

TESIS DE GRADO

PONER EN MARCHA LA ESI

“La diversidad de enfoques pedagógicos en educación sexual y su incidencia en el abordaje transversal de la ESI en el Profesorado de Primaria del ISFD 809 de la Ciudad de Esquel-Chubut (2020-2023)”



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PATAGONIA SAN JUAN BOSCO

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

Carrera: Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación

Tesista: Rosana Pintos

Director: José Luis Gómez Chamorro

Co/directora: Silvia Lukievicz

2024

Agradecimientos

En primer lugar y de modo central quiero agradecer a mi director José Luis Gomez Chamorro y a mi co directora Silvia Lukievicz por la generosidad en cada intercambio en los que se fue consolidando este trabajo. Quisiera resaltar principalmente su solidez académica y sus aportes precisos en cada devolución. Su confianza y aliento fueron centrales para poder desplegar mi autoría en este proceso.

Seguidamente quiero agradecerle a Patricia Schaikis, “Pato”, compañera entrañable de la carrera y de la vida con quien compartí toda la cursada y este proceso de tesis acompañado de angustias, llantos, nervios y por supuesto muchas alegrías. Ella supo ser un pilar fundamental a lo largo de estos cinco años de estudio siempre con palabras de aliento y cariño.

Finalmente no puedo olvidarme de dar un agradecimiento especial a mis amigas amadas e incondicionales Iri y Sofí, a mi amor Sebastián y a Sofía, mi terapeuta, que aun desconociendo el mundo de la tesis me escucharon, acompañaron y alentaron para su realización.

Resumen

En la siguiente tesis se socializan los resultados obtenidos a partir de analizar la incidencia de los enfoques pedagógicos en educación sexual en el abordaje transversal de la ESI dentro de la formación docente. Principalmente, nos movió el deseo de reconocer el impacto de esta política pública en la formación docente y la incidencia de las perspectivas teóricas y posicionamientos docentes en el tratamiento de contenidos vinculados al género, la diversidad sexual, los deseos, afectos, placeres, las identidades, los derechos humanos, las diversidades y disidencias.

El recorte empírico se realizó a partir del estudio de caso de la unidad curricular Educación Sexual Integral y el Campo de las Prácticas Profesionales del Profesorado de Educación Primaria del Instituto Superior de Formación Docente N° 809 de la ciudad de Esquel-Chubut en el período comprendido entre los años 2020-2023. La investigación ha sido de carácter descriptivo-exploratoria, de metodología cualitativa y no probabilística; utilizando como técnicas de construcción de datos el análisis documental y la entrevista semiestructurada. Para el análisis se adoptaron técnicas de análisis del contenido cualitativo, que avanzan hacia la interpretación del sentido latente incorporando otros procedimientos analíticos y el contexto en el que la misma se inscribe.

Hemos observado en el caso analizado, una búsqueda progresiva por alcanzar una configuración institucional participativa basada en el trabajo colaborativo de la comunidad educativa. Identificamos disposiciones que parecen ser un terreno fértil para anclar y transversalizar la ESI a nivel institucional, entre ellas la fuerte presencia del enfoque integral. Las conclusiones finales dan cuenta de que el equipo de ESI ha tenido un papel protagónico en la realización de diversas actividades que han posibilitado que sus demandas en términos de perspectiva de género y transversalidad tengan eco en la acción posterior de distintos actores institucionales.

Palabras clave: *educación sexual integral; transversalidad; enfoques pedagógicos; formación docente*

Sobre el uso del lenguaje inclusivo (-e) en esta tesis

“Tomarse el tiempo para repensar una frase que no expulse a ninguna identidad es tomarse el tiempo para construir una sociedad menos violenta”

(Giachetta, 2018)

La construcción de nuestro mundo son las palabras y en esta construcción aquello que no es nombrado no existe. Por esta razón, para la escritura de esta tesis se ha optado por utilizar la *e* en reemplazo del masculino genérico, tanto en su enunciación en plural como en singular. En otros casos, se utilizarán sustantivos epicenos sin distinción, es decir, sustantivos independientes del género gramatical. Si bien entendemos que esta modificación no transformará las estructuras de poder y hegemonía patriarcal, reconocemos que tensiona las decisiones gramaticales del universal masculino, discutida e interpelada por la comunidad LGTBIQ+ .

La resistencia a la violencia discursiva es una posibilidad en el campo del lenguaje y en el campo pedagógico. Contribuye a forjar nuevos imaginarios, que habiliten a pensar, por un lado, un lugar diferente para las mujeres y disidencias en el mundo; y por otro, un lugar diferente en la sociedad y en la escuela (Alonso, Herczeg y Zurbriggen; 2007). Por eso, consideramos que el empleo del lenguaje inclusivo con "e" no solo es una cuestión lingüística, sino también un acto de compromiso social. En el ámbito académico, donde se generan y transmiten conocimientos, el uso de un lenguaje inclusivo contribuye a la construcción de un espacio más justo y respetuoso.

Índice

Agradecimientos	2
Resumen	3
Sobre el uso del lenguaje inclusivo en esta tesis.....	4
<u>Capítulo 1</u>	
Introducción: Encontrando nuestras claves de enunciación.....	7
Contextualización de la problemática.....	10
Planteamiento del problema.....	12
Organización de la tesis	15
<u>Capítulo 2</u>	
Problema de investigación	16
Objetivos generales y específicos	17
<u>Capítulo 3</u>	
Estado de la cuestión	19
<u>Capítulo 4</u>	
Marco Conceptual	
<i>Formación docente</i>	26
<i>Enfoques en educación sexual</i>	29
<i>Transversalidad</i>	36
<u>Capítulo 5</u>	
Marco Metodológico	40
<u>Capítulo 6</u>	
Análisis e interpretación de los hallazgos	
<i>Algunas notas sobre el documento curricular de referencia</i>	44
<i>Los proyectos de cátedra del Taller de ESI y el Campo de las PPD</i>	52
<i>Las voces de les docentes</i>	59
- Articulación ESI-PPD.....	65

- Transversalidad: desafíos y obstáculos..... 68
- La dimensión institucional en la transversalización de la ESI 71

Capítulo 7

Conclusiones 76

Discusiones 83

Referencias Bibliográficas..... 84

Anexos..... 90

Capítulo 1

Introducción

Encontrando nuestras claves de enunciación

Cuando se investiga en el campo de la educación, se busca además de producir conocimiento, narrar los sentidos presentes y ausentes en las maneras de enseñar y aprender, en el currículum, en el aula y en la institución. Para ello es de fundamental importancia integrar en nuestra investigación los movimientos socio-históricos, las singularidades, contextualizar la enseñanza y pensar la investigación educativa como una experiencia de transformación de quien investiga.

Investigar significa iniciar un viaje para encontrar las propias claves de enunciación, sentir nuestros huecos y formar parte de lo que observamos. Así, investigar en el ámbito de la educación supone encontrar aquello que nos sensibiliza a investigar a los científicos de la Educación. Precisamente, este será nuestro punto de partida, allí donde formulamos el proyecto mucho antes del encuentro con los otros. Dicho lugar da cuenta de que el reconocer precede al conocer (Honneth, 2007). El reconocer involucra afectos y es a partir de una postura de reconocimiento que se abre la posibilidad de conocer y, por ende, de investigar. Dejarse afectar, ser y estar afectadas por lo que nos pasó y/o nos pasa, atraviesa la forma que va adquiriendo nuestro objeto de estudio.

Si el punto de partida en este viaje son las claves de enunciación de aquello que nos conmueve podríamos decir que la definición del objeto de estudio de esta tesis surge producto de la articulación de una serie de demandas sociales que nos han interpelado fuertemente estos últimos años. Con el inicio del siglo XXI, la agenda de educación sexual se amplió de manera sostenida (Baez; 2019). En medio de un sendero de obstáculos, en 2006 se sancionó la Ley de Educación Sexual Integral 26.150 trasladando las disputas al plano estatal y asumiendo el Ministerio de Educación el liderazgo en su proceso de implementación. Si bien la Educación Sexual Integral¹ se estableció como un derecho, fueron cambiando los enfoques, multiplicándose los actores involucrados y los escenarios de acción y con ello, las disputas y resistencias alrededor de la ESI se hicieron cada vez más visibles.

¹ En adelante ESI.

La Ley 26.150 colocó a la institución educativa como escenario privilegiado en la implementación de la ESI. Esto nos lleva a preguntarnos inicialmente ¿cómo se posicionan los docentes ante el abordaje de esta tarea? Sostenemos que ninguna ley transforma *per se* los arraigados sistemas de creencias respecto de la sexualidad y las relaciones de género, sino que son los sujetos quienes, en el proceso mismo de su aplicación, interpretan y otorgan sentidos a las normas y a las políticas estatales. Lo propuesto por la Ley de ESI no se alcanzará sin fortalecer la revisión de los enfoques de tratamiento y abordaje de temáticas vinculadas a las sexualidades y los géneros mediante procesos de formación. Producir un impacto en las aulas, con formatos respetuosos de los principios de igualdad y derechos, requiere tiempo y una orientación política que otorgue prioridad a la formación docente. Atravesar los umbrales del aula requiere, además de la apropiación de contenidos, importantes cambios subjetivos. Atendiendo al contexto actual, son los Estados quienes mediante políticas públicas deben posibilitar acciones para el sostenimiento, desarrollo y fortalecimiento de tales leyes, particularmente ante normativas que son contraculturales. Mientras tanto, el activismo social y la demanda del estudiantado ha crecido exponencialmente.

Dicha demanda social conforma un pilar ineludible en la defensa de la ESI. Uno de los puntos de inflexión lo constituyó el movimiento Ni una Menos, allá por el año 2015. Ni Una Menos es un colectivo que reúne a un conjunto de voluntades feministas, pero también es un lema y un movimiento social. Desde la primera marcha el 3 de junio de 2015 y al calor de una pluralidad de tonos y voces, se consolida como colectivo con sus muchas expresiones regionales, como parte de un movimiento histórico, que tuvo y tiene hitos organizativos fundamentales en las tres décadas de Encuentros Nacionales de Mujeres y en la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto legal, seguro y gratuito. Y que también se reconoce en las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo, en las mujeres revolucionarias que fueron sus hijas, en los movimientos LGBTIQ+, en las que se organizaron en sindicatos y en las piqueteras, en las mujeres migrantes, indígenas y afrodescendientes y en la larga historia de luchas por la ampliación de derechos. Entre sus constantes reclamos se encuentra la aplicación de la Ley 26.150, hasta entonces, una ley apenas conocida fuera de los ámbitos especializados. Como significativo, Ni Una Menos atravesó la sociedad entera y los muros de la escuela.

En 2018, la llamada “marea verde” intensificó el activismo juvenil, las jóvenes protagonizaron movilizaciones y pañuelazos, militando codo a codo con mujeres y disidencias de otras generaciones e impregnando las históricas demandas de sentidos

contemporáneos y urgentes. En las calles se escuchaba el canto de las pibas reclamando *educación sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar, aborto legal para no morir*² .

Todos estos sucesos nos permitieron encontrar nuestras claves de enunciación y sentir nuestros huecos. Dieron lugar a ese primer momento en donde hay algo o alguien que nos conmueve, nos provoca, nos inquieta, nos aflige, o nos afecta como investigadores y nos invita a reflexionar. Principalmente, nos mueve el deseo de reconocer el impacto de esta política pública en la formación docente y la incidencia de las perspectivas teóricas y posicionamientos docentes (en diálogo con enfoques particulares sobre la educación sexual) en el tratamiento de contenidos vinculados al género, la diversidad sexual, los deseos, afectos, placeres, las identidades, los derechos humanos, las diversidades y disidencias, entre otros.

En virtud de los materiales bibliográficos y las investigaciones recientes, reconocemos aún serios desafíos para la implementación de la ESI en la formación docente, por lo que es necesario indagar en profundidad cuáles son aquellos factores que inciden en el tratamiento de los contenidos, en su transversalización e institucionalización. El interés en esta problemática reside en que la mayoría de las investigaciones sobre educación sexual se realizan en el contexto de la Educación Secundaria, Primaria o Inicial. Paradójicamente, teniendo en cuenta la injerencia del rol docente en el despliegue de la educación sexual en las escuelas, aún hoy la formación docente es el nivel menos explorado desde la investigación. Ante este vacío, es que consideramos valioso hacer un aporte a los estudios vinculados a la educación de la sexualidad y los géneros en nuestro país en estos últimos años en relación con lo delimitado por la ESI. En tanto toda educación es sexual, nos interesa particularmente indagar el terreno de la formación docente dado que quienes ejercen la docencia en cualquier nivel asumen una posición sexualizante y de género particular. Así, se ponen en juego dentro de las instituciones educativas diversos enfoques de educación sexual, sobre los cuales puede reconocerse a priori cierta incidencia en el abordaje pedagógico de las propuestas de enseñanza.

En este contexto, nuestro trabajo de investigación parte de los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las características de implementación de la ESI en la formación docente en la localidad de Esquel-Chubut? ¿Qué aspectos aparecen como desafíos que facilitan u obstaculizan su implementación? Ahora bien, antes de plantear nuestro problema de investigación propiamente dicho, contextualizaremos nuestra problemática.

² Slogan impreso en el pañuelo verde de la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito

Contextualización de la problemática

A partir de la Ley N.º 26.150, sancionada en octubre de 2006, se establece que todos los estudiantes del país tienen derecho a recibir ESI en los establecimientos educativos a los que concurren, sean estos públicos de gestión estatal o privada, de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires o municipal. De esta normativa, se desprende la creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral³ con el objetivo de coordinar su implementación en todas las jurisdicciones del país. Dos años más tarde, el Consejo Federal de Educación⁴ aprobó la Resolución⁵ 45/08, que establece los Lineamientos Curriculares⁶ de la ESI. Dicha norma despliega los contenidos que se deben enseñar en todas las escuelas del país, desde el Nivel Inicial hasta la Formación Docente. Los LC propuestos a partir de la promulgación de la Ley, sostienen la voluntad de trascender el paradigma biologicista concibiendo su enseñanza en las instituciones educativas, como la destinada a situar la cuestión de la sexualidad y la construcción de identidades en el orden complejo de lo sociocultural, pensándola desde una perspectiva integral. Es, de acuerdo con esta complejidad, que la Ley propone que el abordaje de los contenidos de ESI deben ser no sólo transversales, sino también interdisciplinarios.

En 2016 se aprobó el Plan Estratégico Nacional “Argentina Enseña y Aprende”, creado por RES CFE N.º 285, que presentó los ejes y objetivos prioritarios de la política educativa federal para el periodo 2016-2021, en el marco de la Ley de Educación Nacional N.º 26.206, que incluye la implementación de la ESI en todos los niveles y modalidades. Además, con la finalidad de fortalecer la implementación de la ESI, el CFE aprobó la RES N.º 340/18, la cual deja establecidas algunas prioridades como por ejemplo, ofrecer un espacio específico de ESI en la formación inicial de docentes, profundizar en las escuelas el enfoque integral de la ESI, de manera transversal y/o en espacios curriculares específicos, así como en las normas que regulan la organización institucional, promover que en todas las escuelas se organice un equipo docente referente de ESI, entre otros. Asimismo, presenta un anexo con los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios⁷ de ESI para los niveles Inicial, Primario, Secundario y Formación Docente. Estos tienen el objetivo de garantizar el desarrollo de los LC de ESI abordándolos a través de la articulación de cinco ejes conceptuales: 1) cuidar el

³ En adelante PNEI.

⁴ En adelante CFE.

⁵ En adelante RES.

⁶ En adelante LC.

⁷ En adelante NAP.

cuerpo y la salud, 2) valorar la afectividad, 3) garantizar la equidad de género, 4) respetar la diversidad y 5) ejercer nuestros derechos.

En cuanto a nuestra provincia, se incorpora desde el año 2012 en todos los diseños curriculares de las distintas ofertas de Formación Docente Inicial⁸ la unidad curricular Educación Sexual Integral dentro del campo de la formación general, con un régimen de cursada cuatrimestral, inaugurando así el tratamiento de temáticas vinculadas a las sexualidades, los géneros y el abordaje específico de la ESI en la formación de formadores. A diferencia del campo de la formación específica, esta UC no varía en cada profesorado dado que aporta a la formación integral, democrática y a los derechos humanos que todos los que transitan la formación deben conocer y asumir. En este contexto, la provincia de Chubut asume durante el año 2014 la reformulación del Diseño Curricular⁹ del Profesorado de Educación Primaria, proceso que hizo posible, entre otros aspectos, la incorporación de la ESI como parte de la estructura del plan de estudios. Es por ello que actualmente en la jurisdicción provincial, quienes aspiran a ser docentes del Nivel Primario del sistema educativo, deben cursar la unidad curricular denominada “Educación Sexual Integral”. A partir del año 2021 en el que se inicia la revisión del DC vigente desde el año 2014 este espacio pasa a tener un régimen de cursada anual de 3 horas cátedra semanales.

En este punto, si bien a nivel jurisdiccional se incorpora un espacio específico para abordar la ESI en la FDI, se nos presenta el interrogante en torno a si dicha incorporación se realiza en diálogo con el campo profesional teniendo en cuenta que, por un lado, en el DC del Profesorado de Educación Primaria este campo se estructura alrededor de un eje formativo dedicado al aprendizaje de las capacidades necesarias para la actuación docente en contextos reales, buscando resignificar los conocimientos de los otros campos para lograr la articulación permanente entre teoría y práctica. En estos documentos se destaca como relevante que durante la experiencia de formación se preste especial atención a la realidad y las problemáticas actuales del Nivel Primario, diseñando experiencias que aborden sus particularidades, entre las cuales se destaca la ESI. Por otro lado, en la RES CFE 24/07 se apunta que la presencia de los campos de conocimientos y de los ciclos en los DC no implica una secuencia vertical de lógica deductiva, sino una integración progresiva y articulada a lo largo de los mismos. En este sentido, se recomienda que la Formación en la Práctica Profesional acompañe y articule las contribuciones de los otros dos campos desde el

⁸ En adelante FDI.

⁹ En adelante DC.

comienzo de la formación, aumentando progresivamente su presencia. El campo de la formación en la práctica constituye un eje integrador que vincula los aportes de conocimientos de los otros dos campos, al análisis, reflexión y experimentación práctica en distintos contextos sociales e institucionales.

Por todo lo expuesto, desde nuestra posición como investigadores en Ciencias de la Educación consideramos que es necesario observar las prácticas docentes pensadas desde la ESI, lo que supone explorar las formas y lógicas desde las cuales el patriarcado y la heteronormatividad funcionan como marco regulador de lo que ocurre en el profesorado y particularmente en las prácticas pedagógicas. Nos interesa pensar si las experiencias educativas que se desarrollan en el profesorado son des-subjetivantes con respecto a estereotipos de género, lógicas heteronormativas y patriarcales, o por el contrario, continúan reproduciendo un orden social, cultural, de género que responde al sistema patriarcal cis-heteronormativo.

Planteamiento del problema

A lo largo de estos diecisiete años de tránsito de la Ley de ESI, se sancionaron en nuestro país otras leyes que dan cuenta de la aparición de la perspectiva de género en la agenda pública, tales como: la Ley de Salud Sexual y Procreación Responsable 25.673 (2002), la Ley de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres 26.485 (2009), la Ley de Matrimonio Igualitario 26.618 (2010), la Ley de Identidad de Género 26.743 (2012), al igual que la incorporación del término “femicidio” en el Código Penal (2012). Sumado a la incidencia de los activismos y las nuevas temáticas tales como la agenda travesti-trans, el Ni Una Menos, la “marea verde”, e incluso los estudios sobre masculinidades, nos preguntamos cómo los posicionamientos docentes operan en el tratamiento de los contenidos delimitados por los LC y los NAP de ESI obstaculizando o facilitando el abordaje de las temáticas vinculadas a los cuerpos, géneros y sexualidades, desde diversas lógicas.

La definición del objeto de estudio de esta tesis es producto de la articulación de una serie de recorridos teóricos, demandas sociales y eventos biográficos, en los que el interés por la agenda feminista y la carrera universitaria encuentran un punto en común en el que indagar. La necesidad de que en todos los niveles educativos se imparta ESI fue frecuentemente señalada en diversos debates. Si bien el tema ya no es nuevo, dado que desde el 2006 nuestro

país cuenta con la Ley de ESI, sigue, aún hoy, provocando controversias entre diversos sectores políticos y sociales. A partir del relevo de los resultados de otras investigaciones que se indican en el estado de la cuestión, se reconoce la centralidad de la incorporación de la ESI transversalmente en la formación docente dado que, por un lado, permite que el estudiantado vivencie *in situ* experiencias ESI y, por otro, posibilita que puedan proyectarse hacia sus primeras inserciones en el campo de la práctica profesional.

En términos de Morgade y Fainsod (2015) el carácter multidisciplinario del campo hace que nos encontremos frente a diversidad de perfiles docentes que se traducen en múltiples miradas, perspectivas y tematizaciones pedagógicas coexistiendo en los espacios de formación. Dada esta heterogeneidad profesional es probable que los abordajes sean dispares, por ende habría que analizar si la construcción de su práctica reproduce o no enfoques sobre educación sexual que se alejan del enfoque integral. Ante lo prescripto es válido problematizar cómo entiende la ESI cada profesional y, a partir de allí, analizar cómo construyen un hacer que va posibilitando o no el acercamiento a su transversalización.

En relación a esto, Morgade (2015) indica que el enfoque médico-biologicista ha sido por mucho tiempo el modelo dominante a la hora de tratar la sexualidad en las instituciones educativas. En nuestro caso en particular, Fabiana González, ex docente a cargo del Taller de ESI en los Institutos Superiores de Formación Docente¹⁰ N° 818, 809 y 804 afirmó que, tradicionalmente, las cuestiones que tienen que ver con la sexualidad, más precisamente con la educación sexual, estuvieron depositadas en la enseñanza de las Ciencias Naturales y de Biología, sólo desde modelos biologicistas y moralizantes. La docente resaltó además que una de las dificultades con las que se enfrentan al momento de implementar la ESI tiene que ver con la posibilidad de que existan políticas institucionales que apuesten a este enfoque de manera transversal e institucional.

Es en este sentido que nuestro trabajo de investigación, enmarcado en el paradigma interpretativo (Vasilachis de Gialdino; 2006) buscará analizar la incidencia de los enfoques pedagógicos en educación sexual en el abordaje transversal de la ESI dentro de la formación docente, adoptando para eso un enfoque cualitativo de tipo exploratorio-descriptivo. Dentro de la metodología de corte hermenéutico, se procederá a la investigación a través de estudio de casos. Este se llevará a cabo en el nivel superior, en el Profesorado de Educación Primaria perteneciente al ISFD N° 809 de la ciudad de Esquel-Chubut, específicamente en las unidades

¹⁰ En adelante ISFD.

curriculares de ESI (perteneciente al Campo de la Formación General) y el Campo de las Prácticas Profesionales, valiéndonos de las técnicas de análisis documental y entrevistas para analizar el caso elegido.

En lo que refiere al recorte temporal realizado (2020-2023) el mismo responde a cuestiones curriculares dado que la cohorte que en el año 2023 se encontraba en el 4° año del profesorado de educación primaria, ingresó a la institución en el año 2020 y su formación se rige según el DC del 2014. En nuestro trabajo de campo, precisamente en las entrevistas, al contar con personas informantes docentes que dan clases en PPD III y IV nos vimos obligados a extender el recorte temporal y llevarlo hacia el 2020 y de ahí en adelante incluyendo así todas las cohortes que se encontraban cursando el Profesorado en el momento en que efectuamos nuestra investigación.

Organización de la tesis

La presente tesis se divide en siete capítulos. En el primer capítulo se introduce a los lectores en la problemática, haciendo una contextualización de la misma y planteando el problema de investigación propiamente dicho. El segundo capítulo de la tesis detalla la pregunta de investigación, los objetivos generales y específicos planteados en nuestro trabajo. En el tercer capítulo presentamos el estado de la cuestión con las principales investigaciones que contribuyeron a pensar nuestra temática, su modo de abordaje y demás cuestiones. En el cuarto capítulo se expone el marco conceptual que permite identificar las conceptualizaciones y referentes teóricos de la temática abordada. El mismo ha sido pensado a partir de 3 nudos teóricos: la formación docente, los enfoques de Educación Sexual y la transversalidad. En el quinto capítulo se hace referencia al marco metodológico en el que se describen las principales características de la investigación cualitativa, el escenario, los sujetos de investigación y las técnicas de recolección de datos. El capítulo seis presenta el análisis e interpretación de nuestros principales hallazgos explorando en profundidad los resultados obtenidos y respondiendo a las preguntas y objetivos de investigación clave. Por último, el capítulo siete sintetiza las principales conclusiones a las que hemos arribado como resultado de la relación entre las referencias teóricas y los datos obtenidos en el trabajo de campo. Presenta también discusiones para futuras líneas de investigación.

Capítulo 2

Problema de investigación

Como ya hemos mencionado en la introducción de nuestro trabajo, el interés en la temática surge producto de la articulación de una serie de recorridos teóricos, demandas sociales y eventos biográficos. Con el inicio del siglo XXI, la agenda de educación sexual se amplió exponencialmente (Baez; 2019). En medio de un sendero de obstáculos, en 2006 se sancionó la Ley 26.150, que colocó a la institución educativa como escenario privilegiado en la implementación de la ESI. Esto nos llevó a preguntarnos inicialmente ¿cómo se posicionan los docentes frente a esta tarea?

En primer lugar, nos interesa reconocer que nos aproximamos a cumplir con lo que propone la Ley de ESI siempre y cuando se fortalezcan las capacidades y habilidades docentes mediante procesos de formación. Si queremos producir un impacto en las aulas debemos contar con una orientación política que otorgue prioridad a la formación docente. Paradójicamente, teniendo en cuenta la injerencia del rol docente en el despliegue de la educación sexual en las escuelas, aún hoy la formación docente es el nivel menos explorado desde la investigación. En tanto toda educación es sexual, nos interesa particularmente indagar el terreno de la formación docente, dado que quienes ejercen la docencia en educación superior desarrollan discursos y prácticas sobre sexualidad y géneros que pueden reproducir sentidos, discursos y prácticas docentes que no interpelan el desarrollo de experiencias educativas en el marco del sistema sexo-género, sosteniendo prácticas patriarcales y cis-heteronormativas. Así, se ponen en juego dentro de las instituciones educativas diversos enfoques de educación sexual, sobre los cuales puede reconocerse *a priori* cierta incidencia en el abordaje pedagógico de las propuestas de enseñanza.

A partir del relevo de los resultados de otras investigaciones que se indican en el estado de la cuestión, partimos de la hipótesis de que el abordaje transversal de la ESI se ve influenciado por la diversidad de enfoques pedagógicos que coexisten en los espacios de formación que se traducen en múltiples miradas, perspectivas y tematizaciones pedagógicas dado su carácter multidisciplinario (Morgade; 2015). Esto nos llevó a plantear nuestro problema de investigación propiamente dicho y a formularnos conjuntamente otras preguntas

derivadas que dieron forma a nuestros objetivos específicos de investigación. A continuación presentamos nuestro problema de investigación, luego las preguntas de investigación y los objetivos.

Pregunta de investigación

¿Cómo inciden los diversos enfoques pedagógicos en educación sexual en el abordaje transversal de la ESI dentro de la formación docente del Profesorado de Educación Primaria del ISFD N° 809 de la Ciudad de Esquel-Chubut (2020-2023)?

Preguntas derivadas

- ¿Qué enfoques pedagógicos de educación sexual prevalecen en la formación docente del Profesorado de Educación Primaria del ISFD N° 809 particularmente en la UC correspondientes a Educación Sexual Integral y al campo de las Prácticas Profesionales?
- ¿Qué obstáculos, dificultades y desafíos se presentan al momento de implementar transversalmente la ESI en la oferta de formación docente para el Nivel Primario?
- ¿De qué forma la dimensión institucional influye en la transversalización de la ESI?

Objetivos de investigación

General

- Analizar la incidencia de los enfoques pedagógicos en educación sexual en el abordaje transversal de la ESI dentro de la formación docente del Profesorado de Educación Primaria del ISFD N° 809 de la Ciudad de Esquel, Chubut (2020-2023).

Específicos

- Caracterizar los enfoques pedagógicos en educación sexual presentes dentro del Taller de ESI y el Campo de las Prácticas Profesionales del Profesorado de Educación Primaria del ISFD N° 809 de la Ciudad de Esquel-Chubut.
- Identificar los desafíos de tipo institucionales, curriculares y pedagógicos que se presentan al momento de implementar transversalmente la ESI en el Profesorado de Educación Primaria.

- Reconocer el modo en que lo institucional influye sobre la posibilidad de transversalizar el enfoque de la ESI.

Capítulo 3

Estado de la cuestión

Cuando se hace referencia a la intersección entre formación docente y educación sexual hablamos de un campo en expansión, dado que la inclusión de temáticas en torno a la sexualidad en las políticas públicas educativas ha sido y es un campo de debate abierto y explícito en los últimos tiempos en América Latina y el Caribe. Desde una mirada general, en dicho periodo, la región incluyó en su agenda política la educación sexual desde una perspectiva integral y en diálogo con otras leyes vinculadas al campo de las sexualidades que reactualizó su letra. Incluso varios países se vieron interpelados por movimientos como Ni Una Menos. Esta nueva interpelación social implicó en la región una reconfiguración de las acciones y discursos en la temática, abriendo interrogantes respecto de cómo hoy se trabaja la educación sexual desde una perspectiva feminista.

En este contexto de expansión, el propio tránsito de la ley de ESI, a 17 años de su sanción, junto a procesos socio-sexuales de los activismos y los avances en el marco legislativo, nos permitieron acercarnos a una serie de investigaciones que exploran la educación sexual dentro de la formación docente en nuestro país. Morgade y Alonso (2008) aseguran que *la práctica de historizar los antecedentes que configuran el contexto de la investigación y de la producción política, usual en los ámbitos académicos, es particularmente relevante en el campo perfilado por la articulación educación, género y sexualidades* (p. 19). En este sentido, nuestro estado de la cuestión se nutre de las siguientes investigaciones:

En primer lugar, uno de los trabajos que recuperamos fue el estudio de Silvia Siderac (2015) titulado *La formación docente y la Educación Sexual Integral en la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam)*. Esta investigación trabajó sobre las características de la formación en educación sexual que ofrece el Profesorado de Inglés de la UNLPam. A partir del 2009, la mencionada facultad realizó una transformación del plan de estudios incorporando en el diseño curricular cuestiones que contemplan la inclusión y el respeto por la diversidad que surgen como consecuencia de la sanción, en el 2006, de la Ley de ESI 26.150 y la Ley de Educación Nacional 26.206. La investigación encontró una falta de

coherencia entre el campo normativo institucional y los discursos de docentes y estudiantes en cuanto a la formación en ESI que se traduce en las prácticas del profesorado.

Unos años después, Cecilia Ortmann (2017) publicó su estudio *Educación Sexual Integral en la formación docente inicial: aportes para construir una pedagogía feminista en las ciencias exactas y tecnológicas*. Esta investigación nos resulta relevante dado que recupera una experiencia que tuvo lugar durante el ciclo lectivo 2016 en el Taller de Educación Sexual Integral de una institución de nivel superior de gestión pública-estatal de la Ciudad de Buenos Aires, donde se imparten carreras de formación docente para nivel medio en ciencias exactas y tecnología. El objetivo principal fue analizar cómo los intereses, inquietudes y voluntades individuales e institucionales encuentran límites y posibilidades en las normativas, en los documentos curriculares y en los materiales disponibles a la hora de pensar propuestas de enseñanza para campos disciplinares que históricamente no se vieron interpelados por las temáticas de género y sexualidades. Como conclusión la autora señala que no hay proyectos institucionales en nivel terciario que trabajen contenidos de la ESI en asignaturas que no sea la específica destinada a esta temática. En consecuencia, los cánones científicos hegemónicos, la tecnología instrumental, la jerarquización de saberes y la invisibilización de las mujeres en estas disciplinas se mantienen intactas.

Por otro lado y como antecedente directo de nuestro proyecto de investigación, recuperamos la tesis de Manuela Palma (2018) titulada *La Educación Sexual en el Diseño Curricular de la Formación Docente en la provincia de Entre Ríos: Análisis de un Proyecto de Cátedra del Seminario-taller de Educación Sexual Integral* presentada para la obtención del grado de Licenciada en Ciencias de la Educación. El tema central de esta tesis fue la ESI en la formación docente, en la cual se analiza cómo se recepciona y resignifica concretamente la Ley 26.150 en un proyecto de cátedra del Profesorado de Educación Primaria en la ciudad de Concordia, Entre Ríos. Su propósito principal fue indagar desde una perspectiva de género cómo y qué se entiende por educación sexual, cómo se presentan los cuerpos, las identidades sexuales, como también analizar quiénes son los sujetos de esa educación sexual. Para alcanzar este propósito se valió del análisis documental y de entrevistas semiestructuradas que tuvieron como fuente de información a docentes y estudiantes.

En este mismo período fue publicado el estudio de Catalina González del Cerro (2018) *ESI, participación política y socialidad online*, una etnografía sobre la transversalización de la perspectiva de género en una escuela secundaria de la Ciudad

Autónoma de Buenos Aires. En esta tesis doctoral se describen y analizan los modos en que los *saberes de género* son seleccionados, producidos, validados y transmitidos en las instituciones educativas. Durante los años previos y posteriores al primer “Ni una menos” (2013-2017) se analizó una escuela de gestión estatal en la que se pudo observar un proceso de progresiva apropiación de la ESI por parte de un grupo de estudiantes y docentes. Un proceso de *politización de género* que mantiene líneas de continuidad con las características de los feminismos populares, a la vez que muestra características que responden a las tensiones particulares de la vida cotidiana institucional. Esta apropiación implicó un proceso de revisión de los saberes tradicionalmente legítimos, una puesta en valor de los saberes de los activismos feministas, de los producidos en la escuela por los mismos docentes y por los jóvenes estudiantes y de otras agencias no escolares con amplio protagonismo en la vida online. Se destacan las alianzas y tensiones inter e intrageneracionales y las estrategias de *transversalización institucional* que buscan desbordar la organización tradicional de las voces, los tiempos y los espacios escolares, a la vez que ponen en valor el papel de la escuela como un espacio de encuentro privilegiado para ensayar nuevos modos de conocer, accionar y vincularse.

Otro de los antecedentes que consideramos relevante citar es la tesis de grado elaborada por Florencia Ruarte (2019) *Prácticas docentes y concepciones de los/as formadores/as del Profesorado de Educación Inicial en relación con la Educación Sexual Integral*. Esta investigación constituye un interesante aporte en cuanto refiere a un trabajo de investigación en el Taller de ESI en un ISFD de la Ciudad de Comodoro Rivadavia efectuado en los años 2018-2019. El objetivo principal de este trabajo fue analizar las características que asume la incorporación de la ESI en el plan de estudios, describiendo las prácticas docentes de los formadores de dicha unidad curricular y las concepciones que subyacen en ellas. Para alcanzar este propósito se valió del análisis de documentos curriculares y normativas pertinentes, entrevistas a diversos actores institucionales y observaciones de clases. Las conclusiones finales dieron cuenta de la necesidad de que la ESI adquiera un carácter transversal en la formación del profesorado. Las prácticas docentes de quienes estuvieron a cargo del Taller constituyen un intento de posicionarse desde una perspectiva de género. Sin embargo, parecieran ser insuficientes en la construcción de orientaciones y propuestas para el nivel que se están formando los estudiantes. Por último, queda en evidencia la coexistencia de una diversidad de concepciones en torno a la ESI que responde a un momento de transformación social.

Seguidamente, el trabajo de Patricia Talani Zuvela (2019) *Educación sexual integral y perspectiva de género en la formación docente: una conjunción indispensable para una pedagogía crítica y feminista* también es interesante en cuanto nos brinda un ejemplo de estudio de caso en la provincia de Río Negro. Este trabajo dialogó con los debates teóricos y metodológicos que atraviesan la implementación de la ESI y la perspectiva de género en la formación docente inicial de Educación Primaria en la ciudad de San Carlos de Bariloche. En la investigación se abordó como caso de estudio la experiencia docente del espacio curricular denominado Seminario de Sexualidad y Género que se desarrolló, entre los años 2011 a 2018, en el Instituto de Formación Docente Continua de San Carlos de Bariloche. Se buscó poner en diálogo el alcance que la perspectiva de género y las prácticas pedagógicas críticas adquieren en la formación docente inicial, a partir de poner en acto la ESI en un espacio curricular específico. La experiencia de formación docente que se expone en el artículo se convierte en un paso significativo en el recorrido para la pedagogía crítica y la narrativa feminista.

Por otro lado, se constituye también en antecedente la investigación desarrollada por Grotz, Plaza y otros (2020) titulada *La Educación Sexual Integral y la Perspectiva de Género en la Formación de Profesorxs de Biología: un análisis desde las voces de lxs estudiantes* en la cual el eje central es la relación entre ESI, perspectiva de género y la formación de profesores en la Universidad de Buenos Aires. El estudio analizó la mirada de les estudiantes del profesorado de Ciencias Biológicas sobre los modos en que están presentes/ausentes la ESI y la perspectiva de género en la oferta académica. En particular, indaga sobre las miradas que tienen les jóvenes entrevistades en torno a sus experiencias como estudiantes a lo largo de la formación general. Los principales resultados de esta investigación expresaron que, a pesar de las recientes acciones que tienden a introducir la perspectiva de género en la formación universitaria de les profesores de Biología, existe un marcado desfase entre las expectativas de les estudiantes y las demandas que la sociedad pone sobre ellos. Se identifican acciones recientes para incorporar la ESI y la perspectiva de género, únicamente en algunas materias del bloque pedagógico y por parte de algunos docentes específicos. Asimismo les estudiantes demandan mayor carga horaria de aspectos vinculados a dicha perspectiva.

En este mismo año, un estudio de Catalina González del Cerro (2020) denominado *Transversalizar una perspectiva: voces, espacios y tiempos de la ESI* se convierte también en un importante insumo para nuestra investigación. Este trabajo recoge aportes de la

investigación doctoral de la autora sobre la perspectiva de género en la escuela secundaria y en particular reúne algunas reflexiones en torno a la transversalidad. En primer lugar, reconstruye algunos debates teóricos sobre este concepto a partir de confluir las diversas definiciones que construyeron por separado la pedagogía, los estudios feministas y la normativa de la ESI. En segundo lugar, retoma parte de su trabajo etnográfico para describir algunas de las acciones llevadas adelante por un grupo de estudiantes y docentes de una escuela de la ciudad de Buenos Aires con el fin de sensibilizar a la comunidad en torno a las desigualdades de género. A partir de identificar tensiones en el uso de las voces, los espacios y los tiempos, propone un esquema que busca tornar inteligibles los modos posibles en los que se despliega la enseñanza transversal de la perspectiva de la ESI en el contexto extra-áulico.

El artículo de Jesica Baez (2020) titulado *ESI ¿con todas las letras?. Un recorrido por los planes de estudio de la formación de profesores/as de Letras en la Ciudad de Buenos Aires* también contribuye al estado de la cuestión de nuestro trabajo. La autora parte de la pregunta *¿qué contenidos curriculares vinculados a la educación sexual son parte de la formación de los profesores de Letras?* y a partir de ella desarrolla una serie de reflexiones que fueron parte de los resultados del proyecto UBACyT *Pedagogía, sexualidades y currícula en la formación de profesores/as. Del mapa general al caso de las Letras*. En este estudio le interesa indagar, tomando como punto de partida que *toda educación es sexual*, cómo los planes de estudios de las carreras de Letras incluyen o no temáticas relativas a la educación sexual, analizando las características que asume dentro del plan de estudios y de los programas de las asignaturas. Especialmente indaga cómo las propuestas formativas dialogan con el marco normativo de la ESI de la ley 26.150. En sus conclusiones indica que la formación que reciben los futuros profesores se encuentra, por un lado, desde la percepción de los estudiantes, como itinerarios formativos fragmentados marginales donde los modelos tradicionales perpetúan contenidos frente al avance de otras miradas. Por el otro, al revisar la grilla de contenidos escolares que la universidad despliega en cada uno de los programas se halló una presencia minoritaria y aislada que focaliza en *las mujeres*.

Por otro lado, recuperamos la investigación de Guillermo Romero (2021) titulada *Sentidos en disputa en torno a la transversalidad de la ESI en Argentina*. A partir de un estudio etnográfico realizado en dos escuelas de nivel secundario en Argentina, este trabajo analiza los sentidos en disputa en torno a la noción de *transversalización* de la ESI, política

educativa que desafía y tensiona los enfoques pedagógicos tradicionales, especialmente en lo referido a la sexualidad. El artículo describe y analiza fundamentalmente dos modalidades de transversalización presentes en las escuelas estudiadas: *curricular* e *institucional*. A su vez, pone de relieve la importancia de atender a las configuraciones culturales de cada institución en cuyo seno se desenvuelven las prácticas pedagógicas. En consecuencia, los resultados demuestran cómo dos configuraciones institucionales distintas, denominadas allí como *normativa* y *participativa*, favorecen u obturan ciertos enfoques.

Seguidamente, la tesis de maestría del Profesor y Licenciado José Luis Gómez Chamorro titulada *Los desafíos pedagógicos vinculados a la Educación Sexual Integral en el desarrollo profesional de profesorxs principiantes de Educación Especial con orientación en discapacidad intelectual: estudio de caso en Esquel, Chubut (2014-2019)* resulta más que pertinente para contribuir a nuestro estado de la cuestión. En este trabajo se propone un abordaje que parte reconociendo el marco político pedagógico nacional y provincial, para luego explorar sobre los desafíos pedagógicos resultantes de las prácticas de inclusión educativa de personas con discapacidad ante la ESI. La tesis transita por diferentes aspectos: la formación docente, el desarrollo profesional de docentes principiantes, la Educación Especial en la perspectiva de inclusión educativa y la ESI. El recorte empírico se realizó a partir del estudio de caso de docentes principiantes egresados de un Instituto de Educación Superior de Formación Docente de Esquel (Chubut), durante el período 2014 - 2019. Esta investigación adoptó un enfoque exploratorio, con una metodología cualitativa no probabilística. Las técnicas utilizadas para recopilar datos incluyeron entrevistas en profundidad y el análisis de normativas nacionales, jurisdiccionales e institucionales.

Así también y de manera más reciente, otro de nuestros antecedentes es el libro *Una agenda de la ESI para la Formación Docente (2022)*, escrito por José Gómez, Manuel Agulleiro y Fabiana González. Este libro condensa experiencias colectivas situadas de formación docente, a la vez que sistematiza y reflexiona sobre las acciones realizadas para ofrecerlas a los lectores como herramientas para la intervención. Incluye propuestas de enseñanza para lograr la transversalidad e integralidad de los contenidos de la ESI en las planificaciones de clase a través de fichas de articulación de saberes, con ejemplos de posibles abordajes, estrategias generales y puntos clave para su desarrollo.

Todos estos trabajos aportan conclusiones interesantes como punto de partida para nuestra tesis y en algunos casos aportan también categorías conceptuales y metodológicas

para pensar nuestro trabajo de campo y posterior proceso analítico. De todos modos, reconocemos que aún queda pendiente analizar la interrelación entre la ESI, la práctica docente y la transversalidad como relación triangular que se influencia mutuamente, aspecto no indagado en las investigaciones citadas aquí que será profundizado en nuestra tesis. Sin duda esta temática constituye un aporte al campo de los estudios sobre la educación de las sexualidades y los géneros así como al devenir de la ESI en tanto política pública.

Capítulo 4

Marco conceptual

A la luz de las diversas dimensiones del problema y de los antecedentes presentados anteriormente, procederemos a desarrollar el marco conceptual de referencia de nuestra investigación que nos permitirá identificar conceptualizaciones y referentes teóricos de la temática abordada. Para ello el marco conceptual ha sido pensado a partir de 3 nudos teóricos, los cuales son centrales en el presente trabajo. Tal como hemos venido refiriendo, la tesis tiene como ejes transversales a la formación docente, los enfoques de Educación Sexual -entre los cuales se encuentra el enfoque de la ESI- y la transversalidad propiamente dicha. Para comenzar profundizaremos en diferentes perspectivas sobre la formación docente y las trayectorias; en segundo lugar, presentaremos los diversos enfoques sobre educación sexual que prevalecen y han prevalecido en educación, puntualizando el enfoque de la ESI; y por último, exponemos algunos aspectos teóricos vinculados a la categoría de transversalidad. Este marco de referencia nos brinda las herramientas teóricas necesarias para luego proceder al análisis de nuestros hallazgos otorgándonos categorías analíticas para aproximarnos a responder las preguntas-problema que son parte de esta tesis.

Formación docente

En este apartado, iniciaremos presentando algunas concepciones vinculadas a la formación docente para lograr despejar perspectivas teóricas que luego nos permitirán analizar los datos construidos y responder a nuestras preguntas y objetivos de investigación. De manera específica, nuestra investigación se centra en la formación docente inicial, etapa de considerable relevancia ya que sienta las bases de este proceso, configura los núcleos de pensamiento, conocimientos y prácticas que conforman la docencia y habilita para el desempeño laboral en el sistema educativo.

Partimos reconociendo que la formación docente es un proceso en el que se entrelazan prácticas de enseñanza y aprendizaje destinadas a la configuración de sujetos

docentes/enseñantes (Achilli; 2008). Al mismo tiempo, esta formación es un proceso continuo, que acompaña todo el desarrollo de la vida profesional poniendo en juego un conjunto de supuestos en torno a diversas cuestiones, tales como concepción de sujeto a formar, tipo de formación que se considera pertinente e incluso, la misma idea de formación en tanto proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde una perspectiva más amplia, Sanjurjo (2009) en su texto *Los dispositivos para la formación en las Prácticas Profesionales*, aborda la formación docente entendiendo a las prácticas de enseñanza y de aprendizaje como uno de los elementos que permiten la construcción de las configuraciones docentes, pero no los únicos. En tal sentido define a la formación docente como

El proceso a través del cual el docente se va apropiando de creencias, teorías, saberes prácticos, teorías vulgares y científicas con las cuales construye un saber personal que, a su vez, socializa permanentemente, es posible distinguir en dicho proceso formativo trayectos diferenciables: la biografía escolar, la formación inicial, los procesos de socialización profesional y el desarrollo profesional. (p. 37)

Al ser concebida como un largo trayecto, la formación inicial es solo un hito. Dicha autora agrega que tanto la biografía escolar, como los procesos de socialización profesional constituyen los trayectos de mayor impacto, que van a dejar marcas profundas y van a influir en la manera en que les docentes asuman sus prácticas.

Siguiendo esta misma línea Souto (2017) conceptualiza a la formación como una dinámica de transformación en el sujeto docente, una búsqueda de formas nuevas para cumplir con ciertas tareas que le permitan actuar en el campo profesional. Así, *formarse es transformarse en el contacto con la realidad social y profesional a la vez que transformar esa realidad y en el transcurso de la formación, volverse capaz de administrar uno mismo su formación trazando su trayecto formativo en el andar.* (p. 19) No obstante la autora advierte que las instituciones no son las que forman a los sujetos, es decir, no se forma a otro, no se le imprime una forma, sino que se construyen situaciones, dispositivos y proyectos para que les docentes al participar de estos, se formen.

En este sentido, Ferry (2004) sostiene que la idea de formación remite a una dinámica de desarrollo personal, un trabajo sobre uno mismo a través del cual un sujeto se

prepara, se *pone en forma* para una determinada práctica profesional. De este modo, afirma que es el individuo quien se forma: es él quien encuentra su forma, se desarrolla y transita de forma en forma, sosteniendo con énfasis que la formación requiere de una buena dosis de trabajo sobre sí mismo por parte del sujeto pero también de la mediación de otros. Por eso es central pensar en las condiciones que permiten propiciarlo: los momentos, los tiempos, las actividades, etcétera.

La formación, entendida como dinámica personal de cambio dada por las transformaciones psíquicas y sociales en los *modos de pensar y pensarse, de sentir, de relacionarse, de escuchar y alojar al otro* (Souto, 2017, p. 68), se presenta como un recorrido vital que se desenvuelve por el trabajo del sujeto sobre la propia subjetividad junto a otros y por las diferentes mediaciones atravesadas a lo largo del tiempo. Retomando esta idea de la formación como recorrido vital, como trayecto, pensemos ahora en la noción de trayectoria. Si pensamos de modo integrado las ideas de formación docente y trayectoria, es posible recuperar algunas reflexiones que nos ofrecen Nicastró y Greco (2012). Sin duda, pensar la formación docente en tanto trayectoria constituye un intento por centrar la mirada en el sujeto en formación. La trayectoria se convierte, entonces, en trayectoria de formación llevada a cabo por un sujeto o un grupo, a lo largo del tiempo, lo que las caracteriza como diversas, cada una con distintos recorridos posibles, discontinuos en ocasiones, e incluso no lineales. Estas trayectorias de formación a su vez, se encadenan con otras trayectorias. En este punto cabe mencionar a Ardoino (2005), quien destacando el carácter procesual y dinámico de la formación, nos propone pensar el par *camino-caminante* para reflexionar acerca de la formación y la trayectoria como aquel camino que un caminante va haciendo, trayecto que requiere tiempo para ser andado (no sólo como cronología sino como duración, cambio, alteración) y la presencia de *partenaires* que puedan brindar acompañamiento.

En sintonía con esta idea de trayectorias diversas, recorridos distintos, discontinuos o no lineales, Graciela Morgade (2007) plantea que el rol docente es un proceso continuo de cambio, ya que las identidades involucradas son diversas, influenciadas por situaciones contingentes y caracterizadas por su naturaleza nómada. Así, alejándose de la perspectiva esencialista propone que la formación docente no es un estado estático, sino que surge de la interacción entre diferentes ámbitos de experiencia tanto particulares como históricos. A lo largo de la historia, la escuela ha sido un espacio donde se han perpetuado y reforzado patrones y discursos de género, al mismo tiempo que ha sido un lugar para la creación de

conocimiento y un ámbito público donde los individuos se encuentran y moldean sus identidades a través del intercambio de experiencias, saberes y perspectivas con otros. De acuerdo a Morgade (2022), si consideramos que la formación docente implica la construcción de experiencias, resulta claro que este proceso involucra la subjetividad, donde los temas y la perspectiva de la ESI se conectan no solo en un nivel intelectual y racional, sino también en la dimensión emocional de dicha experiencia. En síntesis, la formación docente es un elemento constitutivo del proyecto de ESI.

Consideramos que todos los autores antes mencionados coinciden en que la formación es un proceso complejo, que consiste en partir de los procesos individuales para ponerlos en discusión con otros. Es decir, supone la adquisición de conocimientos, habilidades, representaciones del trabajo a realizar, concepción del rol, creencias, teorías, saberes prácticos, teorías vulgares y científicas, resistencias al cambio, etcétera, con las cuales se construye un saber personal y profesional, proceso en el que cada sujeto se forma y desarrolla a sí mismo por mediación, en relación con otros.

Enfoques pedagógicos en educación sexual

Usualmente, en los espacios de formación docente, especialmente en los trayectos vinculados a las prácticas profesionales, los equipos de prácticas suelen estar conformados por docentes con diferentes concepciones sobre el enseñar y el aprender, con miradas diferentes sobre la formación docente, donde también se ponen en juego significaciones que tienen que ver con los cuerpos sexuados producto de las trayectorias recorridas por cada uno y las matrices construidas a lo largo de su formación. Al considerar el carácter social y sexuado del sujeto pedagógico, los aportes de las tradiciones emergentes en los estudios culturales de género y los estudios queer, junto con las perspectivas de las pedagogías feministas y críticas, nos permiten identificar y delinear algunos rasgos fundamentales. Una primera cuestión conceptual es que toda educación es sexual, ya que en todos los procesos educativos se producen, transmiten y negocian sentidos y saberes respecto de la sexualidad y las relaciones de género. En las prácticas escolares y dinámicas institucionales, la educación sexual es un campo de tensión crítica, un territorio de disputas de saberes, de modos de subjetivación, de paradigmas de inteligibilidad del género, de valores sociales y culturales, en definitiva, una disputa por la legitimidad de ciertos cuerpos, prácticas y deseos.

En cualquier espacio de formación, incluso en los de formación docente, nos encontramos por ende con una diversidad de enfoques pedagógicos. Estos son *guías sistemáticas cargadas de ideología*, que orientan las prácticas de enseñanza, determinan sus propósitos, ideas y actividades, estableciendo generalizaciones y directrices que se consideran óptimas para su buen desarrollo (Fingermann, 2015, p.27). En el caso particular de la educación sexual, hay distintas maneras de categorizar sus enfoques (Morgade et al; 2011). Cada enfoque plantea una idea sobre la sexualidad, propone una visión distinta sobre cómo entender el proceso de enseñanza y aprendizaje y se sostiene en una determinada mirada sobre el rol de las personas involucradas: docentes, estudiantes e incluso familias. Es importante no perder de vista que estos enfoques son modelos teóricos que se elaboraron a partir del análisis de distintas situaciones pedagógicas y que en la práctica suelen superponerse entre sí en una misma institución o incluso en una misma docente. A continuación desarrollaremos los diversos enfoques sobre educación sexual junto a sus principales características. Considerando esto es que planteamos los enfoques desde dos sentidos: como enfoques que operan en el tratamiento de temáticas vinculadas a la ESI en la FDI y también como formas de tramitación de los contenidos de enseñanza y del desarrollo de las prácticas en las escuelas del nivel primario para las que se están formando.

En primer lugar, debemos mencionar el *enfoque tradicional-moralista*. Este supone que la sexualidad se reduce al coito heterosexual y se centra en “lo que debe ser” y “lo que no debe ser”, de acuerdo con prescripciones morales ya definidas y consideradas universales. Se trata de un abordaje que enfatiza las cuestiones vinculares y éticas que sustentan las expresiones de la sexualidad y, con frecuencia, las encara desde una perspectiva que retoma más los sistemas normativos (el “deber ser”), que los sentimientos y experiencias reales de los niños. Su supuesto pedagógico es que se debe intervenir sobre la razón y la moral de los estudiantes, la cual debe ser “conducida” porque se la considera carente y desorientada, o abrumada por los sentimientos. Se les “muestra” lo que es correcto, para que lo realicen, lo imiten y hagan. Es una pedagogía mecanicista: enseñar el ejemplo, aprenderlo y llevarlo a la práctica. La “abstinencia”, en este enfoque, es enseñada como modelo a seguir, escondiendo el concepto de sexualidad sobre el que descansa: la sexualidad como genitalidad. Considera que “lo que debe ser” se expresaría en un “orden natural” que es pensado como algo opuesto y/o superior a la vida social y por eso se termina hablando de “anormales” o “no natural”, conceptos que se aplican desde este enfoque a algunas personas y prácticas. Esta perspectiva moralista se ha plasmado de diversas maneras en las escuelas: en materias/disciplinas

religiosas o en otras vinculadas a la “moral” y “ética” aunque la permanencia de esta concepción de la sexualidad se ha dado en lo más cotidiano de la vida escolar: actos, discursos, diálogos entre docentes y estudiantes, así como en las respuestas que docentes y directivos dan frente a diversas situaciones emergentes. Si pensamos la vida cotidiana de las instituciones educativas desde esta perspectiva, veremos que no contempla espacios para escuchar realidades diversas, abrir el diálogo genuino y promover la diferencia y la igualdad de oportunidades para todes.

En segundo lugar, otro de los enfoques es el *médico-biologicista*, que ha estado e incluso está presente en las instituciones educativas, comúnmente en los libros de texto utilizados en las prácticas de enseñanza, en los currículums o en prácticas específicas. Su principal supuesto pasa por entender la sexualidad sólo desde el punto de vista reproductivo binario y cisheteronormativo. Diferenciamos aquí el modelo biologicista, presente en muchos programas de educación, cuyo énfasis es el estudio de la anatomía de la reproducción asumiendo que todos los seres humanos nos reproducimos, que el cuerpo es centralmente binario, entre otros supuestos. La sexualidad termina siendo así, genitalidad. En este esquema donde los genitales se explican solamente desde su función de complemento en la reproducción, quedan por fuera de la definición de “sexualidad” multiplicidad de elementos o prácticas vinculados con el disfrute del cuerpo. Los afectos, las emociones, el deseo y los vínculos no aparecen como relevantes desde este enfoque. En la práctica, este modelo se complementa con una perspectiva “médica”, conformándose entre ambos, un enfoque biomédico, que adquiere una gran presencia en los programas educativos a partir de la pandemia del HIV-SIDA y de la creciente visibilización en las escuelas del embarazo adolescente. La palabra del médique, enfermere, psicólogo, en talleres o charlas especiales, aparece como la única autorizada para hablar de los temas vinculados con la sexualidad, perdiendo valor el saber de les docentes y des-responsabilizando a la escuela de su tarea educadora. Este modelo pone el foco en los “efectos” no deseados de la sexualidad construyendo discursos, narrativas, que performatean a lo heterosexual como única relación sexo-afectiva.

En tercer lugar, presentamos al enfoque *judicializante*, el cual se hace presente en las instituciones educativas poniendo el énfasis en cuestiones vinculares y éticas. Encara la educación en la sexualidad desde los sistemas judiciales, enfatizando las situaciones de vulneración de derechos de niñes y adolescentes tales como abusos sexuales, violación,

violencia, maltrato, discriminación, etcétera. Es un enfoque que regula la sexualidad desde el derecho para garantizar el respeto a lo más íntimo y personal de niñas y adolescentes, generando mecanismos para protegerlos y, al mismo tiempo, valorarlos como sujetos. Desde este punto de vista, se propone la inclusión de una sólida formación en derechos humanos¹¹, la valoración de este enfoque por parte de todos los actores escolares y la enseñanza de habilidades relacionadas con el auto-cuidado y con la posibilidad de identificar acciones abusivas por parte de los adultos en el ámbito familiar e institucional. Pero las leyes y los derechos legislados deben ser abordados en un marco más amplio que no se agota en la mera enseñanza de las normas sobre protección frente a ciertos peligros y que pueden reforzar la judicialización de los vínculos cotidianos y además el temor a una sexualidad concebida como amenazante. Estas leyes y programas son un enorme aporte en el avance hacia la justicia, pero la ciudadanía se genera a partir de relaciones de reconocimiento, de participación sobre los problemas comunes y no sólo enseñando un listado de derechos.

En cuarto lugar, uno de los enfoques que hoy ha logrado tener mayor visibilidad, sobre todo a partir de la presencia de algunos profesionales en los medios de comunicación, está vinculado con el modelo de la *sexología*. Este enfoque es el más resistido dado que, entre otras cosas, enfatiza la necesidad de promover la enseñanza de “buenas prácticas” sexuales, prevenir disfunciones, problematizar creencias y propiciar la exploración de modos personales o compartidos de conocer y disfrutar de la sexualidad. Esto ha despertado diversas controversias como por ejemplo la idea de que en el nivel primario el tratamiento de ciertas temáticas desde este enfoque conduce a la sexualización de las infancias. Por el contrario, este enfoque concibe a la sexualidad como una construcción que está presente durante toda la vida y tiene que ver con cómo percibimos nuestro cuerpo sexuado, qué nos sucede en las relaciones sexuales, etcétera. Es una propuesta que se acerca al enfoque de la ESI cuando le da importancia a la subjetividad y al disfrute, pero se aleja de ella porque su modo de ver la sexualidad es más bien individual. Las dimensiones colectivas y sociales como por ejemplo qué lugar ocupamos en la sociedad, cómo fueron construidos socialmente los sentimientos y las imágenes sobre masculinidad y feminidad, qué procesos de demanda de derechos genera, etcétera, no son abordados. Es un modelo vinculado más a la consulta y terapia individual que al trabajo pedagógico en instituciones educativas.

¹¹ En adelante DD.HH.

En este sentido, el enfoque que más aportes ha brindado a la construcción de un abordaje integral de la educación sexual es sin dudas el llamado *enfoque de género*. Constituye una propuesta inspirada en las demandas de los organismos de DD.HH y los movimientos de mujeres y disidencias sexuales. Este enfoque busca develar la trama de relaciones sociales en las que se encuentran inmersos los cuerpos humanos y visibilizar que el uso, disfrute y cuidado del mismo está fuertemente condicionado por el sector socio-económico y educativo de pertenencia, las costumbres y valores del grupo social que la integran y particularmente por las relaciones de género. El enfoque de género constituye una lente crítica para ver y analizar desde una mirada histórico-cultural las relaciones sociales, para evidenciar y criticar prejuicios y estereotipos en relación con lo considerado exclusivamente masculino o exclusivamente femenino. Por eso se acerca a la ESI, porque pedagógicamente considera y valora la experiencia de cada uno, su capacidad de construir conocimiento crítico y pone en relación esa experiencia con la sociedad.

Retomando los principales aportes del enfoque de género -e incluso ampliándolos-, llegamos al *enfoque de la ESI*, el cual apunta a recuperar la integralidad de la sexualidad, superando los enfoques biomédicos, represivos, judicializantes o revictimizantes y se dirige principalmente a simbolizar, conceptualizar e historizar los afectos sin intentar racionalizar, controlar o pedagogizar aquello que fluye irracional o emotivo. Para ello avanza desde un enfoque crítico de género en la deconstrucción de los componentes pedagógicos sexistas y heteronormativos de los discursos hegemónicos. Reconoce el carácter social y político del “proceso de sexuación” y el carácter incorporado -hecho cuerpo- de la cultura y las relaciones de poder.

La ley N° 26.150 que da marco legal al enfoque de ESI se funda en el marco de los DD.HH. Se destacan entre sus aspectos más relevantes la universalidad y la obligatoriedad de su implementación desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria. Se comprende a la ESI como un espacio sistemático de enseñanza y aprendizaje que promueve saberes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas en relación con el cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad y los derechos. Además promueve el cuidado propio y el de las demás personas, fomenta la equidad de derechos y facilita el desarrollo de actitudes positivas en torno a la sexualidad. En este sentido, los contenidos de la ESI instalan una nueva lógica en la enseñanza de la sexualidad en las aulas e instan a revisar las prácticas

escolares en un sentido amplio, comprendiendo a la ESI como un entramado complejo y multidimensional. La integralidad de la ESI amplía la lógica de la educación de carácter “preventivo” hacia uno que reconoce aspectos jurídicos, sociales, psicológicos, éticos y culturales como parte de la educación en/de sexualidades.

Vinculada a la cuestión de la propuesta de contenidos para los espacios ESI y enlazado a su modalidad de abordaje, Morgade y Fainsod (2015) reconocen 3 formas diversas de abordaje por parte de los docentes. Así, se perfilan tres tendencias: por un lado, quienes en la búsqueda por desafiar los prejuicios priorizan un modo de trabajo en el cual prevalecen actividades de debate y encuentro de perspectivas, con un objeto dirigido a la transformación de las visiones en torno a las sexualidades. Así, se propone un espacio tendiente al cambio subjetivo en el que se reflexiona sobre la propia experiencia y donde los contenidos se van estableciendo de acuerdo a los intereses y necesidades del grupo. Prevalece la lectura de materiales literarios, cinematográficos y audiovisuales. Se presenta cierta tendencia que busca un cambio de posicionamiento subjetivo que termina forzando la bajada de línea de un *deber ser* en torno a la sexualidad. En esta modalidad se ubican generalmente los docentes provenientes del campo de la psicología. Otra de las tendencias podríamos denominarla “técnico-didáctica”, en la que se priorizan actividades que permitan a los estudiantes apropiarse de herramientas para el desarrollo de la ESI en las escuelas. Se trata de una propuesta más estructurada, donde hay una serie de guías de trabajo estipuladas, temáticas delimitadas, etcétera. A través de las actividades se ofrecen recursos didácticos, materiales producidos por el PNEI y otras instituciones, recursos normativos e institucionales. Por último y en contraste con las anteriores, encontramos la tendencia pedagógico-crítica de género que insiste en trabajar los aportes de los movimientos sociales, los feminismos y la perspectiva de género. Estas propuestas se vinculan a docentes provenientes de la formación en Ciencias de la Educación, Antropología, Historia y algunas con experiencia de militancia en este campo. El abordaje se dirige a la reflexión en torno a la pedagogía de la ESI y al lugar de las instituciones, docentes, estudiantes, familias, etcétera. Las actividades se dirigen a identificar la producción social de las sexualidades y cómo en estos procesos se condensan diferentes dimensiones que se particularizan en las escuelas.

En relación a lo propuesto por el enfoque ESI, es interesante destacar los aportes de Lavari y Faur (2020) referido a las *buenas prácticas pedagógicas en ESI*. En este texto se aclara que una buena práctica pedagógica en ESI no es una abstracción, sino algo concreto y

situado. Dada la definición de la ley N.º 26150 y los lineamientos curriculares mínimos, en la Argentina una “buena práctica en ESI” es aquella que se acerca al objetivo de institucionalizar la ESI como parte del proyecto escolar y promoverla en las distintas áreas de enseñanza y ámbitos de la escuela. La posibilidad de institucionalizar la ESI se vincula con la toma de decisiones estratégicas (en las escuelas y por parte de los docentes involucrados). Una buena práctica pedagógica en ESI es aquella que puede realizar una lectura de su entorno, de los recursos con los que cuenta y, en función de eso, establecer sus metas y planificar sus acciones y estrategias sobre la base de los lineamientos curriculares establecidos a nivel nacional.

Como contrapartida de los documentos normativos, curriculares e institucionales, v. flores (2019, p.1) nos invita a pensar la ESI no como un programa uniforme que designa un modelo didáctico-curricular a aplicar, supuestamente dotado de una homogeneidad de formas y contenidos, sino como una diáspora de experiencias situadas y singulares que interrelacionan -o no- los procesos de generización y sexualización de los cuerpos de estudiantes y docentes con las circunstancias geo-socio-políticas locales, mostrando cómo los regímenes hegemónicos de lo sensible que promueven las instituciones educativas instituyen la decibilidad, visibilidad y legibilidad de los cuerpos y placeres. Nos presenta a la ESI como una economía pedagógica de los saberes, los cuerpos, los placeres y la imaginación que es urgente interpelar y contrastar con otros modos de producción de saberes no escolarizados vinculados a esos “otres” que fueron lanzados a los márgenes de la ciudadanía sexual. Puede ser pensada como un archivo público y potencial de prácticas educativas creativas, escrituras contagiosas, afectos descolonizadores, imaginaciones indisciplinadas, modos críticos de subjetivación, memorias del daño, de los genocidios y del éxtasis celebratorio de la sobrevivencia.

Siguiendo esta línea, Lavigne y Pechin (2020, p.119) sostienen que la ESI se fue conformando y consolidando como un movimiento pedagógico en sí mismo que articuló movimientos feministas y de las disidencias sexo-genéricas, a la vez que sindicatos, organizaciones sociales y otros ámbitos institucionales. Se fue volviendo un compromiso político para una legión cada vez más creciente de docentes, formadores y capacitadores docentes, que lo fueron asumiendo como un activismo, como ocasión política para transformar las condiciones institucionales. Estas diferentes prácticas permiten mostrar una

proliferación de sentidos de la ESI, así como profundas transformaciones epistémicas que expresan la enorme fuerza y potencia de este movimiento pedagógico.

Así también, el enfoque de la interseccionalidad¹² compuso otras coordenadas para reconocer las diferentes variables que se intersectan en la configuración identitaria de personas como colectivos, al considerar el cruce entre género, orientación sexual, etnia, discapacidad, clase social y/o edad. Al permitir analizar cómo se solapan diferentes formas de discriminación, convocó a contemplar la diversidad desde múltiples dimensiones.

Todos los enfoques que hemos presentado en este apartado han sido recuperados para construir categorías analíticas desde las cuales interpretar nuestros hallazgos. De todos modos, las mismas, hoy pueden ser revisadas y actualizadas a la luz de los activismos socio-sexuales, las nuevas agendas de género, entre otras. Pensar la ESI desde una pedagogía antinormativa nos incita a una transacción de saberes que comprenda la variada y rica producción teórica, política y literaria del activismo de la disidencia sexual y feminista, evitando reducir las sexualidades a un monolingüismo sexual que medicaliza y patologiza identidades al saturar la lengua de consideraciones biomédicas, diagnósticos, vocabularios técnicos y glosarios (flores, 2015, p.9).

Transversalidad

Uno de los aspectos propuestos para el abordaje de la ESI desde el PNEI y los LC se vincula a la noción de transversalidad. En este apartado procederemos a definir este concepto a partir de los aportes de los documentos oficiales, pero también nutriendonos de los aportes de distintas pedagogías y activismos que han desarrollado la cuestión de la transversalidad en los sistemas educativos y que constituyen un aporte enriquecedor a nuestro marco referencial de investigación para pensar sobre la temática abordada. En los LC aprobados en el 2008 mediante la RES 45/08, se dedica un apartado exclusivo a la cuestión de la ESI como espacio transversal y/o específico, advirtiendo que estas opciones no constituyen alternativas excluyentes. Teniendo en cuenta esto, no debería entenderse que la existencia de un espacio específico implique abandonar la preocupación por el abordaje interdisciplinario de la ESI. De acuerdo a los LC, la organización de un espacio específico no debe de ninguna

¹² El término “interseccionalidad” se utilizó por primera vez en 1989 en un artículo de la jurista Kimberlé Crenshaw para explorar las intersecciones de raza y género en la violencia que se ejerce contra las mujeres de color. Con esta idea, pretendía destacar el hecho de que las mujeres negras de EE.UU estaban expuestas a la violencia y a la discriminación por motivos tanto de raza, como de género. Su objetivo nunca fue crear una teoría general de la opresión, sino un concepto que permitiera analizar omisiones y desigualdades legales específicas. De este modo, el concepto de interseccionalidad, nacido en un contexto marginal y contestatario, se fue convirtiendo en un concepto amplio y muy utilizado en diferentes ámbitos.

manera sesgar el enfoque integral que entiende la sexualidad como parte de la condición humana. Esto significa que los docentes de las distintas asignaturas deberían estar dispuestos a tener en cuenta los propósitos formativos de la ESI, como así también a constituirse en receptores de las inquietudes y preocupaciones de los estudiantes en relación con la temática. En caso de que se defina el tratamiento de la ESI en el marco de un espacio curricular específico, como lo es el caso de la Formación Docente Inicial, el abordaje deberá ser integral para evitar reduccionismos que podrían empobrecer el enfoque interdisciplinario.

En la propuesta de ESI se presenta la problematización de la categoría de transversalidad del campo de la pedagogía, lo cual contiene una potencia explicativa inexplorada para dar cuenta del proceso por el cual se interpela la dimensión curricular e institucional de la enseñanza (Gonzalez del Cerro, 2018, p.23). La transversalidad, como forma de organizar la enseñanza de algunos contenidos educativos, aparece respondiendo a la creciente demanda hacia las instituciones educativas de ocuparse de temas "críticos" para la vida social, que adquieren una connotación política como son en este caso, la sexualidad y el género.

De acuerdo con Cullen (1997) la idea de "transversalidad" hace referencia al debilitamiento de las fronteras entre disciplinas y a las posibles interrelaciones que pueden surgir entre ellas desde sus identidades fuertes. Es por ello que un contenido denominado "transversal" no tiene un lugar fijo. Según este autor, lo transversal cuestiona, en lo disciplinar, las pretensiones del conocimiento de "neutralidad", de "transparencia total", de "aislamiento focalizado". Además añade que los contenidos transversales se hagan cargo del planteamiento de problemas significativos que no quedan planteados desde las lógicas disciplinares, aunque aparezcan atravesando muchos de sus contenidos no significa que las disciplinas o la interdisciplina no lo hagan. También puede ser, según Cullen, que haya contenidos transversales que atraviesan en realidad la práctica escolar en su conjunto y no meramente las prácticas áulicas. En ese sentido, son transversales porque son institucionales.

Desde lo educativo, la transversalización, se comprende como una forma de abordar contenidos y al mismo tiempo una forma de configurar la práctica pedagógica. Jáuregui Mora (2018), por un lado, define a la transversalidad como *un instrumento para enriquecer la labor formativa, conectar los distintos saberes de una manera coherente y significativa, lo que implica darle un nuevo sentido a la práctica pedagógica* (p. 72). Por otro lado, Alicia de Alba (2015, p.207) señala que los contenidos transversales nos remiten a una complejidad que

golpea constantemente a la cultura. Los temas transversales tienen la función, además de direccionar la enseñanza, de involucrar a todos los sectores y explicitar aquello que una sociedad en un momento dado considera como valores fundamentales.

Es por ello que, transversalizar supone un desafío político, ya que los ejes y temas que se proponen para su ejercicio promueven proyectos de ciudadanía y construcciones posibles de futuros a habitar. Implica entonces, mirar de manera diferente el mundo. Así lo señala también Cullen (1997, p.132), quien concluye que la transversalidad no se trata solo de una relación con el conocimiento donde el sujeto sea sólo epistémico o racional sino también corporal, personal, social, histórico, y donde los “objetos” del conocimiento no sean sólo los estrictamente científicos, determinados por la historia de las comunidades científicas, sino también los estrictamente sociales y cotidianos, demandados por comunidades históricas determinadas. Para poder atravesar los contenidos, hay que revisar los temas, autores y perspectivas desde donde se construye el programa o secuencia didáctica, el/los enfoques para la praxis pedagógica, así como también el vínculo con los estudiantes. Como proyecto institucional supone revisar y repensar los distintos espacios institucionales donde la sexualidad se expresa. Otros de los propósitos deseables que requiere la transversalización, según Siede (1997) son: por un lado, una revisión del currículum que no requiera solamente agregar nuevos aspectos al programa, es decir, que no deben permanecer desconectados con respecto al resto de las unidades temáticas. Por otro lado, propone la conformación de espacios institucionales de revisión que involucren a todas las que trabajan en la escuela.

En virtud de lo delimitado, consideramos central reconocer 3 sentidos en torno a la transversalidad en diálogo con lo aportado por Guadalupe Molina (2021). El primer sentido es en relación a la perspectiva de género como perspectiva transversal. Es decir, la transversalidad de la ESI encarna cierto enfoque dado por las pedagogías feministas y queer, y ciertas concepciones de género y sexualidad que permean la construcción de subjetividades en la escuela. Un segundo sentido se refiere a lo curricular, los contenidos y las metodologías: la transversalidad en el abordaje de la ESI constituye otro gran desafío para las prácticas educativas, supone pensar cómo se constituye la ESI en un contenido transversal, cómo se curriculariza y cómo se tematiza, es decir, cómo se aborda y cuáles temas entran en su agenda. En tercer lugar, también podemos pensar la transversalidad de la ESI en relación a lo institucional, dado que en estos 17 años de ESI, hemos transitado un desplazamiento de

iniciativas de educación sexual vividas en términos de decisiones individuales o de pequeños grupos docentes hacia proyectos institucionales. (p. 6)

Capítulo 5

Marco Metodológico

El presente diseño de investigación se enmarca en el paradigma interpretativo y adopta un enfoque cualitativo de tipo exploratorio-descriptivo. En este enfoque, los seres humanos son considerados como sujetos históricos-culturales inmersos en contextos de interacción complejos y dinámicos. Se apoya en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen, y está sostenida por métodos de análisis que buscan comprender la complejidad, el detalle y el contexto. En esta línea, destacamos que nuestra investigación estuvo basada principalmente en la realización de entrevistas semiestructuradas y análisis documental. La investigación es interpretativa porque:

tratamos de comprender cómo ven las cosas los actores, las personas estudiadas. (...) El investigador cualitativo de casos intenta preservar las realidades múltiples, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede. (...) En el estudio cualitativo de casos es de gran importancia la función interpretativa constante del investigador. (Stake, 1999, p.23).

Por otro lado, lo caracterizamos como un estudio de tipo exploratorio-descriptivo dado que explora un problema de investigación poco estudiado, por lo que, en primera instancia, intentamos familiarizarnos con el objeto de estudio, obtener información, identificar conceptos y formular algunas preguntas iniciales. Pero además describimos detalladamente cómo se presenta y manifiesta el fenómeno investigado, mostrando con precisión sus aspectos y/o dimensiones, lo que le aporta un carácter descriptivo.

Dentro de la metodología de corte hermenéutico, se procedió a la investigación a través de estudio de casos (Stake; 2005), dado que nuestra finalidad es analizar los diversos recorridos que realizan en el abordaje transversal de la ESI los equipos docentes de las unidades curriculares del Taller de ESI y del Campo de las Prácticas Docentes en el Profesorado de Primaria del ISFD N° 809. Al seleccionar el caso pusimos en consideración la posibilidad de acceso y permanencia en la institución, lo que nos facilitó de alguna manera el desarrollo del estudio, la obtención de información, documentos y entrevistas. Otros criterios complementarios fueron la posibilidad de establecer una buena relación con los informantes, y

poder asegurar la calidad y credibilidad del estudio. Este caso nos interesa tanto por lo que tiene de único como por lo que tiene de común, dado que a partir del mismo buscamos indagar la incidencia de los enfoques pedagógicos en educación sexual en el abordaje transversal de la ESI. En este sentido, el caso se convierte en un instrumento para comprender un fenómeno que lo trasciende y que se vincula con la transversalización de la ESI en la formación docente, tal como definimos previamente. Es por este motivo que el trabajo de investigación propuesto se puede caracterizar, siguiendo la clasificación del autor, como un “estudio de caso único instrumental”. El cometido real es la particularización, no la generalización, ya que la finalidad primera es la comprensión del caso. A partir del caso elegido se pretenderá explorar cómo inciden los enfoques acerca de la educación sexual que les docentes sostienen explícitamente en sus prácticas pedagógicas en el abordaje transversal de la ESI.

Según Bolívar (2008), un estudio de caso, al buscar la comprensión de un hecho o suceso, adquiere la forma de una investigación biográfico-narrativa tanto en el proceso de investigación como en el informe. El caso de un estudio puede estar constituido por un hecho, un grupo, una relación, una institución, una organización, un proceso social, o una situación o escenario específico, construido a partir de un determinado recorte empírico y conceptual de la realidad social que conforma un problema de investigación y que es siempre subjetivo y parcial. Los estudios de casos tienden a focalizar en un número limitado de hechos y situaciones para poder abordarlos con la profundidad requerida para su comprensión holística y contextual.

Para cumplir con ello, se hará uso del muestreo no probabilístico, más específicamente del muestreo por conveniencia. En este tipo de muestras la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o los propósitos de la investigadora. En cuanto al muestreo por conveniencia, este está formado por los casos disponibles a los cuales se tiene acceso. Es una técnica de muestreo no probabilístico donde los informantes son seleccionados dada la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para la investigadora.

Respecto al recorte temporal efectuado, debemos dejar en claro que el mismo obedece a los cambios curriculares inherentes a cualquier institución de nivel superior. Durante el año 2021 se inició la revisión del DC vigente desde el año 2014, por lo que al momento de llevar adelante nuestro trabajo de campo hallamos cohortes que continuaban rigiéndose por el DC del 2014 y la cohorte más reciente inició con el nuevo DC. La idea no es

comparar diseños curriculares, sino que son las mismas transiciones entre un DC y otro con sus correspondientes modificaciones las que nos llevaron a analizar ambos diseños. Si nos ponemos específicamente a pensar el análisis del diseño curricular o del currículum en general, no podemos desconocer en ese análisis que antes de un currículum siempre hay otro, que hay cuestiones de la tradición que continúan, otras que se va a modificando, y es ahí donde se pone en juego el concepto de cambio curricular.

Técnicas de investigación

En primera instancia se realizó el análisis documental de los dos últimos Diseños Curriculares del Profesorado de Educación Primaria del ISFD N° 809 (2014 y 2022) con el fin de rastrear los espacios de formación docente destinados al abordaje de la ESI durante la carrera de grado. La utilización de esta técnica facilitó descubrir las características que asume la inclusión de la ESI en la carrera y los fundamentos pedagógicos que la justifican.

Además, se analizaron los proyectos de cátedra de los equipos docentes que dictan el Taller de ESI y las Prácticas Docentes II, III y IV con la finalidad de ahondar en los contenidos, actividades y bibliografías propuestas por los docentes en relación a la ESI según los distintos abordajes. Allí pudimos identificar los distintos enfoques que se sostienen en relación a la educación sexual como así también analizar la posibilidad de transversalización del enfoque de la ESI.

Para Yin (2003) la revisión de documentación en un caso de estudio permite corroborar y aumentar las evidencias obtenidas por otras fuentes de información. Según Coller (2005) la revisión de documentos, elaborados por otras personas y que hace referencia al caso estudiado, ya sean artículos de prensa, documentos gráficos, artículos académicos u otros escritos, representa una de las fuentes de información más utilizadas en el método de caso como parte de la estrategia de triangulación de éste, proporcionando coherencia, fiabilidad y solidez a los datos.

También se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas, basándonos en una guía de preguntas donde tuvimos la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información sobre los temas deseados. Así, elaboramos un guión conceptual en el cual se puntuaron los temas y problemas vinculados al objeto de estudio, a las preguntas problema, y demás instancias teórico-metodológicas. Siguiendo esta técnica,

entrevistamos a los siguientes actores institucionales partícipes del Profesorado de Educación Primaria del ISFD N° 809:

- Equipo docente del Taller de ESI (2 docentes)
- Equipo docente de la Práctica Docente II, III y IV (6 docentes)
- Fabiana González, docente recientemente jubilada, autora del proyecto de cátedra vigente, estuvo a cargo del espacio de ESI hasta el año 2022.

La entrevista como técnica de investigación nos permitió comprender, por un lado, cómo significan en cada una de las propuestas de cátedra las categorías centrales que definen la ESI y, por otro, cómo significan en cada proyecto la transversalidad e integralidad que definen a este enfoque. Las técnicas basadas en entrevistas son relevantes para nuestra investigación porque nos permiten obtener información provista por los propios sujetos y con ello obtenemos un acceso más directo a los significados que estos le otorgan a su realidad. Obtenemos así descripciones e informaciones que proveen las mismas personas que actúan en una realidad social dada y, por lo tanto, tienen ideas, concepciones, producen acciones e interactúan con ellas. En uno de los casos empleamos la entrevista grupal, su principal característica es la de tratar de captar e interpretar vivencias colectivas. Se trata de una entrevista múltiple donde se promueve la interacción de los entrevistados, en la medida que la información buscada es el resultado de la situación social de debate, donde unas opiniones son influidas por otras. Las preguntas son presentadas en forma abierta al grupo en su conjunto y se estimula a los participantes a intercambiar ideas con los otros. El grupo se transforma en un marco para captar las representaciones ideológicas, los valores o el imaginario dominantes en un determinado estrato, clase o sociedad global. Se trata de reproducir el discurso ideológico cotidiano: creencias y expectativas, deseos, resistencias y temores conscientes e inconscientes, etcétera.

Vale destacar que, tanto para el análisis de los proyectos de cátedra como para el análisis de las entrevistas, se adoptaron las técnicas de análisis del contenido cualitativo, que avanza hacia la interpretación del sentido latente incorporando otros procedimientos analíticos y el contexto en el que la misma se inscribe (Andréu Abela, 2001; Piovani, 2007).

Capítulo 6

Análisis e interpretación de los hallazgos

En este apartado nos adentraremos en el análisis e interpretación de los principales hallazgos de nuestra investigación. Recordamos en este punto que nuestro estudio se centró en el análisis de los enfoques pedagógicos en educación sexual presentes en la formación docente y su incidencia en el abordaje transversal de la ESI, empleando como técnicas para recopilar y examinar los datos el análisis documental y la entrevista. El propósito de esta sección es explorar en profundidad los resultados obtenidos y responder a nuestras preguntas y objetivos de investigación clave.

Como explicitamos al principio de este trabajo, nuestro objetivo general consistió en analizar la incidencia de los enfoques pedagógicos en educación sexual en el abordaje transversal de la ESI dentro de la formación docente del Profesorado de Educación Primaria del ISFD N° 809. La existencia de la ESI tuvo y tiene un lugar estratégico en términos de visibilizar el carácter político del currículum escolar, en lo atinente a géneros y sexualidades. Algunos interrogantes previos que nos hicimos al momento de pensar la dimensión curricular fueron: cómo se receptiona y resignifica la Ley 26.150 en el DC del Profesorado de Educación Primaria de Chubut, cómo el plan de estudios incluye o no temáticas vinculadas a la ESI, qué características asume dentro del plan de estudios y de los programas de las asignaturas (PPD y Taller de ESI), entre otras. Considerando esto es que el análisis documental del DC para la Formación Docente en Educación Primaria nos permite examinar un modo de plasmar contenidos en el campo disciplinar y, a la vez, una oportunidad para rastrear las negociaciones de las que fueron fruto.

Algunas notas sobre el documento curricular de referencia.

El DC de Educación Primaria de la Provincia de Chubut constituye el documento oficial que actúa como propuesta curricular prescriptiva, con contenidos y orientaciones comunes a ser seguidas para la enseñanza en todos los institutos de formación docente de la provincia. En el año 2012, en el marco de las políticas de desarrollo curricular para la Formación Docente Inicial en base a la RES N° 24/07 y N° 30/07, la Dirección General de Educación Superior dependiente del Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut inicia

un proceso de revisión y compatibilización de los DC de las ofertas de formación, llevando adelante reuniones de revisión curricular que permitieran el armado de los DC jurisdiccionales.

En la fundamentación de la propuesta curricular del año 2014 (vigente hasta el año 2021), se explicita que la oferta debe aportar conocimientos, saberes, habilidades, herramientas, recursos y valores, en constante interrelación con el quehacer profesional, con la institución, con la situación de clase concreta, con un grupo escolar particular en el que se juegan vínculos y relaciones, para poder tomar decisiones, resolver problemas o guiar una acción adecuada. En cambio, en el DC del 2022, se parte de la dimensión social del derecho a la educación, para promover la construcción de una identidad docente desde una formación ética y política en relación con los principios de inclusión, justicia, igualdad y emancipación, lo cual supone incorporar nuevas perspectivas teóricas y analíticas, como interculturalidad, género e interseccionalidad. En este contexto, la inclusión se refiere a la acción de asegurar que todas las personas, sin importar sus diferencias, tengan acceso a la educación y a otros recursos sociales, lo cual implica a su vez eliminar barreras y promover la participación de todes. De la mano de este concepto van el de justicia e igualdad, los cuales hacen alusión a la idea de garantizar que la educación sea equitativa y que se distribuyan los recursos de manera justa, de modo que todes tengan “las mismas” oportunidades de aprender. Por otro lado, al mencionar la incorporación de la perspectiva intercultural, de *género* e *interseccional* se alude, en el primer caso, a promover la comprensión intercultural, valorando y respetando las diferentes culturas presentes en una sociedad; en segundo término, se apunta a la consideración de las diferencias de género en la educación, lo cual implica reconocer y abordar las desigualdades y discriminaciones basadas en el género; por último, la interseccionalidad, nos permite comprender cómo múltiples identidades y categorías sociales, como etnia, género, clase social, orientación sexual, discapacidad, religión, entre otras, se entrelazan y se intersectan para dar forma a las experiencias de las personas y las formas en que experimentan la discriminación y la desigualdad.

La formación de les docentes requiere configurarse atendiendo a la enseñanza de niños, adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho que construyen sus subjetividades en diversos contextos escolares y sociales. Estas cuestiones serán particularmente consideradas y analizadas en nuestro trabajo dado que son categorías que adquieren especial relevancia en el enfoque de la ESI. Partiendo del mismo encuadre normativo, ambos DC configuran el marco

regulador y de consulta en la elaboración de los DC para la formación docente. La RES N° 24/07 establece los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Según esta normativa, los DC se definen como *un marco de organización y de actuación y no un esquema rígido de desarrollo*. Se asume la idea de que *el currículo en acción* debe adquirir una dinámica fluida, sin que sea una rígida e irreflexiva aplicación del DC, y se aconseja incorporar posibilidades de flexibilizar las propuestas de formación. En síntesis, las definiciones del documento, deben considerarse como una *hipótesis de trabajo* que brinde la necesaria flexibilidad para que el mismo se realice y se actualice en la práctica cotidiana. Este aspecto es interesante de considerar al momento de pensar cómo se resignifica en las distintas propuestas de los docentes, y en los distintos proyectos de cátedra que analizamos, lo establecido en el documento curricular provincial.

En lo que respecta a una de las dimensiones clave de nuestro trabajo, en el DC del 2022 se señala que Argentina, al asumirse como un país multicultural, pluriétnico y multilingüe, debe garantizar a niños y adolescentes su posición como sujetos plenos de derecho, reconociendo la identidad sexual autopercebida y garantizando la ESI articulando aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos, y posicionándose en contra de toda discriminación por motivos de etnia, condición social, género, opinión política, religión, etcétera. En este punto es importante destacar, que en la actualización del DC participaron diversos referentes jurisdiccionales que ofrecieron sus miradas especializadas en temas transversales como la ESI y la Educación Intercultural.

Ambos DC definen en la fundamentación de su propuesta curricular a la figura docente como una persona creíble, mediadora intercultural, animadora de una comunidad educativa, garante de la Ley, organizadora de una vida democrática, intelectual y conductora cultural. Todas estas características son fundamentales si consideramos que son los docentes quienes desde su posicionamiento en el aula pueden habilitar o no abordajes que se acerquen al enfoque integral de la educación sexual y a la transversalización de esta perspectiva.

En el documento curricular también se establecen las finalidades formativas de la oferta, haciendo énfasis en la formación docente desde una mirada integral, lo cual exige generar las condiciones para que los futuros docentes realicen un proceso de desarrollo personal que les permita reconocer y comprometerse en un itinerario formativo que vaya más allá de las experiencias educativas formales. Nos topamos aquí con el concepto de formación como dinámica de desarrollo personal, el cual nosotros, concretamente en el marco teórico de

nuestra investigación, hemos decidido vincular a la noción de trayectoria. Trayectoria como recorrido que tiene lugar en diferentes organizaciones educativas, en este caso en el ISFD N° 809. En este proceso de formación los estudiantes se ven atravesados y entramados por su propia biografía, en culturas, historias y componentes de la vida cotidiana de la institución que hace que la expresión de ese hecho educativo asuma distintos rasgos.

En el DC del 2022 se propone para la formación de los docentes de Educación Primaria los siguientes principios: humanismo, interculturalidad, educación inclusiva, conciencia ambiental y *perspectiva de género*. En lo que respecta a esta última se aclara que su inclusión resulta fundamental para el reconocimiento de la igualdad de derechos y la eliminación de toda forma de discriminación sexo-genérica en las escuelas, dado que permite analizar cómo los prejuicios y estereotipos de género se materializan y se reproducen en cada contexto social. Tal perspectiva visibiliza las relaciones de poder, las jerarquías y exclusiones que estructuran las relaciones sociales a partir del género en sus planos simbólicos, normativos, institucionales, así como en cada subjetividad individual. Esto se relaciona con lo que planteamos en nuestro marco teórico citando a Morgade (2007), con quien compartimos que la formación docente surge de la interacción entre diferentes ámbitos de experiencia tanto particulares como históricos. Por ende, si consideramos que la formación docente implica la construcción de experiencias, resulta claro que este proceso involucra la subjetividad, donde los temas y la perspectiva de la ESI se conectan no solo en un nivel intelectual y racional sino también en la dimensión emocional de dicha experiencia.

En la propuesta de formación docente analizada se establece una distribución en tres campos básicos de conocimiento: formación general, formación específica, y la formación en la práctica profesional (RES N° 24/07). También el DC delimita los formatos de las unidades curriculares que integrarán cada campo formativo. Los Formatos Pedagógicos suponen distintos modos de apropiación de saberes, de organización del trabajo de los profesores, de uso de los recursos y de los ambientes de aprendizaje. La asociación entre unidad curricular y formato pedagógico atiende a una intencionalidad en la forma de presentación de los contenidos, que busca otorgar sentido y significación a los mismos. Se definen los siguientes formatos pedagógicos: asignatura, taller, seminarios y prácticas docentes.

En este punto nos interesa señalar que la unidad curricular objeto de estudio de nuestra investigación, denominada *Educación Sexual Integral*, se ubica en el segundo año del Profesorado de Educación Primaria dentro del Campo de la Formación General. Este campo

se plantea como un marco conceptual y categorial común a todas las carreras docentes, que permite a los estudiantes comprender el trabajo docente desde diferentes perspectivas: histórica, política, social, filosófica, pedagógica, didáctica, y psicológica. Dada la complejidad creciente del trabajo docente, es necesario atender a este conjunto de aspectos de naturaleza ética y política para que los futuros docentes los incorporen. En el DC de 2014 el espacio ESI se planteaba en formato Taller con una carga horaria de 4 horas cátedra semanales, y un régimen de cursada cuatrimestral. En el DC actualizado se mantiene el formato Taller, aunque esta vez con una carga horaria de 3 horas cátedra semanales, y un régimen de cursada anual.

En relación a la definición del perfil docente para la designación de las horas cátedras asignadas a esta unidad, en el DC del 2014, se solicitaba la conformación de una pareja pedagógica con un profesional del área de la Psicología, de la Medicina o del Derecho, y un docente con formación u orientación en ESI. Mientras que en el DC actualizado se apunta la necesidad de conformar una pareja pedagógica con un profesional, preferentemente con título docente, que cuente con formación y/o experiencia en ESI y un docente, preferentemente de Educación Primaria, que cuente con formación y/o experiencia en el abordaje de la ESI en la escuela. Según el DC, los docentes que conforman la pareja pedagógica a cargo de la unidad deberán poner en juego sus propias representaciones y prejuicios -primer puerta de entrada de la ESI-, proponiendo una mirada integral e históricamente situada, ofreciendo elementos teóricos que permitan analizar cómo la educación sexual se transversaliza y es transversalizada por relaciones de clase, culturas, etnias, economías, medios de comunicación, edad y capacidad.

En el DC también se detallan de manera específica las finalidades formativas para el Taller de ESI. Se pretende que esta unidad curricular promueva en los estudiantes procesos críticos y deconstructivos para desarticular representaciones comunes sobre sexualidad que permitan analizar en clave de ESI la cultura escolar, la organización de los espacios, los acuerdos escolares de convivencia, el vínculo y la autoridad pedagógica, advirtiendo cómo en el ámbito escolar se producen y reproducen desigualdades en base al género, clase, culturas, etnias, edad, diversidad funcional, etcétera.

En ambos DC se delimitan los ejes de contenidos a abordar que socializamos a través de los siguientes cuadros -tabla 1 y tabla 2- para poder observar las diferencias en los contenidos propuestos dentro de cada uno de los documentos. Podemos observar que en el

caso de los contenidos del DC actualizado cobran protagonismo las puertas de entrada de la ESI y sus ejes temáticos, los cuales organizan el tratamiento de los contenidos de acuerdo a lo que establecen los documentos oficiales. En ambos DC se observa el abordaje de las normativas y leyes referidas a la ESI, y otros temas afines como la Ley de identidad de género, Ley de matrimonio igualitario, Ley de protección integral para prevenir y erradicar situaciones de violencia hacia las mujeres, etcétera.

Tabla 1. Cuadro de contenidos prescritos por el DC jurisdiccional para la unidad curricular Educación Sexual Integral en 2014.

DC	EJES	CONTENIDOS
2014	Cuerpos, géneros y sexualidades: de lo natural a lo histórico político	<ul style="list-style-type: none"> - Discursos normalizadores sobre cuerpos, géneros y sexualidades: Discurso médico y jurídico. Disciplinamiento y control. - Las instituciones educativas y sus pedagogías sobre los cuerpos y las sexualidades. Historia de la Educación Sexual en Argentina - Educación Sexual Crítica. Perspectiva de Género y Queer. Política, sexualidad y educación.
	Educación sexual integral	<ul style="list-style-type: none"> - Sexualidad. Dimensiones. Modelos de abordaje - Reflexión en torno a prejuicios, preconceptos, estereotipos en relación con la sexualidad. Organización de la vida institucional cotidiana. El docente como sujeto sexuado. Episodios que irrumpen en el cotidiano escolar. Diseños de intervenciones. - Lineamientos Curriculares de la ESI (Res. 45/08 CFE). - Escuela, Familia y Educación Sexual Integral. Relación con las familias y la comunidad. Ley 26.206 de Educación Nacional y Ley 26.150 de Educación Sexual Integral.
	Núcleos clásicos en el abordaje de la Educación Sexual en las escuelas.	<ul style="list-style-type: none"> - Infancias y adolescencias. Cuestiones propias del nivel en torno a la sexualidad y sus dimensiones. Embarazo y adolescencias. - Vulneración de derechos y abuso sexual en la niñez. Caracterización. Desarrollo de conductas de autoprotección. Abordaje interinstitucional con salud y justicia. Ley 23.849 de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño y 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. - Respeto mutuo y cuidado de sí y de lxs otrxs. Ley Nacional de Sida 23.798/90. Ley 25.673/02 Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable
	Nuevos derechos, nueva agenda para la ESI.	<ul style="list-style-type: none"> - Discriminación y Diversidad sexual. Identidades, subjetividad, deseo. Diferencias entre orientación sexual e identidad de género. Ley 23.592 Actos discriminatorios. Ley 26.618/10 Matrimonio Igualitario. Ley 26.743/12 de Identidad de Género. Movimientos de mujeres y LGBT. - Trata de personas. Definición. Ley 26.842 de Trata de personas y asistencia a sus víctimas. - Violencia, Tipos de violencia. Ciclo de la violencia Definiciones. Relaciones entre patriarcado, género y violencia. Convenciones Internacionales (CEDAW y Belem do Para). Ley 25.485/09 de Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres. Abordaje de situaciones de violencia en el entorno escolar y familiar, instituciones en red - La ESI en las tramas del saber: temas específicos en relación con la educación sexual integral en el nivel: Procesos de socialización en la primera infancia, dimensiones, características y efectos identitarios. Configuraciones familiares. Indicadores de género, género y trabajo, género y salud, etc. - Estrategias de Intervención situadas en el ámbito escolar.

Tabla 2. - Cuadro de contenidos prescritos por el DC jurisdiccional para la unidad curricular Educación Sexual Integral en 2022.

DC	EJES	CONTENIDOS
2022	Educación Sexual Integral: marcos normativos y conceptuales.	<ul style="list-style-type: none"> - Concepto de sexualidad integral. - La ESI como una política pública: Ley 26.206 de Educación Nacional. Ley 26061 Sistema de Protección Integral de los derechos de Niños, niñas y adolescentes. Ley 26.150 de Educación Sexual Integral. Ley 27.234 Jornadas "Educar en Igualdad: prevención y erradicación de la violencia de género". Ley Provincial de Educación VIII – 91 y modificatoria VIII – 121. - Las instituciones educativas y sus pedagogías sobre los cuerpos, géneros y sexualidades. Patriarcado y Cis-hetero normatividad. - Historia de la Educación Sexual en la educación argentina. Discursos normalizadores, médicos y jurídicos. - La complejidad de los procesos de construcción de la sexualidad y sus expresiones a lo largo de cada periodo madurativo.
	Puertas de entrada de la Educación Sexual Integral: ¿dónde está la sexualidad en la escuela?	<ul style="list-style-type: none"> - La reflexión sobre nosotros/as mismos/as en relación a la sexualidad y la educación sexual. - La enseñanza de la ESI en la escuela y su transversalidad: Desarrollo curricular. Lineamientos Curriculares de la ESI (Res. 45/08 CFE). Ejes y Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de la ESI (Res. 340/18 CFE). Organización de la vida institucional cotidiana. Actuación frente a episodios que irrumpen en el cotidiano escolar. Diversas formas de vulneración de derechos en la infancia y adolescencia: maltrato, abuso sexual, trata, embarazos forzados. Sistema de Protección Integral de Derechos. Ley 26.061 Ley Provincial III – 21. - Relación con las familias y la comunidad.
	Ejes de la Educación Sexual Integral	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer la perspectiva de Género: El género como categoría primaria del orden social. Socialización diferenciada y estereotipos de género. Femenidad subrayada y masculinidad hegemónica. Rol de los medios de comunicación y el mercado en estas construcciones. Género y lenguaje. Concepto de violencia de género. Relaciones entre patriarcado, género y violencia: Marco Normativo internacional: CEDAW y Belem do Para. Leyes Nacionales: 26.485 y Ley Provincial XV – 26. - Respetar la Diversidad: Identidad. Alteridad. Diferencia. Orientación Sexual e Identidad de Género. El/la otro/a como semejante. Discriminación y Diversidad sexual. Principios de Yogyakarta. Ley 23.592 Medidas contra actos discriminatorios. Ley 26.618 Matrimonio igualitario. Ley 26.743 de Identidad de Género. - Ejercer nuestros derechos: El enfoque de los derechos humanos como orientación para la convivencia social y la integración a la vida institucional y comunitaria. Niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho. Autonomía progresiva. Participación estudiantil. Ley 26.892 para la promoción de la convivencia en las instituciones educativas. - Valorar la Afectividad: Subjetividad y dimensión afectiva. Los vínculos en entornos presenciales y digitales. Los conflictos desde una perspectiva relacional, institucional e histórica. Concepto de intimidad. Respeto y cuidado de la intimidad propia y ajena. Deconstrucción del amor romántico. - Cuidado del cuerpo y la salud: Cuerpo(s) como construcción histórica y social. La salud como derecho. Adolescencias, género y salud. Embarazo, Maternidades y paternidades adolescentes. Ley 25.584 Continuidad de las trayectorias escolares de alumnas embarazadas. Ley 23.798 de VIH/SIDA. Ley 27610 Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo.

Respecto a la sexualidad, y tomando como referencia la Ley de ESI N° 26.150 y la Res. CFE 45/08, ambos diseños la definen como una construcción histórica y sociocultural que incluye múltiples dimensiones, como los significados y valoraciones sociales sobre los cuerpos, lo femenino, lo masculino, los vínculos, las emociones, superando las versiones ancladas en la genitalidad y el discurso tradicional de la prevención. De acuerdo a esta definición, el enfoque que se propone desde los documentos curriculares se aproxima al enfoque integral de educación sexual, no obstante conserva componentes fuertemente binarios, tal y como encontramos en la Ley 26.150.

Llegado este punto, interesa señalar que en el DC actualizado se ofrecen orientaciones para la enseñanza de esta unidad curricular. Para el diseño de la propuesta de enseñanza, se considera ineludible tener en cuenta que este espacio aborda contenidos y

temas que atraviesan toda la carrera. En ese sentido, la propuesta debe articularse con todas las experiencias que les estudiantes transitan para su formación y para el desarrollo de capacidades profesionales y académicas. Del mismo modo se explicita que se requieren instancias de encuentro e intercambio institucionales que favorezcan los procesos de articulación y transversalización de la ESI en la formación docente y la implicación de toda la docencia en ello. Además, es indispensable diseñar líneas de articulación con otras unidades curriculares del campo de la formación general, con las Didácticas Específicas y con el estudio de los sujetos del aprendizaje. Pero, principalmente, es necesario proponer estrategias de trabajo integrado con el campo de la PPD, dado que el campo de la formación en la práctica constituye un eje integrador en los DC para la formación docente inicial, ya que vincula los aportes de conocimientos de los otros dos campos -general y específico- al análisis, reflexión y experimentación práctica en distintos contextos sociales e institucionales.

Estas orientaciones demuestran un esfuerzo por asegurar que la ESI sea parte intrínseca de la formación docente dentro del Profesorado de Educación Primaria y no un componente aislado. Así, contribuye a la preparación de futuros docentes comprometidos con la promoción de la igualdad, la inclusión y el respeto. Al plantearse en formato Taller, se busca implementar estrategias enfocadas en la producción colectiva y colaborativa entre los estudiantes. Estas tienen como objetivo potenciar la reflexión sobre sus propias ideas, prejuicios y representaciones, al mismo tiempo que enriquecer el análisis de situaciones vinculadas al abordaje curricular y transversal de la ESI en diferentes espacios educativos, desde sus diferentes puertas de entrada. Se espera que la mirada integral, históricamente situada, los aportes teóricos y analíticos del campo de los feminismos, las teorías educativas críticas, los estudios pos y decoloniales, los estudios de género y masculinidades, puedan contribuir a la revisión de documentos curriculares, la cultura y gramática escolar, los vínculos pedagógicos, en la propia institución formadora y en las escuelas asociadas.

Antes de avanzar en el análisis e interpretación de los proyectos de cátedra, resulta relevante hacer mención acerca de la presencia y/o ausencia que adquieren los contenidos de ESI en el CFPP dentro del DC. Particularmente, la PPD II tiene como objetivo brindar oportunidades para reconocer al currículum como una construcción influenciada por debates políticos, epistemológicos y pedagógicos que buscan otorgar coherencia al sistema. Se pretende un primer acercamiento a los niveles de concreción del currículum, y al análisis de las prescripciones sobre la enseñanza en el nivel. Si bien los contenidos que se proponen en el

DC del 2014 no hacen mención explícita de contenidos vinculados a la ESI, en el DC del 2022 forman parte de los ejes de contenidos los *Lineamientos para la ESI como contenido transversal de la enseñanza*. En la PPD III, se espera que las experiencias formativas estén estructuradas a partir del diseño, la gestión y la evaluación de propuestas de enseñanza en situaciones reales. Tanto así que en el DC vigente en los ejes de contenidos se establece la necesaria articulación con los ejes de la ESI. Finalmente, la PPD IV, continuando con las mismas finalidades formativas, y retomando lo construido en la PPD anterior, plantea entre sus ejes de contenidos el abordaje transversal de la ESI desde sus diferentes puertas de entrada.

Los proyectos de cátedra del Taller de ESI y del Campo de las PPD

Como mencionamos previamente entre nuestros objetivos específicos se encontraba poder caracterizar los enfoques pedagógicos en educación sexual presentes dentro del Taller de ESI y el campo de las prácticas profesionales del Profesorado de Educación Primaria del ISFD N° 809. Por eso en primera instancia elaboramos una serie de interrogantes que giraban en torno a ahondar en los contenidos, actividades y bibliografías propuestas por los docentes en relación a la ESI según los distintos abordajes, lo que suponía también revisar cómo se significan en su propuesta las categorías principales de la ESI. A partir de estos interrogantes, procedimos a analizar el proyecto de cátedra del Taller y los correspondientes proyectos de la PPD II, III y IV.

El primer acercamiento al Proyecto de Cátedra del Taller de ESI, nos permitió conocer que el mismo fue aprobado en el año 2015 y sus autores son Fabiana González y Manuel Agulleiro, quienes actualmente no están al frente de la cátedra. Actualmente este espacio está integrado por Jimena Demilta, docente de Educación Física diplomada en ESI, y Miguel Williams Licenciado en Psicología, perfiles que responden a las características que solicita el DC del 2014. Al revisar su marco teórico notamos, en primer lugar, un reconocimiento del marco legal en el que se encuadra el Taller, afirmando la educación sexual como un derecho, tal y como lo asumen ambos DC. Además, es posible percibir la perspectiva de los docentes en cuanto a su concepción de los estudiantes como sujetos de derecho y como sujetos sexuados. Se espera interactuar, educar y acompañar a los estudiantes, guiándoles a pensarse a sí mismos como adultos y futuros docentes, asumiendo la responsabilidad que eso conlleva.

Cotejando las finalidades formativas que se explicitan en el DC del Profesorado de Educación Primaria para el Taller de ESI con lo propuesto en el Proyecto de Cátedra encontramos cierta concordancia, dado que este último propone como finalidad formativa del espacio contribuir en la formación de los futuros docentes a la reflexión en torno de las lógicas hegemónicas que ordenan los sentidos comunes, así como también sobre la necesidad de cambiar los mandatos y representaciones sociales en torno a conceptos de género, sexualidad, identidad, violencia, discriminación, entre otros. Estas finalidades formativas se ven explícitamente resumidas en el propósito que se plantea dentro del Proyecto de Cátedra. El propósito planteado es multifacético y tiene como objetivo principal abordar la ESI desde una perspectiva reflexiva, crítica y constructiva. Se enuncia como propósito del espacio curricular lo siguiente:

Generar un espacio para el debate, el intercambio y la reflexión acerca de temas relacionados con la educación sexual integral y el ejercicio de derechos revisando actitudes, ideologías, y valores respecto a la sexualidad, revalorizándola como forma de relación y comunicación, fuente de satisfacción, placer, felicidad y desarrollo personal; que permita a los futurxs docentes construir conocimientos y capacidades para elaborar estrategias de abordaje e intervención (2015; p.4).

Por otro lado, los objetivos planteados en el proyecto reflejan la intención de abordar de manera integral la educación sexual, haciendo hincapié en aspectos clave tales como el enfoque de género, la perspectiva interseccional, la identificación de las puertas de entrada y ejes de la ESI y la creación de propuestas pedagógicas que promuevan una visión transversal y multidisciplinaria de la educación sexual. La inclusión de un enfoque pedagógico con perspectiva de género y en clave interseccional en los objetivos refleja la importancia de abordar la sexualidad y la educación sexual considerando las múltiples dimensiones que conforman la identidad de las personas, como el género, la clase, etnia, entre otros. Esto permite comprender y abordar las desigualdades y discriminaciones que afectan a diferentes grupos de manera interconectada.

Además los objetivos dejan ver que la identificación de las puertas de entrada y ejes de la ESI son esenciales para garantizar un enfoque integral, lo cual significa reconocer cómo la educación sexual puede estar presente en distintos aspectos de la vida y cómo se conecta con otras áreas de conocimiento. Al abordar la educación sexual desde diferentes ángulos, se

enriquece la comprensión y se fomenta una visión más completa. El diseño de propuestas pedagógicas que sostienen una visión integral, transversal y multidisciplinaria de la Educación Sexual refleja el compromiso de no limitar la educación sexual a un espacio aislado, sino de integrarla de manera significativa en diferentes áreas del currículum y en la vida institucional cotidiana. Esto permite que los contenidos de ESI se aborden de manera contextualizada y relevante para los estudiantes. En resumen, los objetivos planteados en el proyecto de cátedra apuntan a promover un enfoque integral y crítico de educación sexual, que considere las múltiples dimensiones de la identidad, identifique oportunidades de abordaje y conexiones interdisciplinarias, y diseñe propuestas pedagógicas que trasciendan los límites tradicionales de la educación sexual.

Para acercarnos aún más a la forma que toma el abordaje de la ESI en el Taller dentro de la formación docente, nos propusimos indagar sobre la propuesta de contenidos que se ofrece en este espacio. Haciendo una revisión de los contenidos planteados en el Proyecto de cátedra se explicita que los mismos:

Se abordan desde una visión integral, desde una mirada interseccional e inclusiva de múltiples dimensiones y desde los significados y valoraciones sociales que permitan comprenderla como una construcción histórica, impregnada de las cuestiones sociales y culturales (...); en el marco de los derechos humanos, siendo lxs niñxs y adolescentes considerados sujetos de derecho (2015; p.5).

Los contenidos que propone el DC en este proyecto son trabajados de manera integrada, dado que, según los docentes, estos se conectan y no hay un orden preestablecido para su tratamiento. Se abordan contemplando como transversales los conceptos estructurantes que propone el DC en relación con los ejes de la ESI, así como las Leyes que dan marco a los diferentes núcleos temáticos. En la siguiente tabla se presenta la organización de contenidos que se sugiere en el proyecto:

EJES	CONTENIDOS	EJES Y CONTENIDOS TRANSVERSALES	
		EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL	LEYES
Garantizar la equidad de Género(s) /Perspectiva de género(s):	<p>Unidad 1 : La construcción social del género y las sexualidades Identidad de género como construcción social y cultural. Diferencias de género y sexo.</p> <p>Unidad 2 :La posición masculina la posición femenina Estereotipos de género, construcciones culturales en relación a la binorma y la heteronorma, el machismo y la estructura familiar patriarcal. Rol de los medios de comunicación en estas construcciones. Concepto de violencia de género. Relaciones entre patriarcado, género y violencia. Tipos y modalidades de violencia de género.</p>	Concepto de Sexualidad Integral.	<p>Ley 23.849 de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño y 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.</p> <p>Ley 26.743 de Identidad de Género.</p> <p>Ley 26.618 Matrimonio Igualitario.</p> <p>Ley 25.584 Régimen especial de inasistencias y evaluaciones para alumnas embarazadas o alumnos padres.</p> <p>Ley 23.798. Infecciones de transmisión sexual: VIH/SIDA.</p> <p>Respeto mutuo y cuidado de sí y de los/as otros/as.</p> <p>Ley 25.673/02 Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable.</p> <p>Ley 23.592 Actos discriminatorios. Principios de Yogyakarta.</p> <p>Ley 26.842 de Trata de Personas y asistencia a sus víctimas.</p> <p>Convenciones Internacionales (CEDAW y Belem do Pará)</p> <p>Ley 25.485 de Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres.</p> <p>Ley Provincial XV – 26. Protección integral y promoción de la igualdad de oportunidades y equidad de género a toda mujer y LGTBQ+</p> <p>Ley N° 27.610 de IVE</p> <p>Plan de acciones y criterios de intervención para prevenir y atender las Violencias de Género en el ámbito del ISFD N° 809</p>
Respetar la Diversidad:	<p>Unidad 3: La diversidad sexual y la diversidad funcional Diversidad sexual. Orientaciones sexuales. Vivencia libre de la sexualidad. Discriminación y Diversidad sexual. Diferencias entre orientación sexual e identidad de género.</p>	Perspectiva de género y derechos.	
Cuidado del cuerpo y la salud:	<p>Unidad 7 : Cuerpo, escuela y curriculum Conocimiento y respeto de sí mismo/a y del otro/a y de su propio cuerpo, con sus cambios y continuidades desde el aspecto físico.</p> <p>Unidad 9: El embarazo y la maternidad en la adolescencia Métodos anticonceptivos y de barrera. Embarazo y adolescencias. Maternidades y paternidades adolescentes. IVE</p>	Feminismos críticos.	
Ejercer nuestros derechos:	<p>Unidad 10: Violencias, lenguaje no sexista, aborto: la nueva agenda de los feminismos y la ESI El enfoque de los derechos humanos como orientación para la convivencia social y la integración a la vida institucional y comunitaria. Competencias relacionadas con la prevención de las diversas formas de vulneración de derechos: maltrato, maltrato infantil, abuso sexual, trata de niños/ niñas y adolescentes. Sistema de Protección Integral de Derechos.</p>	Activismos sociales.	
Valorar la Afectividad:	<p>Unidad 11: Familias y ESI en la escuela primaria Los vínculos afectivos. La expresión de las emociones. Concepto de intimidad. Respeto y cuidado de la intimidad propia y ajena. Deconstrucción del amor romántico. Conocimiento y respeto de sí mismo/a y del otro/a con sus cambios y continuidades.</p>	Interseccionalidad.	
			<p>Unidad 4; Enfoques dimensiones del trabajo en educación sexual integral Las instituciones educativas y sus pedagogías sobre los cuerpos y las sexualidades. Historia de la Educación Sexual en la educación argentina. La complejidad de los procesos de construcción de la sexualidad y sus expresiones a lo largo de cada período madurativo.</p> <p>Ley 26.206 de Educación Nacional y Ley 26.150 de Educación Sexual Integral.</p> <p>Lineamientos Curriculares de la ESI (Res. 45/08 CFE). Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (Res. 340/18 CFE) Ley Provincial de Educación VIII – 91 y modificatoria VIII – 121.</p> <p>Ley 27.234 Jornadas Educar en Igualdad.</p> <p>Ley 26.892 para la promoción de la convivencia y abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas.</p> <p>Unidad 5 ; Puertas de entrada y el rol docente en torno a la diversidad Puertas de entrada de la ESI: Trabajo con sí mismx en relación a la Educación Sexual. Organización de la vida institucional cotidiana. Análisis de episodios que irrumpen en el cotidiano escolar. Relación con las familias y la comunidad.</p> <p>Unidad 6: El abordaje de la Educación Sexual Integral en la escuela Diseños de intervenciones. La ESI en las tramas del saber: temas específicos en relación con la educación sexual integral. La adquisición de conocimientos amplios, actualizados y validados científicamente sobre las distintas dimensiones de la ESI.</p> <p>Unidad 8: Estrategias y circuitos de abordaje Estrategias de Intervención situadas en el ámbito escolar. Recursos locales para la intervención en situaciones de vulneración de derechos</p>

Según las concepciones de sexualidad y de ser humano que se sostienen como docentes se estructuran diversas formas de abordaje del tema, existiendo así diversidad de modelos. En el marco teórico del proyecto, de forma concreta, se presenta una definición amplia y holística de la sexualidad, abordada desde un enfoque integral. Se la concibe como un entramado constituido por múltiples dimensiones incluyendo lo biológico, psicológico, jurídico, ético, entre otros aspectos. Se pretende evitar lógicas reduccionistas y sexistas, enfatizando que la sexualidad trasciende considerablemente la dotación biológica y fisiológica del sexo, e incluso está íntimamente relacionada con la subjetividad.

Avanzando en el análisis del proyecto, en su apartado metodológico pudimos acercarnos a las diferentes formas de abordaje que les docentes emplean dentro de este espacio curricular. Al momento de plantear esta parte metodológica del abordaje de la ESI, en línea con lo que se observó en nuestro marco teórico acerca de la formación docente, se puede identificar cómo los docentes recuperan esa perspectiva de abordaje sin explicitarla, reconociendo que el Taller de ESI debería aproximar actividades diversas para que puedan repensar el abordaje de la ESI atendiendo a que el oficio docente se construye. En el marco del Taller, los docentes plantean la utilización de análisis de casos y alternativas de acción, así como la toma de decisiones y la producción de diversos modos de abordaje y la presentación de trabajos que contemplen una producción colectiva basada en la elaboración de propuestas de enseñanza. El objetivo principal es generar espacios de intercambio que permitan explorar los múltiples aspectos que abarca la temática, incluyendo el conocimiento de la legislación vigente relacionada y complementaria a la ESI. En este proceso, se busca superar la dicotomía entre teoría y práctica, fomentando discusiones en torno a situaciones que se dan o pueden darse en las instituciones escolares. Se propone la utilización de recursos TICs, del aula virtual para tutorías y consultas, así como foros de discusión a fin de generar otro espacio donde se puedan plantear temáticas y situaciones para compartir.

En este mismo apartado, se señala la importancia de la articulación con otros espacios curriculares. Esta integración se busca tanto con el campo de la Práctica Docente como con otros espacios, con el objetivo de enriquecer el aprendizaje. En relación a la Práctica Docente, se destaca que el trabajo de campo permite identificar y analizar situaciones de la vida escolar desde categorías conceptuales. Por otro lado, la articulación con otros espacios curriculares tiene el propósito de contextualizar los análisis y desarrollar propuestas de acción en función de los sujetos destinatarios. Esta relación busca fomentar una

comprensión más amplia y diversa del mundo social en relación a los temas inherentes a la ESI, promoviendo una mirada enriquecida por la complejidad y diversas perspectivas. Siguiendo esta dirección, el proyecto sugiere la organización de encuentros de trabajo en conjunto con los espacios de ESI de otras carreras. Esta iniciativa tiene como finalidad enriquecer la perspectiva sobre la ESI, considerar su transversalidad y generar espacios de reflexión e intercambio de experiencias que permitan fortalecer las estrategias de intervención, los recursos y saberes disponibles. Este aspecto es fundamental para comprender por qué hemos decidido investigar en el campo de las prácticas profesionales.

La propuesta de contenidos para el taller de ESI enlazada a la modalidad para su abordaje expone diferentes formas de trabajo ligado en ocasiones a los sentidos otorgados al espacio de formación, como así también a las procedencias académicas de quienes están a cargo del mismo. En el caso particular del Taller de ESI del Profesorado de Primaria del ISFD N° 809, se perfila la coexistencia de las tres tendencias que hemos descrito en nuestro marco teórico. Sostenemos así, que en el Taller de ESI, objeto de estudio de nuestra investigación, se prioriza, por un lado, un modo de trabajo en el cual prevalecen actividades de debate, se propone un espacio tendiente al cambio subjetivo en el que se reflexiona sobre la propia experiencia, prevaleciendo la lectura de materiales literarios, cinematográficos y/o audiovisuales. Por otro lado, encontramos también una tendencia de tipo técnico didáctica ya que se favorece la adquisición de herramientas para el desarrollo de la ESI en las escuelas, ofreciendo a los estudiantes recursos didácticos, materiales producidos por el PNEI, recursos normativos e institucionales. Sin embargo, no podemos dejar de lado la cuestión pedagógico-crítica de género dado que en el Taller se trabajan también los aportes de los movimientos sociales, feminismos y la perspectiva de género, dirigiendo la reflexión en torno a la pedagogía de la ESI, el lugar de los docentes y estudiantes, etcétera.

Continuando con el análisis del proyecto de cátedra del Taller de ESI, en el apartado destinado a la evaluación, se la define como una herramienta que permite seguir de cerca tanto el desempeño de los docentes como el de los estudiantes. Es relevante tener en cuenta estas cuestiones en tanto las instituciones identificadas con buenas prácticas de ESI en el estudio de Faur y Lavari (2020) establecen diversas modalidades y/o criterios para evaluar y acompañar la apropiación de conocimientos por parte de los estudiantes. En este sentido, la propuesta del Taller de ESI incluye la consideración de diferentes momentos y tipos de evaluación que se complementan entre sí: diagnóstica, continua y sumativa. Como

instrumentos de evaluación se propone el uso de una rúbrica general del espacio para propiciar la retroalimentación sobre las actividades formativas. Además, se plantea la realización de un trabajo práctico por cada unidad, que incorpora actividades vinculadas a la resolución de situaciones-problemas, a la producción de recursos y/o propuestas didácticas; realización de actividades prácticas virtuales y/o presenciales, mediante el análisis de recursos bibliográficos y audiovisuales; y un trabajo final de elaboración de una propuesta y/o proyecto de intervención en ESI. También se explicitan en el proyecto los criterios de evaluación, considerándose como variables la participación e involucramiento de los estudiantes en las actividades y proyectos de ESI. En cuanto a la bibliografía, se realiza un recorrido teórico unidad por unidad pertinente a los contenidos que se pretenden trabajar y luego en la bibliografía complementaria se incorporan diversos documentos oficiales como la Serie de Cuadernillos de ESI, los Lineamientos curriculares, el PNESEI, una Guía para el desarrollo institucional, entre otros.

En vistas a todo lo desarrollado hasta aquí, podemos asumir que el enfoque pedagógico de educación sexual presente dentro del Proyecto de Cátedra del Taller de ESI, se caracteriza por adoptar una perspectiva integral, al menos en lo declarativo. El enfoque que la cátedra propone se basa en promover aprendizajes que abarcan tanto aspectos cognitivos, como también en el plano de lo afectivo y en las prácticas concretas vinculadas a la vida en sociedad. Esto sería coherente con una visión de educación sexuada justa, tal como lo propone Morgade (2011), dado que se reconoce que el proceso de sexuación es social y político y se busca superar las visiones limitadas y reduccionistas de la sexualidad, como aquellas centradas exclusivamente en lo biomédico o judicial. En su lugar, se impulsa una educación sexual que abarque la integralidad, abordando aspectos más amplios y enriquecedores. De todos modos, es importante no perder de vista que estos enfoques son modelos teóricos que se elaboran a partir del análisis de distintas situaciones pedagógicas y que en la práctica suelen superponerse.

De este modo, consideramos que efectivamente el Taller de ESI como unidad curricular es un espacio fundamental, aunque no suficiente para abordar la educación sexual de manera integral en la formación docente. Lograr que la ESI sea transversal en los institutos de formación docente requiere compromiso institucional, revisión y adaptación de currículos, capacitación docente continua y la creación de espacios de reflexión y diálogo. De esta manera, se contribuye a una formación docente más completa, consciente y preparada para

abordar las complejidades de la educación sexual en todas sus dimensiones. En síntesis, el Taller de ESI es un primer paso fundamental, pero el objetivo final debe ser que la ESI sea una cuestión transversal que atraviese todas las áreas de la formación docente y la vida institucional, garantizando así una formación docente comprometida, inclusiva y contextualizada.

En lo que respecta a las líneas de articulación con otras unidades curriculares y las posibles estrategias de trabajo integrado con el campo de la Práctica Profesional Docente, que se plantean desde el DC y también en el Proyecto de Cátedra del Taller, es pertinente destacar la presencia que adquiere la ESI en el Campo de la Formación Práctica Profesional. Dentro del CFPP encontramos articulaciones con contenidos de ESI ya que los componentes de este campo formativo buscan resignificar los conocimientos de otras áreas curriculares en pos de su integración con la experiencia y la articulación permanente entre teoría y práctica. Se señala además la importancia de que el desarrollo de la propuesta preste especial atención a la realidad y problemáticas actuales del Nivel Primario. La experiencia formativa en este campo no puede dejar de interpelar a los estudiantes a partir de su implicación subjetiva al incluirse en la escuela poniendo en juego su historia y trayectoria.

Teniendo en cuenta esta dimensión de análisis referida a la vinculación del espacio de ESI con el campo de la práctica docente, incorporamos a nuestro análisis las observaciones derivadas de la revisión de los proyectos de cátedra correspondientes a la PPD III y IV. En ambos proyectos encontramos declaraciones explícitas que respaldan y promueven el derecho a la educación desde una perspectiva de género y derechos humanos. Se reconoce como uno de los principios básicos el posibilitar trayectorias formativas integrales con un claro enfoque de género. En el caso de la PPD III, se presenta como uno de los contenidos a trabajar en cuanto a la planificación de propuestas de enseñanza el apartado *el enfoque de género y derechos humanos como ejes transversales*. Del mismo modo, en el proyecto de PPD IV se propone la planificación de propuestas de enseñanza desde la perspectiva de género. En este documento, también se menciona la posibilidad de articulación con otros espacios curriculares tanto del campo de la formación específica como general tendiendo a favorecer la integración de saberes. Esto podría dar lugar a la posibilidad de transversalizar la ESI, ya que trascendería el ámbito del Taller para abordarse articuladamente con otras unidades curriculares.

Más allá de esta simple revisión documental de los proyectos de cátedra de PPD III y IV, nos resulta interesante enriquecerlo con las voces de sus autores, de manera a como también lo haremos con el equipo de ESI.

Las voces de les docentes

En líneas generales, si bien realizamos un análisis documental, la mayor parte de sus elementos se enriquecen con las entrevistas efectuadas a los equipos docentes de los respectivos espacios curriculares, dado que nos interesa indagar cuáles son las miradas, los sentidos, y/u observaciones de quienes llevan adelante estos espacios de formación. Concretamente, hemos llevado a cabo entrevistas con el equipo de cátedra de ESI como así también con los equipos docentes de la PPD II, III y IV, esta última de forma grupal. En este contexto, FG se convirtió en una de nuestras informantes clave debido a que, además de ser la autora del proyecto de cátedra del Taller de ESI, durante su ejercicio como docente en el ISFD N° 809, formó parte de ambos espacios curriculares (ESI y Práctica Profesional Docente) de manera simultánea. Esto nos brinda una valiosa oportunidad para profundizar en las posibles estrategias de trabajo articulado entre el Taller de ESI y el campo de la PPD, como así también pensar en su transversalización.

Como ya mencionamos, actualmente el espacio de ESI en el ISFD N° 809 está integrado por Jimena Demilta, docente de Educación Física diplomada en ESI, y Miguel Williams Licenciado en Psicología, perfiles que responden a las características que solicita el DC del 2014. En la entrevista que realizamos el 30 de junio de 2023 al equipo docente de esta UC, les docentes describieron a los sujetos de aprendizaje destinatarios de la propuesta en diálogo con lo que hallamos en el documento curricular, es decir, como estudiantes y sujetos de derecho, al mismo tiempo que como futuros docentes y colegas, que tendrán que asumir grandes responsabilidades. Según les entrevistades, esto permite a los estudiantes pensar en sí mismos como docentes en potencia, visualizando su rol y las responsabilidades que implica. Conforme a lo que establecen los materiales curriculares para la formación docente, resulta necesario en la formación inicial proponer este tipo de espacios de reflexión en torno a las prácticas de construcción y reconstrucción de saberes, dado que operan como portadores de referencias identitarias, de pertenencia a un entramado social y cultural, a unos modos de trabajar, escuchar y ser escuchade, lo que configura un modo particular de ser/estar en el mundo.

Cuando les interrogamos sobre la finalidad formativa que le atribuyen al espacio, ambos docentes manifestaron que es un espacio sumamente importante dentro de la formación docente para *poder revisar la propia práctica, revisar las cuestiones de uno, encontrar algunas cuestiones que, desde lo teórico no están tan buenas: estereotipos, prejuicios o lo que uno vuelve propio del discurso hegemónico*. En resumen, la afirmación de los docentes destaca la importancia de la formación continua y la reflexión en el campo de la ESI. El Taller pretende proporcionar a los futuros docentes herramientas y conocimientos para abordar de manera efectiva y respetuosa temas de sexualidad en el aula, al tiempo que les ayuda a identificar y corregir posibles sesgos o estereotipos en su práctica docente. Esto contribuye a la creación de un entorno educativo más inclusivo y en línea con los principios de igualdad de género y respeto por la diversidad, tal y como lo plantea el DC.

Además, durante la conversación que mantuvimos, nos destacaron que la combinación de sus perspectivas aporta una riqueza única al espacio *por las miradas, por las distintas disciplinas que cada uno ocupa, por los roles, siempre va a haber otra apertura ante el contenido, otras sugerencias posibles*. Ser parte de este espacio significa para JD *poder pensar otro tipo de escuela y pensar que estamos formando o ayudando a formar a estudiantes que tienen la posibilidad de habilitar otros espacios, otras formas de mirar*.

En este punto, decidimos destacar las palabras de Fabiana González¹³, docente jubilada que desempeñó un importante papel en este espacio curricular durante muchos años. Como autora del proyecto, aún vigente, FG nos compartió sus pareceres en el encuentro que tuvimos con ella el 11 de julio. En sus reflexiones, nos invitó a pensar la ESI como una política pública que amplía los derechos de todes les estudiantes del sistema educativo, incluyendo el Nivel Superior. En este nivel especialmente, se trata de contenidos y temas que hay que trabajar con los estudiantes porque son objeto de la ley, pero al mismo tiempo son temáticas que luego las tienen que abordar en el nivel para el cual se están formando. La importancia reside entonces en ese punto: los estudiantes tienen derecho a recibir ESI como estudiantes de Nivel Superior, pero a su vez es fundamental que aborden ciertas cuestiones que plantea este enfoque porque luego van a ser ellos quienes deberán garantizar los derechos de los niños en el Nivel Primario. Este aspecto marca también una doble complejidad dado que cuando pensamos en el campo de las prácticas, quienes se están formando están siendo estudiantes, sujetos de aprendizaje, al mismo tiempo que se encuentran en la transición

¹³ En adelante FG.

estudiante-practicante-residente-docente y es precisamente en ese transitar donde tienen que ir formándose y pensando en cómo eso se plasmará en la práctica.

En línea con esto añadió que la ESI *si bien está pensada como una política pública para el sistema educativo formal, ya traspasó esos muros de la escuela, lo que es el ámbito educativo formal, está en la calle, en el barrio, en la educación no formal*. La afirmación que ha presentado esta docente refleja una perspectiva interesante para reflexionar sobre la ESI. En muchos aspectos, subraya la importancia y el impacto significativo que la ESI tiene más allá de los límites tradicionales del sistema educativo formal. Esto demuestra tal y como afirman Lavigne y Pechin (2020) que la ESI fue consolidando un movimiento pedagógico en sí mismo que articuló movimientos feministas y de las disidencias sexo-genéricas, a la vez que sindicatos, organizaciones sociales y otros ámbitos institucionales. En este proceso, docentes, otros actores de la escolaridad y del campo pedagógico y otras agencias del estado, se vieron interpelados por esta oportunidad histórica para producir una intervención institucional. La ESI se fue volviendo, así, un compromiso político para una legión cada vez más creciente de docentes, formadores y capacitadores docentes, que lo fueron asumiendo como un activismo en sí mismo, como ocasión política para transformar las condiciones institucionales. (p. 119) Tal y como sostuvo FG, que haya aparecido el espacio de ESI hizo que se empiecen a problematizar otras cuestiones no solo al interior de este espacio, sino en toda la vida institucional, demostrando la potencialidad que tiene la ESI en estos ámbitos.

A partir de ahí, se fueron armando estrategias individuales y colectivas entre colegas docentes y no docentes, al mismo tiempo que incluso los mismos estudiantes se comprometieron con convicción política en las luchas emancipatorias, principalmente feministas y LGTBIQ+ que guían el dispositivo de la ESI. A diferencia de otras experiencias, en el ISFD N°809 no hubo particularmente un Centro de Estudiantes que demande ESI propiamente dicha, pero sí ha solicitado el uso del lenguaje inclusivo reafirmando la importancia de reconocer que la transformación del lenguaje y lo cultural requiere necesariamente de la acción política y de un colectivo comprometido en un trabajo de transformación de la visión de mundo instituida, en el cual las palabras importan, porque esconden normalizaciones, automatizaciones y prejuicios, pero sobre todo porque en ellas están las potencias de subversión, transformación y cambio.

En esta institución en particular, desde 2012 se viene trabajando sistemáticamente la ESI no sólo al interior del Taller, sino en diferentes acciones institucionales que han tenido

como horizonte la transversalización de este enfoque en la formación docente. Este trabajo sistemático año tras año ha permitido reconocer la necesidad de ampliar la I de la integralidad, incorporando una agenda feminista disidente y una perspectiva interseccional para pensar la ESI, tanto en sus marcos conceptuales como en las intervenciones que va realizando, no solo en la educación superior sino también en las escuelas donde los futuros docentes realizan sus prácticas, sus residencias y donde luego se insertan.

Con el objetivo de profundizar más sobre el contenido del Taller de ESI y comprender en detalle el enfoque pedagógico en educación sexual que prevalece en la propuesta curricular, en la entrevista realizada al equipo docente, exploramos el lugar que ocupa tanto la perspectiva de género como la interseccionalidad dentro de su propuesta. Durante la conversación, destacaron que ambas perspectivas ocupan un lugar central tanto desde el punto de vista didáctico como teórico. Subrayaron que estas perspectivas están presentes en todas las clases ya que es imposible abordar la temática sin considerar su interrelación. Como analizamos previamente en los objetivos delineados dentro del Proyecto de Cátedra, estos aspectos cobran especial relevancia y son mencionados reiteradamente.

Cuando planteamos esta misma pregunta a FG, ella nos compartió que la perspectiva de género que propone la Ley 26.150 fue valiosa inicialmente para empezar a cuestionar ciertos temas, pero es insuficiente en ciertas áreas dado que el género no se puede considerar aislado de la clase, la etnia o el lugar geográfico. Es en este contexto, según la docente, donde emerge la perspectiva interseccional para permitir abrir el juego y explorar otros factores que influyen en la vida de las personas más allá del género. *En el caso de la docencia, cuando empezamos a cruzar todas esas cuestiones nos damos cuenta que las desigualdades no van caminando una por cada lado, sino que se entrecruzan y eso nos permite analizar la realidad en la cual trabajamos*, puntualizó FG. Como citamos en nuestro marco teórico, adoptar la perspectiva interseccional, implica una conexión vital con enfoques decoloniales y comunitarios, ecofeministas y emancipadores. Este enfoque transversal de género se entrelaza con perspectivas que buscan desafiar las jerarquías establecidas y los sentidos sedimentados sobre infancias y juventudes en nuestras sociedades. También aborda las particularidades de los racismos en el continente latinoamericano, enfrentando la pobreza y la lógica extractivista propia del patriarcado capitalista.

En este sentido, el proyecto subraya que la formación docente desde la mirada ESI, tal como lo plantea el DC, exige generar las condiciones para que los futuros docentes

empresan un proceso de desarrollo personal que les permita reconocer y comprometerse a fin de conocer marcos conceptuales interpretativos y valorativos desde una perspectiva crítica y comprometida con la inclusión y la equidad. Seguidamente se reconoce la responsabilidad de abordar este espacio desde un enfoque interdisciplinario que incluya los derechos humanos y que se enmarque en una perspectiva feminista crítica e interseccional. Se resalta la importancia de fortalecer acciones coordinadas con otros espacios de la formación inicial, tanto dentro de la misma carrera como en colaboración con estudiantes que estén cursando ESI en otras carreras e institutos. En palabras de la docente JD *la ESI atraviesa todo, tiene un potencial extraordinario y fundamental en el rol docente, porque es necesario tratarnos con amorosidad, con hospitalidad, con cualidades que van más allá del contenido conceptual que podamos llegar a enseñar.*

De esta manera, la docente destaca una perspectiva profunda y enriquecedora sobre el papel fundamental de la ESI en la formación docente y en la relación entre educadores y estudiantes. Resalta la profundidad y la riqueza de la ESI, no solo como un conjunto de contenidos curriculares, sino como una influencia que impacta en la forma en que los docentes se relacionan con sus estudiantes y en cómo se configura el entorno educativo. La ESI tiene el potencial de crear una cultura de respeto, inclusión y apertura y de preparar a los estudiantes para ser docentes conscientes y empáticos en una sociedad diversa.

Es importante reconocer en este punto que hay distintas maneras de asumir el abordaje de la educación sexual, lo que da lugar en palabras de MW a *distintos modelos, teorías y enfoques*. Cada enfoque plantea una idea sobre la sexualidad, propone una visión distinta sobre cómo entender el proceso de enseñanza y aprendizaje y se sostiene en una determinada mirada sobre el rol de las personas involucradas. En íntima relación a esto, y continuando con el objetivo de profundizar nuestra comprensión, nos enfocamos en dos aspectos claves: en primer lugar, cómo se significan las categorías centrales que definen la ESI; y, en segundo, cómo entienden los docentes la transversalidad e integralidad que forman parte de este enfoque.

Al entrevistar al equipo docente del Taller de ESI sobre sus concepciones de sexualidad, recibimos como respuesta que su enfoque busca fomentar un proceso de reflexión acerca de cómo cada uno define la sexualidad. Su objetivo es poder dismantelar esas concepciones iniciales y ampliarlas, superando el paradigma médico-biologicista y evitando reduccionismos centrados en la genitalidad. Es decir, en sus prácticas de enseñanza no

proponen una definición unívoca de sexualidad sino que la van construyendo junto a los estudiantes en función de sus significaciones previas. Es interesante también observar cómo en relación a este mismo interrogante, referido a la sexualidad, FG nos compartió que una de las preguntas iniciales planteadas a los estudiantes es desde cuándo la escuela educa en sexualidades. Esta cuestión resulta fundamental para iniciar el trabajo en el Taller ya que, a pesar de que muchos estudiantes desconocen la respuesta, es crucial que entiendan que la educación en sexualidad ha estado presente desde siempre. La docente insiste en aclarar a los estudiantes que anteriormente esta educación sexual se llevaba a cabo a través de enfoques tradicionales, mientras que en la actualidad se espera una mayor apertura y un abordaje que considere diversas perspectivas y temas. En palabras textuales de la entrevistada:

(...) todo el tiempo estás educando en sexualidades desde una mirada biologicista, o desde un enfoque de género, lo que sea (...) cuando empezás a pensar en lo curricular, muchas veces se trabaja el tema, pero desde enfoques que se alejan del enfoque que propone la ESI, enfoques biologicistas y moralizantes.

Es en este mismo sentido que Graciela Morgade (2017) sostiene que la escuela, siempre, por acción u omisión, desarrolla contenidos y mensajes relativos a los cuerpos sexuados, es decir que la educación siempre es sexual. (p. 51) Más adelante, la docente FG enfatizó que, aunque si bien siguen existiendo enfoques que reducen la sexualidad a aspectos meramente genitales y reproductivos, está emergiendo con fuerza la idea de que la sexualidad es mucho más amplia, que atraviesa toda nuestra vida y tiene distintas dimensiones. De ahí la importancia de educar en sexualidad de manera integral, como lo plantea el enfoque ESI.

Constatamos nuevamente que el Taller de ESI como unidad curricular es un espacio fundamental para abordar la educación sexual de manera integral en la formación docente. Sin embargo, como mencionaron JD y MW en la entrevista, su implementación por sí sola resulta insuficiente si no se apunta a que la ESI se convierta en una cuestión transversal en todo el instituto y en la formación docente en general. Esto significa que la ESI debe estar presente en todas las etapas de la formación, desde los contenidos curriculares hasta las prácticas profesionales y la vida institucional. Esto implica que las perspectivas de género, interseccionalidad y otras dimensiones relevantes para la educación sexual se aborden de manera constante y coherente a lo largo de toda la formación.

Les docentes a cargo del Taller de ESI manifestaron que, como equipo de cátedra, plantean una dinámica en la que se le dé lugar, voz y participación a les estudiantes, ya sea de manera individual o colectiva, planteando distintas actividades *que puede ser a partir de material audiovisual o de lectura o de explicación de algunos contenidos conceptuales y a partir de ahí poder ir pensando en relación a los distintos contenidos que ya están planificados anualmente*. Hallamos aquí un punto clave para pensar las buenas prácticas pedagógicas en ESI (Faur y Lavari; 2018), dado que una de las dimensiones identificadas como parte de esas prácticas es el involucramiento y la participación por parte del estudiantado. El equipo docente reconoce que sus estudiantes demandan ESI y se comprometen en las clases en la medida que se ofrecen contenidos “significativos”, se habilita la circulación de la palabra y se tiende a no juzgar sus dichos y planteos.

- *Articulación ESI- PPD*

De acuerdo a los comentarios de FG, el Taller de ESI debe estar estrechamente articulado con el campo de las prácticas, ya que es objeto de enseñanza. Esto implica no sólo incluir los contenidos propuestos por los LC o los NAP, sino también modificar la forma en que se aborda el tema, *cambiar los ojos con que se lo mira*. Según la entrevistada, el trabajo de les docentes del campo de las prácticas debe involucrar la observación de lo que planifican sus estudiantes y cómo se posicionan en el aula, para que efectivamente exista un enfoque de ESI presente. No obstante, nos advirtió que en muchos casos ni siquiera se problematiza la cuestión de que este enfoque integral atraviese la práctica de les estudiantes, lo que dificulta la relación entre los espacios curriculares y, a su vez, la posibilidad de extender este enfoque de manera transversal en el Profesorado y en la Institución.

Como ya hemos mencionado, más allá de la revisión documental de los proyectos de cátedra de PPD II, III y IV, nos pareció pertinente enriquecer esos aportes con las voces de sus autores, de manera como lo hicimos recientemente con el equipo de ESI. En la entrevista grupal que llevamos a cabo el 23 de junio, buscamos explorar cómo significan las categorías centrales que definen la ESI y de qué manera comprenden la transversalidad e integralidad propias de este enfoque.

En lo que respecta a la concepción de sexualidad todes les docentes del campo de la práctica coincidieron en que es una elección que se va construyendo. Una de las docentes afirmaba que *hoy estoy convencida de que la sexualidad se construye y se elige*. Esta

afirmación sugiere una perspectiva particular sobre la sexualidad que enfatiza la idea de que la sexualidad no es inherentemente fija o predeterminada, sino que es una construcción y elección personal. Propone una perspectiva constructivista y centrada en la autodeterminación sobre la sexualidad, enfatizando la idea de que las personas tienen la capacidad de construir y elegir aspectos de su sexualidad a lo largo de sus vidas. Respecto al mismo interrogante, otro de los docentes añadió que la sexualidad *tiene que ver con la identidad, es algo que es propio del ser humano, somos sexuales en tanto somos seres humanos. Forma parte de la construcción de la identidad, una identidad sin sexualidad no es*. En este caso particular, se resalta la importancia de la sexualidad como un componente intrínseco de la identidad humana. Desde esta perspectiva, la sexualidad no es algo separado de nuestra identidad, sino que está entrelazada con ella, es decir, nuestras experiencias y sentimientos en relación con la sexualidad influyen en cómo nos percibimos a nosotros mismos y cómo somos percibidos por los demás. Estos y otros comentarios de los docentes a lo largo de la entrevista nos permiten acercarnos a comprender cómo significan la educación sexual y las categorías centrales de la ESI en su práctica docente. En relación a esto, uno de los docentes señaló que la educación sexual ya no se reduce a la mirada biologicista que predominaba antes. Esto nos lleva a considerar que, al menos en lo declarativo, se ha logrado trascender las miradas reduccionistas que prevalecían años atrás e incluso permanecen aún hoy en algunas profesionales e instituciones.

Les entrevistades resaltan que, en su caso particular, al tener una trayectoria específica en el campo de la práctica docente, el marco referencial desde el cual cada uno de los docentes se posiciona, ejerce una fuerte influencia sobre los modos de comprender y significar la ESI. Los docentes del ámbito de la Práctica Profesional piensan la ESI dentro de la formación docente desde el lugar de la inclusión, atribuyéndole un papel fundamental en la formación integral del estudiantado. Entienden que la educación, al suponer el encuentro con un otro, requiere que este sea desde el respeto, aceptando la multiplicidad de subjetividades, miradas y personas que habitan las instituciones educativas. Uno de los principales sentidos que atribuyen a la ESI dentro del Profesorado se emparenta con el que plantea tanto la Ley 26.150 como el PNEI: la capacidad de transformar el sistema educativo homogeneizador y tradicional hacia uno que atienda a la diversidad, garantice derechos y promueva la justicia.

En lo que atañe a la perspectiva de género e interseccionalidad, hicieron hincapié en la importancia de ambos enfoques, argumentando, por un lado, que la perspectiva de género

pone en evidencia desigualdades históricas que deben ser desmanteladas, razón por la cual permea todos los aspectos y promueve una nueva forma de observar. En esa misma línea, destacaron que la interseccionalidad siempre está presente, ya que enfrenta y articula cuestiones de interculturalidad, inclusión, pobreza, entre otras. Tanto la perspectiva de género como la interseccionalidad posibilita, según los docentes, mirar desde la multiperspectividad. Precisamente, la potencia de la perspectiva interseccional radica en mirar los procesos sociales, entre ellos la construcción de los cuerpos sexuados, no solo relacionando sus diferentes condicionamientos (clase, edad, color de piel) sino, como advierte María Lugones (2008) poniendo de relieve las violencias que se generan al omitir las experiencias particulares que se producen en el cruce de esas dimensiones.

Además en la entrevista grupal que realizamos indagamos en relación a la posibilidad de articulación con el Taller de ESI. Inicialmente, nos indicaron que la ESI y la PPD están íntimamente relacionadas, porque *es precisamente en la práctica y en el trabajo de campo que realizan los y las estudiantes en donde van a ir encontrando situaciones que los van a ir remitiendo a cuestiones que se fueron abordando desde la ESI*. Esto también lo pudimos constatar en sus proyectos curriculares, cotejándolo con lo que nos manifestaron en la entrevista sobre la ESI como componente clave de las planificaciones que elaboran los estudiantes dentro de sus cátedras. En cualquiera de las planificaciones que se presenten, debe adquirir visibilidad el enfoque de género. En relación a esto, uno de los docentes señaló:

No se plantean propuestas específicamente vinculadas con la ESI, sino que se plantean propuestas en las cuales la ESI esté presente, desde el enfoque que plantean al momento de planificar el área hasta las actividades y los recursos. Para eso también se requiere que la gente que forma parte de los equipos de práctica tenga una mirada actualizada en torno de la ESI.

Pensar la enseñanza de la ESI y tener que planificar las intervenciones genera en los estudiantes verdaderos procesos de revisión personal, en los que hallan la posibilidad de reflexionar en torno a prejuicios, mitos y creencias que obstaculizan la tarea. Esa es la centralidad de la trama entre PPD y ESI. La planificación e implementación de propuestas didácticas de ESI en el marco de la PPD brinda la oportunidad de que los estudiantes y docentes vivencien su enseñanza y valoren la importancia de generar espacios de diálogo y expresión de deseos y sentimientos.

Como responsables de la formación de futuros docentes, quienes están a cargo del espacio de las prácticas profesionales destacan que la ESI, como enfoque, les interpela directamente. Por ello, según les entrevistades, necesitan estar en constante actualización, ajustando sus enfoques y familiarizándose con la legislación en torno a la educación sexual. Esto implica indudablemente mantener una actitud abierta y flexible en su posicionamiento docente. En este punto resulta interesante observar cómo el equipo del campo de las prácticas considera como línea de abordaje de la ESI la dimensión curricular principalmente, perdiendo de vista la intervención desde la ESI en otros aspectos que hacen a los espacios de formación docente, como por ejemplo la organización de la vida escolar, la reflexión sobre ellos mismos, los episodios que irrumpen en la vida escolar, etcétera.

- *Transversalidad: obstáculos y desafíos.*

Ahora bien, centrándonos en uno de los principales objetivos de estudio de nuestra investigación nos propusimos identificar los obstáculos, desafíos y/o dificultades que se presentan al momento de implementar transversalmente la ESI en el Profesorado de Educación Primaria, pero para ello primero dirigimos nuestra atención a cómo los docentes de las prácticas entienden el concepto de transversalidad. Siendo así, la definieron de los siguientes modos:

Algo inherente a la vida misma.

Lo transversal siempre es problemático, porque a veces pasa que se pierde en lo declarativo, hay que ver como eso transversal se prescribe para que suceda.

La transversalidad tiene que ver con poder dar cuenta de que está presente y de que al estar presente lo tengo que abordar.

Cuando les preguntamos cómo hacer efectiva la transversalización de la ESI, indicaron que un aspecto clave a tener en cuenta es precisamente la formación docente. En términos curriculares, señalaron que la formación docente a veces se enfoca demasiado en lo disciplinar y técnico, descuidando otras dimensiones fundamentales de la profesión docente y la formación integral del estudiantado. Ante esto, consideran que para lograr que la ESI sea transversal, es necesario impulsar acciones que permitan abordarla en todos los espacios, ya que, de lo contrario, podría quedar relegada como un contenido superficial sin explorarse en profundidad.

Más adelante, otro de los docentes entrevistados definió a la ESI como una cuestión de todes y a la vez de nadie, haciendo referencia a cómo muchas veces se tiende a delegar la responsabilidad de impartir contenidos vinculados a la ESI o incluso adoptar un enfoque de género en la enseñanza, atribuyendo dichas tareas de manera exclusiva al equipo de ESI o al espacio curricular específico. Comprobamos así, como la ESI tiende a encarnarse en *les de ESI*, lo que resulta tranquilizador para otros docentes formadores, pero al mismo tiempo opera como límite a los fines de transversalizar su abordaje. Más allá de la especificidad de ciertos temas vinculados a la ESI, todes los docentes deberían asumir la perspectiva de género y formarse en ella, para poder realizar un abordaje más enriquecedor e inclusivo. Esto implica que la perspectiva de la ESI no quede limitada sólo a lo declarativo, sino que se integre activamente en las aulas, superando las barreras de lo disciplinar.

Esta situación en particular nos llevó a indagar acerca de las posibles resistencias o dificultades que les docentes, tanto del Taller de ESI como del campo de las PPD, enfrentan al intentar promover y fortalecer la ESI en la formación docente, apuntando hacia la transversalidad. JD y MW resaltaron que uno de los principales obstáculos que enfrentan son los discursos hegemónicos que en ocasiones se meten en las aulas, así como algunos docentes que se muestran resistentes a abordar ciertos contenidos o prefieren delegarlo a personas consideradas *expertas* en la materia. De todos modos, reconocen que esto no ocurre con frecuencia en el Instituto, sino que es un fenómeno más común en escuelas secundarias. Esto nos lleva a retomar una de las observaciones realizadas por la docente JD, quien aclaró que a pesar *que exista un marco normativo muchas veces no implica que esos cambios se vean dentro del aula o en las relaciones*. Estas palabras dejan ver la existencia de una brecha entre lo que establecen las leyes y regulaciones y lo que realmente sucede en la vida cotidiana de la institución y las aulas.

Más adelante, otro de los entrevistados señaló que aún persisten perspectivas, incluso dentro del profesorado, que argumentan que *eso es responsabilidad de los de ESI*. Frente a esta situación, consideramos que todavía hay aspectos que deben abordarse internamente en la Institución ya que, como apuntaron los docentes *más allá de que nosotros podemos ver contenidos de ESI, todos tenemos que incorporar esas cuestiones*. En este mismo sentido, FG nos manifestó que aún se enfrentan resistencias. La existencia de un espacio dedicado exclusivamente a la ESI pareciera conducir a que les demás docentes evadan esa responsabilidad. Una de las principales dificultades radica precisamente en eso: quienes no

están comprometidos no problematizan la necesidad de integrar la ESI en sus unidades curriculares. Hemos abordado ya este tema en nuestro marco teórico, donde afirmamos que la organización de un espacio específico no debe, de ninguna manera, sesgar el enfoque integral que entiende la sexualidad como parte de la condición humana. Esto implica que los docentes de las diversas asignaturas deben estar dispuestos a incorporar los propósitos formativos de la ESI, así como servir de receptores de las inquietudes y preocupaciones de los estudiantes en torno a esta temática. En relación a esto, FG mencionó que algunos docentes evitan participar en las jornadas o actividades propuestas por el Taller, incluso hay quienes optan por dar clases en lugar de asistir a estas actividades, o simplemente permanecen en el aula matando el tiempo. Reconoció que, si bien un gran porcentaje de docentes piensan en los temas transversales y buscan incluirlos en sus propuestas, también existen aquellos que no los incorporan en sus prácticas, o si lo hacen es de manera aislada. La docente concluye así, que los obstáculos que dificultan la transversalización de la ESI son principalmente de índole personal. Por ejemplo, las personas que más resistencia presentan son aquellas con creencias religiosas conservadoras y fuertemente influenciadas por el machismo. Estas tienen dificultades para reconocer la necesidad de garantizar derechos en relación a la ESI.

Por otro lado, los docentes del campo de las prácticas, aunque al inicio indicaban no encontrar grandes dificultades en la implementación y transversalización de la ESI, posteriormente identificaron algunas cuestiones. Una de ellas aparece en el momento en que los estudiantes llevan planificaciones con contenidos de ESI a las escuelas asociadas donde realizan sus prácticas y residencias. En este contexto, planificar se convierte en un gran desafío para los estudiantes, dado que en ocasiones se generan resistencias por parte de las escuelas asociadas en el uso del lenguaje inclusivo, o en el abordaje de temas de educación sexual, que incomodan a ciertos actores institucionales o a las mismas familias. En ese caso, y ante resistencias en la escuela asociada para con los estudiantes practicantes, es el equipo formador el que se encarga de mediar en estas situaciones, dado que las redes entre Institutos y Escuelas se asientan sobre la base de proyectos consensuados y articulados, a partir de los cuales sean posibles experiencias de innovación y de experimentación en las cuales todas las instituciones y todos los sujetos involucrados en la red resulten beneficiados.

Además de lo mencionado anteriormente, también se aludió a las resistencias que a veces surgen entre quienes conforman el personal docente, mostrando discrepancias con el enfoque de la ESI. Sin embargo, en opinión de los docentes entrevistados, esas disonancias no

tienen un impacto significativo en el desarrollo de las propuestas. Una de las docentes entrevistadas se sinceró y nos comentó que al inicio de la implementación de la Ley 26.150, ella fue una de las primeras en resistirse tanto a la educación sexual como al lenguaje inclusivo. Con el paso del tiempo, superar estas barreras se convirtió en un desafío personal, dado que, si ella como docente quería brindar una educación inclusiva a sus estudiantes, necesitaba cambiar su perspectiva por una más inclusiva y respetuosa de las diferencias. En este caso podemos visualizar cómo se pone en juego lo referido a la primera puerta de entrada de la ESI, según la cual debemos empezar por la reflexión sobre nosotros mismos, con lo que nos sucede con la sexualidad y la educación sexual, ya que cuando enseñamos siempre ponemos en juego lo que pensamos, sentimos y creemos, y es necesario revisar nuestros supuestos y posicionamientos para poder correrlos de la opinión personal.

- *La dimensión institucional en la transversalización de la ESI*

Luego de tomar conocimiento sobre los desafíos, obstáculos y/o dificultades a los que se enfrentan los actores institucionales, incluidos los docentes, al momento de implementar transversalmente la ESI dentro del Profesorado de Educación Primaria del ISFD N°809 pudimos reconocer la injerencia de lo institucional en la transversalización de la ESI. En este sentido, FG señaló que uno de los principales obstáculos refiere a lo institucional ya que *muchas veces no existe una mirada macro que permita mirar toda la institución para que no quede en decisiones individuales, porque la implementación de la ESI tiene que ser institucional*. En el caso particular del profesorado y del instituto en el que realizamos nuestra investigación *existe la política institucional, existen instancias de trabajo pero no está del todo internalizado en las personas*, concluyó la entrevistada.

Resulta relevante destacar la dimensión institucional dado que el equipo de ESI destacó la labor realizada por el Instituto desde 2012, a través de jornadas, y otras actividades, en las cuales el equipo directivo ha mostrado cierta apertura que propicia que la educación sexual se aborde de manera integral y transversal en la institución. En consonancia con esto, las entrevistadas nos comentaron que al desarrollarse la convocatoria de presentación de proyectos, los directivos del Instituto ponderan la ESI como uno de los criterios importantes a considerar en las planificaciones de sus docentes. Este caso ejemplifica cómo el enfoque de ESI ha tenido un impacto significativo en el ISFD N° 809 y se manifiesta concretamente según MW *en una mayor apertura que se refleja desde el lenguaje, desde el discurso, etcétera*. En relación a esto también mencionó que *el marco normativo dentro del Instituto*

constituye un buen ambiente para la ESI, dado que lo posiciona en la vanguardia de lo educativo.

El equipo docente de ESI añadió que, una de las acciones que ha tenido un gran impacto en la institución es la creación en 2020 de la Comisión para acompañar a personas que enfrentan situaciones de violencia de género. Es en ese marco que surge un plan de acciones impulsado y elaborado por diferentes actores de la comunidad educativa, integrado por participantes del centro de estudiantes, docentes del equipo de ESI, representantes del equipo directivo y la coordinación de políticas estudiantiles. Allí se dió un proceso de discusión y trabajo que terminó siendo aprobado a fines del año 2020. El Consejo Institucional aprobó el documento y se incorporó a la letra del Reglamento Orgánico Institucional y del Reglamento Académico Institucional. Al año siguiente este Plan de Acciones se socializó en diferentes instancias y de diferentes maneras, por ejemplo, en las jornadas que se realizan en el Instituto sobre ESI y que precisamente en el 2021 se llamó *Los desafíos de la ESI frente a las violencias*. También en la Jornada Educar en Igualdad se trabajó este plan para que la comunidad educativa tome conocimiento del mismo y vayan interiorizando lo que implica abordar las violencias de género institucionalmente.

Finalmente en el 2022 se conformó la primera Comisión para hacer efectivo el plan y el equipo directivo decidió que este plan de acciones forme parte de una de las líneas de fortalecimiento institucional en el marco del Programa de Acompañamiento a las Instituciones, que es parte del Ministerio de Educación. Esto nos da una idea del lugar relevante que se le da al tratamiento de las violencias en el instituto ya que hay una política institucional que se está pensando desde una perspectiva de género, feminista, interseccional y libre de violencias. Esta experiencia es una forma más de transversalizar la ESI, de continuar trabajando y profundizando en torno de la incorporación de la ESI en todos los programas institucionales, en las Unidades Curriculares, es decir, en todo lo que acontece en la formación docente. Esto se halla en consonancia con lo que se establece en el DC del Profesorado de Primaria, donde se afirma la necesidad de contar con instancias de encuentro e intercambio institucionales que impulsen los procesos de articulación y transversalización de la ESI en la formación docente, involucrando a todo el cuerpo docente en este proceso.

Les docentes del campo de las prácticas también enfatizaron este aspecto, señalando otras acciones a nivel institucional que consideraron dignas de ser destacadas. Una de les docentes comentó:

Una de las líneas formativas que propone el Instituto, como línea formativa prioritaria, tiene que ver con la ESI. Nuestro instituto está bastante atravesado por esta mirada, es una cuestión de definición institucional. Nuestro instituto organizó encuentros en varias ocasiones y es uno de los pocos en Esquel que tiene un equipo tan fuerte que organiza acciones y promociona el trabajo con la ESI.

A partir de todo lo desarrollado hasta aquí, consideramos que la dimensión institucional es un componente fundamental a sopesar como condición para lograr una efectiva transversalización del enfoque ESI. Es precisamente en este ámbito donde se refleja la importancia de la red de relaciones que enmarca simbólicamente la transmisión de los saberes considerados socialmente válidos que se van moldeando a través de la constante interacción entre lo instituido y lo instituyente. En esta misma línea, Faur y Lavari (2018) señalan que una de las dimensiones identificadas como parte de buenas prácticas pedagógicas en ESI es precisamente la institucionalización de la ESI, acompañada de buenas prácticas de gestión en las que la ESI se impulsa desde el equipo directivo y se incentiva con estrategias de acompañamiento y monitoreo de las prácticas docentes.

Así, arribamos a lo institucional como factor facilitador u obstaculizador de la transversalización de la ESI. Según lo mencionado por FG, es necesario contar con un equipo directivo capaz de contemplar la escuela en su totalidad desde una perspectiva de género para poder considerar la transversalización de la ESI de manera efectiva. Esto crea, según la docente, la situación ideal, ya que, por un lado, se promueve la capacitación de docentes y por otro, el equipo directivo adopta una visión global de la situación. En este sentido, el proyecto institucional, debería considerar el enfoque de la ESI, y para ello el equipo directivo necesita tener una comprensión integral de lo que acontece en la escuela, rompiendo con ciertas estructuras preestablecidas. De todos modos, nos advirtió que, incluso aunque exista una política institucional que abarque aspectos como el género, la interseccionalidad, la interculturalidad, la inclusión, y otros temas considerados transversales, si no hay una implementación activa y un compromiso genuino para llevarla a cabo por parte de los actores, esta política tiende a perderse, a diluirse. Tal como lo mencionó uno de los docentes se convierte en una cuestión *de todes y de nadie*.

En este punto y de acuerdo con los aportes de Romero (2021) resulta crucial para una cabal comprensión poder reconstruir las configuraciones institucionales en cuyo seno

tienen lugar las experiencias educativas sujetas a análisis, en tanto la institución indagada no sólo constituye el “telón de fondo” sobre el que transcurren las dinámicas de formación docente, sino un ambiente con lógicas, normativas y jerarquías particulares, reproducidas, actualizadas y/o desafiadas a su vez por las prácticas cotidianas, pero siempre con una fuerte impronta prescriptiva.

El autor utiliza distintas dimensiones de análisis para caracterizar los perfiles institucionales: la trama vincular (roles, jerarquías), las nociones sobre educación sexual y, en particular, sobre la ESI, la dinámica de regulación/desregulación de la corporalidad y los afectos, las representaciones y saberes sobre género y sexualidad puestas en escena en el ámbito escolar así como los usos y apropiaciones de los espacios. Teniendo en cuenta estas “entradas analíticas” (que, en la praxis, se expresan de forma imbricada) se construyeron dos “figuras”: normativa y participativa. Desde esta perspectiva percibimos, en el ISFD N°809, una búsqueda progresiva por alcanzar una configuración institucional participativa basada en el trabajo colaborativo de la comunidad educativa, dado que ya existen ciertas disposiciones previas que constituyen abono fértil para el anclaje y la transversalización institucional de la ESI. El fuerte protagonismo del equipo de ESI y las distintas actividades que impulsaron han generado que sus demandas en materia de perspectiva de género y transversalidad tuvieran eco en la acción posterior de distintos actores institucionales.

Capítulo 7

Conclusiones

Para concluir, este apartado tiene como objetivo sintetizar las principales conclusiones a las que hemos arribado como resultado de la relación entre las referencias teóricas y los datos obtenidos en el trabajo de campo. Sin embargo, debido a la complejidad de nuestro objeto de estudio, es importante destacar que nuestras conclusiones son provisionales y susceptibles de futuras revisiones.

La formación docente es una dimensión que la ESI ha tomado desde sus inicios. Sin embargo, es un campo que presentó y continúa presentando obstáculos y limitaciones. Su incorporación en los ISFD no está exenta de problemas dado que se ha observado cierta tensión entre mantener la especificidad de la propia disciplina e incorporar este enfoque, tal como lo mencionó uno de los docentes de la PPD en la entrevista. Así también persiste la resistencia por modelos previos que proponen una mirada biologicista y medicalizante de los cuerpos sexuados. La incorporación de la ESI en los DC de diversos profesorados de Chubut fue un hito en cuanto a sus efectos de legitimación de una enseñanza que problematiza las desigualdades sociales en clave de géneros y sexualidades. Implicó una novedad en relación con las miradas de la educación sexual que enlazaban la sexualidad únicamente con la prevención y/o reproducción.

Sabemos que la implementación de la ESI es un campo de batalla aún no dirimido, donde se tramitan disputas ideológicas, culturales y religiosas. A pesar de ello, es evidente que contar con el Taller de ESI, como unidad curricular dentro del plan de estudios, resulta altamente significativo para propiciar una mirada sobre un campo de saber específico al mismo tiempo que para poder revisar y construir nuevos saberes en torno a la sexualidad, la enseñanza y la ESI específicamente, contemplando su marco normativo y su propuesta pedagógica. Aquí la transversalización no se presenta como una opción frente a lo planteado anteriormente sino que resulta una tensión necesaria para motivar instancias propias a nivel institucional como así también propiciar que la ESI se explicita en otros espacios curriculares.

En términos prácticos que la ESI adquiera un carácter transversal significa que debe estar presente en todas las etapas de la formación, desde los contenidos curriculares hasta las prácticas profesionales y la vida institucional. Implica abordar de manera constante y coherente las perspectivas de género, interseccionalidad y otras dimensiones relevantes para

la educación sexual a lo largo de todo el trayecto formativo. Lograr que la ESI se integre de manera transversal en los ISFD requiere de un compromiso institucional sólido. Esto incluye la revisión y adaptación de currículos, la capacitación continua del equipo docente y la creación de espacios de reflexión y diálogo.

La ESI, como política pública, amplía los derechos de todos los estudiantes del sistema educativo, incluyendo el Nivel Superior. En este nivel en particular, marca una doble complejidad, dado que cuando se piensa en el campo de las prácticas, quienes se están formando están siendo estudiantes, sujetos de aprendizaje, al mismo tiempo que se encuentran en la transición de *estudiante-residente-docente* y es precisamente en ese transitar donde tienen que ir formándose y pensando en cómo llevar a la práctica lo aprendido. La introducción de la ESI en la formación docente tiene un gran potencial para modificar el modo en que los docentes interpretan sus prácticas. No solo se trata de la incorporación y/o transformación de los contenidos sino que la introducción de este enfoque produce también modificaciones en el rol docente, habilita la incorporación de voces silenciadas en la educación formal y sobre todo la incorporación de las experiencias de vida como saberes legítimos.

El ISFD N° 809 en particular ha trabajado sistemáticamente en la integración de la ESI en su currículum y en sus prácticas pedagógicas desde 2012. Este enfoque no se ha limitado únicamente al espacio curricular específico designado para su abordaje, sino que también abarcó y abarca diversas actividades institucionales que tienen como horizonte la transversalización de la ESI en la formación docente. Este trabajo sistemático le ha permitido a la institución y a varios de sus actores reconocer la necesidad de ampliar la integralidad de la educación sexual, incorporando una agenda feminista disidente y una perspectiva interseccional para pensarla tanto en sus marcos conceptuales como en las intervenciones que va realizando, no solo en la educación superior, sino también en las escuelas donde los futuros docentes realizan sus prácticas y residencias.

Partiendo desde esta perspectiva y analizando el papel de la ESI en la formación docente, debemos destacar su profundidad y riqueza. La ESI no solo se trata de un conjunto de contenidos curriculares, sino también de una influencia que impacta en la forma en que los docentes se relacionan con sus estudiantes y en la configuración del entorno educativo. Entonces ¿Qué enfoques pedagógicos en educación sexual prevalecen en la formación docente dentro del Profesorado de Primaria del ISFD N° 809? ¿Qué obstáculos, dificultades

y/o desafíos se presentan al momento de implementar transversalmente este enfoque? ¿De qué forma la dimensión institucional influye en su transversalización? Retomando las preguntas que guiaron nuestro trabajo, consideramos que el caso analizado permitió evidenciar que la existencia de la ESI tiene un lugar estratégico en términos de visibilizar el carácter político del currículum y de las prácticas pedagógicas, en lo que respecta a géneros y sexualidades.

En respuesta a nuestra primera pregunta, concluimos que la educación en sexualidad ha estado presente desde siempre en todos los niveles educativos. Sin embargo, la forma en que se ha impartido ha cambiado con el tiempo. Anteriormente, la educación sexual se impartía a través de enfoques tradicionales biologicistas y moralizantes que limitaban en gran medida la comprensión de la sexualidad. En la actualidad, se espera una mayor apertura y un enfoque que considere diversas perspectivas y temas dado que las instituciones educativas, siempre, por acción u omisión, desarrollan contenidos y mensajes relativos a los cuerpos sexuados, es decir, *la educación siempre es sexual*.

En efecto, uno de nuestros objetivos específicos fue poder caracterizar los enfoques pedagógicos en educación sexual presentes dentro del Taller de ESI y el campo de las prácticas profesionales del Profesorado de Educación Primaria del ISFD N° 809. La dinámica fluida que adquiere el currículum en acción ofrece la posibilidad de flexibilizar las propuestas de formación, aspecto importante que consideramos al pensar en la resignificación que se produce de lo establecido en el documento curricular provincial en las distintas propuestas de los docentes y en los distintos proyectos de cátedra analizados. Uno de los principios que se pondera en los documentos curriculares en relación con la formación de los Profesores de Educación Primaria es, precisamente, la *perspectiva de género*. En este contexto, si consideramos que la formación docente implica la construcción de experiencias, resulta claro que este proceso involucra la subjetividad, en donde los temas y la perspectiva de la ESI se conectan no solo en un nivel intelectual y racional, sino también en la dimensión emocional de dicha experiencia.

La modificación que se introdujo en el DC actual respecto al régimen de cursada del *Taller de Educación Sexual Integral*, otorgándole un carácter anual, representa un cambio significativo en cuanto a la profundidad de los contenidos que se pretende alcanzar en el taller. Esto influye directamente en el campo de las prácticas al permitir una comprensión más profunda de ciertos temas y pensar en su planificación. Los objetivos planteados para este

espacio apuntan a promover un enfoque integral y crítico de educación sexual, que considere las múltiples dimensiones de la identidad, identifique oportunidades de abordaje y conexiones interdisciplinarias y diseñe propuestas pedagógicas que superen los límites tradicionales de la educación sexual.

En relación a las concepciones de sexualidad que circulan en la formación docente encontramos que dentro de los documentos curriculares de la provincia la definen de manera amplia e integral, en consonancia con lo establecido por los documentos oficiales. Sin embargo, este enfoque mantiene componentes fuertemente binarios. Al revisar otros documentos, observamos que en el proyecto de cátedra del Taller de ESI, los docentes presentan una definición amplia y holística de la sexualidad, abordada desde un enfoque integral. No obstante, en sus prácticas de enseñanza, no proponen una definición unívoca de sexualidad, sino que la construyen junto a los estudiantes. Esto refleja un esfuerzo constante por superar el binarismo que prevalece en los documentos curriculares oficiales y una deconstrucción que nunca acaba. Por otro lado, los docentes del campo de las prácticas poseen una perspectiva particular que enfatiza la idea de que la sexualidad no es inherentemente fija o predeterminada, sino que es una construcción y elección personal. Proponen una perspectiva constructivista y centrada en la autodeterminación sobre la sexualidad, enfatizando la idea de que las personas tienen la capacidad de construir y elegir aspectos de su sexualidad a lo largo de sus vidas. Además, resaltan la importancia de la sexualidad como un componente intrínseco de la identidad humana.

Los docentes del ámbito de la Práctica Profesional consideran la ESI en la formación docente desde el lugar de la inclusión, atribuyéndole un papel fundamental en la formación integral del estudiantado. Según ellos, la educación sexual ya no se reduce a la mirada biologicista que predominaba antes. La perspectiva de género y la interseccionalidad ocupan un lugar central dentro de las propuestas analizadas, tanto desde el punto de vista didáctico como teórico. Ambas perspectivas permiten un enfoque multiperspectivo en el análisis de las situaciones escolares. Esto nos lleva a considerar que, al menos en lo declarativo, se ha logrado trascender las miradas reduccionistas que prevalecían años atrás, aunque aún encontremos resistencias en ciertos profesionales o espacios.

Las orientaciones para la enseñanza de la ESI que se encuentran en los documentos curriculares demuestran un esfuerzo por asegurar que la ESI no sea solo un componente aislado, sino parte intrínseca de la formación docente dentro del Profesorado de Educación

Primaria. Al ser pensado en formato Taller, busca implementar estrategias que fomenten la producción colectiva y colaborativa entre los estudiantes. También resaltamos la importancia de fortalecer las acciones coordinadas con otros espacios de la formación inicial. En este sentido, sostenemos que el trabajo integrado con el campo de la PPD es crucial dado que este constituye un eje integrador en los diseños curriculares para la formación docente inicial, vinculando los aportes de conocimientos de los otros dos campos, al análisis, reflexión y experimentación práctica en diversos contextos sociales e institucionales. En este punto es donde se encuentra la centralidad de la trama entre PPD y ESI. Por lo tanto, es fundamental promover su integración y articulación, dado que la planificación y enseñanza de la ESI genera en los estudiantes procesos de revisión personal significativos, donde tienen la oportunidad de reflexionar sobre prejuicios, mitos y creencias que pueden obstaculizar la tarea. La planificación e implementación de propuestas didácticas de ESI en el marco de la PPD brinda la oportunidad de que estudiantes y docentes experimenten su enseñanza y valoren la importancia de generar espacios de diálogo y expresión de deseos y sentimientos. La articulación de contenidos de ESI dentro del CFPP es fundamental para resignificar los conocimientos de otras áreas curriculares en pos de su integración con la experiencia y la articulación permanente entre teoría y práctica, fomentando discusiones y abordajes de las situaciones que se dan o pueden darse en las instituciones educativas. De todos modos, aunque se considere que el Taller de ESI debe estar estrechamente articulado con el campo de las prácticas, en muchos casos no se problematiza la cuestión de que la ESI atraviese la práctica de los estudiantes. Esto dificulta la articulación de ambos espacios y, a su vez, la posibilidad de difundir esta perspectiva de manera transversal.

Respecto a la pregunta por los obstáculos, desafíos y/o dificultades de tipo institucional, curricular y/o pedagógico que se presentan al momento de implementar transversalmente la ESI en el Profesorado de Educación Primaria, hemos llegado a la conclusión de que uno de los pilares clave en la efectiva transversalización de la ESI radica justamente en la formación docente. En términos curriculares, la formación docente se enfoca excesivamente en lo disciplinar y técnico, descuidando otras dimensiones esenciales para la formación integral del estudiantado. En este contexto, para garantizar que la ESI sea incorporada de manera transversal, es imperativo impulsar acciones que permitan su abordaje en todos los ámbitos de formación. De lo contrario, existe el riesgo de que la ESI quede relegada como un contenido periférico, sin explorarse en profundidad ni integrarse plenamente en la experiencia educativa. Es aquí donde la transversalidad presupone desarticular el principio básico que fundamenta las disciplinas: el aislamiento.

Concretamente, los obstáculos que dificultan la transversalización de la ESI se originan principalmente en cuestiones de índole personal. Así pues, la ESI tiende a quedar confinada a quienes se dedican específicamente a su enseñanza, lo que resulta tranquilizador para algunos docentes y conduce a que evadan la responsabilidad de su inclusión en todas las áreas curriculares. Uno de los desafíos fundamentales radica precisamente en este punto: aquellos que no están comprometidos, no suelen problematizar la necesidad de integrar la ESI en sus unidades curriculares. La concentración de la ESI en manos de especialistas funciona como límite para su transversalización dentro de las carreras de formación docente.

En definitiva, las posibles resistencias o dificultades que enfrentan los docentes, tanto del Taller de ESI como del campo de las PPD, cuando intentan promover la transversalización de la ESI en la formación docente, son variadas. Entre ellos hallamos los discursos hegemónicos que en ocasiones se infiltran en las aulas y algunos docentes que se muestran resistentes a abordar ciertos contenidos o prefieren delegarlo a personas consideradas “expertas” en la materia. Como se ha señalado hasta aquí, la mera existencia de un marco normativo no garantiza necesariamente que los cambios se reflejen en el aula o en las relaciones institucionales cotidianas. Estas observaciones nos permitieron vislumbrar la brecha que se genera entre lo establecido por las normativas y lo que realmente sucede en la vida institucional y áulica.

En este punto, encontramos que, junto a la dimensión curricular, la dimensión institucional es un componente esencial para lograr una efectiva transversalización del enfoque de ESI. Una de las dimensiones identificadas como parte de buenas prácticas pedagógicas en ESI es, precisamente, su institucionalización. Esta se acompaña de buenas prácticas de gestión, en las que se promueve la ESI desde el equipo directivo y se incentiva con estrategias de acompañamiento y monitoreo de las prácticas docentes (Faur y Lavari; 2020). En pocas palabras, la institucionalización tiene un impacto significativo en la posibilidad de transversalizar la ESI. A menudo, la falta de una visión macro que permita observar la institución en su totalidad convierte a la ESI en una cuestión de decisiones individuales aisladas. En el caso analizado, los directivos del Instituto consideran la ESI como uno de los criterios a ponderar en las planificaciones de sus docentes. Se destaca, además, la labor que ha realizado desde 2012 a través de jornadas y otras actividades en las cuales el equipo directivo ha demostrado una apertura que favorece que la educación sexual se aborde de manera integral y transversal en la institución.

La creación, en el 2020, de la Comisión para acompañar a personas que enfrentan situaciones de violencia de género refleja la importancia que se le da al tratamiento de las violencias en el instituto y evidencia la existencia de una política institucional pensada desde una perspectiva de género, feminista, interseccional y libre de violencias. Esta experiencia constituye una forma más de transversalizar la ESI, que contribuye a continuar trabajando y profundizando la incorporación de este enfoque en todos los programas institucionales y Unidades Curriculares, abarcando todos los aspectos de la formación docente.

Concluimos también que para poder considerar la transversalización de la ESI de manera efectiva es fundamental contar con un equipo directivo capaz de contemplar la escuela en su totalidad desde una perspectiva de género. El proyecto institucional debe considerar el enfoque de la ESI y, para ello, se necesita tener una comprensión integral de lo que sucede en la Institución, desafiando ciertas estructuras preestablecidas. Respecto a este tema, conviene añadir que las configuraciones institucionales en las que tienen lugar estas experiencias educativas son ambientes con lógicas, normativas y jerarquías particulares, reproducidas, actualizadas y/o desafiadas a su vez por las prácticas cotidianas. En el caso analizado, se observa una búsqueda progresiva por alcanzar una configuración institucional participativa basada en el trabajo colaborativo de la comunidad educativa. Se identifican disposiciones previas que parecen ser un terreno fértil para anclar y transversalizar la ESI a nivel institucional. El equipo de ESI ha tenido un papel protagónico en la realización de diversas actividades, lo que ha permitido que sus demandas en términos de perspectiva de género y transversalidad tengan eco en la acción posterior de distintos actores institucionales.

Es importante destacar que, aunque exista una política institucional que abarque aspectos como el género, la interseccionalidad, la interculturalidad, la inclusión y otros temas considerados transversales, si no hay una implementación activa y un compromiso genuino para llevarla a cabo por parte de los actores, esa política tiende a diluirse. La transversalidad no debería depender de elecciones o voluntades aisladas. Como plantea Faur (2017), *el género está en todas partes: en el aire, en las redes sociales y en las calles*. Sería ideal poder respirar libremente estos aires en la vida cotidiana.

Enseñar y transversalizar la perspectiva de género y la ESI en la formación docente y en el campo educativo en general sigue siendo una cuestión urgente para la pedagogía crítica y feminista. Apostamos a que *la crítica epistemológica y pedagógica que implica la ESI revertirá en la formación de docentes más autónomos, más deseantes y, por que no, más*

felices en su trabajo a partir de una resignificación política de las implicaciones afectivas del trabajo.

Discusiones

Dicho todo esto, somos conscientes que han quedado múltiples dimensiones y aspectos por indagar, que quizás requerirían del uso de otras estrategias metodológicas y que permitirían construir una mirada más amplia y compleja de la temática. En especial, consideramos que se podría ampliar el campo empírico, incorporando otros profesorado y cátedras. Particularmente, una dimensión interesante a desarrollar en próximas investigaciones sería efectuar observaciones dentro de nuestro marco metodológico.

Una de las futuras líneas de investigación que proponemos nace producto de las conclusiones a las que hemos llegado en nuestro estudio. Reconocemos que si bien el enfoque de la ESI es comúnmente conocido y circula dentro de la formación docente, suele quedarse en una cuestión meramente declarativa, aparece en las planificaciones y en los diseños por ser “políticamente correctos”, porque es lo que se espera, pero sin incorporarse efectivamente en las propuestas de enseñanza. A raíz de esto se nos presenta el siguiente interrogante ¿cómo se transforma una ESI declarativa en una ESI práctica que permita su efectiva incorporación a las propuestas de enseñanza?

Siguiendo esta línea y, en relación a la docencia, sería interesante continuar indagando sobre aquellas resistencias que entorpecen la implementación de la ESI, principalmente los obstáculos personales que conducen a que los docentes no se involucren en este campo. Por otro lado sería igual de fructífero analizar las planificaciones de enseñanza que se elaboran dentro del equipo de la práctica docente identificando los grados de incorporación del enfoque de la ESI y preguntándonos: ¿se seleccionan recursos, contenidos y saberes que tienen que ver con las preguntas y temáticas que viene trabajando la ESI?, ¿hay un traspaso de las planificaciones que se hacen en el campo de la práctica a las escuelas asociadas?

Por otro lado, proponemos indagar acerca de los posibles diálogos entre la ESI y otros temas transversales como la educación ambiental y la interculturalidad dentro de la formación docente. Así también considerando la identidad de nuestro territorio sería interesante analizar la integración de los saberes mapuche-tehuelche en los currículos y su articulación con la educación sexual. Algunas de las preguntas que aparecen son: ¿Cómo proponer el abordaje de la Educación Ambiental Integral desde una perspectiva de derechos? ¿Qué cruces podemos hacer con la perspectiva de género y la interculturalidad?

Referencias Bibliográficas

- Achilli, E. 2008. Investigación y formación docente. Rosario: Laborde.
- Alonso, Herczeg y Zurbriggen. 2007. El lenguaje que nos habla: más allá del uso políticamente correcto de los/as. IV Congreso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Comahue.
- Amezcua, M. 2003. La entrevista en grupo. Características, tipos y utilidades en investigación cualitativa. *Enfermería Clínica* 13(2):112–117
- Archenti, N; Piovani, J.I.; Marradi, A. 2007. Manual de metodología de las Ciencias Sociales. Buenos Aires: Siglo XXI Editorial.
- Baez, J. 2020. ESI ¿Con todas las letras? Un recorrido por los planes de estudio de la formación de profesores/as de letras en la ciudad de Buenos Aires. *Revista Exlibris* ∞ ISSN 2314-3894. Enseñanza “El género y la Facultad de Filosofía y Letras: los devenires de la inclusión” ∞ pp. 144-155
- Bolívar, A. 2008. Didáctica y curriculum: de la modernidad a la postmodernidad, Málaga: Ediciones Aljibe.
- Cocco, P. O. & M. Muñoz Rodríguez, M. 2021. ESI y el abordaje dentro de la institución: una mirada posible sobre la transversalidad en educación. En: Cocciarini y Malizia. 2022. Transformando los saberes: Actas del VIII Coloquio Interdisciplinario Internacional Educación, sexualidades y relaciones de género: II Jornadas Educación, género y sexualidades. 1a ed.- Rosario: Humanidades y Artes Ediciones - H. y A. Ediciones.
- Colls, E. 2007. Problemas de la enseñanza y propuestas didácticas a través del tiempo. En Camilloni y otras. El saber didáctico. Buenos Aires. Paidós.
- Coller, X. 2005. Estudio de casos. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid.
- Correa Mosquera, D. y Pérez Piñón, A. 2022. La transversalidad y la transversalidad curricular: una reflexión necesaria. *Pedagogía y Saberes*, (57), 39-49. <https://doi.org/10.17227/pys.num57-13588>

- Cullen, C. A. 1997. Crítica de las razones de educar. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Da Silva, T. T. 2001. Espacios de Identidad. Una introducción a las teorías del currículum. Barcelona: Octaedro.
- Davini, M. C. 2015. La formación en la práctica docente. Buenos Aires: Paidós.
- De Alba, A. 1998. Currículum: crisis, mito y perspectivas, Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- De Alba, A. Casimiro, A. (coords.) 2015. Diálogos curriculares entre México y Brasil. Universidad Nacional Autónoma de México
- Diseño Curricular Jurisdiccional Profesorado de Educación Primaria para la provincia de Chubut. 2014. Ministerio de Educación.
- Diseño Curricular Jurisdiccional Profesorado de Educación Primaria para la provincia de Chubut. 2021. Ministerio de Educación.
- Faur, E. 2020. La Catedral, el Palacio, las aulas y la calle. Disputas en torno a la Educación Sexual Integral. Mora (25), pp. 227-234. <https://doi.org/10.34096/mora.n25.8534>
- Faur, E; Lavari, M. 2021. Escuelas que enseñan ESI: Un estudio sobre Buenas Prácticas Pedagógicas en Educación Sexual Integral. UNICEF. Ministerio de Educación, Cultura y Tecnología de la Nación.
- Ferry, G. 2004. Pedagogía de la Formación. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. Facultad de Filosofía y Letras: UBA.
- Fingermann, H. 2015. ¿Qué son los enfoques pedagógicos? Disponible en: <https://goo.gl/oZQAZ9>
- flores, v. 2015. ESI: Esa Sexualidad Ingobernable. El reto de des-heterosexualizar la pedagogía. Escritos heréticos. Disponible en <http://escritoshereticos.blogspot.com/2015/05/esiesa-sexualidad-ingobernable-el-reto.html>

- flores, v. 2020. El derecho al gemido. Notas para pensar la ESI desde una posición prosexo. Mora, (25), 249-254. <https://doi.org/10.34096/mora.n25.8537>
- Giachero, F., Sueiro, R. 2018. Educación sexual integral y formación docente: ¿qué tiene que ver la educación sexual con mi espacio curricular? Procesos de objetivación curricular y discursos docentes. Educación, Formación e Investigación, Vol. 4, nro. 6, ISSN 24225975 (en línea).
- Giachetta, C. 2018. Damas y caballeros, presentamos para “todes”: ¡el lenguaje inclusivo! Diario La Voz. Disponible en: <https://www.lavoz.com.ar/opinion/damas-y-caballeros-presentamos-para-todes-lengua-je-inclusivo1/>
- Gómez, José Luis. 2022. Los desafíos pedagógicos vinculados a la Educación Sexual Integral en el desarrollo profesional de profesorxs principiantes de Educación Especial con orientación en discapacidad. Maestría en educación con orientación en instituciones y prácticas educativas. Universidad de Quilmes.
- Gómez, J. L; Agulleiro, M; y González, F. 2022. Una agenda de la ESI para la formación docente. Noveduc.
- González del Cerro, C. 2018. ESI, participación política y socialidad online. Una etnografía sobre la transversalización de la perspectiva de género en una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. FiloDigital. Repositorio Institucional de la Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- González del Cerro, C. 2020. Transversalizar una perspectiva: voces, espacios y tiempos de la ESI. Revista del IICE 47 (Enero-Junio, 2020): 187-200.
- Grotz; Plaza y otros. 2020. La Educación Sexual Integral y la Perspectiva de Género en la Formación de Profesorxs de Biología: un análisis desde las voces de lxs estudiantes. En Revista Ciência & Educação, Bauru, v. 26, e20035.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. 2014. Metodología de la investigación (6a. ed. --). México D.F.: McGraw-Hill.

- Jauregui Mora, S. 2018. “La transversalidad curricular: algunas consideraciones teóricas para su implementación”, en Boletín Redipe, Vol. 7, N° 11: 65-81. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6729074>
- Lavigne, L., y Péchin, J. 2021. La ESI como movimiento pedagógico en expansión y sus transformaciones. Ejes De Economía Y Sociedad ISSN 2591-4669, 5(8). Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). <https://doi.org/10.33255/25914669/585>
- Ley N° 26.150, Programa Nacional de Educación Integral. 2006. Boletín oficial del Estado. Buenos Aires. Argentina.
- Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral. 2008. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley 26.150. Ministerio de Educación.
- Molina, G. 2021. A raíz de la pandemia: reflexiones sobre la transversalidad de la ESI: Sección Perspectiva. Cuadernos De Coyuntura, 6 (continuo), 1–14.
- Morgade, G. 2007. Mujeres que dirigen (poniendo el cuerpo): género, autoridad y poder en el nivel primario de la ciudad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires FILO digital.
- Morgade, G. (comp.) 2011. Toda educación es sexual. Buenos Aires: La Crujía.
- Morgade, G. (comp.) 2022. ESI y formación docente. Mariposas Mirabal: experiencias en foco. Rosario. Homo Sapiens Ediciones.
- Morgade, G., Fainsod, P. 2015. Convergencias y divergencias de sentido en los talleres de Educación Sexual Integral de la formación docente. Revista Del IICE/38, (pp.39-62), ISSN 2451-543.
- Morgade, G. 2019. La educación sexual integral como proyecto de justicia social. Descentrada, 3 (1), e080. <https://doi.org/10.24215/25457284e080>
- Morgade. 2022. ESI y formación docente. Mariposas Mirabal. Experiencias en Foco. Homo Sapiens Ediciones. Rosario.

- Nicastro, S., y Greco, M. 2012. Entre trayectorias: Escenas y pensamiento en espacios de formación. Buenos Aires: Noveduc.
- Ortmann, C. 2017. Educación Sexual Integral en la formación docente inicial: aportes para construir una pedagogía feminista en las ciencias exactas y tecnológicas. XIII Jornadas Nacionales. VIII Congreso Iberoamericano de estudios de género - 69 Educación y género: aportes para una pedagogía feminista.
- Oviedo, W. R. A. 2020. ¿Y sí los formadores de formadores también reflexionamos?. Revista Experiencias del PCE, 4(4). Posadas: Ediciones FHyCS. pp. 25-pp. 34
- Palma, M. 2018. La Educación Sexual en el Diseño Curricular de la Formación Docente en la provincia de Entre Ríos: Análisis de un Proyecto de Cátedra del Seminario-taller de Educación Sexual Integral. Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica.
- RES 340/18. Consejo Federal de Educación. Mayo del 2018.
- RES 419/22. Consejo Federal de Educación. Marzo del 2022.
- Romero, G. 2021. Sentidos en disputa en torno a la transversalidad de la ESI en Argentina. Revista Mexicana de Investigación Educativa, VOL. 26, NÚM. 88, PP. 47-68 (ISSN: 14056666 • ISSN-e: 25942271)
- Ruarte, M.F. 2019. Prácticas docentes y concepciones de los/as formadores/as del Profesorado de Educación Inicial en relación con la Educación Sexual Integral. UNPSJB.
- Ruiz, M. 2010. Ese viaje que es investigar. Revista Quehacer Educativo N° 100. pp 81-87.
- Sanjurjo, L. (coord.) 2009. Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Rosario: Homo Sapiens.
- Siderac, S. 2015. La Formación Docente Y La Educación Sexual Integral En La Unlpam. En Revista Entramados- Educación y Sociedad, Año 2, No. 2, Septiembre 2015 Pp. 75- 81.

- Souto, M. 2017. Pliegues de la formación: Sentidos y herramientas para la formación docente. Rosario: Homa Sapiens Ediciones.
- Stake, R. E. 2005. Investigación con estudio de casos. Madrid, Morata.
- Talani Zuvela, P. 2019. Educación sexual integral y perspectiva de género en la formación docente: una conjunción indispensable para una pedagogía crítica y feminista. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089 / Vol. 4 (2019) / Sección Dossier
- Vasilachis de Giardino, I. (coord.) 2006. Estrategias de investigación cualitativa. Editorial Gedisa. Barcelona, España.
- Yin, R. K. (2001). Estudio de caso: planificación y métodos (2da ed.). (D. Grassi, Trad.) Porto Alegre: Bookman.
- Zemaitis, S. 2021. Historia de la educación sexual en la Argentina contemporánea. Discursos, agentes y experiencias en torno a un significante en disputa (1960-1997). Tesis de Posgrado. UNLP. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica.

Anexos

Entrevistas:

- Docentes del equipo de Práctica Profesional II, III y IV.

1. Desde su experiencia como docentes de esta unidad curricular, ¿qué relaciones encuentran entre la educación sexual integral y el campo de la práctica profesional?

DB: En realidad todo lo que tiene que ver con la ESI y el campo de la práctica están relacionados porque es precisamente en la práctica y en el trabajo de campo que realizan los y las estudiantes en donde van a ir encontrando situaciones van a ir remitiendo a cuestiones que se fueron abordando desde la ESI. Sobre todo porque la educación sexual integral ya no se reduce a esa mirada biologicista que tenía antes. Entonces hay situaciones concretas en el aula, por ejemplo de violencia, de maltratos, de formas de dirigirse entre ellos y demás, que están directamente vinculados con las miradas actuales de la ESI.

VB: Incluso desde las mismas concepciones con las que trabajamos de infancia, de los mismos sujetos. No solamente desde la acción, sino desde los marcos conceptuales desde donde uno se posiciona ¿no? No solo el docente sino también el grupo de estudiantes.

DB: También los saberes de cada una de las áreas, yo particularmente soy del área de Lengua, estoy en el equipo central ahora y en esta área tenes muchísimo para trabajar, sobre todo en el campo de la literatura, desde la perspectiva de la ESI, la perspectiva de género y todas esas miradas. Desde los textos literarios que propones, por ejemplo.

VB: Incluso en matemática: ¿qué problemáticas y qué situaciones aparecen? ¿Qué se trabaja ahí? ¿Qué hay implícita en esa situación matemática? El abordaje que los mismos estudiantes van a trabajar al desarrollar sus prácticas, al diseñar o programar una clase, por ejemplo.

2. En relación a las residencias o prácticas que efectúan los estudiantes ¿aparecen en ellas temas que son transversales, como la educación sexual integral?, ¿las presentan en sus planificaciones? ¿desde la cátedra, hay cierta bajada de línea, y/o directriz para que incluyan estos contenidos?

VB: Es que el foco está puesto ahí. Se los invita a reflexionar, a veces se entiende como una bajada de línea, pero en realidad se los invita a reflexionar sobre estas cuestiones que a veces pueden pasar desapercibidas. Ir haciendo foco, ayudándolos a mirar ahí, agudizando la mirada.

3. Cuando los estudiantes realizan sus prácticas, a veces se encuentran con situaciones que quizás no eran las que tenía planificadas, en esos casos ¿vuelven a las clases de PPD con esas inquietudes? ¿Cuáles son los temas que más les interpelan?

SS: Y por ejemplo nosotros, como hoy te decía, lo que es el trabajo con la inclusión y con personas en situación de discapacidad va de la mano con la ESI, y esto de trabajar los prejuicios son cosas transversales. Esto que decía ella del marco referencial que uno tiene es como que todo el tiempo estás trabajando en función de esas situaciones, ¿no? Esto de cómo miro a este sujeto, el trabajo con las infancias, la mirada del otro.

VB: Los mismos estudiantes no tienen las herramientas, entonces vienen con cuestionamientos. “Sucedió esto en el aula ¿qué tendría que hacer yo cuando sea docente a cargo de...?, ¿a dónde hay que recurrir cuando?” Están pensando en que estas cuestiones hay que abordarlas, más allá de la clase que uno tiene planificada.

DB: Otra realidad que tenemos es que también una de las líneas formativas prioritarias que propone el Instituto tiene que ver con la ESI. Entonces nuestro instituto está bastante atravesado por la mirada de la ESI, además de otros ejes, ¿no? Es como una cuestión de definición institucional. No pasa que haya unidades curriculares en las cuales no se incluya esta mirada, al menos en las prácticas está presente.

4. ¿Cómo se trabaja la inclusión de los contenidos propuestos en los lineamientos curriculares de ESI dentro del campo de las prácticas? ¿cobran presencia dentro de sus planificaciones?

NA: Cuando los estudiantes practicantes van a las escuelas asociadas, piden los saberes de las distintas áreas, hacen una instancia de diagnóstico y junto con su coformador piensan cuál es el lineamiento de ESI pertinente para ese momento, para vincularlo a ese saber. Por lo general, al menos en una de las planificaciones se les pide que realicen una integración con la ESI. En la PPD IV era así.

PI: La perspectiva debería estar presente en cualquier planificación que ellos hagan, sea el tema que sea, porque los temas los reciben de los profesores de la escuela. Yo no tengo registro de que les hayan dado un tema que sea propio de un contenido de ESI, pero sí otros temas de otras áreas. Lo que nosotros hacemos es promover que en cualquier planificación haya un enfoque en relación con la perspectiva de género. Entonces ahí puede aparecer en alguna actividad. El mensaje que se busca transmitir es algo que está en la mirada que se pone en la clase. Armar clases específicamente para trabajar contenidos de ESI a nosotros no nos pasa porque respondemos a lo que el profesor de la escuela pide.

5. ¿Cómo se piensa la integración de los contenidos específicos de cada una de las áreas con los temas que plantea la ESI?

DB: Retomando lo que planteaba Pablo también se acompaña en ese sentido, por ejemplo, cuando se seleccionan los recursos o materiales con los que van a trabajar. Si desde las disciplinas, desde las áreas, las tutoras o los tutores disciplinares detectan, por decirlo de alguna manera, cuestiones que llaman la atención sobre las cuales es necesario intervenir desde la mirada de la ESI, de la mirada actual de la educación sexual integral se hace. Coincido con lo que dice Pablo, no se plantean propuestas específicamente vinculadas con la ESI sino que se analizan las propuestas o se plantean propuestas en las cuales la ESI esté presente, desde el enfoque que plantean al momento de planificar el área hasta las actividades y los recursos. Para eso también se requiere que la gente que forma parte de los equipos de prácticas tenga una mirada actualizada en torno de la ESI.

**6. ¿Han identificado algún obstáculo/dificultad para implementar la ESI dentro de la formación docente en general y en la práctica profesional en particular?
¿Cuáles?**

PI: Lo que se nota es que es algo que va inevitablemente creciendo. Lo que pasa hoy en el profesorado probablemente no pasaba hace un par de años en términos de lo que ocurre dentro de las aulas y, me atrevería a decirte, por lo menos en todas las materias o desde lo que yo puedo ver en distintas carreras. En ese sentido no es que haya dificultades. Si lo planteas así, se me ocurrirían dificultades en el sentido de que yo por ejemplo trabajo con los

estudiantes atravesando la perspectiva de género por ejemplo y que pueda aparecer algún estudiante que plantee alguna disonancia con eso. A mi no me ha pasado, en general es al contrario, hay como una apertura hacia que eso suceda. Tal vez la dificultad está en cuando eso tienen que llevarlo al aula y bueno, ¿qué es lo que pasa en la escuela? Pero tampoco nada puntual, por lo menos en nuestra experiencia.

7. Algún obstáculo desde lo institucional o al momento de planificar...cuando los estudiantes se enfrentan con la realidad o con sus colegas, ¿notaron eso en lo cotidiano?

PI: Cuando van al aula, a la escuela, hay de todo, se enfrentan con la realidad y depende en cada escuela cómo lo están trabajando el tema, que tan avanzado o tan desarrollado. Acá dentro del Instituto la verdad es que nosotros tenemos el DC que está atravesado por el tema, la postura institucional que está atravesada por eso y yo por lo menos no he encontrado resistencias en el estudiante, que podría llegar a suceder.

SS: Me acordaba de situaciones, por ejemplo, cuando los estudiantes llevan las propuestas a las escuelas y hay escuelas que les molesta el lenguaje inclusivo, entonces dicen "no, acá no se utiliza la X". Desde las escuelas por ahí le manifiestan a los estudiantes que es lo que pasa en relación a eso.

DB: Y después más allá de que es una política institucional, una línea prioritaria de formación, obviamente dentro del personal docente hay gente que manifiesta algunas disonancias con la perspectiva. Pero creo que no afecta demasiado el desarrollo de las propuestas o de las unidades curriculares precisamente porque hay un lineamiento institucional.

PI: Seguramente habrá docentes que manifiesten más resistencia, a mí no me ha tocado verlo. Ahora lo que estoy pensando que si hay y tal vez no se explicitaba tanto antes son dificultades o problemas que tienen los propios estudiantes, en relación con la violencia de género que antes eran cosas que estaban más ocultas y que ahora han aparecido casos que la institución toma y trabaja. No tiene que ver con lo didáctico, sino con..

VB: La habilitación para...me parece.

DB: Claro pero además en el instituto está la Comisión para el abordaje de situaciones de violencia de género. Entonces hay un equipo de trabajo para abordar todas esas situaciones y creo que también esto del trabajo con la ESI que tiene el instituto. Una de las particularidades que tiene nuestro instituto es que organizó encuentros de ESI en varias ocasiones. Nuestro instituto es uno de los pocos en Esquel que tiene un equipo de ESI tan fuerte, que organiza acciones y que promociona el trabajo con la ESI, trabajando fuertemente en fechas puntuales, más allá de que lo haga también en otros momentos, pero lo hace para las jornadas del Ni una menos, para cuando se recuerda la fecha de sanción de la ley también.

VB: Se ofrecen capacitaciones, es bastante activo...

DB: Exacto, entonces uno no puede desde espacios como la práctica hacer de cuenta que no está.

NA: Toda la formación desde primer año está fuertemente vinculada a esta nueva mirada, como decía Pablo, más allá de que sea en la actividad, está implícito.

DB: Incluso también estamos los equipos con las antenas paradas y a veces señalamos “mira en tal propuesta, me parece que esto y esto y esto a mí me hace ruido” entonces se discute.

8. Los equipos de práctica con el equipo de ESI ¿tienen un diálogo fluido? ¿se comunican? ¿Cómo es la relación con el taller?

NA: En realidad como hay tantas actividades, cada uno después desde los mismos espacios va retomando lo que se fue trabajando en los distintos espacios curriculares.

PI: Si hubo varias jornadas específicas de ESI.

DB: En los equipos de práctica, por lo menos en la III y la IV hasta hace un par de meses atrás o hasta noviembre del año pasado, una de las integrantes del equipo de práctica era integrante del equipo de ESI, trabajaba con el desarrollo de la unidad curricular tanto en el Profesorado de Educación Primaria como en otros profesorados del ISFD N° 804 y 818.

VB: Estuvo desde la primera jornada de educación sexual integral que se organizó desde el instituto, es una referente importantísima, fuerte.

9. ¿Que finalidad consideran que tiene la ESI dentro de la formación docente y más específicamente en el Profesorado de Educación Primaria? ¿Qué sentidos le atribuyen a la ESI dentro del profesorado?

VB: A mí lo primero que se me viene a la cabeza es el bienestar y la inclusión de todas las personas, me parece que eso es algo básico. No me puedo salir de ese lugar pensando en la ESI personalmente, como profe de práctica te digo. Es lo que me pasa por el cuerpo cuando pienso en la ESI. También me pasó por el cuerpo que, cuando salió la ley de educación sexual integral, tuve mis resistencias, mis desacuerdos, hasta que empecé a tener otra mirada. Y creo que pensarla desde la inclusión y el bienestar de todas las personas es lo que me ha llevado a estar atenta a otras cuestiones. Cuando yo estoy pensando en que algo que digo o algo que hago deja fuera a alguien, ahí es donde tengo que abrir los ojos. Eso es lo que me pasa a mí y eso es lo que se pretende también transmitir en los estudiantes.

DB: Sí, creo que tiene que ver también con la formación integral del docente. Digamos que no tiene que ver únicamente con el dominio de saberes disciplinares, sino que tiene que ver también con esto de que al establecer vínculos con los otros y con las otras en las aulas, en las instituciones, lo pueda hacer desde un lugar más rico, aceptando las multiplicidades de personas con las que se puede cruzar, la multiplicidad de miradas. Esto de la cuestión del respeto por el otro, de la inclusión por el otro, por la otra y demás me parece que es el sentido fundamental o uno de los sentidos: acompañar a los estudiantes y a las estudiantes a formarse como personas que en la interacción cotidiana, no solo en las escuelas, sino la interacción cotidiana, deberían o deberíamos poder convivir desde un lugar de respeto.

PI: Es el mismo sentido que tiene la ley y el programa nacional de ESI, que tiene que ver con transformar el sistema homogenizador y tradicional. Pensar en un sistema educativo que atienda la diversidad y que sea más igualitario. El sentido es ese, ahora desde acá en la formación docente el supuesto es que también los docentes son luego los que van a ir a multiplicar, que después van a ser aquellos que puedan lograr transformar el sistema desde adentro, ahí está el desafío. Por eso digo que son procesos de largo tiempo. Lo que tiene la ESI es que esos cambios se van viendo, los que estamos hace un par de años acá te das cuenta que las cosas son muy diferentes hoy, después hay que ver en la escuela, ¿no? Eso es más complejo, pero acá se nota.

SS: Y es garantizar derechos.

10. En pocas palabras ¿cómo definirían a la educación sexual, a la sexualidad? ¿qué relación establecen entre cuerpo, identidad y sexualidad?

DB: La sexualidad es una construcción

VB: Una elección, una elección que se va construyendo, a mí me costó entenderlo. Yo hablo de mi resistencia porque está bueno también sincerarse. Tengo mi resistencia con el lenguaje inclusivo, pero me gusta porque me pone a mí misma desafíos. Si quiero incluir, tengo que deconstruir algunas cuestiones. Hoy estoy convencida de que la sexualidad se construye y se elige.

PI: Tiene que ver con la identidad, la sexualidad es algo propio del ser humano, somos sexuales en tanto somos seres humanos. Forma parte de la construcción de la identidad, una identidad sin sexualidad no es. Después está la orientación sexual que uno va construyendo, no sé si la elige o es la que surge. Cuando yo era adolescente no recuerdo haber construido mi sexualidad, seguramente lo hice, pero hoy es más evidente y me parece que eso es sano para la sociedad.

RL: Es el desafío que nos presentan los estudiantes en las escuelas. Hoy las chicas, los chicos te vienen con planteos y hay que estar ahí. Pienso en función de la ley y desde su surgimiento, que ya van casi 20 años. En mi formación recién se iniciaba todo y era todo nuevo desde pensar las propuestas, los materiales, el recurso. Hoy pensar en las planificaciones algo de ESI está casi como naturalizado, hay cuestiones que constantemente están latentes. La verdad es que las infancias, las adolescencias vienen realmente a deconstruirnos de un montón de posiciones y ahí está en nosotros también como agentes multiplicadores poder estar a la altura de la circunstancia con todos estos desafíos.

11. ¿Qué lugar ocupa la perspectiva de género y la interseccionalidad en el espacio de la práctica docente?

PI: Para mí lo que tiene la perspectiva de género es que trae de repente y pone sobre la mesa desigualdades ancestrales que tienen como 2000 años de antigüedad entonces por eso es tan complicado, porque trae acá algo que hace 2000 años o más que estamos haciendo mal, entonces atraviesa todo. Cuando yo digo perspectiva o enfoque, la ley de ESI, el programa, viene a cambiar todo porque trae arriba de la mesa una forma de mirar el asunto desde otro lugar. Nos desafía en todo sentido. La interseccionalidad está ahí porque cruza y desafía también las cuestiones interculturales, las cuestiones relacionadas con la inclusión, con la pobreza.

VB: Porque tenés que mirar desde la multiperspectiva, ¿no? No podes no hacerlo. Fue empujando a eso a nuestra generación. Los chicos ya están en esa.

DB: Creo que ahí está quizás para nosotros la mayor interpelación, lo que ellos viven casi como una cosa cotidiana: ver a los amigos, a las amigas teniendo diferentes elecciones, viviendo su sexualidad a pleno, etc. Porque viven la sexualidad de una manera en la que nosotros no la vivíamos o si la vivíamos de esa manera estaba como el cuestionamiento también de la forma en que vivias tu sexualidad. A nosotros como adultos y como responsables de la formación de futuros y futuras docentes también nos interpela porque tenés que modificar muchas miradas y tener mucha apertura.

PI: Y desde el hecho que la sexualidad se construye. Hoy es evidente, los pibes saben que están construyendo su identidad sexual. Yo jamás me pregunte nada, yo pasé y llegué, no era una pregunta, hoy los pibes se lo preguntan.

DB: En nuestra época no existía, hace 25/30 años no existía esto de pensar lo queer, y otras denominaciones que hay. Era lo hetero y el resto eran desviaciones de lo que estaba establecido social y culturalmente. Los pibes hoy en día eso no lo cuestionan o sea tampoco lo acepta el 100%, siguen habiendo posicionamientos entre los pibes y las pibas que cuestionan estas cosas, pero la gran mayoría de los pibes lo viven con una naturalidad que asombra.

VB: Hay mucha fluidez.

12. El diseño curricular y la ley plantean que la ESI debería ser transversal, ¿qué entienden ustedes por transversalidad?; qué implica?

VB: Algo inherente a la vida misma, no puede no estar.

PI: Lo transversal siempre es problemático, porque a veces pasa que lo transversal se pierde en lo declarativo, "esto es transversal y bueno, es de todos y no es de nadie". Ahí hay que ver como eso transversal se prescribe para que suceda y ahí lo fundamental es la formación nuestra. Porque si vos tenes un docente, un profe de matemática o un docente de primaria que va a dar matemática, pero que está formado en esa perspectiva, la transversalidad es inherente, aparece ahí.

VB: Los marcos referenciales son lo fundamental ahí.

PI: Estar esperando que aparezca el profe de ESI es lo que no debería suceder pero bueno ahí es donde está el camino que hay que ir haciendo.

DB: Para mí la transversalidad tiene que ver con el hecho de no dejar de mirarlos, de poder dar cuenta de que está presente y de que al estar presente lo tengo que abordar.

VB: Y que me guste o no me guste, pienso en esos docentes que son más resistentes, ¿no? Te guste o no te guste hay que trabajarlo, sos un profesional, hay que ponerlo en práctica. Es ley y además por más que no sea ley pienso en esto de la inclusión de todas las personas porque eso se está jugando, el bienestar de las personas, el bienestar psíquico, emocional y que después se traslada a lo corporal.

13. ¿Cómo hacer que esos contenidos adquieran el carácter transversal y que no se vuelvan algo que es de todos y al mismo tiempo de nadie?

PI: El tema de la formación es clave, porque por ejemplo vos podés poner en el currículum de la escuela primaria que tenes que enseñar la tabla del 8 y un contenido de ESI, pero por ahí el otro camino es la formación. Entonces en el currículum vas a poner la tabla del 8 pero el profe está formado para enseñar eso o cualquier otra cosa con determinado enfoque.

VB: Entonces tal vez va a buscar situaciones o actividades que apuntan justamente a ese trabajo.

DB: Y que no tienen que ver únicamente con la perspectiva de género.

14. Desde sus lugares, ¿qué acciones podrían impulsar para que se potencie la transversalización?

DB: Me cuesta quizás pensarlo por las particularidades del instituto, porque insisto en esta idea de que al ser una de las líneas de formación prioritaria es como un gran paraguas, así lo definía Thelma hace un tiempo en una reunión institucional. Es como uno de los grandes paraguas en torno de los cuales se organiza nuestra tarea a nivel institucional, entonces me cuesta como pensar en la no posibilidad de trabajarlo.

PI: Una es esa, la formación nuestra, que sería un punto, también pasa que como es el nivel superior, hay casos donde son profesionales los que dan clases y no necesariamente tienen formación en ESI, ahí hay una línea que fortalecer. Después hay otra cuestión que es más curricular, como la formación está centrada en la disciplina, muchas veces tiene un enfoque muy técnico. Lo que pasa es que la formación profesional está muy ligada a eso, en primaria me parece está bastante resuelto porque no es que en primaria son las seis áreas y ya, todos sabemos que hay mucho más que eso entonces está, aparece.

DB: Y después por ejemplo, la cuestión de la transversalidad es también muy particular de cada una de las de las áreas o de las disciplinas porque por ejemplo también pasa en lengua que te plantean que la oralidad es transversal, pero bueno, por más que sea transversal, tenes que generar acciones para trabajar sobre la oralidad, sino queda como un contenido visto de soslayo sobre el cual no se trabaja. Creo que en el caso de ESI pasa más o menos lo mismo. Como decía Pablo que no quede en lo declarativo. Si están los contenidos de ESI y planteamos la propuesta desde los enfoques de la ESI, pero no hay un trabajo puntual con eso.. Creo que desde la formación, desde los equipos de práctica, en práctica IV, que es donde estoy yo, hay como una mirada sobre eso. Por ejemplo: vos planteas la transversalidad de la ESI pero no tenés absolutamente ninguna acción dentro de la propuesta que vaya en línea con eso que estás planteando o esta actividad que estás planteando, esp va en contraposición con lo que están diciendo respecto de la educación sexual integral y demás. Creo que eso también es lo que va a contribuyendo a este cambio de mirada.

15. ¿Qué impacto consideran que ha tenido en la vida institucional la ley 26.150 y el programa de ESI?

DB: Imaginate que si es una línea de formación prioritaria el impacto que ha tenido. Desde esos primeros trabajos que llevaron adelante Manuel, Fabiana, Fernanda, Paula, que estuvieron en los primeros equipos de ESI y que en ese momento eran talleres cuatrimestrales. Ahora siguen teniendo el formato de taller pero tienen otro desarrollo. Imaginate lo que ha impactado a nivel institucional que tenemos líneas, como el trabajo de la comisión que aborda situaciones de violencia de género, los equipos de ESI en el Instituto, algunos de los integrantes de esos equipos han sacado materiales bibliográficos que se están difundiendo a nivel nacional, o sea, imagínate el impacto que ha tenido.

VB: En las mismas relaciones laborales, ha cambiado el clima laboral y yo creo personalmente que eso tiene que ver también con el trabajo que se fue realizando.

DB: En el régimen académico institucional, está presente la ESI también, e incluso se plantea que institucionalmente uno puede elegir presentar sus producciones académicas haciendo uso del lenguaje inclusivo, entonces me parece que hay impacto. En la universidad, por ejemplo, si vos querés lo haces si no lo escribís, digamos utilizando el lenguaje o la lengua en su manifestación tradicional pero no hay un lineamiento que diga desde esta institución se acepta... Nosotros lo tenemos en el régimen académico.

16. Según su experiencia en la articulación/integración entre los saberes de ESI y la Práctica Profesional, ¿cuáles son los temas más críticos o debatidos entre los estudiantes? ¿Cuáles son los temas que más han emergido digamos en las prácticas relacionados con ESI?

VB: La violencia es como uno de los que aparece como fuerte.

DB: La violencia que no necesariamente tiene que ver con la violencia de género, también hay situaciones de bullying, estudiantes que por ejemplo al hacer el diagnóstico se dan cuenta de que hay pibes o pibas en el aula que no hacen uso de la palabra porque cuando hablan hay sobre ellos determinadas acciones o determinadas miradas que los condicionan, que tienen que ver también con situaciones de violencia.

PI: Tiene que ver también con la inseguridad de qué hacer frente a eso y ahí es donde probablemente haya cosas del currículum de la formación que haya que repensar en ese

sentido, o sea que el currículum del nivel superior está muy centrado en la enseñanza y la disciplina y qué sé yo a veces pasa eso. El problema de los chicos cuando terminan el profesorado no es tanto si saben lengua matemática o historia, sino cómo hacen para resolver estos problemas en el aula o para hacerles frente a eso.

VB: Por eso hablaba al principio de las herramientas, estrategias que parece que no tienen, porque vienen y piden, recurren a la práctica, "apareció esto como hago ahora, a dónde tengo que llamar" te dicen, esta esa necesidad.

PI: La práctica es el miedo, la inseguridad de que si no me sale la clase como lo estoy pensando lo soluciono, pero si me aparece una situación así no se qué hacer.

DB: Y eso es lo que nos obliga precisamente a los integrantes de estos equipos a estar actualizados, poder ir conociendo lo que establece la normativa en torno de la ESI.

17. Respecto a los nuevos temas de la agenda de la ESI, ¿ha aparecido, entre los estudiantes curiosidad, por ejemplo, en relación al tema del aborto, las infancias trans o en relación al tema de la discapacidad y la sexualidad?, ¿cuáles son las curiosidades que emergen en los estudiantes en torno a la ESI?

PI: Es lo que decíamos recién, eso aparece por supuesto, pero la preocupación más que nada está en estas situaciones de violencia que se repiten y preocupan.

DB: Y hay algunas cosas que probablemente van a ir apareciendo más adelante. Hay ciertas cuestiones que también se van construyendo con el tiempo, entonces ya que en las prácticas puedan plantear determinadas situaciones y consultar formas de abordaje, por ejemplo, es un avance. Pero hay algunas situaciones que probablemente las planteen directamente con los profesores de ESI, porque tampoco nosotros tenemos todas las herramientas como para poder acompañarlos en ese sentido.

PI: De repente digo en relación a las infancias trans tal vez el obstáculo no sea una situación de ese tipo sino lo que eso genera en el grupo. Entonces la preocupación es que hay un chico que manifestó que quiere cambiar de género. El problema no es que hago con ese chico, sino como abordo a los otros que están ahí, porque ahí es donde surgen dificultades y el estudiante

se pregunta ¿cómo hago? Es lo mismo que pasa con el tema de la violencia o la vulneración de derechos.

NA: Muchas veces no es tanto el trabajo en el aula en sí sino con las familias, porque no es solo trabajar en el aula con el grupo de niños y niñas, muchas veces el mayor trabajo y cómo abordarlo es con la familia.

- Equipo docente del Taller de ESI

1. ¿Hace cuánto que están dando juntos la materia y qué significó para ustedes ser parte de ese espacio?

MW: Juntos a partir de este año, porque ella reemplaza a la que es titular.

JD: En marzo, fin de marzo me integre.

MW: La titular es Fabiana, yo con Fabiana estoy hace años, no sé si son cinco, si son diez, pero hace un montón de tiempo. En realidad a mí me invitó Fabiana a participar de ese proyecto porque ella lo estaba dando con Manuel Agulleiro y Manuel renuncia para tomar otras horas y ella me invita a participar de ese espacio. La verdad es que yo de ESI sabía poco y nada, digamos, tenía formación en sexualidad clínica por mi rol de psicólogo, y las parejas pedagógicas se componían de un docente con formación en ESI y un profesional que también tenga por lo menos esa perspectiva. A partir de ahí me involucré y aprendí muchísimo al lado de Fabiana, más lo técnico y esas cuestiones. Después hay una cuestión de base que es esto del respeto al otro, ¿no? Yo vengo de la educación inclusiva, de trabajar hace 23 años en el Equipo Técnico de Educación Inclusiva, entonces hace 23 años las discusiones eran justamente incluir a aquel diferente, que por H o por B es expulsado de la escuela o lo querían expulsar de la escuela ya sea por una discapacidad, problemas de conducta, lo que sea. Por eso yo considero que hay una cuestión en los dos espacios, que justamente es eso del respeto a la diversidad, a aquel que no entra dentro de las normas que se pretenden entrar. Y mi compañera tiene más formación académica en ESI, desde hace años viene formándose y es referente ESI y demás.

JD: Yo un poco para responder tu pregunta de qué implica, me parece que es poder pensar otro tipo de escuela y pensar en que estamos formando o ayudando a formar a estudiantes que tengan otra posibilidad de ver las realidades que se acercan en la escuela. Es gratificante poder pensarlo de ese modo: habilitar otros espacios, otras formas de mirar y que sea más justo digamos.

MW: La escuela más democrática, más respetuosa de las diferencias y eso que cuesta tanto porque el contexto en realidad empuja hacia otra cosa.

JD: No es ajeno. La escuela históricamente clasificó, etiquetó, organizó, disciplinó cuerpos y mentes, entonces ayuda a salir de esa perspectiva y ampliarla para poder vernos en esta diversidad interseccional y esas cuestiones que tienen que ver con las individualidades. Ampliar la mirada.

2. ¿Cuál es la finalidad formativa que le atribuyen a la ESI en la formación docente? ¿Qué potencial formativo tiene ESI para quienes van a ser futuros docentes?

MW: ESI hasta el año pasado era una materia dentro del Profesorado de Primaria de un cuatrimestre, a partir de este año es anual. Con Fabiana cuando hace años trabajamos el tema de la ESI había muchas más resistencias que ahora, había un discurso único en cuanto a eso que hoy no aparece tan marcado. Hoy ya los estudiantes tienen otra cabeza, otro bagaje, otra cuestión del respeto al distinto. Antes no tanto, cinco o diez años atrás uno se encontraba con mayores resistencias. Es un espacio necesario, no suficiente, pero sí se empieza a ver en otras áreas, en otras materias, en los actos escolares, en la misma dinámica del instituto y demás, se empieza a ver una cuestión transversal de ESI que es interesante. El Instituto por ejemplo, hace dos o tres años tiene una especie de comisión para acompañar la trayectoria de aquellas personas que están en situación de violencia de género, por ejemplo. Era impensado este recurso. No es únicamente el espacio de ESI sino que empieza a ser una cuestión más transversal.

JD: Porque digamos atraviesa los vínculos, los modos en que nos tratamos, cómo miramos al otro, el lugar que le damos. Me parece que la ESI atraviesa todo, tiene un potencial extraordinario y fundamental en el rol docente, porque es necesario tratarnos con amorosidad,

con hospitalidad, con un montón de cualidades que van más allá del contenido conceptual que podamos llegar a enseñar.

MW: Igual falta mucho.

3. ¿Qué obstáculos o qué dificultades han identificado en este tiempo que esté entorpeciendo la transversalización e institucionalización de la ESI?

JD: En la enseñanza particular, del profesorado, en nuestra materia, yo no siento ninguna resistencia. Ni con la cantidad de estudiantes, son 24-27 y la verdad que es un curso extraordinario, todos participan, todos tienen un lineamiento en relación. No observamos mayores resistencias.

MW: Pero siguen siendo resistencias los discursos hegemónicos que atentan, o los discursos que se metían mucho en el aula hace no tantos años, los discursos religiosos muy dogmáticos, muy extremos que son los que no aceptan la psicología como ciencia. En esta zona hay mucho de ese discurso religioso.

JD: Yo trabajo en escuelas secundarias y encuentro resistencias en docentes que no tienen la apertura para ni siquiera querer enseñar. Yo en mi formación como docente no tuve la materia de ESI pero uno se va perfeccionando con los cursos que va haciendo y con el propio interés. Porque también vemos que más allá de que existe un marco normativo, lineamientos, leyes provinciales, nacionales y un montón de cuestiones, de documentos a partir de los cuales nos avalamos para dar ESI, que exista este marco normativo muchas veces no implica que esos cambios se vean dentro del aula o en las relaciones. No se actualiza socialmente porque es ley, tienen que pasar otras cosas.

MW: Sí, ese marco normativo dentro del Instituto ha posibilitado, es un buen ambiente para la ESI, es estar un poco a la vanguardia de lo educativo.

JD: Probablemente va marcando agenda para ese cambio que lleva tiempo, bastante porque van 17 años de ley ya.

4. ¿Cómo describirían la dinámica del taller? ¿qué estrategias y/o metodologías emplean para trabajar con los estudiantes?

MW: La última clase hablábamos un poco de esto con los chicos: que es importante en este taller poder revisar la propia práctica, revisar las cuestiones de uno, encontrarse en algunas cuestiones que desde lo teórico podemos ver que no están tan buenas o ciertos estereotipos, prejuicios que uno vuelve propio del discurso hegemónico. La cultura patriarcal y demás que hay que desarmar y desarmarla en uno mismo. Somos todos mayores de X cantidad de años y todos formados por docentes que no han tenido esta perspectiva de la ESI, criados por padres y abuelos con otra perspectiva de vida y con otras concepciones, entonces esos discursos siguen presentes incluso en nosotros que nos estamos formando en ESI. Yo siempre digo que el taller busca un poco eso, resquebrajar o interpelar, revisar la propia práctica permanentemente. Porque también estas cuestiones van surgiendo, un montón de cuestiones a medida que se va avanzando en mayores derechos, en revisar justamente eso que termina dañando a otro.

JD: Sí, la dinámica del taller básicamente es dar lugar a los estudiantes, que tengan voz y participación, lo hacemos de manera individual o colectiva y planteamos distintas actividades que puede ser a partir de material audiovisual, de lectura o de explicación de algunos contenidos conceptuales y a partir de ahí poder ir pensando en relación a los distintos contenidos que ya están planificados anualmente.

MW: Que tengan mayores herramientas para las cuestiones que puedan pasar en el aula.

**5. ¿Qué relevancia tiene plantear el espacio de ESI como anual y no cuatrimestral?
¿Se planteaba como un obstáculo en el abordaje de los contenidos el hecho de que el espacio sea cuatrimestral?**

JD: Hubo una modificación de horario, ¿no? Porque antes eran cuatro horas cátedra y ahora son tres, pero me parece que está bueno, porque también hay un límite, es como un montón de tiempo hablando, te quema el cerebro.

MW: Es mayor carga horaria anualmente y es insuficiente incluso siendo anual.

JD: De hecho nosotros todo lo que planificamos no llegamos porque hubieron un montón de cuestiones, los actos, el contexto de paro. Van surgiendo cosas que hacen que la planificación

sí o sí sea flexible y hay muchísimo contenido por ver. Si ya te estiras un poquito en lo que estabas viendo en dos clases, ya se nos queda corto.

MW: Igual con las chicas de la práctica, yo lo sé, porque Fabiana compartía las prácticas, ellas trabajan mucho en los proyectos finales esta cuestión. Entonces por eso hay que apuntar, a que sea más transversal todavía. Por eso yo usé las prácticas porque eso compartí con Fabi, que ahí se le da mucha importancia. El proyecto áulico que tienen que defender y la planificación, toda tiene que estar atravesada por la ESI entonces bueno, eso es interesante....

6. ¿Cómo describirían la perspectiva teórica y didáctica del taller?

JD: Hasta ahora todo lo que tiene que ver con pensar la didáctica como para que ellos lo puedan aplicar todavía no arrancamos. Estamos en contenidos más teóricos: sistema sexo-género, identidad, género, orientaciones. Todo lo que tiene que ver con diversidad, medios hegemónicos de comunicación, violencia de género. Estamos en todas las conceptualizaciones, algunas cuestiones las vamos comparando con lo que podría suceder dentro de la escuela, pero no llegamos ni a ver los ejes ni las puertas de entrada ni los lineamientos ni los NAPS, en todo eso todavía no nos metimos.

MW: Y justo estamos en una coyuntura, porque pasamos de cuatrimestral a anual y el proyecto estuvo elaborado a principio de año, pero se está acomodando en el andar. Es el primer año que es anual.

JD: Porque también está proyectado desde la teoría, pero bueno, esto lo estamos implementando, después en el aula pasan otras cosas. Y la idea con esta cuestión didáctica es poder ver situaciones, poder ver cómo pueden planificar. Alguna de las cosas que sí pensamos es a raíz del contenido de violencia de género. Incorporamos la temática de la Jornada Educar en Igualdad, como la podrían pensar ellos porque lo que vemos muchas veces en las escuelas es que tenemos esa tarea, pero no la toma nadie o sino por obligación. Lo termina ejerciendo quien sí considera que la ESI tiene que ser una garantía en la escuela. Poder pensarlo a nivel macro y desde un lugar proactivo, tener las ganas de que eso sea efectivo. A mí me pasa como estoy dentro del EOATE, como referente de ESI y hacemos encuentros con todos los niveles y todas las regiones de las escuelas, que hemos tenido encuentros con gente de primaria, encuentros entre 5 y 7 escuelas como para que sea también un formato más fluido,

darle lugar a todos. Las de educación especial dijeron que no sabían de qué se trataba la jornada de igualdad y esa jornada es del 2015, es rarísimo porque además hay documentación, hay cuadernillos que envió el Ministerio. Suceden estas cosas en lo cotidiano, que me parece que si no hay un equipo directivo que tiene ganas, que lo impulsa queda muy a lo que el docente quiera dar.

MW: O se pierde en realidad. Hay tres jornadas al año, ¿no?

JD: No, Educar en Igualdad es una, en octubre, trata sobre violencia género. Es una obligación, después hay efemérides el 3 de junio por Ni una Menos se trabajan cosas, pero digamos, no hay una obligatoriedad bajada desde el Ministerio.

MW: Eso ahí depende de los directivos si lo impulsan o no lo impulsan.

7. Desde el taller de ESI ¿cómo conciben a los sujetos de aprendizaje? ¿para quienes está pensado el taller?

MW: Es obligatorio para todos los estudiantes del segundo año del profesorado de primaria, después cada profesorado tiene su espacio, pero es obligatorio. Cualquiera que quiera cursar la carrera en algún momento la tiene que cursar. Es una materia con modalidad taller en realidad porque sino la teoría se aprende y listo. Nosotros apuntamos a desestructurar, a reconvertir algunas cuestiones, porque no dejamos de ser sujetos en una sociedad que todavía tiene muchas cuestiones que revisar con respecto a la perspectiva de género.

JD: Son estudiantes, pero son futuros docentes. Los pensamos desde ese lugar, como colegas que van a trabajar en una escuela.

MW: Se trabaja mucho con lo que traen ellos, porque hay varios de ellos que están haciendo prácticas, entonces en ellas, en ese contacto con situaciones escolares, pasan cosas y esas cosas las ponemos ahí y las tratamos de abordar. Eso se retroalimenta, siempre nuestras actividades son disparadoras, depende más del trabajo de todos.

8. ¿Qué pasa cuando en las prácticas aparecen emergentes vinculados a la ESI que interpelan a los estudiantes y no saben cómo abordarlos?

JD: La semana anterior tuvimos un encuentro con personal del SAV (Servicio de Atención a la Víctima) y nuestra intención es que les estudiantes puedan pensarse como docentes y ver que van a surgir estos emergentes. Puede haber un niño, una niña que cuente una situación de abuso, sabemos que un relato explícito de un abuso es muy difícil en un niño, pero bueno estar atentos a distintos indicadores. Pueden pasar millones de situaciones complejas en una escuela que nosotros tenemos que abordar. Nuestra intención es que conozcan las distintas instituciones con quien la escuela actúa, formando parte del sistema de protección integral de derechos. Esto también forma parte de nuestras prácticas docentes, lo tenemos que saber.

MW: Ampliar ese bagaje, esas herramientas para cuando se presente una situación así. Las cuestiones que te pueden pasar en una escuela son dinámicas, lo que pasa hoy no pasaba hace 10 años y son distintas problemáticas. Bueno, estar lo más preparado para abordarlo.

JD: Sí, que incluso uno teniendo leído y releído un montón de material y qué protocolo tengo que hacer y demás, te puede pasar que en el momento te nubles y no sepas qué hacer, pero una de las cuestiones que nosotros recalcamos es no trabajar solos nunca. Poder acompañarnos y apoyarnos en otras personas porque cuando una situación no es de crisis y no hay una emergencia, nos da tiempo a pensar otras estrategias. Así, siempre está bueno pensarlo con otros porque si estamos solos ante el problema podemos meter la pata.

JD: Y una pareja pedagógica le da otra riqueza, primero por las miradas, por las distintas disciplinas que cada uno ocupa, por los roles. Entonces siempre va a haber otra apertura ante el contenido, otras sugerencias posibles.

9. ¿Cómo definirían a la sexualidad, cómo la trabajan con los estudiantes dentro de la cátedra? ¿Qué relación o articulación plantean entre identidad, sexualidad y cuerpos?

JD: Nosotros en una primera instancia hacemos que ellos puedan definir que es lo que es sexualidad o cuál fue la educación sexual que ellos tuvieron y a propósito lo decimos sin la i de integralidad porque sabemos que todos estuvimos educados en sexualidad. De una forma u otra cuando nos dicen qué hacer o qué no hacer en relación a los roles, a la identidad, a las funciones en relación al género y demás. Sabemos que nos educan y nos disciplinan en

función de la sexualidad y después de toda esa reflexión que hacemos agregamos esta pata de la I de integralidad en donde ampliamos el concepto y podemos ver que en los vínculos también está involucrado, el respeto por el otro y poder observar más allá de la genitalidad, del paradigma médico biologicista y demás. Eso en relación al concepto de sexualidad.

MW: Identidad, sexualidad y cuerpo están íntimamente relacionados los tres. Cómo se juega en los cuerpos, en las escuelas, cómo se juega todo lo que tiene que ver con la identidad de género por ejemplo y el tema de la sexualidad también. Esto lo vemos permanentemente y lo revisamos muchísimo en eso desde a qué juegos está permitido jugar si sos nene o nena, cómo formas, cómo te vestís, todas esas cuestiones es donde se expresa. Venimos de infancias en que las infancias trans eran rotuladas rápidamente como una cuestión de enfermedad y hoy son un sujeto de derecho. Entonces es genial lo que pasa con eso porque resquebraja todo, muchas veces lo hemos hablado con Jime cuando aparece una infancia trans como se empieza a debatir dentro de la institución, por ejemplo, a qué baño va.

JD: Rompe con todas las normas impuestas.

MW: Está buenísimo eso porque nos hace pensar a todos, nos reeduca. Entonces ahí se expresa. Esos tres conceptos se están jugando todo el tiempo en las aulas, en los patios, en los cuadernos de comunicados, en todo.

10. ¿Cuáles consideran que son los temas más críticos o más debatidos por les estudiantes?

MW: Venimos de la charla con el SAV, donde se abordó principalmente el tema abuso infantil y la verdad que fue muy movilizante para los estudiantes. Nos sorprendió a nosotros por algunas cuestiones puntuales que pasaron ahí, hasta el punto que en la última clase un poco de lugar para que se pueda conversar sobre lo que había pasado. Es muy movilizante esta situación de que puede llegar a pasar en algún momento la develación de un abuso.

JD: Me parece que un dato no menor es que de casi todo el curso son todas mujeres salvo cuatro varones y cuando trabajamos los conceptos de violencia, los tipos, las modalidades, muchas de las chicas atravesaron situaciones, un poco más complejas o menos. Vivimos en una cultura patriarcal, entonces todas esas temáticas nos atraviesan de algún modo u otro. Eso siempre sale, reflota algo en relación a las experiencias personales que también movilizan.

Hay algunas cuestiones que nos las han dicho de manera privada, esas vivencias que les han pasado. Sabemos que moviliza y que a la hora de abordarlo con otras personas hay que sentirse preparado para ello. En el aula hay mucho debate, pero no se posicionan desde un lugar con un discurso hegemónico, se posicionan desde otro lugar. Es muy ameno el trabajo.

11. ¿Qué lugar ocupa la perspectiva de género y la interseccionalidad en el taller?

MW: Cuando preguntabas por lo teórico, ahí eso es central.

JD: En todas las clases aparece la cuestión de la intersección, porque es imposible separarlos, sino estaríamos viendo todo compartimentado.

MW: Y la perspectiva de género también es central.

JD: Sí, una vueltita de rosca que le dimos al programa que no va a aparecer en este que te compartimos, es pensar, por ejemplo, cuando abordamos los NAPS abordarlos desde los 5 ejes y que se pueda ver la integralidad y la transversalidad de ese contenido. Uno de los cuadernillos que les vamos a dar es el de referentes de ESI, el último, que salió el año pasado. Hace una abordaje de los contenidos en este sentido y para el docente que va a dar clases es mucho más fácil, es un material mucho más masticado. No te hace el planteo o el ejemplo de todos los NAPS, pero sí de cinco o siete y te muestra ejemplos de cómo podés abordar un contenido atravesado por los cinco ejes.

12. Y respecto a las nuevas temáticas de la agenda de la ESI ¿han emergido como temas de curiosidad entre los estudiantes?

JD: El aborto..y otras de las nuevas temáticas están pensadas dentro de la planificación, pero todavía no llegamos a abordarlas. El aborto, la ley, todo lo que es transexualidad ya lo hablamos, pero me parece que es una generación que tiene esto más interiorizado y también las han vivenciado, por ejemplo: la ley del aborto hay muchos que la han militado entonces es como desde otro lugar. Aparecen pero no con resistencia.

MW: En medio del debate de la ley, en el aula se reflejaba lo que se reflejaba afuera en la sociedad. Un poco lo que pasó afuera, gente buscando el discurso para convencerse de sus

cuestiones pero nadie interpelando o mirando lo que estaba diciendo el otro. Es muy difícil escucharse en ese momento entonces por ahí estos espacios son ricos en realidad porque se da la posibilidad de escucharse dentro de ciertas normas. La institución pone un marco donde hay que escuchar al otro que piensa completamente distinto a uno.

13. ¿Qué entienden ustedes por transversalidad?, ¿que sería un tema transversal?.

JD: Me parece que la transversalidad tiene que ver con eso, con que atraviesa toda la trayectoria de un estudiante desde lo conceptual. Se puede transversalizar un contenido ESI con algún contenido conceptual puntual de una materia, desde lo vincular, lo actitudinal, las formas, las rutinas que se dan en la escuela, los rituales que generamos ahí.

MW: Lo procedimental, los tres ejes.

JD: Cómo pensamos el vínculo pedagógico dentro de las concepciones de autoridad, cómo nos posicionamos, todo lo que tiene que ver con vínculos, con actitudes, con todo. Que sea transversal es que atraviesa.

MW: En realidad como se habla de una perspectiva de género, se tendría que hablar de una perspectiva ESI, que uno tenga una mirada a través de este bagaje, pero formado en ESI, entonces cada una de las cuestiones que se aborden, que se aborden desde esa lupa, desde esa mirada bien amplia.

JD: Desde los anteojos ESI como dicen algunos teóricos.

MW: Si se quiere en las tres: lo actitudinal, procedimental y..me falta una. Si, cada una de las cosas que uno haga que esa transversalidad sea bien amplia, no únicamente que todas las materias o todos los espacios curriculares tengan alguna cuestión, sino la mirada de todos los que...

JD: Sí porque salís del aula, te vas al patio y en el patio también se van a ver cuestiones que tienen que ver con la ESI constantemente, en la entrada, en la salida, en el kiosco. Es una forma de ver y de posicionarse.

14. ¿Cómo lograr esa transversalización?

MW: No delegando. Por ejemplo, el profesor de matemáticas, si surge que un compañero le está tocando el culo a una compañera, no tiene porqué llamar al POT, (en secundario) o a la directora, sino que tiene que abordar esa situación. Por eso es una mirada amplia de todas las disciplinas que hay en la escuela, de todos los actores que haya en la escuela.

JD: Es eso, en la práctica lo aborda quien está de acuerdo con que la ESI sea una garantía y se ejerza y después hay docentes que van, dan su contenido conceptual y ya está.

MW: O incluso están en contra.

JD: O generan resistencia en relación a eso.

MW: Por eso hoy conviven en la escuela distintos modelos, teorías, enfoques. Es importante esta cuestión de la formación, para los que creemos en los sujetos de derecho.

15. ¿Qué impacto consideran que ha tenido la perspectiva ESI en la la institución?

MW: Una mayor apertura que se refleja en el lenguaje, el discurso, repensar los actos escolares. Hoy, por ejemplo, se apela a figuras femeninas dentro de la historia del país, por ejemplo Juana Azurduy. Cuando yo me crié no aparecía y hoy aparecen figuras femeninas y otras cuestiones. Eso de lo más chiquito, pero en los actos escolares digo porque en el Instituto también se da esta cuestión de ciertas efemérides hacer un acto institucional, que los van preparando los mismos alumnos. Entonces en esas dinámicas y demás se cuele todo esto

16. ¿Y se nota ese atravesamiento de la perspectiva ESI?

MW: Sí muchísimo, ha habido una evolución estos últimos años.

JD: Si, las efemérides tradicionales ya se empiezan a romper y a pensar desde otro lugar. Yo en relación al profesorado te puedo hablar muy poco porque ingrese ahora, pero sí charlando la otra vuelta nos juntamos con Fabi justamente para ver el programa y me decía que igual sigue habiendo un montón de miradas, incluso dentro del profesorado, de docentes que dicen "no, de esto se encargan los de ESI". Con eso también hay que romper porque somos todos, quienes tenemos que incorporar esas cuestiones.

MW: Pero el panorama es de ir abriendo, en eso se va mejorando.

JD: Yo creo que también tiene que ver con un equipo directivo que tiene otra apertura en este sentido. Es un trabajo importante que los equipos directivos estén predispuestos a trabajarlos. Eso ya predispone al instituto en otro lugar, porque también lo mismo pasa en secundaria, si no hay un equipo directivo que pide, más allá que hay una ley, que haya un contenido ESI que sea transversal....

17. ¿Qué acciones podrían ustedes impulsar, desde su espacio, para que se transversalice la ESI?

MW: Yo no me involucre demasiado en las cuestiones de la vida institucional por una cuestión de falta de tiempo y demás que Fabiana lo hacía mucho y lo sigue haciendo. Yo creo que una de esas acciones es involucrarse en esas cuestiones institucionales Hay que potenciarlo, porque ahí se juega la cuestión. En ese marco y en esos escenarios, es donde uno puede conversar y encontrarse con el otro para construir cuestiones nuevas.

18. ¿Qué pasa con el diálogo con otros espacios curriculares? ¿Trabajan articuladamente?

MW: Tratamos de articular, la charla del otro día la articulamos con el espacio ESI del Profesorado de Historia de segundo año. Es en esas cuestiones donde se juega lo que cada uno puede hacer por la transversalidad, encontrarse con el otro. Encontrarse y debatirlo un poco más y en las cuestiones institucionales involucrarse un poco más. Lo ideal es un poco eso, Fabiana encarnaba eso porque se ocupaba de todas estas cuestiones institucionales.

19. En el diseño curricular se plantea la posibilidad de articular ESI con las prácticas docentes, ¿cuál es la importancia que se juega ahí? ¿por qué poner el foco ahí?

MW: Es la última instancia que tienen ellos antes de salir a la cancha. Entonces que sea tomado en cuenta esta cuestión que marcan la reglamentación es fundamental. Por eso en las

didácticas, por lo menos en el 809 se ha tenido muy presente. Entonces creo que está recontrabien encarado. Está muy trabajado porque ha habido personas que han convivido en los dos lugares, en espacios curriculares y en las prácticas. En este profesorado si se atraviesa.

JD: Los directivos del 809 algunos lineamientos que marcaban era ESI y el otro era educación ambiental, sí mal no recuerdo. La educación intercultural bilingüe y otra que ahora no me acuerdo, pero son los lineamientos, las propuestas que sí o sí tienen que estar y eso está ponderado por el equipo directivo cuando se postula y piensa cuáles son los lineamientos que tienen que estar presentes.

JD: Si se quiere hay un montón de cuestiones comunes, como decía Miguel, todo lo que queda por fuera de la norma. Estamos en la misma parados desde otro lugar, pero si pensás la educación intercultural bilingüe, también exactamente lo mismo, la inclusiva, lo mismo es todo lo que queda por fuera, de esa aparente normalidad, y todo lo que es interseccional, pero que tiene que ver con esas diversidades interseccionales, entonces es como un enfoque de poder respetar todas esas posibilidades o esas otras realidades.

MW: Por eso lo básico de todas estas cuestiones es el respeto al otro. El otro en los términos de Levinas, ese otro que viene con una cuestión completamente distinta o más o menos distinta. Si se respetara eso no habría porqué estar por ahí haciendo tanto hincapié en esto. Y por eso la institución escolar también está en una coyuntura de crisis

- Fabiana Gonzalez, autora del Proyecto de cátedra del Taller de ESI y ex docente.

1. ¿Cómo llegaste al campo de la ESI? ¿Por qué? y ¿Cómo continúa ahora ese camino?

FG: En realidad antes de que existiera la ESI, a mí ya me interesaban estos temas porque trabajaba en lo que sería el séptimo en primaria y siempre estos temas estaban como parte de la currícula. Trabajando en la escuela 735 empecé a articular con otras docentes y empezamos a pensar el abordaje de los temas que estaban relacionados con la sexualidad en talleres, reuniones con familias y ahí empecé a hacer capacitaciones.

Me acuerdo que una de las primeras tuvo que ver con una que vino de Reflexarte, una articulación entre sexualidad y arte. Una capacitación que estaba dirigida a docentes y al

personal de salud. Ahí me empezó a movilizar más la temática y empecé a buscar cosas para ir haciendo posgrados y cosas que tengan que ver con la sexualidad, luego vino la Ley de Salud Sexual y Reproductiva y hubo un estímulo más claro. Más capacitaciones. Entonces ya veía que por ahí venía uno de mis intereses en la profesión y estaba haciendo un postítulo en la Universidad del COMAHUE y simultáneamente a eso se empieza a armar el equipo de ESI acá, porque ya para esa altura estaba la ley, aunque todavía no se hablaba mucho, no era de conocimiento masivo, esto habrá sido en 2007, era nueva la ley.

En el 2009 yo estaba terminando el postítulo y se empieza a conformar el equipo de ESI de nuestra región y una compañera con la cual trabajamos en Ciencias Naturales me invita y finalmente las dos formamos parte de ese equipo que estaba conformado por una psicóloga, una médica, una abogada, y dos docentes. Ahí me metí de lleno a conocer que era la ley y tuvimos acceso a un montón de capacitaciones del Programa Nacional de ESI y estuve desde el 2009 al 2012 en el programa. En 2012 se concursaba ESI en el profesorado y ahí yo dije: "bueno, esto es lo que yo quiero", porque además también me daba cuenta de cómo no solo los conocimientos que había adquirido sino que mi mirada, el enfoque habían cambiado, porque si bien yo en la escuela trataba de que no sea un enfoque biologicista, lo daba desde Ciencias Naturales y estaba más enfocado en los aspectos biológicos. Más allá de que uno se da cuenta que eso no alcanza, para mí había algo ahí que había que revisar. En el 2012 concursé y desde el 2012 hasta hace unos días que me jubilé, mi espacio de ESI fundamentalmente fue el de Primaria, porque después estuve un año en el de Inglés, después en el de Biología, Física, Química y Matemática. En esos espacios compartidos con Manuel y con José y en el ISFD N° 818 sola en Artes Visuales y Música.

Fui ampliando mi trabajo y hoy por hoy, que ya no estoy en el sistema, sigue siendo una preocupación y estoy interesada en seguir trabajando en estos temas porque es parte de mi militancia. Siempre decimos que militamos la ESI más allá de la ESI en el espacio áulico. La idea es poder salir del aula, hacia lo institucional. Por ejemplo, ahora nos propusieron hacer un trabajo con la ESI en los TAMFI de la Municipalidad, hicimos un encuentro hace 15 días y esta semana tenemos otro. Es salir del sistema educativo hacia otros lugares, porque la ESI, si bien está pensada como una política pública para el sistema educativo formal ya traspasó esos muros de la escuela, traspasó lo que es el ámbito educativo formal, está en la calle, en el barrio, en la educación no formal. Me interesa también seguir pensando en esas articulaciones.

2. ¿Qué significó para vos formar parte de ese espacio durante tantos años y en distintos profesorados?

FG: Yo creo que es lo que más me ha costado pensar, en soltar, porque además en el instituto no era solo dar el espacio de ESI como un espacio curricular, como una unidad curricular, sino que a lo largo de los años fuimos construyendo lo que nosotros en el 809 llamamos el Equipo de ESI, que se ha ido modificando a lo largo de todos estos años, pero que ha implicado hacer otras actividades: salir del aula hacia, por ejemplo, encuentros, conversatorios, talleres, lo que llamamos jornadas de ESI 809 que las hemos sostenido desde el 2012 hasta el año pasado, pandemia de por medio también lo hicimos virtual, o sea es como que para mí es eso: empezar a buscar otros lugares por donde canalizar.

La enseñanza de las Ciencias Naturales, que es mi área, queda hacia el interior de la escuela, es muy difícil salir de ahí, pero con la ESI hay un montón de posibilidades, no se agota en la escuela. Además en 809 en la época de pandemia, 2021, armamos el protocolo, el plan de acciones para.. tiene un nombre largo...para visibilizar y erradicar situaciones de violencia de género en el instituto que estuvimos por el Equipo de ESI Manuel y yo, después estaba el equipo directivo y por el Centro de Estudiantes hubo algunos estudiantes y otros de políticas estudiantiles, entonces armamos eso y esa fue otra pata de la actividad que en la primera cuando se llamó a conformar la comisión para hacer efectivo el plan yo dije "bueno, no me voy a notar porque no se puede estar ocupando todos esos espacios", pero resultó ser que no había gente, se anotaron creo que cuatro, tres docentes, y después fueron dejando o fueron teniendo una participación fluctuante, no continua, entonces llamaron a cubrir de vuelta uno de los lugares y bueno, ya está, no sé anotó nadie más, esperé hasta último momento no se anotó nadie más y el año pasado dije vamos.

Desde ahí también es otra forma de trabajar la ESI porque está pensado de esa manera que se articulen acciones. Y este año se llamó de nuevo a conformar la comisión y dije "no voy a participar", y se anotó una sola docente, entonces tuvieron que volver a llamar, y ahí me anoté pensando en que unos meses voy a estar y después ya listo. Pero sí, es difícil soltar porque uno como vos decías, es parte de la identidad, es parte de lo que uno quiere hacer más allá del trabajo. Esa política institucional, si no hay quien la haga efectiva, se cae, se pierde, se diluye. Fue un trabajo bastante interesante porque más allá de que vos pensas que quienes se anotan en este lugar ya conocen de qué se trata, hubo muchas discusiones respecto, por ejemplo, de qué era violencia de género, quiénes son objeto de atención del plan, un montón de cuestiones

que parecieran como que ya están y que la gente las conoce, pero no, entonces ese es un trabajo súper interesante.

3. En relación a la ESI dentro de la formación docente, ¿qué finalidad formativa o qué significados le atribuí? ¿Por qué esa importancia de formar en ESI?

FG: En principio porque es una política pública que amplía derechos, para todos y todas las estudiantes del sistema incluida la educación superior. Entonces son contenidos y temas que hay que trabajar con las y los estudiantes del nivel superior porque son objeto de la ley pero a su vez y me parece fundamental y siempre hablamos con los chicos de esta doble dimensión que tiene el trabajo con la ESI que es tan particular y a veces conflictivo, porque son temáticas que las tengo que ir a trabajar a su vez al nivel para el cual me estoy formando, entonces si no las abordo en la formación superior, esto que plantea la ley de la primera puerta de entrada, para poder reflexionar, revisar mis posicionamientos, mis prejuicios, después cuando voy a la escuela y lo tengo que trabajar con los niños, niñas, adolescentes, con quienes sea, lo puedo hacer desde perspectivas que no están buenas. La importancia está ahí, en que las y los estudiantes tienen el derecho a la educación sexual integral como estudiantes de nivel superior, pero a su vez es fundamental poder trabajarlo porque van a ser quienes tienen que garantizar los derechos de esas niñas/os, adolescentes de los otros niveles. Uno lo puede pensar a futuro, pero se complejiza cuando pensás en el campo de las prácticas, porque están siendo estudiantes, sujetos de aprendizaje, que están en esa transición estudiante-practicante-residente-docente docente, y en ese transitar tienen que ir formándose y a su vez pensar en cómo eso llega a la escuela, es doblemente complejo. Genera muchas tensiones, no hay forma de escaparle porque en el caso de los y las docentes que ya están en ejercicio te pueden decir "yo no tengo formación, no tengo herramientas", aunque todos sabemos que hoy hay un millón de oportunidades, quien no se forma en estos temas es porque no quiere, no lo moviliza, no le da la importancia, no registra.

También puede pasar y me parece que eso es sumamente interesante de pensar es el registro que uno tiene respecto a desde qué lugar puede enseñar estos temas. A mí me sigue fascinando eso, hay tantas aristas para poder pensarlo porque vos le preguntás a los docentes si dan ESI, te dicen que sí y empezás a preguntarles un poquito y bueno ¿qué es ESI? "doy el cuerpo, la salud los derechos" como temas aislados y vos empezás a preguntar pero ¿cómo resolves los conflictos?, ¿qué haces cuando pasa tal situación? ¿Cómo está organizada la

escuela...en la formación? y empezás a mirar y claro dan ESI pero después eso queda ahí, como clases y no se piensa que la ESI atraviesa todo, la transversalización.

Porque lo curricular es lo más claro, lo que más se identifica, pero cuando empezás a pensar en lo curricular y desde qué enfoque se trabaja el tema, desde enfoques que la ESI no te propone, que se alejan, y siguen siendo enfoques biologicistas, moralizantes entonces en el caso de estudiantes de la formación uno sabe que tuvieron ESI, que por supuesto no tienen todas las herramientas cuando se recibe, pero conocen la ley, saben cuáles son sus obligaciones, saben cuáles son las cuestiones mínimas a trabajar.

Ahora en primaria pasó de cuatrimestral a anual, este año, entonces también es un cambio respecto de la profundidad de lo que se puede trabajar ahí, yo creo que eso va a impactar en las prácticas porque no es lo mismo un cuatrimestre, que era todo concentrado, y muchas cosas que se dejaban de lado porque no te daba para trabajar todo y ahora un año sostenido.

Lo difícil es que sigue habiendo resistencias, "son los hinchas de ESI otra vez", "otra vez vos". En el caso de 809 no es solo el espacio curricular y este dilema que vos decías espacio específico o transversalidad, hay como unos pro y unos contra en ambas cuestiones. Que exista un espacio específico hace que el resto de la formación diga "bueno, me desresponsabilizo" salvo por supuesto la gente que milita, que está comprometida. Pero quienes no están comprometidos, no se problematizan el hecho de que es una obligación incorporar la ESI en todas las unidades curriculares, que esa sería una forma de transversalizar: que todas todos los docentes revisen su programa, su práctica cotidiana, con perspectiva de género, feminista, haría que se transversalice. El hecho de que exista un espacio curricular hace que sean los/as de ESI quienes son responsables de eso, eso por un lado.

En la formación docente creo que es algo importante y que ha generado rupturas que haya aparecido el espacio de ESI. Ha hecho, por lo menos en 809, que se empiecen a problematizar los temas de la ESI, porque no nos quedamos con el espacio de ESI hacia el interior del aula, sino que a lo largo de todos estos años hemos salido del aula a mostrar la ESI más allá de lo que se hace ahí. Con las jornadas de ESI que en un principio fueron jornadas donde presentaron los trabajos las y los estudiantes, se puso algo en movimiento y se salió del aula. Hay jornadas, hay encuentros, hay momentos en que se invita a toda la comunidad o se hacen jornadas obligatorias. El tema es que en el nivel superior tenes la posibilidad de pararte e irte, entonces al que no le interesa, no participa. Muchas veces lo que pasa es por ejemplo, desde 2016 venimos sosteniendo todos los 3 de junio la jornada de Ni una Menos y se invita a todas y todos los docentes, estudiantes, a todas, todos. Cuando la jornada es obligatoria o le damos

un viso de obligatoriedad, cosa que nos cuesta porque también eso lo tiene que avalar el equipo directivo, muchas veces nos ha pasado que nos dicen "obligatorio no, porque hay clases". Entonces vos decís no es obligatoria pero es sumamente importante. Lo hemos logrado en algunas oportunidades, pero siempre tenés quiénes se fugan, se van, se escapan de esa situación tanto docentes como estudiantes. Porque no es que sos estudiante y te vas, hay docentes que se quedan dando clases, que no van a la jornada y se quedan en el aula, ha pasado de todo, entonces esa resistencia o cuando fue la movida por la Ley de la Interrupción Voluntaria del Embarazo eran temas que generaban amores y odios, había gente que se oponía y se enojaba porque se hablaba del tema. Lo que se vivía afuera se vivía también adentro, lo que hemos siempre tratado de hacer es esas dos cosas: salir hacia afuera y que lo de afuera, todo lo que se va generando en el contexto social ingrese, estas discusiones, el ni una menos, las cuestiones de los femicidios, el aborto, temáticas que tal vez que al principio, ya por el 2012, no aparecían tanto pero que estos movimientos sociales fueron entrando y a su vez nosotros tratando de salir de alguna manera, de hacer acciones articuladas con otras instituciones, hay como un movimiento de ida y vuelta.

Yo creo que hay un avance grande, porque pensando el espacio curricular, el hecho de que todos los profesorados tengan su espacio de ESI es algo fundamental porque todas y todos los estudiantes que van a llegar a ser docentes tuvieron esa oportunidad. Ahora, cómo cada uno lo aprovecha o las particularidades de cada una de las cursadas es otro tema, como pasa en todos los espacios. En el instituto en particular quienes trabajamos ESI, estamos formados y aportamos a que se puedan pensar todos estos temas que a veces nos ha pasado que dicen "yo puedo dar ESI porque tengo un curso, una diplomatura o algo", como si fuese un contenido cualquiera, y tiene su complejidad, porque nos ha pasado en otras carreras y en otros profesorados de ingresar luego de que ha habido otros docentes y darte cuenta que lo trabajaban muy desde lo psicológico o desde lo biológico reponiendo modelos que ya están superados.

4. ¿Cómo concebís a la sexualidad?

FG: Me animo a decir que en muchos casos, aunque sabemos que el concepto de sexualidad no es sólo genitalidad y reproducción y que ya no hablamos más de sistema reproductor femenino-masculino o de aparatos reproductores, siguen existiendo estas miradas. La sexualidad es mucho más amplia. Eso creo que está pero en otros temas no. O sea vos hablas de cuerpos y persiste la idea del cuerpo biológico, vos decís: el cuerpo es una construcción

social y quedan como ¿eh? Entonces creo que todavía hay que seguir trabajando en la formación no solo de los estudiantes, sino de los propios docentes, en cada uno de los niveles. Yo puedo conocer que la sexualidad hoy y a partir de la ley no es sólo lo biológico y que la sexualidad atraviesa toda nuestra vida y que tiene distintas dimensiones. Eso lo puedo saber, pero que eso se traduzca en prácticas que contemplen estos aspectos es muy difícil. Es un desafío porque el hecho de que esa definición de sexualidad se haya ampliado implica cambiar la cabeza respecto de los vínculos, los afectos, la identidad, las orientaciones. Eso va estallando al resto de los conceptos y es difícil. Hay situaciones que puede ser que las abordes de manera incorrecta, desde posicionamientos moralizantes o discriminatorios, pero también puede ser que las minimices y no las abordes, que no te parezcan importantes de tratar y lo que pasa en las escuelas, estos emergentes no se ven como oportunidades para trabajar, sino que es una pérdida de tiempo. Entonces cambiar esa cabeza tiene que ver con la estructura del sistema, es muy difícil, y la ESI te lo propone, te lo plantea y ahí empezás a pensar que tiene que haber un equipo directivo que pueda mirar la escuela en su totalidad con esa perspectiva de género.

5. ¿Ahí es donde se juega lo institucional?

FG: Sí, ahí está el estudio de Faur de las buenas prácticas que plantea que cuando hay un equipo directivo atento, porque vos podés tener en la escuela docentes interesados en abordar, que se forman y que tienen y que van llevando al resto o no, porque hay otros que no logran convocar y llevar, entonces queda en acciones puntuales. O podés tener un equipo directivo que frente a esas prácticas las pueda ir multiplicando. Esas son las mejores situaciones porque tenés docentes interesados en ser capacitados y a su vez un equipo directivo que tiene una mirada general.

Yo creo que en el Instituto lo que tenemos es normativa y cuestiones que hacen que las políticas institucionales tengan en cuenta el género, la interseccionalidad, la interculturalidad y la inclusión. Tenés docentes formados y pensando en estas cuestiones, pero tenés un montón de otros que no lo tienen en cuenta, no están presentes en sus prácticas o lo tienen presente de manera aislada. Hay docentes, ponele una actividad sobre el 3 de junio, que dicen yo tengo parcial, no participo. Te das cuenta de que esa o ese docente le falta conocimiento, le falta trabajo, le falta pensar que no pasa solo por el parcial de un área en particular.

A mí se me vienen muchas situaciones porque vos tenés el espacio, tenés docentes que aportan, pero qué distinto sería si cuando hablamos de transversalizar la ESI cada docente

podiese realmente hacerlo. En el profesorado desde hace como tres o cuatro años que se pide que todos los proyectos que se presentan indiquen cómo van articular con ESI, eso en todos los profesorados del Instituto 809. Hay en el llamado a concurso un ítem que se incorpora a las políticas institucionales que establece que el proyecto debe especificar cómo va a hacer efectiva la ESI. Ahí ves que hay proyectos de los que no cabe duda que la incluyen, que la tienen en cuenta desde el marco teórico hasta el final. Así también hay otros que lo ponen porque hay que ponerlo, entonces nadie deja de ponerlo, porque es una obligación, no vas a aprobar un proyecto si no lo incorporas. El tema es cómo se hace efectivo eso después, porque lo ideal sería que en todas las propuestas de todos los espacios cada docente pueda ver cuáles son los temas de la ESI que están implicados. Está lo curricular pero también la práctica docente. Te pueden pasar las dos cosas, en tu práctica docente tener una perspectiva de género y no traducirlo en la enseñanza de los contenidos o al revés. Quien logra las dos cosas es lo mejor. Y esa sería una de las formas de transversalizar la ESI, todos los espacios, aportando a pensar todo desde una perspectiva de género.

6. ¿Qué lugar ocupan la perspectiva de género y la interseccionalidad en la propuesta de ESI?

FG: La perspectiva de género es la que la ley propone, pero se queda corta por decirlo de alguna manera porque hoy y, estuvo bien cuando en 2006 sale la ley plantear la perspectiva de género y todo lo que eso trajo aparejado, discusiones, oposiciones, hasta hoy en algunos ámbitos genera resistencia, pero no podemos pensar al género aislado, tenemos que pensar la clase, la etnia, el lugar geográfico o sea la perspectiva interseccional. Esta nos permite abrir el juego y poder mirar otras desigualdades, otros condicionantes de la vida de las personas más allá del género, porque si es verdad que las mujeres y las disidencias frente a los varones tenemos una posición de desventaja, podemos hacer una lista, pero no es lo mismo ser mujer, ser pobre, ser una mujer mapuche, vivir en la meseta, no es lo mismo que una mujer blanca con una profesión o mujer trans. Cuando empezamos a cruzar todas esas cuestiones nos damos cuenta que las desigualdades no van caminando una por cada lado, sino que se entrecruzan y eso nos permite analizar mucho más la realidad en la cual estamos trabajando. En el caso de la docencia, poder mirar no solo las desigualdades de género sino las desigualdades de clase, económicas, etcétera. Permite una mirada mucho más amplia, un análisis más crítico de qué pasa en la escuela porque también uno lo mira desde un lugar de privilegio, no solo tienen privilegios los varones, tenemos privilegios las mujeres blancas por

sobre las de color, tenemos privilegios las profesionales por sobre las mujeres que no tienen... Eso te permite reconocer los privilegios que tiene una y que muchas veces una de las cosas que nos pasa es que quienes tenemos privilegios dentro de este sistema hablamos por quienes no tienen privilegios y esas voces no están siendo escuchadas. Y en el aula pasa lo mismo, o sea entender por qué en un aula las niñas no hablan, o por qué los varones a veces no hablan o porque se generan ciertos vínculos exceden las cuestiones de género y tiene que ver con cuestiones culturales. Cosas que te pasan en la vida de la escuela y que a veces no las pensás. Y cuando vos vas a plantear tus prácticas docentes poder llevar nuevas miradas es genial porque la idea de la escuela es eso, tratar de romper con eso que repone la escuela todo el tiempo y llevar nuevas miradas, mostrar otros mundos posibles, pero siempre teniendo en cuenta el contexto porque sino te frustras.

Me acordé de una clase de uno de los estudiantes en la 112 que no me acuerdo que tenía que dar algo de la identidad o algo así, había llevado imágenes de personas travestis, no pudo dar la clase porque los pibes tenían tanta carga respecto de mirar eso, decían malas palabras, decían de todo, sacaban ejemplos del barrio. Y si vos no conoces quiénes son tus estudiantes te frustras. Cuando vos le hablas de que no hay que ser violentos, no vas a cambiar nada si su vida pasa por otro lugar y aprendieron que eso estaba bien o esa era la forma en el barrio con la que se manejan los hombres. Aquel que no muestra su posibilidad de ser violento es maltratado. Entonces eso la ESI también lo viene a problematizar superando el enfoque de género, porque el enfoque de género está buenísimo, pero hay que entre entrecruzarlo con otros. Con una mirada feminista, ecofeminista, porque también la ESI hoy ya nos queda corta, o sea, si la sexualidad es todo, el ambiente, el territorio también forma parte de lo que somos. Entonces, el enfoque de género estuvo bien en ese momento, empezó a permitir cambiar la mirada, pero en un momento en que los conflictos o problemas sociales empezaron a emerger y a visibilizarse, porque no es que no existían, las empezamos a mirar y el enfoque de género nos queda cortito. Entonces hay que empezar a revisar en el caso de la discapacidad, el modelo capacitista, hay que empezar a romper con esas miradas de la persona discapacitada, de la discapacidad como una cuestión más social, o sea cada vez siguen apareciendo más cosas para trabajar. Todo está en constante movimiento, porque vos pensas un tema, otras áreas y bueno el conocimiento va cambiando pero en los temas de la ESI ha sido súper rápido.

7. Vos formaste parte de los dos espacios en paralelo: el taller de ESI y las prácticas, en relación a eso ¿por qué esa importancia de articular la ESI con el campo de las prácticas?

FG: Yo siempre empecé en el campo de las prácticas en el Instituto y cuando empecé a trabajar en el taller de ESI, empecé a hacer esta conexión. El taller de ESI tiene que estar articulado con el campo de las prácticas porque es objeto de enseñanza, y esto no es sólo el contenido que me proponen los lineamientos o los NAPS, sino que es cambiar la mirada de lo que pasa. A medida que fuimos aprendiendo y avanzando en eso cada vez vimos más la necesidad de no dejarlo de lado porque tal vez al principio era como algo que se suponía que los estudiantes tenían que hacer, estudiar ESI, pero eso se tiene que traducir en las prácticas, el trabajo tiene que ser de los docentes de las prácticas atentas a mirar qué es lo que planifican y luego cómo se posicionan en el aula para que haya una mirada de ESI.

En un principio lo que ha pasado es que ha quedado en primaria, en los dos equipos de práctica, en el de práctica IV estaba Paula Martín que daba al principio talleres de ESI en otras carreras. Después estaba yo en la práctica IV y en la práctica III estaba Paula, José y yo entonces había una conexión, cosa que no pasa en otros profesorados, porque en otros profesorados no ves a los mismos docentes. Además en muchos casos ni siquiera se problematiza que la ESI tenga que atravesar la práctica de sus estudiantes. Acá nosotros hacemos ese trabajo de poner la mirada en que hayan incorporado lineamientos, naps, que piensen las situaciones con otra mirada, que no repongan lo que a veces se hace en la escuela o que por lo menos, porque a veces no lo pueden cambiar, lo problematizen, que se pongan a pensar.

En el caso del lenguaje inclusivo el Instituto tiene una definición de que nadie te puede decir que no lo uses. El tema es cuando vas a la escuela asociada, en la cual te tenés que adecuar al contexto. El lenguaje es lo más disruptivo y muchas familias se niegan. Por ejemplo una escuela donde había que hacer la jornada del 26 de octubre, viste que es la ley de educar en igualdad, teníamos que hacer la jornada y bueno, en todos los grados de un turno había estudiantes haciendo prácticas así que que mejor que piensen la jornada desde la ESI, y la directora dijo "no, violencia de género no, vamos a hablar de violencia". No es de violencia, es de violencia de género. Entonces hasta un punto se pudo negociar y después problematizar eso. O cuestiones que te pasan que cuando van a ser prácticas a sexto les dan todo lo que tiene que ver con sexualidad a la practicante. Son cosas que van pasando y que hay que ir

trabajandolas desde el espacio de la práctica. Ahí vos te das cuenta cuando la docente les dice "no, hay que dar aparato reproductor femenino-masculino y menstruación" y llegan con eso "mira lo que me dieron, tengo que planificar esto" y qué vas a dar, eso así no. Bueno, cómo lo vas a hacer, ahí hay que empezar y qué lineamientos están vinculados a eso, ir a hacer la negociación entre, porque a veces la pueden hacer las mismas practicantes, porque tienen herramientas para hacerlo, otras veces cuando la docente dice no, otra cosa no, hay que ir y negociar

8. ¿Ustedes como docentes de las prácticas o desde el Instituto?

FG: En general como docentes de las prácticas. El tema es que ahí te das cuenta de que en la escuela todavía no está instalada la perspectiva de género y que se sigue pensando desde esos modelos que atrasan aunque se supone que a esta altura todas las escuelas dan ESI, todos estamos deconstruidos, los niños y las niñas ya piensan de otra manera, etcétera. Ya hemos tenido, no hace tanto tiempo, niños chiquitos de primer o segundo grado que cuando hablaban de las partes íntimas, decían que de eso no se hablaba, que eso era pecado e iban a la casa a decir que se hablaba de eso, como horrorizados y vos fijate eran chicos chiquitos, que vos decís las niñas están mucho más abiertas.

9. ¿Cuáles son los temas más críticos o más debatidos por los estudiantes del profesorado?

FG: El tema del cuerpo es uno, es rápidamente identificado, porque es un tema de la ESI, pero que muchas veces se mira desde lo biológico nada más, entonces ahí hay que trabajar bastante para romper con esa mirada y poder pensar el cuerpo como una construcción social. El otro día en un momento estábamos con docentes y yo les decía, les preguntábamos la diferencia entre sexo y género y nadie sabía, esto como anecdótico. Yo les decía que el cuerpo, hasta lo que nosotros consideramos como más natural, es una construcción. Y se quedaron todos recalculando, porque que el cuerpo sea una construcción social, si no tenés un recorrido teórico es imposible de entender. Mira si el cuerpo, algo natural, va a ser construido. Si yo nací hombre o nací mujer. El tema del cuerpo creo que es uno de los temas que en las prácticas más aparece y es necesario trabajar.

En mi experiencia en el taller en general hay temas que generan mucho ruido y tienen que ver con los roles de género, la construcción del género, esto que decíamos "vos naciste varón y

vos varón”, con las cuestiones trans, las identidades. En el de primaria no ha sido tanto, he tenido discusiones con estudiantes que al final del taller o en otros momentos te das cuenta que pudieron revisar esto de no poder identificar las desigualdades de género y justificarlas. Cosas que cuando vos empezás a plantear cuesta mucho porque las interpela a las propias estudiantes, cuando empezás a pensarlo, te genera el poder revisar que estas cosas no son así porque sí, sino que tienen su historia y son construcciones, eso creo que es una cosa que moviliza mucho. En algunos grupos también moviliza todo lo que tiene que ver con esto de las identidades trans, no binarias porque bueno “qué sos si no sos esto” y es algo que los problematiza atravesado mucho por lo religioso. Cuando en los grupos hay muchas personas que son religiosas es difícil, hay más resistencias. Y me ha pasado que hay más resistencia en algunas carreras que otras, pero creo que es fundamental lo que tiene que ver con la identidad, con si naciste varón, sos varón y si naciste mujer, sos mujer porque tenés vagina o tenés pene. Un tema que a veces genera debates ahora ya no tanto, es el aborto, que son temas que en los talleres de ESI cuatrimestrales se abordaban, se trabajaban, pero no había tanto tiempo de profundizar. Hoy en la materia anual hay todo un tiempo para discutir sobre estas cuestiones porque es esto, como forma parte de tu vida tal vez que nunca te pusiste a pensar en la distribución social del trabajo, nunca me problematicé que por el mismo trabajo los varones cobran más que las mujeres o incluso problematizar la propia orientación sexual, que suponemos que todas todos somos heterosexuales o como el hecho de ser mujer y quedarte embarazada te genera discriminación y violencia, porque hay escuelas donde una mujer se queda embarazada y automáticamente es cuestionada. En el sistema de salud te preguntan cuando vas a tomar un cargo si estás pensando en ser madre, cosa que a los varones no. Para acceder a un cargo jerárquico en una empresa siendo mujer tenemos que reponer valores masculinos: ser fuerte, valiente, líder, todo lo que se espera de los hombres, todos debemos llegar a eso de alguna manera si queremos ocupar un cargo de poder. Siempre vemos el ejemplo de Margaret Thatcher, una mujer que reponía todos los valores masculinos, podría haber sido un varón y hubiese sido lo mismo.

10. Respecto a la transversalidad, ¿cómo la definirías y qué es lo que hace que la ESI sea un tema transversal?

FG: Para mí la transversalidad es que hay que mirar todo lo que pasa en la escuela con lentes violetas e interseccionales, hay que poder mirar todo lo que ocurre desde los vínculos interpersonales entre las y los docentes, el equipo directivo, las familias, lo que pasa en las

aulas todo sumado a lo curricular. Porque una de las formas de transversalizar sería que en todos los espacios curriculares miremos como la ESI se puede abordar, entonces articulo con las distintas materias porque hay lineamientos que me lo permiten. Eso sería una forma, o una pata de la transversalidad, la otra sería poder mirar toda la práctica docente con enfoque de género, porque ahí va a impregnar todo: cómo organizas tus clases, qué tipo de consignas das, cómo organizar los grupos, vas a poder pensar otros aspectos.

Como hablábamos hoy de la interseccionalidad o la interculturalidad como algo que está todo el tiempo impregnando en lo que pasa en las aulas y por otra parte, respecto a lo curricular creo que tiene que pasar porque el proyecto de la escuela, el proyecto institucional, se pueda mirar a través de la ESI y que sea el equipo directivo quien pueda tener una mirada de lo que acontece en la escuela y empezar a romper con esas estructuras. Creo que pasa por todo, está muy vinculado a las puertas de entrada de la ESI. Si nosotros identificáramos que todas las puertas de entrada están atravesadas por la ESI sería transversal.

Yo creo que no hay otra forma. La primera todavía nos está costando porque hay docentes que aún se resisten, es la primera puerta de entrada que quizás es hasta la más fundamental. Porque si vos docente y tenés perspectiva de género podés dar más o menos ESI al interior de tu espacio, podés vincular más contenidos o menos contenidos, pero si vos tenés perspectiva de género la tenés en tu casa, en la vereda, la tenes internalizada. Para eso creo que las y los docentes tenemos que dejar de decir que nos faltan herramientas y estudiar. Yo siempre digo si vos no sabes algún contenido, ponele yo doy biología y me olvidé como es la síntesis de proteína para explicarla, voy al libro y estudio, busco, miro videitos, qué sé yo. Hoy no podes decir que no podes capacitarte porque vos con esta perspectiva de género bajas los materiales de Nación, el programa de nación, porque también hay que saber buscar, pero vas a los sitios oficiales y te vas a encontrar con un montón de lecturas posibles para hacer, videos, cursos del INFOD, por ejemplo.

11. Y para trabajar con los futuros docentes ¿hay material o es un trabajo artesanal de ustedes, los docentes?

FG: A lo largo de los años ha sido bastante artesanal la propuesta. Al principio no había nada, en el equipo provincial de ESI nos habían dado un cuadernillo que tenía algunos textos y algunas actividades y eso fue lo primero, pero ya después una vez que vos vas viendo esta autora, este autor que habla de esto, empezás a buscar y fuimos construyendo actividades, estrategias. Hoy por hoy hay de todo, la pandemia hizo que escribiéramos clases. Hay

materiales para los distintos niveles del sistema obligatorio, o sea, vos tenés los cuadernillos de ESI, la ley, las láminas de ESI, que hay que revisarlas porque aún son binarias. Todo el programa es binario, pero vos tenés cuadernillos para inicial, primaria, secundaria, para jóvenes y adultos, para modalidad especial, entonces materiales hay, lo que hay que hacer, como con todo material, es buscarlo, trabajar e ir adaptándolo al contexto. Nosotros en las materias anuales volvimos a armar proyectos y empezamos a ver los materiales que fuimos sacando de todas esas capacitaciones, diplomaturas, especializaciones que fuimos haciendo y que te permite ir haciendo tu propia biblioteca, viendo cuáles son los más adecuados para las y los estudiantes. Pero para nivel superior no hay particularmente cuadernillos o cosas específicas porque me parece que ahí está ese trabajo que como docentes formadores tenemos que hacer: trabajar estos temas con los estudiantes desde la primera puerta de entrada y luego en las clases recuperar esos conceptos y ese trabajo para pensar cómo enseñar estos temas en el nivel, entonces ahí recuperamos el material que es del nivel. Ese trabajo hay que hacer.

12. Y en relación a las resistencias o los obstáculos que has notado a lo largo de tu trayectoria por lo que es la ESI vinculado a la formación docente ¿cuál consideras que son los más fuertes o los que aún persisten?

FG: Los obstáculos personales en tanto las personas tienen creencias sobre todo religiosas o personas que no tienen apertura. Esas personas que piensan que el feminismo es todo un discursito de las feminazis, esas personas que..porque no es solo el machismo, porque el machismo nos atraviesa a todos, pero las personas que están muy atravesadas por el machismo, por las tradiciones, esas personas son las que más resistencia presentan, las que menos pueden pensar en que tienen que garantizar derechos. El problema es ese, que vos puedes decir bueno yo pienso que ser trans es una aberración o es antinatural porque vos naciste con pene entonces tenes que ser varón, reduciéndolo a lo más elemental. Religiosamente mis creencias hacen que yo piense eso, pero yo tengo que pensar que soy garante de derechos y que voy a enseñar, es como con el evolucionismo o el creacionismo, yo puedo sostener el creacionismo, que Dios creó todo, pero cuando voy a la escuela, tengo que dar otra mirada. Podemos hablar del creacionismo pero yo tengo que hablar del evolucionismo y de otras teorías. Creo que acá como nos vemos tan atravesados porque nos tocan temas muy personales es más difícil, esa es la primera resistencia.

13. ¿Y se pueden encontrar tanto en estudiantes, docentes como en personal auxiliar?

FG: Exactamente, un tema que es muy delicado particularmente es el de la violencia de género. Nos ha pasado el año pasado que el personal auxiliar no quiera participar de la jornada de violencia de género o que los estudiantes se nieguen a estar en ese momento o los mismos docentes se vayan. Nos ha pasado de que me han llamado cuando yo estaba en el equipo de práctica IV, de una escuela diciéndome que las estudiantes no querían dar ESI o que no querían hablar de estos temas, no querían participar de una jornada que venía una persona trans a dar un taller. Ahí se empieza a ver los obstáculos. Muchas veces lo que nos pasa es que las y los estudiantes son políticamente correctos, porque saben ocupan su lugar de estudiantes y te dicen y hacen lo que vos querés escuchar, porque una evalúa la participación, los trabajos, todo el proceso, pero el proceso hay gente que lo muestra y que se muestra interpelado por estas cosas y se muestra discutiendo y hay otras personas que no. Entonces vos después cuando los ves en la escuela decís qué pasó. No es que pasó, es que no pudimos detectar en este vínculo estudiante-docente esa resistencia. Yo creo que un obstáculo es ese: el institucional, que muchas veces no existe esa mirada macro que permita mirar toda la institución y que no quede en decisiones individuales porque esto es de conjunto, o sea la implementación de la ESI tiene que ser institucional.

Cuando se toma a alguien de referente de ESI, es un problema, un obstáculo que hasta el mismo docente o la misma docente identifica, es decir, yo no estoy cumpliendo con lo que tengo que cumplir y se lo dejo depositado a ella que supuestamente sabe más y que se hace cargo. Ese es un obstáculo que viene de la mano de las creencias y el posicionamiento personal, el hecho de no hacerse cargo de cumplir una ley, porque hay docentes que ni siquiera saben lo que dice la ley, que ni siquiera saben que existe un programa y que hay materiales. Porque que me lo diga un estudiante de la formación lo entiendo, está ahí, pero que lo diga una docente formadora ya es más grave. Yo creo que ahí están los obstáculos en el nivel superior, que somos todas y todos adultos. El obstáculo personal y el institucional, que una vez que se supera el institucional hay cuestiones que se pueden ir saldando, pero si las personas individualmente y colectivamente no hacen una revisión, es imposible. Nosotros el año pasado empezamos, porque es verdad que uno invita, pero la gente no se suma a las actividades, entonces siempre las actividades de ESI las terminamos organizando el equipo de ESI, que era Manuel, José, Cecilia y yo, con alguna otra docente, o estudiante que se ha sumado.

El año pasado dijimos que para el 26 de octubre íbamos a pensar unas actividades previas, durante y posteriores, convocando e invitando, haciendo partícipes al resto de docentes, entonces armamos una actividad para toda la institución. Era leer unos artículos periodísticos, una síntesis, donde había situaciones de violencia y luego leer la ley, identificar qué tipo de violencia era. Cualquier docente puede hacer eso, hasta los estudiantes. Leemos los artículos, leemos la ley y vemos, discutimos, si consideramos que son violencia porque también ahí había situaciones, eran todas situaciones reales y hubo gente que la hizo perfecto, hubo gente que lo hizo como tuvo ganas, otra gente que no se animó a hacer la actividad. No se, no era una actividad compleja, pero hablar de violencias ya es algo que cómo resuelvo eso.

14. ¿Qué temas consideras que están vacantes de la ESI en relación a la formación docente, o en cualquier otro nivel que tiene que ser más explorado o que habría que ponerle más atención quizás?

FG: Creo que un poco algo que venimos trabajando con José, Manuel y que está ahí pendiente, tiene que ver con la didáctica, con aspectos didácticos porque uno lo ha ido haciendo y ha ido explorando cómo funciona esta doble dimensión de “me formó como persona pero a su vez tengo que pensar cómo enseñar”, esa doble dimensión me parece que hay que explorar más. Yo creo que hay que seguir trabajando sobre cuáles son las resistencias que hacen que no se pueda implementar de manera plena o comprometida. A mí me intriga mucho eso, me parece que sería una investigación piola que te permitiría después generar acciones, pensar cuáles son esos obstáculos personales que tienen las y los docentes que hacen que no se involucren en este campo. Eso en general para todas y todos los docentes y después en la formación cómo hacer ese trabajo, que si bien por haberlo hecho uno tiene algunas ideas, creo que es una posibilidad de seguir pensando y después tal vez un trabajo más curricular porque los lineamientos son muy generales, los NAP también son generales y muchas veces los docentes necesitan más orientación, tal vez un trabajo con los diseños curriculares del nivel para ver cómo la ESI entra a cada uno de los espacios curriculares a partir de esos lineamientos.

¿Sería como un paso más avanzado para que les llegue un material más trabajado a los docentes?

FG: Claro, porque si hace 16 años estamos así, transversalizar la ESI se diluye porque es de todos y no es de nadie, entonces si vos encontras una institución donde hay muchas personas comprometidas se transversaliza, pero si no las encontrás queda en la decisión de los docentes, no pasa nada. En lo curricular hay espacios donde no se piensa, entonces me parece que ahí hay que seguir indagando para poder después pensar acciones.

15. En lo personal, si tuvieses que hacer una lista de las 3 cosas que te llevas como aprendizaje y otras 3 que te llevas como desafíos, o cosas pendientes. ¿cuales serían?

FG: Aprendizajes millones, sobre todo creo que más allá de los aprendizajes en cuanto a dar clases, los aprendizajes que me llevó en cuánto compartir con otras personas, poder armar equipos de trabajo y socializar lo que uno fue aprendiendo. Una deuda que tenemos siempre los docentes porque no encontramos tiempo, no nos gusta o no sabemos es el compartir lo que uno sabe, porque no está tan bien visto escribir un libro ya que implica exponerse, ese es uno de los grandes aprendizajes que lo pude hacer en distintos ámbitos, o sea, en las naturales y en ESI, entonces aprendizajes millones de lo que es la docencia. En cuanto a la ESI no soy la misma, es increíble como cuando te empezás a involucrar con estos temas se te cambia la cabeza, mi cabeza...más allá de que toda mi mirada estaba puesta en cómo educar en sexualidades, lo que ha impactado en mi vida personal, hoy no puedo mirar con otros ojos. Tal vez antes se me pasaba, no miraba o no reparaba en determinadas cosas, ahora es eso: la mirada se educa, se aprende a mirar con otros ojos. Cosas pendientes que me gustaría poder trabajar es la ESI fuera de la institución. Me cuesta mucho participar en movimientos más por fuera de lo educativo, me cuesta mucho esa participación, eso es como un pendiente: salir de la escuela ahora que ya no estoy ahí, implicarme en seguir trabajando la ESI en otros ámbitos. Seguir pensando aunque no esté en educación, estos temas de la didáctica de la de la ESI me parece que es algo super interesante y es más si bien no estoy yendo al Instituto sigo planeando cosas con equipos de trabajo. Otra cosa que es un pendiente, que no lo logramos, es haber podido salir de lo individual para que se genere un mayor movimiento, hemos logrado algo, pero yo siempre pienso qué pasa si ninguna de las personas referentes de ESI estuvieran en el instituto.

Yo creo que han quedado cosas, puedo rescatar cosas que hemos hecho, yo estoy en el Consejo Institucional desde que empezó y hemos logrado lo del lenguaje inclusivo, toda la política institucional atravesada por la perspectiva de género, cuestiones que tienen que ver

desde el reglamento académico hasta el reglamento orgánico institucional, cosas puntuales que quedaron, el plan de acciones, han quedado cosas importantes, pero yo pienso por ejemplo, en esas acciones que hay que ir haciendo para salir del aula, que seguramente los chicos las van a hacer pero que cuando hay bajas en el equipo tienen que sumar a más gente que no logramos que sea masivo. Existe la política institucional, existen instancias de trabajo, etcétera, pero no está del todo internalizado en todas las personas. El hecho de identificar solo unos contenidos a la ESI, el cuerpo, los derechos, las identidades se pierde en la idea de que todo el tiempo estás educando en sexualidades desde una mirada biologicista, o desde un enfoque de género, lo que sea.

Una pregunta que siempre les hacemos a los estudiantes es desde cuándo la escuela educa en sexualidades. Desde siempre, porque nos enseña a ser varones y mujeres, lo que pasa es que antes nos enseñaban desde modelos tradicionales y hoy lo que esperamos es que haya mayor apertura, se piensen otras cuestiones y ahí es cuando los docentes la pifian para mí en la escuela porque vos decís sí, voy a dar educación sexual integral. Sí, pero ayer que no pensaste que estabas dando educación sexual integral también lo diste porque le dijiste a esa nena, “sentate bien como una señorita” o las nenas vinieron llorando, porque los varones no las dejaron jugar en el patio y vos le decías “Ay, bueno, los varones ocupan más lugar dejalos que ellos juegan a la pelota” o un nene quiere ir al baño de las nenas y se lo prohibis y ya estás ejerciendo educación sexual. Creo que ahí ese es un tema que los docentes tienen que trabajar más. En el taller lo trabajamos, esa es una de las cosas que pedimos que piensen claro al principio.