

XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2020.

Desafíos y oportunidades para un contexto inédito. La educación sexual integral a partir del aislamiento social preventivo obligatorio.

Chauvié, Nuria, Kaplan Corti, Martina y Lisnevsky, Ariana.

Cita:

Chauvié, Nuria, Kaplan Corti, Martina y Lisnevsky, Ariana (2020). *Desafíos y oportunidades para un contexto inédito. La educación sexual integral a partir del aislamiento social preventivo obligatorio. XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-007/222>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/etdS/drg>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES PARA UN CONTEXTO INÉDITO. LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL A PARTIR DEL AISLAMIENTO SOCIAL PREVENTIVO OBLIGATORIO

Chauvié, Nuria; Kaplan Corti, Martina; Lisnevsky, Ariana
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en el proyecto UBACyT (2018-2020) "Construcciones de autoridad democrática. El trabajo de los Equipos de Orientación Escolar de Provincia de Buenos Aires del nivel secundario en el marco de las políticas educativas a partir de la Ley Nacional de Educación". En el contexto de aislamiento social preventivo y obligatorio (en adelante ASPO), debido a la emergencia de la situación sanitaria, se vieron modificadas muchas de nuestras prácticas cotidianas. Entre tantas incertezas e inquietudes planteadas, como investigadoras comprometidas con la defensa del derecho de les estudiantes por una Educación Sexual Integral (en adelante ESI), nos sentimos convocadas a pensar cómo está siendo abordada. Se diseñaron, entonces, dos instrumentos de recolección de datos para relevar experiencias de estudiantes, docentes, integrantes de equipos directivos y de equipos de orientación escolar. En función del análisis realizado, este trabajo propone en primer lugar retomar los ejes presentes en la ley 26.150 sobre el abordaje transversal de la ESI. En segundo lugar, reflexionar sobre los desafíos y las oportunidades que surgen para el trabajo de la ESI en contexto de ASPO. Y, finalmente, se plantean algunas preguntas que nos invitan a encontrar los puntos de inflexión posibles en esta coyuntura.

Palabras clave

ESI - ASPO - Derechos - Pedagogía

ABSTRACT

CHALLENGES AND OPPORTUNITIES FOR AN UNPRECEDENTED CONTEXT. INTEGRAL SEX EDUCATION FROM MANDATORY AND PREVENTIVE SOCIAL ISOLATION

The present research is part of the UBACyT project (2018-2020) "Constructions of democratic authority. The work of the School Counseling Teams of the Province of Buenos Aires at the secondary level, within the framework of educational policies based on the National Education Law". In the context of mandatory and preventive social isolation (hereinafter ASPO), due to the emergency of the health situation, many of our daily practices were modified. Amid so many uncertainties and concerns raised by this emergency situation as researchers committed to defending the right of students for Integral Sex Education (hereinafter

ESI), we feel called to think about how it was being intended. We designed two instruments to get experiences of students, teachers, members of management teams and school guidance teams. Based on the analysis carried out, this work proposes to return to the axes present in Law 26,150. Secondly, reflect on the challenges and opportunities that arise for ESI's work in the context of preventive and compulsory social isolation. And finally, some questions are asked that invite us to find the possible turning points at this juncture.

Keywords

ESI - ASPO - Rights - Pedagogy

El presente trabajo se enmarca en el proyecto UBACyT (2018-2020) "Construcciones de autoridad democrática. El trabajo de los Equipos de Orientación Escolar de Provincia de Buenos Aires del nivel secundario en el marco de las políticas educativas a partir de la Ley Nacional de Educación".

En el contexto de aislamiento social preventivo y obligatorio (en adelante ASPO), debido a la emergencia de la situación sanitaria, se vieron modificadas muchas de nuestras prácticas cotidianas. Puntualmente, con respecto al ámbito escolar, hubo que repensar y transformar las formas de enseñanza, la organización de las planificaciones, los espacios de la escuela.

El aula como espacio material se esfumó. Este lugar propicio para generar un vínculo pedagógico indispensable para sostener las trayectorias educativas y generar intercambios productores de saberes, tuvo que ser transformado en un espacio virtual de intercambios remotos. Les docentes empezaron a ensayar nuevas formas de enseñanza y también de acompañamiento. Fue necesario afrontar los cambios rápidamente para continuar y readaptarse a nuevas condiciones.

En medio de tantas incertezas y desafíos planteados por el contexto emergente, como investigadoras comprometidas en la defensa del derecho de les estudiantes por una Educación Sexual Integral (en adelante ESI) nos sentimos convocadas para pensar cómo está siendo abordada. Por ello, diseñamos dos instrumentos de recolección de datos en función de indagar las concepciones vigentes sobre la ESI, las herramientas mediante las cuales se estaba pensando su abordaje y si, a partir de este contexto, se habían considerado, temáticas más urgentes

dentro de los lineamientos curriculares. Uno de los instrumentos se orientó a la indagación de las perspectivas de docentes, integrantes de Equipos Directivos y de Equipos de Orientación Escolar de los tres niveles educativos que componen la escuela. El otro, estuvo dirigido a los discursos de estudiantes del nivel secundario. Se decidió limitar territorialmente a la población encuestada al área de Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires. La muestra obtenida no pretendió ser representativa de la población docente y/o de la población estudiantil, sino que el objeto de la recolección de datos se centró en los relatos de las personas encuestadas y en el análisis de los puntos de convergencia.

En función de poder identificar y describir la manera en que se lleva adelante el abordaje de la ESI en este contexto, este trabajo retomará, los ejes propuestos en la ley 26.150 sobre el abordaje transversal de la ESI. Luego se reflexionará sobre los desafíos y las oportunidades que surgen para el trabajo de la ESI en contexto de ASPO. Finalmente, se intentará dar cuenta de cómo las formas en las que esta coyuntura interpela a la enseñanza y las posiciones asumidas dentro del espacio escolar habilitan repensar el tiempo en la enseñanza, las posiciones frente al saber -y por ende al no saber- invitándonos a reflexionar sobre la ESI.

Conquistado el derecho, ¿qué implica un abordaje integral de la educación sexual?

La ley de Educación Sexual Integral (Ley N° 26.150, 2006) define a la ESI como aquella que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos a través del desarrollo de cinco ejes conceptuales que fueron separados con objetivos pedagógicos pero que se encuentran interrelacionados. Ellos son: reconocer la perspectiva de Género, valorar la afectividad, respetar la diversidad, ejercer nuestros derechos y cuidar el cuerpo.

En este sentido la ley propone una perspectiva de carácter integral que viene a confrontar una mirada tradicional y reduccionista sobre sexualidad, lo que a la vez implica una revisión de los discursos imperantes y hegemónicos en la escuela. Tradicionalmente el concepto sexualidad estuvo unido al de genitalidad y a la idea de que la sexualidad “sería algo dado por la naturaleza” (LOPES LOURO, 1999:2). Dentro del ámbito escolar estas nociones se tradujeron en un abordaje biologicista y reduccionista, dejando por fuera cuestiones vinculadas a la expresión de sentimientos, afectos, a la promoción de valores, la dimensión del placer del encuentro con el otro y a la reflexión sobre roles y funciones atribuidos a mujeres y a varones, lo que se asocia además a una evolución lineal de la sexualidad de sesgo heteronormativo y patriarcal. A su vez la prevención se transformó en un discurso complementario instalando que la sexualidad es algo de lo que hay que cuidarse. Reducida a una cuestión biomédica, moral o incluso judicial, la educación sexual quedó a cargo de “especialistas académicos” quienes se convirtieron en autores legítimos para hablar de sexualidad en la escuela

(MORGADE, 2006), reforzando una concepción instrumental de la enseñanza al concebirla como una actividad donde uno que sabe pasa conocimientos a otro que no sabe (GRECO, 2009).

La ley 26.150 propone tres puertas de entrada para implementar la ESI en las instituciones educativas, demostrándonos que la ESI excede el espacio áulico. El acceso a la ESI implica la reflexión sobre nosotros mismos; la enseñanza de la ESI en la escuela (que comprende el desarrollo curricular, la organización de la vida cotidiana institucional y la actuación frente a episodios que irrumpen en la escuela) y la relación entre la escuela, las familias y la comunidad.

Estas puertas de entrada son una invitación a aprovechar las oportunidades que la vida escolar proporciona para reflexionar sobre los contenidos propuestos en los lineamientos curriculares. De este modo se problematiza la escuela como un espacio de neutralidad evidenciando que la sexualidad nos atraviesa hablemos o no de ella. Los Estudios de Género aportaron indagaciones que cuestionaron la supuesta neutralidad del espacio escolar, complejizando el análisis sobre feminidades y masculinidades que se constituyen dentro del campo educativo (MORGADE, 2009). Otras líneas de trabajo propusieron pensar la ESI despegándola del discurso de la prevención y cuidado, para acercarse a la pregunta por el deseo (MORGADE et al., 2011). El aporte de la denominada Educación Sexual Queer habilitó la dimensión del placer en la pedagogía, no sólo para garantizar el reconocimiento de derechos usualmente no trabajados en el ámbito escolar, sino que invitando a pensar sobre el goce del propio cuerpo, la curiosidad y el trabajo con las emociones en el currículum escolar (Ibidem).

Resulta de interés considerar la diferencia formulada por Michael Apple (1987) entre currículum formal, currículum real y currículum oculto. El currículum formal refiere a los contenidos, objetivos y prácticas que se encuentran determinados en el plan de estudios. El currículum real corresponde a lo que cada docente realiza a partir de lo definido en el currículum formal (planificaciones, los contenidos que elige priorizar y cómo transmitirlos). El currículum oculto hace alusión a aquellos contenidos, prácticas, modos de ser, que se aprenden en las escuelas sin que estén explícitos en el currículum formal ni en el real. Son aprendizajes implícitos a partir de la elección y jerarquización de los contenidos; de las estrategias metodológicas, las formas de vinculación, las expectativas de rendimiento sobre los estudiantes y el uso del lenguaje que haga el docente en el aula. Siguiendo esta línea puede afirmarse que, en lo referente a la sexualidad, las escuelas en vez de configurarse como un lugar de conocimiento se constituyeron como un lugar de ocultamiento, aislando las cuestiones de la sexualidad al ámbito privado a través de estrategias de disciplinamiento, censura y control (LOPES LOURO, 1999). Sin embargo, la sexualidad irrumpe lo supuestamente previsible del saber escolar y “esa vigilancia no sofoca la curiosidad y el interés, consiguiendo, apenas, limitar su manifestación” (LOPES LOURO, 1999:11).

Al decir de Graciela Morgade (2006) es posible leer de otra manera la cuestión del saber y la ignorancia. Otorgar un lugar concreto a la ESI en la escuela implica “desistir de hacer de la información un fetiche” (Greco, 2006:55). Una educación sexual socialmente relevante no puede ofrecer más que preguntas (BRITZMAN, 1999) y por lo tanto no se puede pensar como una verdad que hay que descifrar. Pero “¿existe un abordaje del conocimiento que nos pueda permitir tolerar sus incertezas, sorpresas y transformaciones?” (BRITZMAN, 1999:9). Ello implica apostar a la palabra de le otre y renunciar a la necesidad de control y del saber (BRITZMAN,1999).

Desafíos y oportunidades para el abordaje de la ESI en contexto de aislamiento ¿cómo sostener la ESI en tanto un derecho para todes?

Un desafío sin lugar a dudas es comenzar a pensar cuáles son las nuevas herramientas para el abordaje de la ESI en este contexto ¿Qué oportunidades nos trae? ¿Cómo hacer de esta experiencia una posibilidad para aprender?

A partir de una mirada más optimista del contexto actual, resulta interesante la propuesta de Francesco Tonucci (2020), quien ve en el ASPO una ocasión para la reinención de la escuela. El pedagogo italiano, asegura que esta situación revela nuevamente las dificultades que tiene desde hace tiempo la escuela para cumplir su función de ayudar a les estudiantes a encontrar su vocación y darles instrumentos para desarrollarla al máximo nivel posible. Tonucci propone que el escenario vigente es ideal para volver a pensar en este objetivo y que, en vez de tratar de mantener todo igual en un mundo completamente distinto, la escuela debería ensayar formas de lograr ser en la casa. A raíz de ello, propone hacer foco en la vida cotidiana, pensar la casa como laboratorio de donde extraer los insumos para trabajar colectivamente. El objetivo para Tonucci es que la escuela se ocupe de la vida de les estudiantes y no quede atada al simple suministro incesante de tareas según dicta el programa escolar. Esta propuesta resulta interesante también para pensar otras respuestas frente a la desigualdad social y las restringidas posibilidades de acceso a la conectividad de buena parte de la población de nuestro país. Desde la observación de las plantas hasta el hecho de cocinar son tareas accesibles en cualquier hogar, funcionan como denominador común para todes, y resultan facilitadoras de insumos novedosos para trabajar.

Con respecto al objetivo de este trabajo, las reflexiones de Tonucci habilitan a pensar cómo los contenidos de la ESI pueden ponerse en juego aún fuera del aula. Por ejemplo, proponer a les estudiantes que investiguen y formen parte de las prácticas cotidianas dentro del hogar puede ser sumamente enriquecedor para que se detengan en la distribución de las tareas del hogar según el género o en las acciones invisibilizadas para sostener la dinámica cotidiana, generalmente llevados a cabo por mujeres. Asimismo, podría ser una oportunidad también para que las tareas del hogar y de cuidado de familiares sean aprendidas de

forma igualitaria por todes, provocando una ruptura con patrones que se desprenden de una masculinidad hegemónica patriarcal. Esta coyuntura podría permitirle a les docentes retomar muchas reflexiones desde los quehaceres cotidianos. Malacalza (2020) sostiene que la escuela puede llegar a ser reproductora o no de las relaciones de dominación entre los géneros, siendo la ESI el instrumento privilegiado para repensar configuraciones de identidades no restringidas por el binomio hombre-mujer.

En esta misma línea, sobre la mirada atenta al interior del propio hogar, no es menor la advertencia de especialistas en el tema (BARRANCOS Y MORGADÉ, 2020), quienes afirman que el lugar más inseguro para las mujeres es su casa. A partir del inicio del ASPO se registró un aumento del 40% de los llamados a la línea 144 dedicada a la atención, contención y asesoramiento en situaciones de violencia por razones de género, dependiente del Ministerio de las Mujeres, Género y Diversidad. En abril del corriente año el 80% de los femicidios registrados sucedieron en la propia casa de la víctima o en otras viviendas (“Violencia de género: en la cuarentena hubo más de 10 mil llamadas a la línea 144”, 2020). Con estas observaciones, lograr que les estudiantes reflexionen sobre las prácticas, los vínculos, la forma que toman los afectos en la propia casa, ¿no constituiría un proyecto de interés para abordar la ESI?

Por una cuestión lógica, la materia de educación física en específico era difícil de darse en contexto de pandemia, por lo que uno de los trabajos tuvo como eje central la cuestión de género. Este fue lo único que tuve de ESI en lo que va de cursada virtual. Lo irónico es que hubieron un par de sucesos que fueron noticia en las redes y cercanas a nuestra escuela en específico que se podrían tomar para hablar de distintos temas que abarca la ESI, pero esto no sucedió. (relato de estudiante)

En relación a los abusos sexuales infantiles, las estadísticas muestran que 8 de cada 10 niños y adolescentes tienen un vínculo filial con los agresores (en su gran mayoría varones), y en el 50% de los casos cohabitan (OVD, 2019). En este sentido, tras la consigna “quedate en casa”, para cuidar la salud, se esconde una realidad de muchos jóvenes que comparten vivienda con su agresor, y dejan de tener un espacio por fuera de su hogar en el que puedan sentirse seguros. ¿No sería la ESI en estos casos, a través de referentes familiares, una oportunidad para no dejar de ofrecer líneas de denuncia y espacios a los cuales recurrir?

Otro de los aspectos que se encuentra en relación a los ejes de la ESI -referidos anteriormente- son las emociones y los afectos, ya que constituyen una dimensión fundamental de la sexualidad necesaria para promover sexualidades más saludables y placenteras. Desde este lugar, Tonucci invita a les estudiantes a que tengan un diario, un diario secreto. La intención de la propuesta reside en gestar un espacio que habilite el derecho a la privacidad -que en muchos hogares se hace tan difícil- dando lugar a la reflexión de sus vivencias tan atípicas de los últimos tiempos. Cabe señalar, que en los datos relevados, docentes y directivos presentaron la falta de privacidad como un obstáculo para el

abordaje de la ESI. Sin embargo retomando la propuesta presentada, podríamos pensar otras formas de afrontar el problema. (...) la forma en que afectó [el contexto de ASPO] creo que es por un lado la pérdida de ese espacio de intimidad que se podía generar con los cursos en el aula se pierde al estar cada uno desde su casa, en el ambiente familiar. (relato de docente).

La privacidad y la intimidad de lxs pibxs. Muchas veces les dan vergüenza porque no han forjado una relación de confianza sólida con su familia como para poder hablar de estos temas sin tapujos (relato de docente).

Pienso que ser adolescente en estos tiempos no es fácil. Muchas cosas nos están pasando y no tener suficiente intimidad y estar tanto tiempo alrededor de las mismas personas se vuelve completamente estresante. Se escuchan muchos chistes de los cuerpos post cuarentena, entre otras cosas y son cosas que llegan a cada persona y estaría bueno recordar lo que es ser sano. Igualmente pienso que hay infinidad de temas importantes para tratar y charlar. (relato de estudiante)

La cuestión de la privacidad en este contexto puede funcionar como un obstáculo en otros sentidos. Según Dussel (2020), les estudiantes se sienten más controlados en tanto faltan otras voces de compañeres para aprender juntas y no tienen con quien repartir la mirada adulta. Por otro lado, les docentes forman parte del escenario del hogar a través de las clases virtuales sincrónicas o de los recursos elaborados para trabajar asincrónicamente. En este sentido, la pedagoga reflexiona sobre cómo el ASPO genera una pérdida de la escuela en tanto espacio de autonomía de les estudiantes, un lugar potencialmente emancipador. Retomando el concepto foucaultiano de *heterotopías*, Dussel reflexiona sobre la escuela como espacio *otro*, heterogéneo, que permite invertir lugares habituales. Advierte, que la domesticación del espacio escolar, genera la pérdida de esta dimensión de la escuela. La homologación espacial de lo doméstico y lo escolar priva a les estudiantes de un espacio *otro*, pero también a les madres y padres de tener un espacio propio. Confunde y complica los vínculos. La escuela como suspensión de la vida cotidiana (MASSCHELEIN Y SIMONS, 2014) que posibilita ser solo estudiante o docente por el tiempo en el que se asiste a ella es un modelo inasequible. Este pegoteo puede complejizarse por el acceso restringido a tecnologías disponibles para sostener las clases. En términos de Dussel, es muy sencillo caer en una nueva escena pedagógica de panóptico donde rige un juego de exigencias entre adultes llegando a tensionar aún más los vínculos.

Sí, me parece que la sensación de encierro origina un montón de problemáticas convivenciales que está bueno abordar. El respeto a los espacios, a la intimidad y a lo que quiero compartir y lo que no, el valor de la palabra. (relato docente)

A su vez, el ASPO nos invita a reflexionar sobre el vínculo pedagógico. Beatriz Greco (2009) se vale de la elaboración que hace Cornu sobre la confianza para pensarla en la relación pedagógica, como una condición necesaria para propiciar la apertura de un diálogo igualitario. Ello a la vez implica repensar los lu-

gares tradicionales que la escuela moderna forjó para docentes y estudiantes. La escuela ya no puede pensarse como una institución en donde la palabra del docente sea la única fuente de saber como se pretendió en algún tiempo. Pero ¿es posible generar una relación de confianza desde la virtualidad? ¿cómo habilitar este vínculo? Une docente se aventuró a contestar:

Tener en cuenta lo que sabemos, hoy más que nunca, sobre nuestros alumnos (relato de un docente).

Sin dejar de concebir la relación pedagógica como una relación asimétrica -en la que les docentes asumen una posición de responsabilidad y reconocimiento sobre les otros- es imprescindible generar espacios de intercambio, de escucha genuina, desafiando los nuevos espacios-tiempos que propone la virtualidad. Pero ¿qué sucede con aquellos docentes y estudiantes que apenas llegaron a encontrarse en las aulas? ¿Es posible generar un espacio donde circule la palabra? ¿Pueden habilitarse nuevos canales de comunicación impensados antes desde el escenario escolar?

Invitamos a través del classroom de 5to grado, -en el marco del proyecto ESI- a que nos escribieran qué les daba vergüenza, cómo creían que lxs veían los demás y qué les pasaba cuando pensaban en ello. Para nuestra sorpresa, muchos nos devolvieron la actividad realizada. Uno de ellos -que no participa mucho en la presencialidad- nos compartió que se sentía feo y tonto. A partir de allí, comenzamos a generar un diálogo a través de comentarios que habilitaba la plataforma, impensado en el contexto de la presencialidad (relato de integrante de EOE).

La presencialidad es irremplazable, ello no está en cuestionamiento. Las prácticas habituales tuvieron que transformarse, lo que implicó una movilización emocional en todos. El punto aquí es cómo pensar esta coyuntura como una oportunidad. Tal vez la virtualidad (sin el encuentro cara a cara) pueda ser para algunos un terreno próspero para compartir algunas sensaciones o relatos que no se animarían a transmitir de forma presencial. Greco (2014) puntualiza la potencialidad de la virtualidad, en tanto vehiculiza transformaciones subjetivas profundas que se alejan de los modos de subjetivación de generaciones anteriores. El foco del trabajo alude a la reflexión sobre cómo la virtualidad modifica las formas tradicionales de vinculación y, sobre todo, qué puede modificar la institución escolar valiéndose de ella. Greco indica que “las transformaciones generan “nuevos mundos”, los nuevos mundos generan nuevos hombres y mujeres” (2014, p.77).

Retomando la necesidad de construir y sostener un vínculo de confianza para el desarrollo de un diálogo pedagógico igualitario, podría volverse sobre la propuesta de una Educación Sexual Queer, previamente presentada. Graciela Morgade, siguiendo también a Cornu, afirma que la introducción del placer en la pedagogía sólo será posible mediante un educadore “suficientemente bueno” capaz de no ser intrusivo, ni a través de una invasión de sentimientos, ni debido a un rechazo a la sensibilidad. Une docente que logre estar atento a la interacción, con posibi-

lidades de sostener a sus estudiantes. Atente a qué dar y también a qué negar (MORGAGE et al., 2011). Es una docente que no pretenda controlar lo que es indefectiblemente incontrolable. Este posicionamiento docente y la posibilidad de dar lugar en el abordaje de la ESI a la pregunta por el deseo, fueron poco representados en los registros obtenidos. Tanto los docentes e integrantes de los EOE y equipos directivos como los estudiantes parecen pensar en la ESI mayoritariamente desde una lógica de cuidado, prevención y garantía de derechos. La pregunta sería ¿por qué al hablar de sexualidad solo se piensa en prevenir y cuidar? Aquello que se previene implica algo negativo, perjudicial o simplemente “no deseado”. El “prevenir” escolar no parece apuntar a una forma de “cuidar de” en un sentido subjetivante, sino en una forma de temor a las consecuencias no deseadas de algunas prácticas (Morgade et al., 2011). Sin embargo, algunos relatos permiten pensar que, aún en un contexto de tanta incertidumbre, la dimensión afectiva se presenta como un horizonte posible en la escuela:

Me parece que los contenidos vinculados a aprender a expresar lo más sanamente posible las emociones que se están vivenciando en este tiempo. Al aprendizaje de la expresión, comunicación, relación con los otros a través de las redes sociales, también desde un lugar y formas lo más saludables posible. Depende las modalidades comunicacionales de cada ambiente familiar, de cada grupo de amigos, de cada cultura escolar, hay más uso de recursos simbólicos saludables o no para expresar las emociones, las vivencias. Es importante pensar, mirar, mirarnos, aprender, buscar, compartir, las formas de expresión, de vinculación, de todas estas emociones que nos ayuden a nuestro crecimiento interior, a nuestros vínculos con los otros, a transformarnos y transformar nuestros ámbitos de acción (relato docente).

Que cada alumno/a/e tenga su lugar para expresarse y pueda ser auténticamente el/ ella/elle (relato de estudiante).

Preguntas transformadoras en contextos inciertos, ¿qué pasa con nuestras pedagogías?

Sin lugar a dudas, este contexto propició esa “invención en el hacer” de la que habla Flavia Terigi (2006) cuando la escuela, por alguna cuestión particular, tiene que adaptarse a un contexto para el cual no fue específicamente creada. Se fueron generando herramientas de colaboración entre la comunidad docente frente a lo nuevo, a lo que le otre no sabía. Se trató de un hacer juntas, de compartir experiencias, ¿acaso la ESI no es también esto? La posibilidad de pensar colectivamente en nuevas herramientas pedagógicas para explorar un mundo nuevo, incluso, desde la exploración de paradigmas educativos no convencionales como los planteados previamente por Tonucci. Diana Mazza (2020) sostiene que si algo positivo nos deja la pandemia es la posibilidad de pensarnos como docentes ¿no es esta una puerta de entrada para la ESI? Siguiendo los planteos de la pedagoga, este contexto es un analizador natural (Lapasade, 1971; citado en MAZZA 2020) ya que su ocurrencia misma

pone en primer plano cosas que antes no eran visibles, es una oportunidad para pensarnos. Es también una oportunidad para ponerse en el lugar de le otre antes de escribir o comunicarnos, pensar cómo le otre se va a sentir con lo que decimos porque no estamos en el aula. Y oportunidad para conocer cosas de nosotros mismos.

Por otro lado la pedagoga (MAZZA, 2020), también señala que esta coyuntura plantea una temporalidad, no en tiempos de calendario sino en tiempos de significación ¿No es acaso esto también la ESI? Hay momentos de la ESI que surgen ante un hecho inesperado, un relato, un dictamen judicial injusto y patriarcal. La ESI muchas veces le escapa al tiempo de calendario, aunque ello no quiere decir que no podamos planificar temas a trabajar. Es también tiempo de significación. Es además diversidad de tiempos.

Tal vez nos enfrentemos ante la posibilidad de instaurar nuevos lugares docentes. Docentes que se permiten fallar porque se enfrentan a algo desconocido (MAZZA, 2020). Alonso, Herczeg y Zurbriggen (2008), retoman los desarrollos de Laclau y nos aportan la noción de espacios pedagógicos contingentes en tanto lo contingente se opone a la necesidad histórica. Lo contingente hace referencia a la posibilidad, subvierte lo instituido, lo necesario perpetúa una continuidad. Hablamos en este contexto de planificaciones que tuvieron que ser reconfiguradas, de rupturas con formas tradicionales de acceso al contenido -que incluso se intentaron perpetuar insatisfactoriamente desde la virtualidad. Tal vez sea la oportunidad para pensar que en la escuela no todos los saberes son evaluables en términos de acreditación y que no nos corren los tiempos del contenido, sino los tiempos de la significación. Volver a pensar en el para qué se enseña.

Esperamos que este contexto pueda invitarnos a estar más cerca de entender las subjetividades actuales que se mueven a través de redes sociales generando espacios de encuentro y de comunicación con otros; y que, una vez sorteados los avatares que nos plantea este nuevo contexto, interpelemos las prácticas pedagógicas instituidas para habilitar así una ESI que forme parte de la cotidianeidad del espacio escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- Apple, M. (1987). *Educación y poder*. Barcelona, España: Paidós.
- Alonso, G., Herczeg, G., Zurbriggen, R. (2008). Talleres de Educación Sexual. Efectos del discurso heteronormativo. En Morgade G., Alonso G. (comp.) *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Barrancos, D., Morgade, G. [Ministerio de Educación]. (2020, Mayo, 20). Los cuidados en tiempo de pandemia. Dora Barrancos y Graciela Morgade. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=cttrV_f1Unc
- Britzman, D. (1999). Curiosidade, sexualidade e currículo. En Lopes Louro, G. *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte, Brasil: Autentica.

- Dussel, I. [Canal ISEP]. (2020, Abril, 23). "La clase en pantuflas" | Conversatorio virtual con Inés Dussel | ISEP. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs>
- Greco, B. (2009). Acerca de una confianza instituyente y la palabra sobre sexualidad en la escuela. Reflexiones sobre la experiencia de educar. En *Sexualidad, Relaciones de Género y de generación*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Greco, M. B., Alegre, S. y Levaggi, G. (2014). Acerca de las condiciones de la época. En Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención, p. 71-80. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ley N° 26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Argentina. Octubre de 2006.
- Lopes Louro, G. (1999). Pedagogías de la sexualidad. En Lopes Louro, G. (Comp.) *Corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte, Brasil: Autentica.
- Malacalza, L. [Instituto Nacional de Formación Docente]. (2020, Mayo, 26). Videoconferencia - El lugar de la escuela en la deconstrucción. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=JGduwTsWNg4>
- Masschelein, J., Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Miño & Dávila.
- Mazza, D. (2020). Lo que la pandemia nos dejó: una oportunidad de pensarnos como docentes. Serie Enseñar sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógica CITEP-UBA. Recuperado de <http://educaciondelamirada.com/sin-categoria/lo-que-la-pandemia-nos-dejo-una-oportunidad-de-pensarnos-como-docentes/>
- Morgade, G. (2006). Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, No 24*, p. 27 - 33. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Morgade, G. (2009). Educación, relaciones de género y sexualidad: caminos recorridos, nudos resistentes. En *Sexualidad, Relaciones de Género y de generación*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Morgade, G., Baez, J., Díaz Villa, G., Zattara, S. (2011). Algunas pistas. En Morgade, G. (comp. 2011) *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: Editorial La Crujía.
- Oficina de Violencia Doméstica (2019). Informe estadístico sobre niñas, niños y adolescentes afectados por situaciones de violencia doméstica. Corte Suprema de Justicia de la Nación, Argentina. Recuperado de <http://www.ovd.gov.ar/ovd/verMultimedia?data=3707>
- Terigi, F. (2006). Las otras primarias y el problema de la enseñanza. En Flavia Terigi (comp) *Diez Miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Tonucci, F. [RevistaSophiaOnline]. (2020, Mayo, 12). Entrevista a Francesco Tonucci: Cómo educar y cómo aprender en cuarentena. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=fzJTcY2x0Q0>
- Violencia de género: en la cuarentena hubo más de 10 mil llamadas a la línea 144. (28 de abril de 2020). *Página 12*. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/262506-violencia-de-genero-en-la-cuarentena-hubo-mas-de-10-mil-llam>