

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.

Educación sexual integral: posicionamientos docentes y prácticas innovadoras.

Dome, Carolina.

Cita:

Dome, Carolina (2020). Educación sexual integral: posicionamientos docentes y prácticas innovadoras. 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/000-007/789>

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

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>.

EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL: POSICIONAMIENTOS DOCENTES Y PRÁCTICAS INNOVADORAS

Dome, Carolina

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

El presente trabajo enfoca a la Educación Sexual Integral como un conjunto prácticas en la educación actual, que difieren de los dispositivos pedagógicos tradicionales e implican diferentes formas de participación (Rogoff, 1993) estudiantil y docente. La indagación forma parte de un recorrido de investigación sobre perspectiva de género en escuelas, iniciado en el año 2018. El mismo prevé continuidad en el proyecto de investigación UBACyT “Apropiación participativa de saberes, experiencias y herramientas psico-socio-educativas en entramados de actividad inter-agenciales. Afrontando desafíos de inclusión con sujetos de derecho en contextos atravesados por desigualdades y diversidades” (2020-2023); dirigido por la Prof. y Mg. Cristina Erausquin. En ese recorrido, se conocieron tres experiencias de Educación Sexual Integral realizadas por docentes de escuelas públicas que contienen aspectos significativos y que el presente trabajo busca analizar en profundidad. Se espera dar cuenta de los posicionamientos docentes en dicha actividad. Se sostiene que estas nuevas formas de actividad pueden ser habilitantes de la participación social y educativa y construir entramados (Cazden, 2010) con las vivencias (Vigotsky, 1994) de los y las participantes.

Palabras clave

Educación Sexual Integral - Participación - Posicionamientos - Actividad

ABSTRACT

COMPREHENSIVE SEXUALITY EDUCATION: TEACHING POSITIONS AND INNOVATIVE PRACTICES

The present work focuses on Comprehensive Sexuality Education as a set of practices in current education, which differ from traditional pedagogical devices and involve different forms of student and teacher participation (Rogoff, 1993). The inquiry is part of a research tour on the gender perspective in schools, started in 2018. It foresees continuity in the UBACyT research project “Participatory appropriation of knowledge, experiences and psycho-socio-educational tools in networks of activity inter-agency. Facing challenges of inclusion with subjects of law in contexts crossed by inequalities and diversities” (2020-2023); directed by Prof. and Mg. Cristina Erausquin. In this journey, three experiences of Comprehensive Sexuality Education carried out by public school teachers that contained significant aspects were

known and that the present work seeks to analyze in depth. It is expected to account for the teaching positions in this activity. It is argued that these new forms of activity can be enabling social and educational participation and build networks (Cazden 2010) with the experiences (Vigotsky, 1994) of the participants.

Keywords

Comprehensive Sexuality Education - Participation - Positionings - Activity

Presentación

La Educación Sexual Integral (ESI) es un espacio curricular relativamente nuevo. Si bien la ley 26.150 se sancionó en 2006, su presencia en las escuelas fue progresiva y disímil. El presente trabajo asume que su elaboración, tratamiento e implementación, supone “*el convencimiento del lugar insoslayable que ocupa la escuela en la construcción de nuevas posibilidades y horizontes en la construcción de los cuerpos sexuados*” (Morgade, 2013: 84). Ello requiere de una estrategia político-pedagógica-institucional que propicie y oriente un proceso que favorezca la discusión y producción de *un corpus* acerca de este campo (Torres, 2013). El presente trabajo enfoca a la ESI como un conjunto prácticas en la educación actual, que difieren de los dispositivos pedagógicos tradicionales e implican diferentes formas de participación (Rogoff, 1993) por parte de docentes y estudiantes. Se sostiene que estas nuevas formas de *actividad* pueden ser habilitantes de la participación social y educativa y construir *entramados* (Cazden, 2010) con las *vivencias* (Vigotsky, 1994) de los y las participantes.

Este artículo forma parte de un recorrido que exploró perspectivas, intervenciones y posicionamientos docentes ante situaciones-problema de desigualdad de género en escuelas (Dome, 2018; Dome, Erausquin, 2018; Dome, 2019). Ello incluyó el análisis de talleres con docentes y la administración de cuestionarios sobre Situaciones-Problema de Desigualdad de Género en Escuelas (Erausquin, Dome, 2018). En ese recorrido, se conocieron tres experiencias de Educación Sexual Integral realizadas por docentes de escuelas públicas, que contienen aspectos significativos que este trabajo se propone analizar. El objetivo, es indagar propuestas pedagógicas en Educación Sexual Integral desde la perspectiva de las docentes que las planificaron. Ello incluye la pregunta por los procesos de participación estudiantil y docente que, desde sus perspectivas, éstas habilitaron; el

análisis de las propuestas de enseñanza y la visión de los tratamientos, interacciones y negociaciones que se propiciaron en sus contextos de trabajo. Se espera dar cuenta de los posicionamientos docentes en dicha actividad.

La indagación prevé continuidad a partir de experiencias de co-construcción de conocimientos sobre Educación Sexual Integral entre docentes; en el marco del Proyecto UBACyT “*Apropiación participativa de saberes, experiencias y herramientas psico-socio-educativas en entramados de actividad inter-agenciales. Afrontando desafíos de inclusión con sujetos de derecho en contextos atravesados por desigualdades y diversidades*”; dirigido por la Prof. y Mg. Cristina Erausquin; para la programación 2020-2023.

La Educación Sexual Integral

En el año 2006 se sancionó en Argentina la Ley Nacional 26.150 de Educación Sexual Integral luego de largos debates y movilizaciones de diferente signo que persisten en la actualidad. Se trata un texto breve que marcó algunas orientaciones centrales; entre las que se destaca el carácter *integral* del abordaje de la sexualidad en todas las escuelas. En 2008 se creó el Programa Nacional de Educación Sexual Integral establecido por la ley, se publicaron los lineamientos curriculares y se elaboraron distintos documentos nacionales y provinciales. Los objetivos del programa son: a) Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas; b) Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral; c) Promover actitudes responsables ante la sexualidad; d) Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular; e) Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres. Las escuelas tienen el deber y la responsabilidad de abordar los contenidos curriculares de la E.S.I., trabajando sobre información precisa, pertinente y actualizada. En el portal oficial del Programa Nacional de ESI se lee: “*Llamamos ESI al espacio sistemático de enseñanza 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 de los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes.*”

Desde el campo de la psicología y de las ciencias de la educación, se sostiene que la introducción explícita de la sexualidad en el currículum escolar supone una trama de significados culturales y personales en tensión. Allí, entran en juego no sólo la multiplicidad de aportes teóricos, sino también una serie de elementos coyunturales, institucionales, políticos, culturales (Torres, 2013), que se entrelazan en los distintos escenarios educativos. La obligatoriedad de la ESI impactó de diversas maneras en las escuelas. Se destacan los acentos culturales y los alcances y restricciones en lo referido a implementación de la

ESI, a la par que persisten enfoques *otrorahegemónicos* y debates aún en construcción en las disciplinas (Wainerman, 2008; Morgade y Alonso, 2008).

El carácter *integral* del abordaje de la sexualidad apunta a trascender *visiones parcializadas clásicas en las miradas biomédicas hegemónicas e incorpora dimensiones histórico-culturales, psicológicas, éticas y afectivas* (Morgade, Fainsod, 2015). Sin embargo, la investigación educativa identifica la continuidad de las visiones clásicas en distintas prácticas y materiales pedagógicos. La consolidada producción de estudios referidos a estas cuestiones ha avanzado desde la consideración del sexismo y las desigualdades en la educación de las niñas y las jóvenes (Morgade, 2001; Rodríguez y Peña, 2005; entre otros), pasando por la consideración de la construcción de las masculinidades (Lomas, 2008; entre otros), llegando al abordaje específico de las cuestiones referidas a la sexualidad en las prácticas educativas (Louro, 1999; Morgade, 2011; Morgade y Alonso, 2008; entre otros). Gran parte de los trabajos en este campo abordan críticamente las limitaciones, exclusiones y sesgos que fundamentan las prácticas educativas en las que se articulan la sexualidad y el género.

Principalmente en los momentos iniciales del Programa, diversos trabajos destacaron que desde el currículum explícito, primaba el modelo “*biologicista* en el abordaje de las sexualidades. (Morgade y Fainsod, 2015). También reconocen en la ESI la persistencia de una “norma” corporal biologicista, sexista y heteronormativa que impide “*la comprensión de la sexualidad como espacio de subjetivación afectiva y de placer*” (Morgade, 2009). Estos estudios, junto a otros (Felitti, 2011; Torres, 2013), señalaron la primacía del *enfoque de la prevención* (de enfermedades de transmisión sexual y de “embarazos adolescentes”) y la presencia de un *binomio entre sexualidad y riesgo*.

Ese paradigma se distingue de propuestas más recientemente elaboradas que proponen el modelo de la sexología, el modelo normativo o judicial y el enfoque de género (Morgade, 2006). Mientras que a nivel de la política pública, la ESI es centralmente planteada como un pilar para promover el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos (Felitti, 2011; Levigne 2016), su implementación se vio modificada al inscribirse en la relación con otras acciones de diversos actores y con diferentes condiciones institucionales, sociales, educativas y culturales. El abordaje integral es planteado en la ley nacional y refleja demandas históricas en materia de derechos; pero también es promovido por diferentes agentes escolares en sus prácticas pedagógicas, ofreciendo miradas innovadoras. La lectura de diversas investigaciones advierte prácticas incipientes que incluyen además nuevas propuestas didácticas y promueven nuevas interacciones en las aulas. Numerosas investigaciones retratan experiencias participativas en la implementación de la ESI en el último tiempo. Se destacan dinámicas de escucha y encuentro en las aulas (Arango, 2019), sentidos innovadores (Kohen y Meinardi, 2013; Morgade Fainsod, 2015), prácticas participativas y

relaboración docente (Gómez, 2018), por nombrar algunas. El presente trabajo analiza, desde la psicología educacional, experiencias acerca de esas prácticas.

Contexto Epistémico

La noción de *mediación*, decisiva en la perspectiva histórico cultural en Psicología, es base para la comprensión de la acción pedagógica. Enfoca a la cultura como el *medium* entre lo subjetivo y las redes de significado compartidas (Cole, 1999) en diferentes *procesos participación* en actividades de aprendizaje (Rogoff, 1993). Las organizaciones escolares construyen y son parte de una cultura (Rockwell, 1997, 2010), en el sentido del proceso de *co-construcción* que tiene lugar entre los sujetos, los significados y los usos de las herramientas culturales que se ingresan al espacio escolar. Los significados son herramientas mediadoras de la actividad escolar, y cobran centralidad en los procesos de intercambio, negociación y acción conjunta. Es sobre la red de significados compartidos donde la actividad escolar adquiere sentido para sus agentes, y el andamiaje sobre el cual se crean, usan y fundamentan las herramientas mediadoras de la actividad. La creación y uso herramientas mediadoras de la actividad, se inscribe en determinadas *estructuras de interagency* presentes en los *sistemas de actividad* (Engeström, 2001). Al respecto interesa indagar la creación y/o apropiación de herramientas en materia de ESI; y los significados atribuidos por docentes a las distintas acciones y situaciones y en la trama con otros/as agentes escolares.

Por su parte, la noción de *posición docente* es una categoría conceptual que “*se compone de la circulación de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella*” (Southwell y Vassiliades, 2014). En su contexto de creación, la noción fue promovida desde documentos estatales nacionales desde 2003 ante problemas como la exclusión y el fracaso escolar. Ante eso, los y las agentes escolares *se apropian*, reformulan y/o disputan los sentidos y prácticas, *elaboran posiciones* que no son cerradas ni homogéneas, sino de carácter dinámico y relacional. Las posiciones “*suponen una particular lectura de esos problemas y la organización de dinámicas y estrategias para su resolución, a partir de concepciones específicas respecto del sentido de su tarea, elementos históricos de la profesión, la apropiación de la circulación de significados realizada por el discurso oficial y de otros agentes, el papel atribuido a la enseñanza y a la afectividad y la presencia de sentidos utópicos y democratizadores que se hibridan y articulan precaria y paradójicamente con otros autoritarios, paternalistas y normalizadores*” (Southwell y Vassiliades, 2014). Interesa aquí, el/la docente que atribuye significados a su experiencia; es decir el/la docente como sujeto.

Al respecto, resultados preliminares del proceso de investigación (Dome, et. al 2017), destacaron la existencia de una esci-

sión entre aspectos vinculares y pedagógicos en la visión sobre problemas e intervenciones realizadas por los distintos agentes educativos en contextos de trabajo. Dicha característica puede ser superada al abordar la ESI, donde los aspectos emocionales suelen estar “*entramados*” con la tarea pedagógica. La construcción de *entramados* (Cazden, 2010) al interior de las aulas, vincula los saberes epistémicos con los problemas cotidianos; los contenidos curriculares con las vivencias (Vigotsky, 1994) estudiantiles, tarea de transcendencia para un ambiente escolar capaz de facilitar el desarrollo de los sujetos. Se trata de un trabajo desde lo familiar y lo conocido, para “*desbloquear lo extraño*” (Cazden, 2010) tarea pertinente para el abordaje de la sexualidad en las aulas. A su vez, la construcción de *entramados* importa no sólo para “*el encuentro entre las mentes en el aula*”, sino también para actuar sobre aspectos personales e institucionales en las instituciones educativas: Su construcción requiere *polifonía e interagency* (Engeström, 2001) entre distintos agentes escolares, para la colaboración entre pares.

Diseño y Metodología

El diseño consiste básicamente en un estudio en casos, que contempla la planificación de las enseñanzas en ESI, el desarrollo de propuestas didácticas y los sentidos y reflexiones construidos por docentes en contexto de entrevista. Se trata de docentes en ejercicio: una es maestra del nivel inicial, otra es maestra en el nivel primario y la otra es profesora de historia en el nivel secundario. Todas poseen formación en la temática. La selección de estas tres experiencias fue parte de un recorrido: En una primera instancia se administraron 30 cuestionarios sobre Situaciones-Problema de Desigualdad de Género en Escuelas (Erausquin, Dome 2018). En su análisis fue posible delimitar un grupo de experiencias que presentaban *fortalezas* en relación con la profesionalización educativa en perspectiva de género (Dome, 2018; Dome, Erausquin 2018; Dome 2019). Algunas de esos/as docentes participaron en talleres de formación coordinados por la autora del presente trabajo, organizados por la Asociación Civil “Red de Psicologxs Feministas”. En los talleres, los y las participantes problematizaron situaciones de la práctica y compartieron experiencias de trabajo. A partir del grupo de interés surgido del análisis de los cuestionarios y de la participación en el taller, se estableció contacto con las tres docentes entrevistadas.

El presente trabajo se basa en el análisis de entrevistas en profundidad, la lectura de las planificaciones pedagógicas presentadas por las docentes, los proyectos escritos y otros materiales y documentos utilizados en la presentación institucional y en el aula. Desde este enfoque se pretende producir conocimientos de procesos en profundidad, uniendo el análisis de contenidos escritos y hablados y la significación que los protagonistas dan a los mismos, *entendiendo al mismo tiempo que los resultados inintencionados de la «acción significativa» constituyen una objetividad social que la trasciende* (Morgade 2015). El análisis

de contenido (Bardin, 1986) permitió explicitar y sistematizar la forma en que se expresan los contenidos. Se analizó la apropiación que las docentes elaboraron respecto de los diseños curriculares en la creación un proyecto de ESI y sus contenidos, incluyendo su mirada sobre las interacciones, dispositivos, procedimientos y herramientas diseñadas para su desarrollo. A su vez se analizó quiénes participaron y cómo en el plano institucional, para gestionar los proyectos pedagógicos y se consideró su impacto en la trama escolar-institucional. Para ello, la bibliografía de referencia colaboró en la construcción de interrogantes y categorías de análisis.

Breve resumen de las experiencias

La primera experiencia se realizó en el nivel inicial, en una sala de 5 años de un jardín de infantes público en CABA, al que asisten niños y niñas pertenecientes al Barrio de Retiro y de la Villa 31. La propuesta incluyó la realización de diferentes proyectos durante el 2019, basados en *“en visibilizar el rol de las mujeres en la historia del arte desde las primeras experiencias escolares, las que se han dado a conocer históricamente reducidas al rol pasivo de musas inspiradoras”* (Proyecto pedagógico N° 1 elaborado por la docente). A su vez, la propuesta destaca el uso creativo de diversos materiales en la sala.

La segunda experiencia fue realizada en el nivel medio, en una escuela del partido de la Matanza, Gran Buenos Aires; con estudiantes de 1ro a 6to año, a través de diversos talleres a lo largo del año 2018. El proyecto incluyó propuestas de articulación entre las temáticas de convivencia escolar y ESI, entendiendo a esta última como *“una herramienta de sensibilización y educación en derechos, que aporta al reconocimiento de la diversidad y la convivencia democrática”* (Proyecto pedagógico elaborado por la docente).

La tercera experiencia fue realizada en el nivel primario en una escuela pública de CABA, en el barrio de Balvanera. La propuesta se basó en distintos talleres ESI para estudiantes de 7mo grado, realizados durante 2018. La misma incluyó como ejes de contenido *“la perspectiva de género como objeto de debate”*, (...) *“el abordaje y reconocimiento de ellos derechos sexuales y reproductivos y la información pertinente para la prevención de las enfermedades de transmisión sexual”* (Proyecto pedagógico elaborado por la docente).

Relaciones con el Diseño Curricular y los Contenidos de Género

En las tres entrevistas se menciona la documentación oficial como insumo para el armado de la propuesta curricular, aunque con diferentes formas de apropiación. Sobre la selección de contenidos, la experiencia el nivel primario fue más apegada a los puntos planteados por el diseño, mientras que las otras dos experiencias se reorganizaron los contenidos con otros énfasis. En el caso del nivel inicial, la propuesta didáctica se armó a partir mediaciones y entramados con contenidos artísticos. La

docente explicó:

“A partir de diversos intercambios propusimos a los niños y niñas diferentes experiencias estéticas, en el plano bidimensional con diferentes soportes y disposiciones de los mismos, y con diversos materiales y herramientas (...) se propusieron experiencias lúdicas con inspiración en la artista y las apreciaciones que los niños y niñas hicieron sobre su obra”.

En el caso de la experiencia en el nivel secundario, la propuesta entró a la ESI con la convivencia escolar. La docente comentó: *“En un principio fue una manera de sortear las resistencias de las autoridades a tratar la ESI, pero con el tiempo le fuimos dando forma a una política de cuidado, donde era posible hablar de los afectos y del placer, donde la ESI fue fundamental”.*

En el caso de la experiencia en el nivel primario, directamente se armaron talleres en base a los lineamientos, con el diseño de distintas propuestas participativas como *“juego de postas” en el aula, armado de afiches, dramatizaciones, etc.* Los tres abordajes, dan cuenta de apropiación de los contenidos según los contextos y objetivos educativos.

Desde diversos documentos oficiales se señala que la ESI apunta al tratamiento de la sexualidad en las aulas a través de cinco ejes: 1) *la perspectiva de género*, 2) *la valoración de la afectividad*, 3) *El respeto a la diversidad* 4) *ejercicio de derechos* y 5) *el cuidado del cuerpo y la salud* (Min. Educ. Nación, 2016). En las tres experiencias se comprendieron estos ejes en diferentes secuencialidades; pero de diferentes maneras las tres docentes realizaron señalamientos críticos a la idea de *“respeto a la diversidad”* (eje 3). Al modo de ejemplo, una de las docentes (nivel primario) señaló:

“En esa idea parece que “el diverso siempre es el otro”, entonces lo respetamos... pero ¿incluimos? Porque en las aulas nos estamos empezando a encontrar infancias trans u orientaciones sexuales no-hetero, entonces ¿Cómo ayuda la ESI a visibilizar, reconocer e incluir? ¿cómo brinda herramientas para el autococonocimiento?”.

Estas ideas apoyan supuestos leídos, que sostienen que *“no se plantea el abordaje abierto, explícito y sistemático de estos temas, por ejemplo, desde una perspectiva de educación afectivo-sexual que releve la complejidad de la sexualidad incluyendo referencias explícitas a las identidades gay, lesbiana, bisexual y transexual como parte de la formación escolar”* (Torres 2013). Al respecto otra docente (nivel secundario) hizo presentes aspectos omitidos en los contenidos, mencionando la ternura, a los afectos como contenido de su propuesta curricular. La posibilidad de advertir el *currículum nulo* resulta potente ya que como expone De Cunha (2015: 159, citado en Morgade 2008) *este constituye un metacurriculum en tanto que “lo no dicho tiene sobre los sujetos pedagógicos un efecto (per) formativo mucho más potente y subjetivante”.*

Según Morgade (2015), existen tensiones que se producen entre miradas que tienden a proponer un sentido normativo de los géneros y las sexualidades (aún desde una perspectiva democratizadora) y miradas más centradas en el análisis contextual crítico de las relaciones sexo-genéricas hegemónicas. En las experiencias analizadas existen similitudes con estas últimas, a la par que se des-enmarcan notablemente de la ligazón entre sexualidad y peligrosidad señalada en diversas investigaciones. A modo de ejemplo, la experiencia en el nivel inicial enfatiza las miradas/perspectivas en torno al feminismo y a la perspectiva de género:

“Esta no es una propuesta de rescate (de las mujeres en la historia), eso ya se hizo muchas veces y es una propuesta binaria” aclara la docente, sino que se apunta a *“visibilizar los “otros roles”, ya que había un rol asignado a las mujeres que era de pasividad, sumisión y servicio. Creo que nombrarlas, (...) es también ofrecer a les niñas otros “modelos” en los que proyectarse, identificarse, pensarse y soñarse...”*

Para la docente del nivel secundario importa:

“Cuestionarse, poner en palabras los cuestionamientos que les surjan, expresarse, auto conocerse, conocer a los demás, organizarse colectivamente, conocer los derechos que se tienen y convivir en la diversidad (...) Es un orden del mundo a interrogar.”

Al respecto, la docente de nivel primario agrega:

“Creo que de a poco hay que cuestionar el orden de las jerarquías sexuales, así como se debe cuestionar el racismo o cualquier sistema de valores que establece fronteras, entre lo aceptable y lo no aceptable”.

Tales ideas, invitar a interpelar cierto ordenamiento histórico al hablar de género y sexualidad en las escuelas. Se advierte también que las normativas referidas y vinculadas a la ESI fueron fundamentales, en el sentido de que les otorgó el saberse contenidas en un marco normativo. Ante ello, las entrevistadas observan en el contenido mismo de la ESI algo disruptivo en sus escuelas, un contenido que interpela o que moviliza.

Interacción en el Aula, Participación y Mediaciones

Según Edwards (1995) *“La forma tiene significados que se agregan al contenido transmitido, produciéndose una síntesis, transformando los contenidos y produciendo uno nuevo. El contenido se transforma en la forma”*. En tal sentido se indagaron las estrategias utilizadas como así también algunas percepciones de los/las docentes en relación con esos contenidos en acción. Al respecto, las tres docentes destacaron, en diferentes instancias, la generación de estrategias participativas, no sólo en términos de propósitos, sino también en el diseño de actividades y en las interacciones desarrolladas en el aula. En los proyectos presentados, se destacan fragmentos tales como *“dar protagonismo a*

la voz e ideas de los niños y niñas, a través de intercambios donde pudieran expresarlas y tomando las ideas que proponían y sus apreciaciones de las obras de arte para armar luego los espacios” (nivel inicial), o *“Herramientas para pensar, y repensarse, para cuestionar lo instituido, para ejercer sus derechos”* (Nivel primario).

En contexto de entrevista, destacan, narran y detallan distintas interacciones en el aula en la que son los y las estudiantes quienes toman la palabra, habilitados/as por dispositivos de trabajo y estrategias didácticas que fueron diseñadas en esa dirección. Al respecto, es interesante la experiencia desarrollada en el nivel secundario, donde las docentes depositaron urnas en los pasillos, en donde los y las estudiantes dejaron sus inquietudes: *“En base a los temas surgidos, se armó un primer encuentro con todos los cursos mezclados, y vinieron les profesores que quisieron participar (...) Realizamos actividades destinadas a charlar, a abrir la puerta para poder expresar qué les estaba pasando en relación con esos temas que contaron”* (...) *“La actividad incluyó el uso de láminas, que trataban diferentes conflictos y temas de las inquietudes. Hubo actividades de completar diálogos en viñetas (...) También participaron dos centros artísticos del barrio, uno de un club social, con contenidos sobre ESI. Me es difícil definir el espacio en el que esto ocurrió, fue una integración de muchas cosas, fue un espacio medio raro”.*

Los recorridos dan cuenta de la construcción de *entramados* en las aulas, en las que los contenidos son abordados desde inquietudes cercanas a las experiencias estudiantiles, generando nuevas formas de interacción que las docentes admiten como inusuales en los contextos escolares. También se destaca la validación de los aspectos emocionales en el aula, que no se escinden de los objetivos pedagógicos (una escisión muy usual según lo observado en trabajos previos). Al respecto, la docente del nivel inicial dijo:

“Los resultados de la experiencia fueron el acercamiento sensible de los niños y niñas a algunas mujeres y sus producciones artísticas, como así también un proceso de experienciación estética (...) Pero también pensar las propuestas desde la ESI y desde una perspectiva de género me ha comprometido más aún con la tarea y me ha entusiasmado más, y creo que eso lo pude transmitir en la sala”.

La maestra de nivel primario, también en contexto de entrevista señaló:

“Normalmente se trata de venir a “dar” clases, los chicos abren los libros, copio cosas en el pizarrón, hacen las tareas... esta vez, jugamos, actuamos, hablamos de la vida y aprendimos juntos un montón”.

Los fragmentos dan cuenta de nuevas formas de habitar lo escolar, donde también se modifica la implicación docente en la tarea. Al respecto, la profesora de secundaria dijo:

“Para mí, lo que significó un cambio en el aula, fue instalar la ESI finalmente con naturalidad y que sepan que el aula es un espacio para la expresión emocional... Yo soy profesora de historia, se trata de incluir todos estos conocimientos, pero también saber que de repente se puede interrumpir la clase para darle espacio a cualquier otra inquietud que se puede manifestar y al mismo tiempo saber que yo estoy para que mis alumnos cuenten conmigo...”

Relaciones Interagenciales, Resonancias Institucionales

Las experiencias dan cuenta de tramas complejas, en las que la ESI es habilitada y prescrita desde las normas y, al mismo tiempo, la población docente y el estudiantado encuentran limitaciones institucionales, estructurales, ideológicas, formales y subjetivas. En las tres experiencias aparece la idea de “presionar desde los márgenes”, con distintas respuestas de sus pares y directivos/as. Se destaca la falta de apoyo de autoridades y resistencias institucionales, a la par que se observan procesos de participación docente estudiantil que “expanden” (Engeström 2001) el aprendizaje en las experiencias.

(Docente de nivel inicial): *“La propuesta surgió de mi parte. No hay referentes ESI en ese jardín, ni proyectos institucionales en ESI (...) El proyecto se desarrolló en mi sala y en otra sala más (también de 5 años) gracias a que una compañera se sumó a hacer las propuestas en paralelo para a su vez compartir e intercambiar procesos, escenarios de juego, etc. Sumado a ello, una vez planificado, invité a colaborar con el proyecto a una capacitadora de INTEC del jardín (...) La propuesta no generó conflictos. No hubo resistencias pero tampoco adhesiones. Genero indiferencia”.*

(Docente nivel secundario): *“Nos juntamos varias docentes y decidimos armar este proyecto. No hubo antecedentes en la escuela más que el trabajo en ESI en algunas materias y por iniciativa del docente. Esta fue la primera iniciativa organizada por un grupo de docentes. Los directivos nos hicieron pedir autorización a padres. Eso no debe ser así, pero accedimos como parte de la negociación (...) La dirección prestó un apoyo simplemente nominal. El día de la jornada cayeron las autoridades tomando nota de todo de forma intimidante (...) Fuimos a hablar con ellos y nos dijeron que estaban cuidando el ideario institucional...”*

(Docente de nivel primario): *“difundí la ley, los cursos de capacitación y los contenidos y enfoques de la ESI. Compartí con sus colegas mis planificaciones, actividades en el aula y recursos. Esta difusión la realizaba especialmente en la sala de profesores. Algunos me escucharon, pero la dirección no toma la iniciativa”.*

Se observa así una implementación de “abajo hacia arriba” (Engeström 2001), que por un lado encuentra límites para su institucionalización, pero que generan efectos de expansión y resonancias institucionales, aun en contextos de tensión y/o dificultad:

(Docente nivel primario): *“Creo que este aprendizaje se transmite desde un currículum más oculto (la voz, la mirada, el cuerpo) a los niños, y ahora los docentes, los directivos, todos, estamos más atentos a eso gracias a que hablamos de ESI”.*

(Docente nivel secundario): *“lo más fructífero fue la organización en sí de la jornada con las urnas incluidas. Porque, primero al formar un grupo de estudiantes que supieran del proyecto y nos ayudaron a coordinar y finalmente el proyecto lo tomaron ellos (...). Y cada vez que fue surgieron un conflicto o situación en el aula, usaban este método: armaban una urna, votaban los temas prioritarios y hacían un encuentro para hacer una puesta en común de lo que había pasado. De hecho, al año siguiente ellos mismos lo organizaron, con nuestra ayuda, y sin ningún problema”.*

Se observan así procesos de *participación guiada y apropiación participativa* (Rogoff 1993) donde los actores se prepararon para su ulterior participación en situaciones semejantes.

Reflexiones Finales

Los obstáculos que mencionan son en primer lugar la falta de acompañamiento de las autoridades de la escuela o incluso su oposición y que la ESI no tiene en estas escuelas la jerarquía de proyecto institucional. Por otra parte, se revela la dificultad de que éste sea aún un tema sobre el que no existe consenso entre los adultos. Lo antedicho, destaca la necesidad de crear espacios de reflexión para docentes, que posibiliten visibilizar su posicionamiento como adultos en relación con el tratamiento de la temática en el aula. A su vez, la modalidad participativa de enseñanza, con propuestas que consideraron a los y las estudiantes como sujetos de derechos, teniendo en cuenta la afectividad, y con docentes abiertas a la escucha, posibilitaron rescatar las ideas previas de estos/as y las reflexiones que realizaron. A su vez, se destaca la importancia de revisar las prácticas cotidianas entre colegas docentes, de modo de favorecer la reflexión compartida y el autoanálisis como medio para desnaturalizar prácticas incorporadas acríticamente, fuertemente arraigadas. Finalmente, se destacan los valiosos aportes de transmitir la idea de vivir la sexualidad como algo en construcción a lo largo de la vida en lugar de prescribir o controlar. Estas experiencias a su vez invitan a que las y los docentes y los equipos pedagógicos de las propias escuelas sean los artífices de la ESI y ya no depender de la participación de personas externas a las instituciones.

BIBLIOGRAFÍA

Arango, D. (2019). Los derechos sexuales en la escuela. Escucha, dinámica y encuentro una experiencia de investigación acción participativa. De Prácticas y Discursos: Cuadernos de Ciencias Sociales, ISSN 2250-6942, ISSN-e 2250-6942. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7150875>

- Cazden, C. (2010). Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes. En N. Elichiry (comp.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Bs As.: Manantial.
- Cole, M. (1996/1999). *Cultural psychology. A once and future discipline*. Harvard University Press [Trad.Esp. *Psicología Cultural*]. Madrid: Morata.
- Dome, C., Losada Tesouro, A., Mendez, M., Fajnzyn, G. y Luna, M. (2017). Intervenciones ante violencias en escuelas: un estudio situado. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Dome, C. (2019). Posicionamientos docentes ante desigualdad de Género en contextos educativos. Memorias del XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXVI Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires. ISSN 1667-6750 (impresa) ISSN 2618-2238 (en línea).
- Dome, C. (2018). Desigualdad de Género en contextos educativos Perspectivas docentes sobre situaciones y problemas. Memorias del X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXV Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología XIV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires. ISSN 1667-6750 (impresa) ISSN 2618-2238 (en línea).
- Dome, C., Erausquin, C. (2018). Intervenciones docentes ante la desigualdad de género en la escuela. En Memorias del II Congreso Internacional de Victimología, de la facultad de Psicología de la Universidad Nacional de la Plata. Buenos Aires. ISBN 978-950-34-1684-6.
- Edwards, V. (1995). Las formas del conocimiento en el aula. En Rockwell, E. (Coord.). *La escuela cotidiana*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Engestrom, Y. (2001) "Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization". *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No.1, 2001. Traducción interna (Larripa).
- Felitti, K. 2011. "Educación sexual en la Argentina: políticas, creencias y diversidad en las aulas". En: A. Marquet (Coord.). *Hegemonía y desestabilización: diez reflexiones en el campo de la cultura y la sexualidad*, México: Fundación Arco Iris, Ediciones EON. pp. 113-133.
- Gómez, N. (2018). Apropiación participativa e interpelación de la experiencia en ESI nivel inicial y su reelaboración por "Psicólogos en Formación" en investigación. Memorias X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXV Jornadas de Investigación XIV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR 28/11 al 01/12
- González, D.N. (2016). *Psicología educacional y educación sexual integral*. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Kohen, M. y Meinardi, E. (2013). *Educación en sexualidades: una aproximación desde el cuerpo en la escena educativa*. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <http://cdsa.aacademica.org/000-038/267.pdf>
- Lavigne, L. (2016). *Una etnografía sobre sexualidades, género y educación La educación sexual integral en la Ciudad de Buenos Aires como política de gestión de la sexualidad juvenil*. Tesis de Doctorado en Antropología. Repositorio Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Disponible en: http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/5989/uba_ffyl_t_2016_45999.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Lomas, C. (2008). *¿El Otoño del Patriarcado? Luces y sombras de la igualdad entre mujeres y hombres*. Barcelona. Península.
- Lopes Louro, G. (1999). "Pedagogias da sexualidade". En: *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Brasil: Editorial Autêntica. pp. 7-34.
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires: Noveduc.
- Morgade, G. (2006). "Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela". *Novidades Educativas*, 184: pp. 30-34.
- Morgade, G. (2009). "Hacia una pedagogía para una educación sexuada con perspectiva de género: un enfoque superador de las tradiciones medicalizantes, moralizantes y sexistas en América Latina". Congreso de la Asociación de Estudios Latinoamericanos. Río de Janeiro, Brasil. 11 al 14 de junio.
- Morgade, G. (2013). Notas epistemológicas desde una investigación feminista sobre educación sexual. *Revista da FAEEBA, Universidade do Estado da Bahia*.
- Morgade, G. y Alonso, G. (Comp.) (2008). *Educación, sexualidades, géneros. Tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción*. En Morgade, G. y Alonso, G. (comp.). *Cuerpos y sexualidades en las escuelas. De la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires, Paidós.
- 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), 39-62. <https://doi.org/10.34096/riice.n38.3460>
- Rockwell, E. (1997). La dinámica cultural de la escuela. En A. Álvarez (Ed.). *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotsky en educación* (pp. 21-38). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rockwell, E. (2010). Tres planos para el estudio de las culturas escolares. En: N. Elichiry (coord) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate* (pp. 25-40). Buenos Aires: Manantial.
- Rodríguez, M. y Peña, J. (2005). Identidad de Género y Contexto Escolar. Una revisión de modelos. *REIS* (112), 165-196.
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad* ISSN 1668-4753 Vol. XI Nº 11 (Diciembre 2014) pp. 1-25 DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/els-2014-111110>
- Torres (2013). Identidades de género, sexualidad y ciudadanía. Un análisis crítico del currículum de Educación Sexual Integral. *Contextos Educativos*, 16; 41-54. Buenos Aires.



Wainerman, C., Di Virgilio, M., Chami, N. (2008). La escuela y la Educación Sexual. Buenos Aires, Universidad de San Andrés.

Vygotsky, L. (1994). Te problemoftheenvironment. En R. Van der Veer y J. Valsiner (eds.) Te "Vygotsky Reader"(pp.355-370). London: Blackwell Publisher.

Páginas oficiales consultadas:

<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Capacitacion2016/DocumentosSecundaria/Preceptores/Precep-Profu-EjesDeLaESI.pdf>

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm>

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/esi/historia>