujetos de aprendizaje: niños/as (nivel inicial y primario), adolescentes/jóvenes (nivel secundario). Herramientas para reflexionar sobre el proyecto institucional y la programación de la enseñanza desde el marco de la ESI.

Los requisitos de aprobación

La propuesta de formación fue equivalente a cincuenta horas y con puntaje para quienes completaron y aprobaron todas las instancias.

Para aprobar el curso, lxs participantes debieron: realizar y aprobar las actividades propuestas en cada una de las clases; realizar y aprobar el trabajo final. En todas las actividades (foros y trabajo final) se valoró: la adecuación a las pautas y orientaciones fijadas para cada consigna; la entrega en tiempo y forma según lo acordado con el/la tutor/a; la integración de los conceptos y materiales planteados en cada clase; la calidad de las presentaciones (claridad en la redacción, ortografía y puntuación cuidadas, inclusión de fuentes y referencias bibliográficas completas).

Las consignas de cada clase fueron:

Foro de presentación y reflexión sobre nosotrxs mismxs

Los/as invito entonces a que cada uno/a nos cuente brevemente dónde viven y trabajan, cómo son sus familias, cuáles son sus expectativas para este curso. Es importante que la intervención en el Foro no sea demasiado extensa para que las y los colegas nos lean. Asimismo, les proponemos compartir una breve reflexión en torno a la siguiente lectura:

Estimada Tía Rita:*

Hace ya 5 meses que no venís a visitarnos al pueblo. Mi mamá me dijo que era porque te pusiste embarazada, y eso quiere decir que apareció un primo que ahora tengo que no me presentaste... lo quiero conocer, pero quiero que me expliques bien, y que me digas la verdad cómo es que vienen los chicos nuevos al mundo. La cigüeña parece mentira, y vos siempre me dijiste la verdad. ¿Vienen volando? ¿Cómo saben que van a llegar antes de que lleguen? ¿Vienen vestidos? ¿Cómo los visten y cuándo? ¿Y dónde hay cigüeñas? En el pueblo nunca vimos una y cuando vamos a la laguna hay patos, garzas, pero cigüeña solo la vimos en dibujitos...

*(Carta inspirada en la “Carta a la Tía Mali”, escrita por una niña de 11 años y medio, en el libro XIV de las *Obras completas* titulado “La organización genital infantil”, bajo el subtítulo “La ilustración sexual del niño”, de Sigmund Freud).

Algunas de las siguientes preguntas pueden ayudarnos a reflexionar: ¿qué sentimientos te produce la lectura de esta carta? ¿Podés evocar algún recuerdo de tu infancia, similar al relato de esta carta? Siendo niño o niña, ¿alguna vez les pediste a los adultos información sobre estos temas? ¿Qué respuestas recibiste? ¿Encontrás alguna relación entre esa experiencia lejana y tu actual interés por aprender a enseñar sobre estos temas?

Foro de la Clase 1: “Tradiciones en la educación sexual y la propuesta de la ESI”

Les pedimos que relaten una escena escolar vinculada a la educación sexual (ya sea una que hayan vivido como estudiantes o desarrollado como docentes) y que puedan identificarla en alguno de los enfoques que hemos presentado en esta clase. Comparen esta experiencia y sus supuestos (quien “educa”, de qué se habla o no se habla, cuál es el sentido que se les da a esos discursos, cuál es la concepción implícita o explícita sobre sexualidad, etc.), con la propuesta de la ESI, explicando en qué consiste la diferencia.

La publicación que realicen en el foro debe contener, entonces, una descripción de la escena o de la clase, nombrar si ustedes la vivieron como estudiantes o como docentes, y debe identificar cuál es el enfoque desde el cual se desarrolló. Luego, la comparación con el enfoque de la educación sexual integral. Si ustedes relatan una experiencia pedagógica que está fundamentada en la propuesta de la ESI, en vez de comparar deben justificar por qué les parece que ese es el enfoque de la actividad o situación descripta.

Tengan en cuenta que además del posteo con la consigna anterior, pueden dialogar o “colaborar” con la respuesta de algún/a compañero/a, realizando otra intervención donde por ejemplo, sumen otra dimensión a la comparación que realizó el/la colega.

Foro de la clase 2: “Derechos, género y diversidad sexual en el enfoque de la ESI”

Como venimos viendo, la sexualidad está presente todo el tiempo en la escuela. Es por ello que reconocer e identificar los mensajes y representaciones que circulan en nuestro cotidiano escolar es, sin dudas, el primer gran paso para

fortalecer nuestras prácticas. ¿Hacemos el ejercicio? La actividad consiste en que busquen o recuerden algún material o recurso de uso común en las escuelas: un video, un himno, un poema, una canción, una pintura, un manual, o cualquier otro recurso que, revisado a la luz de esta clase, les parezca que refuerza una mirada tradicional sobre el género y la diversidad sexual. Un material que ustedes creen que reproduce sentidos patriarcales (machistas) y/o heteronormativos. Si quisieran ampliar la búsqueda, los/as invitamos a que revisen los rituales en los actos escolares, las costumbres en los recreos, las vestimentas, los juegos, el uso del lenguaje, etc.

Les pedimos que: 1) Describan brevemente el recurso (una canción, por ejemplo), incluyendo el contexto en el que fue o es utilizado (un acto escolar, una clase de alguna disciplina), y 2) que expliquen por qué lo eligieron. Para justificar, tengan en cuenta, tanto el desarrollo de esta clase como la bibliografía que hemos sugerido.

Cuando realicen un posteo, sugerimos revisar lo compartido por los/as compañeros del aula. No tanto para decir que pensamos lo mismo (ya que es necesario elaborar la respuesta) sino para dialogar, encontrar matices, diferencias, o cosas que se repiten a veces, en nuestras escuelas.

Foro de la clase 3: "Las puertas de entrada y el rol docente en la ESI"

En esta oportunidad, les vamos a pedir que sigan paso a paso los siguientes ítems:

- 1) Seleccionen una de las puertas de entrada que se trabajan en la clase 3.
- 2) Piensen una situación escolar —en la que hayan participado o que haya sucedido en su entorno escolar— que se relacione con esa puerta.

- 3) Conviertan esa situación en un breve relato para compartir en el foro (pueden escribirlo a modo de cuento).
- 4) Fundamenten por qué consideran que la puerta que eligieron se encuentra relacionada con esa situación escolar (¡utilicen los conceptos de la clase!)

Por último, compartan una intervención en el foro que incluya la resolución de estos puntos (deberán mencionar la puerta seleccionada, compartir el relato que elaboraron sobre la situación escolar y fundamentar por qué esa puerta se relaciona con esa situación).

La clase 4 no tuvo foro de intercambio, dado que se planteaba la elaboración del trabajo final.

Anexo II

Datos y sistematización de encuestas a docentes que participaron del curso virtual en 2015

A continuación, compartimos la sistematización de datos producto de la encuesta de finalización que completaron lxs estudiantes del curso virtual. La encuesta tiene como objetivo general relevar información en torno a la percepción que tuvieron lxs estudiantes del curso.

Los datos analizados se presentan en dos secciones. En primer lugar, se distingue el nivel educativo donde se desempeña y se analizan distintas variables en relación con el formato virtual y el grado de satisfacción del recorrido realizado por todxs lxs que completaron la encuesta.

En un segundo momento, se profundiza en la sistematización de datos producto de las preguntas abiertas que contenía el instrumento. En ese caso, se utilizó una muestra probabilística representativa de la población.

- a. Percepción de la cursada desde lxs estudiantes desde los ítems cerrados de la encuesta

Nivel educativo de desempeño	Frecuencia	Porcentaje
Inicial	741	16,29
Primaria	1.638	36,00
Secundaria	2.171	47,71
Total	4.550	100

Primer curso a distancia	Frecuencia	Porcentaje
No	2.800	61,54
Sí	1.750	38,46
Total	4.550	100

Ayuda para trabajar en campus	Frecuencia	Porcentaje
No	3.942	86,64
Sí	608	13,36
Total	4.550	100

Organización satisfactoria de tiempos y lecturas	Frecuencia	Porcentaje
No	985	21,65
Sí	3.565	78,35
Total	4.550	100,0

Tiempo propuesto para realizar el curso (8 semanas)	Frecuencia	Porcentaje
Escaso	902	19,82
Suficiente	3.611	79,36
Excesivo	37	0,81
Total	4.550	100

Grado de relevancia de los temas presentados	Frecuencia	Porcentaje
Nada	4	0,09
Poco	27	0,59
Bastante	858	18,86
Mucho	3.661	80,46
Total	4.550	100

Grado de claridad de los temas desarrollados	Frecuencia	Porcentaje
Poco	18	0,40
Bastante	897	19,71
Mucho	3.635	79,89
Total	4.550	100

Grado de adecuación de la secuencia de temas	Frecuencia	Porcentaje
Nada	4	0,09
Poco	16	0,35
Bastante	995	21,87
Mucho	3.535	77,69
Total	4.550	100

Grado de utilidad de la bibliografía complementaria	Frecuencia	Porcentaje
Nada	5	0,11
Poco	62	1,36
Bastante	847	18,62
Mucho	3.636	79,91
Total	4.550	100

Grado de acompañamiento de lxs tutorxs durante la cursada	Frecuencia	Porcentaje
Nada	3	0,07
Poco	23	0,51
Bastante	491	10,79
Mucho	4.033	88,64
Total	4.550	100

Grado de contribución del curso a la formación docente	Frecuencia	Porcentaje
Nada	4	0,09
Poco	32	0,70
Bastante	726	15,96
Mucho	3.788	83,25
Total	4.550	100

Evaluación global de la utilidad de los foros de debate	Frecuencia	Porcentaje
Mala	11	0,24
Regular	84	1,85
Buena	1.007	22,13

Muy buena	3.448	75,78
Total	4.550	100

Evaluación global de la utilidad de las actividades propuestas en las clases y en los foros	Frecuencia	Porcentaje
Mala	2	0,04
Regular	31	0,68
Buena	572	12,57
Muy buena	3.945	86,70
Total	4.550	100

Grado de posibilidad de vinculación de las temáticas de la clase con las características de las escuelas en la actividad final integradora	Frecuencia	Porcentaje
Nada	5	0,11
Poco	77	1,69
Bastante	1.076	23,65
Mucho	3.304	72,62
No entregué	88	1,93
Total	4.550	100

Grado de posibilidad de integración de los contenidos trabajados en el seminario en las actividades propuestas en el encuentro presencial					
Etiqueta de valor	Valor	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada	0	414	9,10	15,03	15,03
Poco	1	18	0,40	0,65	15,69

Bastante	2	209	4,59	7,59	23,28
Mucho	3	1.436	31,56	52,14	75,42
No asistí	8	677	14,88	24,58	100
	9	1796	39,47	Perdidos	
Total		4.550	100	100	

Nivel de acercamiento a la temática de ESI antes de realizar este curso	Frecuencia	Porcentaje
Escaso	2.142	47,08
Bueno	1.854	40,75
Muy bueno	554	12,18
Total	4.550	100

Grado de contribución del curso al fortalecimiento de la tarea docente referida a estos temas	Frecuencia	Porcentaje
Nada	2	0,04
Poco	41	0,90
Bastante	872	19,16
Mucho	3.635	79,89
Total	4.550	100

Posibilidad de recomendación del curso a colegas	Frecuencia	Porcentaje
No	20	0,44
Sí	4.530	99,56
Total	4.550	100

b. Percepción desde los ítems abiertos de la encuesta

En lo que se refiere a las dos preguntas abiertas finales, se seleccionó una muestra considerando un margen de error del 5% y se categorizaron las respuestas. Inicialmente, de 1.599 cursantes que respondieron a la pregunta acerca de qué temas agregaría a los contenidos del curso, se seleccionó una muestra de 337. Su composición es de 55 docentes de nivel inicial, 119 de nivel primario y 163 de secundario.

De estos casos, casi el 30% ha respondido que no resultaba necesario agregar ningún tema y en su mayoría han incorporado además comentarios de elogios y agradecimientos. El 70% restante ha referido, o bien algún contenido conceptual específico sobre el que les gustaría trabajar, o bien algún contenido procedimental, recurso o estrategia que desearía que se profundizara en el curso.

En el primer sentido han respondido 201 cursantes y puede establecerse un agrupamiento en seis dimensiones. Los temas vinculados a diferentes tipos de violencias son los más mencionados, con 69 casos. Dentro de esta categoría la referencia a un deseo de profundización, ampliación, ahondamiento de la violencia de género (21) y a un mayor desarrollo del tema abuso genéricamente referido o específicamente mencionado como “abuso sexual” (15) son los tópicos más frecuentemente identificados. Otras referencias dentro de esta dimensión consideran la violencia en general (9), noviazgos violentos (8), maltrato infantil (5), trata de personas (4), discriminación (3), *bullying* (2) y violencia familiar (2).

También puede interpretarse una dimensión más vinculada a la sexualidad y los derechos reproductivos, con 41 referencias. Aquí se observa la identificación de temas relacionados con el aborto (8), los embarazos no planificados (7), las ITS (7), la sexualidad y la reproducción (6), el desarrollo en las infancias y adolescencias (5), los MAC (5) y el embarazo (3).

Otra de las dimensiones identificadas se refiere a la ampliación del trabajo sobre la puerta de entrada de la ESI vinculada con el trabajo con las familias y la comunidad, con 34 casos. En este aspecto se observa una amplia mayoría de demandas referidas al desarrollo del trabajo con las familias (25), seguida por el trabajo con la comunidad (6), con el equipo de docentes (2) y con las autoridades (1).

Además, se observa una dimensión que propone la profundización del trabajo con los diferentes ejes de la ESI, con 33 respuestas. En este aspecto, sobresale el eje vinculado a las diversidades (12), seguidas del trabajo sobre el respeto (3) y la interculturalidad (2). A su vez, se mencionan aspectos del eje relacionado con el cuidado de sí (10) y del de derechos (6).

Dentro de otra dimensión identificada como una demanda de ESI desde diversas áreas, pueden observarse 24 respuestas, con una alta incidencia de ESI y discapacidad (15). Otra dimensión registrada se refiere a una profundización de aspectos normativos, con 19 casos. En este sentido, se solicita un ahondamiento de diferentes legislaciones (9), el trabajo con protocolos (6) y con la convivencia escolar (4). Finalmente, se refirió la necesidad de profundizar sobre temáticas vinculadas con las familias —en relación con la adolescencia o con el contexto— (2).

En lo que se refiere al segundo grupo de respuestas, vinculadas a la demanda de contenidos procedimentales, y recursos y estrategias para la acción, respondieron 65 cursantes. Allí se observa esta primera dimensión de demanda de contenidos procedimentales, más vinculada con un aspecto pedagógico de la propuesta del curso, con 16 respuestas, entre las cuales sobresale el deseo de trabajar con planificaciones de secuencias didácticas (10), seguido por el de trabajar con más experiencias que sirvan de ejemplo (6). Una segunda dimensión que se observa se vincula a la necesidad de contar con recursos y estrategias para la acción, referida por 47 cur-

santes, en el sentido de actividades (16) y/o talleres (9), para trabajar con lxs estudiantes, las familias, colegas, de recursos para el aula (10), de aprender estrategias de acción frente a las resistencias de diversxs actorxs (4).

Inicialmente, de lxs 1.931 cursantes que quisieron agregar algún comentario a la encuesta, se seleccionó una muestra de 323. Su composición es de 49 docentes de nivel inicial, 123 de nivel primario y 151 de secundario.

Es relevante destacar que, del total de la muestra analizada, el 57% ha explicitado su agradecimiento por la posibilidad de realizar el curso y/o la relevancia y calidad de este. En este sentido, no se observan en ninguno de los comentarios evaluaciones negativas, sino sugerencias explicitadas para propender al crecimiento y mejor desarrollo del curso y/o la referencia a algunos aspectos particulares que rescatan de él.

En el primer sentido, han respondido 66 cursantes y pueden identificarse tres dimensiones a las cuales se refieren. En lo que respecta a la dimensión didáctico-pedagógica, mencionada por 50 cursantes, se observa una importante atención al desarrollo de los tiempos (32). Por un lado, hay referencias a los tiempos considerando la estructura del curso (15). En este sentido, sobresalen quienes solicitan más tiempo para realizar el trabajo final (7) y quienes preferirían más tiempo entre clases (3). Por otro lado, puede visualizarse una mención a la duración global del curso (12), que en todos los casos se desearía que fuera mayor. Finalmente, un tercer aspecto se refiere al momento del año en el que se desarrolla el curso (5), que depende de la cohorte en que se haya cursado —por ejemplo, hay quienes preferirían que fuera a comienzo del ciclo lectivo (3)—. Otras de las consideraciones referidas a esta dimensión tiene que ver con un aspecto relacional, referida por 6 cursantes, haciéndose presente el deseo de establecer mayores intercambios, ya sea entre compañerxs a través de las actividades o dejando abiertos los

foros para poder continuar allí o con otros cursos. Algunas otras sugerencias consideran: los materiales (5), ya sea más bibliografía o menos material, ya, la creación de un archivo audiovisual, la elaboración de un recursero, o mostrar producciones de estudiantes de diversos contextos; las actividades (4), proponiendo en estos casos que las actividades de las clases fueran revisadas en los foros o que se realizara un proyecto como trabajo final o sugiriendo mayor clarificación y mayor diferenciación; y los contenidos (3), para los que se sugirió la elaboración de materiales menos binarios, el trabajo de la ESI en maternal y temas más relacionados con la práctica docente.

Otra de las dimensiones, identificada por 13 cursantes, se refiere a cuestiones pedagógico-administrativas. Aquí las referencias fueron en dos sentidos: uno vinculado con aspectos de definición más estructural (11) del curso, como ser que sea obligatorio (4) para directorxs y/o docentes, la necesidad del encuentro presencial (5), que sea por niveles o que sea una especialización. Otro sentido se vinculó con el uso de la plataforma (4) y se refirió mayoritariamente a alguna dificultad (3).

Finalmente, algunas sugerencias realizadas por 9 participantes se referían a aspectos más allá del curso en sí, como ser el pedido de envío de diversos materiales a las escuelas de lxs cursantes (5), la incorporación de otras áreas a los cuadernos de ESI, la elaboración de una guía para realizar un PEI, la incorporación de la ESI en la formación docente inicial, la celeridad para la entrega de las certificaciones.

En lo que se refiere a los aspectos del curso que mencionan como muy significativos y relevantes, han respondido 146 cursantes y también pueden interpretarse diversas dimensiones, entre las que sobresale casi un 50% que explicita su agradecimiento a lx tutorx que tuvo, de lxs cuales algo más del 50% valora el acompañamiento realizado. Otra de las

dimensiones que mencionan 41 cursantes se refiere a los materiales, ya sea que lo mencionen con esa denominación (21) o más específicamente a la bibliografía (13), o a los recursos (4), o las clases —por los ejemplos allí utilizados—, los cuadernos de ESI o los audiovisuales. Una tercera dimensión referida por 30 cursantes retoma el aspecto relacional, valorando el intercambio (8) y especificando en oportunidades el intercambio de experiencias (9), destacando los debates en el espacio de los foros (7), la potencia que el federalismo del curso conlleva en este acto de compartir (4), y el respeto y la valoración con la que se sintieron tratadxs (2). Otra dimensión observada por 16 participantes se vincula más precisamente a los contenidos, refiriéndolo con esa denominación (2), mencionando los temas (3) o poniendo en valor principalmente el marco de referencia (11). Una quinta dimensión identificada por 7 cursantes se vincula con el desarrollo de las actividades —desde el hecho de que se refieran a vivencias propias hasta las consignas del trabajo final— y una sexta referida por 7, a la valoración de la modalidad virtual.

Finalmente, 25 colegas hacen referencia específicamente a aquello que se llevan del curso, lo más significativo, relevante para ellxs. En este sentido, valoran la posibilidad de reflexionar sobre ellxs mismxs y sus prácticas, sobre sus prejuicios y los mitos (14). A su vez, indican que el curso ha realizado aportes a su práctica cotidiana (4), a aspectos metodológicos, a ordenar ideas, a pensar la transversalidad. Aquí también mencionan el goce y placer con el que terminan (3) y la seguridad que se llevan (2).

