

Concepciones de cuidado en procesos de educación sexual integral con docentes y adolescentes de escuelas del sur del GBA.

Gosende, Eduardo E., Scarimbolo, Graciela y
Ferreira, Marcela.

Cita:

Gosende, Eduardo E., Scarimbolo, Graciela y Ferreira, Marcela (2016).
*Concepciones de cuidado en procesos de educación sexual integral con
docentes y adolescentes de escuelas del sur del GBA. 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.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-044/411>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eATh/deu>

CONCEPCIONES DE CUIDADO EN PROCESOS DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL CON DOCENTES Y ADOLESCENTES DE ESCUELAS DEL SUR DEL GBA

Gosende, Eduardo E.; Scarimbolo, Graciela; Ferreyra, Marcela
Universidad Nacional de Quilmes. Argentina

RESUMEN

Este trabajo forma parte del proyecto de investigación "Cuidado de sí y cuidado del otro en Educación Sexual Integral" Se basa en la experiencia y la información obtenidas en los Talleres de Educación Sexual Integral (ESI) realizados con estudiantes secundarios y en procesos de capacitación docente en ESI. Examinamos las diferentes concepciones de Cuidado que fuimos explorando y adoptando a lo largo de cuatro distintas etapas transitadas desde 2010 hasta la actualidad. En el comienzo concebíamos el Cuidado como Prevención de situaciones de riesgo y promoción de la salud fisiológica y psíquica. En un segundo momento, y frente a las dificultades que tuvimos en la implementación de los talleres, propusimos entonces el concepto de Vínculos de cuidado (Gosende, Scarimbolo y Ferreyra, 2013). Una tercera etapa nos llevó a repensar el cuidado desde un marco de mayor complejidad postulando la necesidad de una Ética del cuidado. La última concepción de cuidado que estamos explorando y profundizando es Cuidado de sí y del otro como prácticas de libertad (Foucault, 1984), que se nos presentó como esencial al conocer situaciones particulares que se daban en las escuelas cuando docentes y alumnos ejercían su derecho a modificar sus identidades de género.

Palabras clave

Cuidado, Educación sexual integral, Adolescencia

ABSTRACT

CONCEPTIONS OF CARE IN INTEGRAL SEXUAL EDUCATION WORKSHOPS WITH TEACHERS AND ADOLESCENTS FROM SCHOOLS OF SOUTH OF GBA

This paper is part of a research project called "Care of the self and care of the others in Integral Sexual Education" It analyses experiences and information obtained in Integral Sexual Education (ISE) workshops with secondary students and during teachers training workshops on ISE. We will examine different conceptions of Care that we have explored and adopted along four different research stages from 2010 until now. In the beginning of this project we conceived care as Prevention of risk situations and promotion of physiological and psychical health. In a second moment, and in front of many difficulties that we experienced, we proposed the concept of Bonds of care (Gosende, Scarimbolo and Ferreyra, 2013) A third stage made us to rethink care more complexly postulating the concept of an Ethics of care. Finally, the conception of care that we are exploring and deepening now is Care of self and of the other as a practice of freedom (Foucault, 1984), that we believe as essential when knowing particular situations given in the schools when teachers and students exercise their right to modify their gender identities.

Key words

Care, Integral sexual education, Adolescence

Los objetivos de este trabajo se incluyen dentro del proyecto de investigación "Cuidado de sí y cuidado del otro en Educación Sexual Integral" que se desarrolla en UNQ en el marco del Programa de Investigación denominado "Problemáticas del cuidado. Metamorfosis socio-culturales y producción de subjetividades en los espacios sociales contemporáneos". Este trabajo se basa en la experiencia y la información obtenidas en los Talleres de Educación Sexual Integral, realizados desde octubre/2011 hasta la actualidad en el marco del Proyecto de Extensión-UNQ denominado *De sexo sí se habla!*, con adolescentes de escuelas secundarias de Quilmes, Berazategui y Florencio Varela. Estos talleres se incluyen dentro del Programa nacional de *Educación Sexual Integral*, creado por la Ley Nacional 26.150 (2006). Constituyen una propuesta integral, activa y participativa, favorecen la expresión de las ideas previas del estudiante, su reflexión, comparación y crítica (Morgade y Alonso, 2008). Otra fuente de datos que tiene este trabajo son talleres de Capacitación Docente, realizados en el marco de las Jornadas "Es parte de la vida, es parte de la escuela" que llevó adelante la Dirección General de Escuelas de la Pcia. de Bs As en la Región Educativa V. Algunos miembros del mencionado proyecto de extensión también coordinamos procesos de capacitación docente en Educación Sexual Integral (ESI), a los cuales asistieron aproximadamente unos 1200 docentes del GBA de niveles secundarios, primarios e inicial, entre los meses de junio/2014 y diciembre/2015.

En este trabajo examinaremos las diferentes *Concepciones de Cuidado* que fuimos explorando y adoptando a lo largo de cuatro distintas etapas transitadas desde 2010 hasta la actualidad, en el desarrollo de Talleres de ESI correspondientes a los dos ámbitos recién mencionados, con los estudiantes adolescentes, con los docentes y sus comunidades educativas. En el comienzo de este proyecto concebíamos el *Cuidado como Prevención de situaciones de riesgo y promoción de la salud fisiológica y psíquica*. Ante la falta de cuidado los adolescentes acontecen conductas y exposición a situaciones de riesgo, enfermedades, relaciones sexuales violentas, violencia en el noviazgo, maltrato y sufrimiento psíquico, etc. En un segundo momento, y frente a las dificultades que tuvimos en la implementación de los talleres, comenzamos a pensar el cuidado desde una visión más amplia y superadora, y no solamente asociado con la evitación de conductas o situaciones de riesgo en los adolescentes. Propusimos entonces el concepto de *Vínculos de cuidado* (Gosende, Scarimbolo y Ferreyra, 2013) ya que le dimos prioridad a la relación interpersonal y afectiva que se constituía entre los coordinadores de los talleres y los estudiantes, la cual funcionaba como soporte fundamental para la construcción del cuidado de sí mismos y de los otros en los estudiantes.

Una tercera etapa nos llevó a repensar el cuidado desde un marco de mayor complejidad postulando la necesidad de una *Ética del cuidado*, la cual argumenta que es necesario plantear, transmitir y desarrollar la ESI desde la articulación simultánea de múltiples va-

lores y objetivos: respeto de la justicia, la diferencia, la singularidad, lo contextual. El acento debe ponerse en la integralidad, considerar el cuidado en función de la totalidad, complementando el abordaje desde cada uno de los cinco ejes conceptuales que sostiene la propia ley de la ESI (respeto de los derechos, respeto a la diversidad, cuidado del cuerpo y la salud, valoración de la afectividad e inclusión de la perspectiva de género). La última concepción de cuidado que estamos explorando y profundizando es el *Cuidado de sí y del otro como prácticas de libertad* (Foucault, 1984) que se nos presentó como esencial al conocer situaciones particulares que se daban en las escuelas cuando docentes y alumnos ejercían su derecho a modificar sus identidades de género, con la consecuente respuesta de reconocimiento y transformación que se volvía imprescindible por parte de las escuelas, el sistema educativo y la propia sociedad, la cual promulga nuevas leyes, como por ejemplo la ley de identidad de género y de matrimonio igualitario.

Prácticas de riesgo y falta de cuidado

El objetivo de los talleres es propiciar actitudes reflexivas y un aprendizaje grupal a través de procesos de toma de conciencia y de cuestionamiento de las prácticas, saberes, modelos y roles aprendidos en la familia y la escuela. Que los estudiantes puedan visualizarlos, criticarlos y deconstruirlos, generando concepciones y prácticas y alternativas, promoviendo actitudes de cuidado hacia sí mismos y hacia los otros, a través de prácticas sexuales mejor informadas y relaciones más equitativas entre los géneros. La metodología utilizada es activa y participativa, favoreciendo la visualización de prácticas y la expresión de ideas en relación a la Sexualidad y al Género, permitiendo la reflexión, comparación y crítica. Los contenidos trabajados en los talleres intentan abordar la ESI desde la mayor integralidad, ellos incluyen: 1) Estereotipos de género; 2) Mitos y creencias sobre la sexualidad; 3) Iniciación sexual; 4) Genitalidad; 5) Métodos anticonceptivos; 6) Enfermedades de transmisión sexual, VIH y Sida; 7) Diversidad sexual y diversidad de género; 8) Discriminación, violencia de género y trata 10) Paterinidad y maternidad responsable.

La adolescencia es un período de pasaje entre la infancia y la adultez. Según Dolto (1990) la adolescencia equivaldría a un segundo nacimiento que se tendría que realizar progresivamente, durante el cual, el adolescente debe desprenderse poco a poco de la protección familiar, esto lo desconcierta y le provoca miedo e inseguridad. Debe afrontar toda una serie de cambios complejos. Se abandonan las identificaciones infantiles y se construyen las del adolescente. Se producen una serie de cambios corporales y fisiológicos asociados con las funciones propias de la reproducción, se da una revolución hormonal, reactivándose la pulsión sexual.

Winnicott (1960) considera que la adolescencia es una época de descubrimiento personal, que debe afrontar toda una serie de cambios complejos. El medio ambiente en esta etapa desempeña un papel de importancia vital. Una característica del adolescente es que oscila entre el desafío y la dependencia. Bruscamente alterna entre la independencia desafiante y una dependencia regresiva. Encuentro y confrontación, muchas veces los adolescentes necesitan provocar, desafiar y enfrentar a adultos capaces de soportar el choque de la oposición. Es el proceso por el cual el adolescente se diferencia y puede ir construyendo su nueva identidad. Si el adulto no se ofrece en este lugar, huye o se atemoriza, los adolescentes se quedan solos, huérfanos. Orfandad que implica ausencia de referentes, los jóvenes no tienen de quién diferenciarse ni cómo discriminarse, no puede elaborar en este sentido un lugar distinto y propio. En la sociedad actual pareciera que existe la tendencia al

borramiento de las diferencias entre adultos y adolescentes. Hay una tendencia a la sumisión de todos a la misma forma de pensar, de vivir, de sentir. Weissmann (2005) establece que a diferencia de otras épocas hoy en día no existe un modelo de adulto perfectamente construido al que habría que aspirar. En la actualidad, muchos adultos suelen presentar identidades cada vez más singulares y cambiantes, menos tradicionales, tanto a nivel social, laboral, o incluso sexual.

Las instituciones educativas también juegan un rol fundamental, la legalidad institucional como marco normativo, es representante del Otro social que encarna el mundo adulto. Sin embargo, las instituciones escolares, las relaciones de los sujetos dentro de ellas parecen haber perdido eficacia en tanto marco referencial normativo y mediador de la relación de los jóvenes con las generaciones adultas. La función del docente como la encarnación de la norma y la autoridad aparece mostrando fugas y fracturas. La escuela, fiel a los modelos y valores de la Modernidad, mantiene en lo fundamental las mismas metodologías y herramientas pedagógicas sin dar cuenta del cambio que ocurre afuera de sus puertas (Dussel, 2006). La escuela ya no tiene tanta capacidad de instituir identidades y sostener valores. Los diseños curriculares y la autoridad de los docentes deben ser renegociados constantemente con padres y alumnos. (Tenti Fanfani, 2004). Tiramonti (2005) afirma: "...la escuela "cayó" ... como ilusión forjadora de un sujeto universal y no dispone de ninguna narrativa en la que anclar la constitución de lo social" (Tiramonti, 2005, pag. 13).

Las transformaciones que promueve la propia crisis adolescente, en el marco de instituciones que se desestabilizan y transitan su propia crisis: la familia, el adulto, la escuela, han generado una mayor tendencia hacia la autonomización de las prácticas, las concepciones y las decisiones de los adolescentes en relación a la sexualidad y el género. Esta exploración y definición más autónoma de los campos de la sexualidad y el género puede llevar a acentuar, por un lado, procesos positivos, por ejemplo: toma de decisiones más conscientes y reflexivas, prácticas de cuidado y prevención, de sexualidad responsable, etc.. Por otro lado, también se pueden acentuar distintos procesos negativos: 1) incremento exagerado de la idealización de los roles de género, por ej. idealización de la maternidad en las adolescentes embarazadas; 2) ausencia de criterios adecuados acerca de prácticas sexuales, por ejemplo: iniciación sexual imprevista; 3) aumento de prácticas de bullying, marginación, segregación y violencia contra la diversidad sexual y de género; 4) incremento de las relaciones de pareja machistas y misóginas; 5) incremento de las conductas de riesgo o la exposición al riesgo (Le Breton, 2011), por ejemplo: tener relaciones sexuales sin preservativo, propiciar relaciones de pareja agresivas y violentas, etc.

La idea inicial de los talleres de ESI se enmarcaba en la dirección de facilitar una educación más reflexiva, un aprendizaje grupal a través de procesos de toma de conciencia y cuestionamiento de los saberes, modelos y roles aprendidos en la familia y la escuela, para que los estudiantes puedan deconstruirlos. Es decir, el objetivo inicial de nuestros talleres era generar prácticas y concepciones alternativas que desnaturalicen el hábito primario y secundario (Bourdieu y Passeron, 1995), promoviendo prácticas sexuales más informadas y autónomas y relaciones más igualitarias entre los géneros. Nos encontramos con otra realidad, menos rígida, menos institucionalizada, tanto desde las familias como desde la escuela, ya en manos de los propios adolescentes, pero sin un rumbo claro, y sometida a la influencia de las fuerzas culturales que actúan libre y directamente sobre ellos, los medios, el consumo, la tecnología, la moda, la violencia.

El concepto de cuidado como opuesto a los riesgos y relacionado con las decisiones y el ejercicio de la propia sexualidad se vincula con prácticas que pueden ejercerse con prevención y responsabilidad. El sentido de la prevención se refiere a contar con los conocimientos y la toma de conciencia suficientes como para prevenir los riesgos, por ej. los embarazos, las ETS (Wainerman, Di Virgilio y Chami, 2008). La responsabilidad es un componente de la experiencia sexual y de la necesaria toma de decisiones informadas de los riesgos posibles al momento de tener relaciones sexuales.

Las conductas y prácticas de riesgo pueden ser vistas en principio como falta de cuidado, como formando parte de una oposición dicotómica, donde se confrontan dos polos: riesgos versus cuidados. Sin embargo el riesgo también puede tener un rol positivo como parte de procesos de subjetivación, las conductas de riesgo pueden ser parte de una búsqueda de identidad para los que de entrada no se encontraron incluidos en un orden simbólico. Le Breton (2011) sostiene que los jóvenes que padecen orfandad, falta de sostén, exclusión, maltrato o abuso, utilizan las conductas de riesgo de manera sintomática como tentativas dolorosas pero necesarias para ubicarse en este mundo. Las conductas de riesgo, al estilo del rito de la ordalía que era común en sociedades de la Edad Media, constituyen una búsqueda de marcas y de límites de sentido que nunca fue dado o integrado. Para existir todos debemos saber lo que debemos esperar de nosotros y lo que los otros pueden esperar de nosotros, superar situaciones de riesgo en el marco de ciertos rituales genera la inscripción de la reciprocidad del lazo social.

Vínculos de cuidado entre coordinadorxes y adolescentes en los talleres de ESI

Después de dos años de llevar adelante nuestros talleres de ESI con los estudiantes de escuelas secundarias, revisamos los resultados que estábamos alcanzando, especialmente porque se nos habían presentado diversos obstáculos, de manera sistemática e insistente. Algunos obstáculos que aparecían al realizar los talleres estaban relacionados con el funcionamiento institucional, otros estaban relacionados con la misma temática que trabajamos, la cual genera la puesta en juego de resistencias, rechazos, tabúes, etc., tanto desde los estudiantes, como desde los docentes. Desde un comienzo el coordinador del taller debe poner en juego su tolerancia a la frustración y su perseverancia. Debe ser capaz de escuchar, de abrir espacios para que surja la palabra de los estudiantes. Pero fundamentalmente debe alojar al otro (estudiantes, grupo), debe ofrecer un vínculo libidinal, que constituya un sostén afectivo para el otro. En términos de Aulagnier (1977) se trata de “ofrecer la apertura a nuevos sentidos, nuevos significados posibles, con los cuales el sujeto pueda identificarse” donde siempre habrá un efecto de anticipación, incluso “violencia” -en el sentido de una cierta imposición-, especialmente en este caso ya que se trata de educación sexual. Desde el espacio de los talleres, concebimos a la educación sexual desde un enfoque no tradicional, no se trata de una educación sexual en un sentido literal, no tratamos con sujetos ignorantes que deben ser instruidos acerca de lo sexual. Desde un enfoque psicoanalítico, la sexualidad está presente desde el inicio de la vida, el infans nace inmerso en ella, y el desarrollo subjetivo se produce al interior de una red de lazos libidinales. Desde su mas temprana infancia el sujeto va siendo sexualizado por el otro, en tanto los cuidados maternos inscriben lo pulsional al mismo tiempo que ofrecen sentidos posibles con los cuales identificarse (Aulagnier, 1977).

Durante los talleres suelen darse reiterados intentos de transgresión, falta de respeto a la persona del coordinador, indiferencia, falta de motivación, ataque al docente o a los compañeros, etc. Mucho de

esto funciona como boicot a la tarea, o como una puesta a prueba del coordinador, o como desafío constante desde el adolescente a la figura de autoridad que representa el adulto. También sabemos que la misma temática que se aborda, los materiales que se usan, son generadores de emociones como vergüenza, timidez, inferioridad, rechazo, asco, ansiedad, etc. Todas estas son reacciones esperables al plantear contenidos que tienen que ver con sexualidad, género, relaciones afectivas, vínculos familiares y vínculos de pareja, etc. Todos los obstáculos al desarrollo del taller deben ser superados, y además, transformados en oportunidad para mostrar que el coordinador es confiable, que es “*suficientemente bueno*”, en términos de Winnicott (1971) y que está dispuesto a escuchar y atender cada situación y cada caso en particular. Se trata de la Función materna del coordinador, que le permite poder soportar la transferencia sobre su persona de las expectativas, las ansiedades, los afectos displacenteros.

Al finalizar los talleres siempre los estudiantes responden positivamente, cuentan experiencias propias o de otros en relación a la sexualidad, formulan preguntas, se plantean dudas acerca de cómo actuar, cómo decidir en situaciones conflictivas. Ubican al coordinador como una fuente de información, de experiencias y sobre todo como sostén simbólico y afectivo. Se produce un proceso dialéctico de sucesivos momentos que va construyendo un modo de funcionamiento alternativo al modelo escolar disciplinar. Este funcionamiento alternativo pone en juego una combinación clave en dos niveles: mientras ofrece mayor *simetría* a nivel de los saberes (el coordinador no es el poseedor del saber acerca de la sexualidad y del género), también propone mayor *disimetría* en relación a lugares y roles (el coordinador está a cargo del taller, da las consignas, es el miembro adulto que va a marcar las reglas y los límites). En el marco de este nuevo encuadre es que puede construirse nuevos procesos ligados al cuidado, sostén del aprendizaje y el crecimiento en los estudiantes.

Estos *vínculos de cuidado* son fundamentales para el logro de los objetivos del taller. Se constituyen en el marco de un proceso dialéctico, que confronta los deseos, las estrategias y la habilidades del coordinador contra la falta de compromiso inicial, la desconfianza, los temores y otras reacciones defensivas de los estudiantes u otros miembros de la comunidad educativa. Para superar estos obstáculos y alcanzar los objetivos del taller, se hace necesaria la construcción de *vínculos de cuidado*, entre el coordinador y los estudiantes, así como entre los propios adolescentes. Dichos vínculos de cuidado se sostienen en la oferta que los coordinadores hacen de nuevos significantes que permitan representar los nuevos saberes y nuevas prácticas relacionadas con sexualidad y género, los cuales se brindan en el marco de lazos libidinales que tienen una doble dimensión, por un lado la dimensión de sostén que ofrece el otro, la cual se corresponde con lazos afectivos de ternura, y por otro lado se requiere de la dimensión de corte, la instalación de la ley, a través del establecimiento de los límites y de la sanción de las transgresiones (Ulloa, 2011). El coordinador de los talleres que es capaz de promover cuidado en los adolescentes, sería aquel que puede proponer un entramado de nuevas significaciones, por las que podrán circular los adolescentes y su sexualidad.

Ética y Pedagogía del cuidado

El concepto de cuidado que expondremos en este apartado se origina y reflexiona a partir de procesos de capacitación docente en Educación Sexual Integral (ESI) realizados con docentes, auxiliares y directivos de Jardines de Infantes de la Región Educativa V del GBA, entre los meses de Agosto y Octubre de 2015. La ESI fundamenta su integralidad en una concepción amplia y compleja de la sexualidad la cual se inspira en el enfoque psicoanalítico de la

sexualidad así como en la articulación y entrecruzamiento de cinco perspectivas que le dan fundamento: 1) perspectiva de género, 2) el ejercicio de nuestros derechos; 3) perspectiva del cuidado del cuerpo y la salud; 4) valoración de la afectividad y 5) respeto por la diversidad. La ley 26.150 del año 2006 plantea la necesidad de un abordaje transversal, que cubra todas las áreas curriculares y todas las prácticas cotidianas escolares, y que esté a cargo de todos los miembros de la institución educativa, convocando especialmente la imprescindible participación de las familias.

Durante las tres jornadas intensivas que desarrollaba cada taller de Formación Docente se capacitaron grupos de hasta 60 personas, compuestos por subgrupos interdisciplinarios de cinco personas de cada jardín. Se trabajó con dinámicas y experiencias grupales y vivenciales, a partir de las cuales se tomaba conciencia y se reflexionaba acerca de cómo se va desarrollando la ESI en las escuelas y jardines. Lxs docentes analizaban primeramente sus propias experiencias de Educación Sexual, en un segundo momento van dando cuenta de sus prácticas y experiencias didácticas y pedagógicas. En tercer lugar hacían un diagnóstico de la ESI a nivel institucional y finalmente planificaban como llevarán adelante acciones y transformaciones en relación a la ESI tanto con lxs otrxs docentes de sus escuelas, como con lxs estudiantes y con las familias.

La capacitación les demandó relacionarse, analizar y aplicar una serie de herramientas de ESI que conforman el andamiaje de recursos conceptuales: 1) las 5 perspectivas o ejes conceptuales fundamentales de la ESI; 2) las *puertas de entrada de la ESI* a las escuelas y jardines, que incluyen a) la reflexión sobre nosotrxs mismxs en tanto docentes; b) el desarrollo curricular, c) las actividades de la vida cotidiana, d) las situaciones que irrumpen en la vida escolar y e) las familias; 3) concepciones de sexualidad y género que utiliza la ESI; etc. Entre los recursos más prácticos que suministra ESI se cuentan 1) leyes y lineamientos curriculares; 2) cuadernillos de actividades, 3) videos, 4) láminas y trípticos, etc.

Sobre el final de la capacitación se presentó a lxs docentes de Nivel Inicial una dinámica que implicó la lectura y el análisis de ocho "escenas", en cada una de las cuales se les presenta brevemente una situación problemática relacionada con la ESI que suele plantearse habitualmente en las sala de los jardines, o irrumpir en la vida cotidiana de los mismos, y que resultan a veces muy difíciles de manejar si se quiere abordar con conciencia y cuidado las realidades relacionadas con ESI. Las respuestas que se obtuvieron ante estos ejercicios fueron muy buenas, las docentes analizaron muy detallada y comprometidamente las escenas, buscando soluciones y abordajes que ponían en juego las herramientas, contenidos y valores que propone la ESI.

El concepto de *Ética del cuidado* fue desarrollado por Gilligan (1982) cuando encontró que el orden moral de mujeres expresaba una "voz diferente" a la de los varones, una respuesta moral diferente que la que daban los varones. Si se considera ética de la justicia a las normas o principios universales que enfatizan el principio de igualdad entre los seres humanos, la *ética del cuidado* reivindica la importancia de la diferencia, tener en cuenta la diversidad, el contexto, las circunstancias, la particularidad (Comins, 2003). Los individuos de la ética de la justicia son formalmente iguales y han de ser tratados de modo igualitario, los de la ética del cuidado son diferentes e irreductibles y no deben ser dañados desoyendo sus necesidades más concretas ni sus circunstancias singulares.

Gilligan encuentra que la moral de las mujeres se define en términos de relaciones interpersonales y no tanto en base a reglas, normas o principios abstractos y universales aplicables ciegamente a todos por igual. Desde esta ética no se propone priorizar las di-

ferencias por encima de la igualdad, sino partiendo de la igualdad, complementar la ética de la justicia con la contextualidad y la diversidad, apoyándose fundamentalmente en la premisa de la no violencia: *no se debe dañar a nadie* (Fernandez Herrería y Lopez Lopez, 2010). De acuerdo a Boff (2002) el cuidado es opuesto a: desinterés, indiferencia y olvido. Cuidar es un actitud que forma parte de nuestro ser, que se manifiesta en nuestra preocupación, responsabilización, cercanía y compromiso afectivo con el otro.

Fernandez Herrería y Lopez Lopez (2010) proponen una *Pedagogía del cuidado* partiendo de la ética del cuidado planteada por Boff (2002). Esta debería tener como objetivo principal el aprendizaje de la vivencia esencial, frontal, de nuestra religación e interdependencia con la comunidad de la vida. Es decir, es la vivencia de conexión, de interdependencia, del enraizamiento con la vida, la naturaleza, con los demás y con nuestra identidad más profunda. Una Pedagogía del cuidado supone la educación en valores sintónicos con la cosmovisión de la ética del cuidado. Esta pedagogía tiene los siguientes principios: 1) no separar los valores entre sí, lo que significa que desde el valor central del cuidado, podemos transversalizar los demás valores; 2) hacer una educación en los valores del cuidado no sólo desde lo conceptual, sino desde un aprendizaje enriquecido, vivencial, interpersonal; 3) trabajar estos valores desde los distintos contextos y su interrelación: escolar, familiar y comunitario. Por otro lado, es esencial subrayar que la pedagogía del cuidado tiene tres dimensiones inseparables: 1) una *dimensión interna*: cuida mi vida, mi cuerpo, mis emociones y pensamientos; 2) una *dimensión social*: cuida la vida de otros, cuida la convivencia, el desarrollo y la igualdad; y 3) una *dimensión ecológica*: cuida la madre tierra, la vida natural, regula el consumo, etc. (Fernandez Herrería y Lopez Lopez, 2010).

El análisis de la participación y las producciones de las docentes en los talleres realizados con las docentes nos permite enmarcar estos procesos de capacitación en ESI desde una *Pedagogía del cuidado*, ya que para el abordaje de la ESI resultó fundamental no solo utilizar el dispositivo vivencial de los talleres sino también atender a cuatro cuestiones centrales: 1) Revisar los diseños y contenidos curriculares, actividades áulicas e institucionales para tomar conciencia de cómo cada docente está transmitiendo la ESI en la actualidad; 2) Conocer y tomar conciencia de cómo se desarrolla la sexualidad infantil en las edades más tempranas, para no mal interpretar o juzgar; 3) Articular, interpretar y fundamentar los contenidos curriculares de ESI en términos de los 5 *ejes conceptuales transversales fundamentales de la ESI*, y definiendo en cada situación particular a abordar, cuáles son las *puertas de entrada de la ESI* que sirven para definir las estrategias y tácticas más adecuadas para su elaboración e intervención 4) Respetar y poner en valor los derechos de los niños a educarse con libertad en relación a su sexualidad y su género, manifestar su afectividad, cuidar su integridad, su salud y la de otrxs. Consideramos que la propuesta de ESI constituye un cambio de paradigma, al cual nuestrxs docentes, niñxs y familias van accediendo progresiva y efectivamente. La transformación que se está operando implica priorizar la ética del cuidado. Este cambio de paradigma en relación a la ESI no es rápido ni sencillo, pero una vez que comienza, todxs los miembros de la comunidad educativa toman conciencia del mismo, lo ven como necesario y ventajoso para todos y todas.

Cuidado de sí y practicas de libertad

La última concepción de cuidado que estamos explorando y profundizando es el *Cuidado de sí y del otro* como prácticas de libertad (Foucault, 1982), que se nos presentó como esencial al conocer

situaciones particulares que se daban en las escuelas cuando docentes y estudiantes ejercían su derecho a modificar sus identidades de género y su corporalidad, con la consecuente respuesta de reconocimiento y transformación que se volvía imprescindible por parte de las escuelas, el sistema educativo y la propia sociedad, la cual promulga nuevas leyes, como por ejemplo la ley de identidad de género o de matrimonio igualitario.

En 1982 Michel Foucault explora la noción de *epimeleia heautou* o cuidado de sí, planteada por la cultura griega antigua y analizada tempranamente por los filósofos clásicos como Sócrates y Platón. Foucault explica que en nuestros días se ha operado una inversión histórica. Tomando como ejemplo al propio Psicoanálisis, y por la influencia de la filosofía cartesiana, el “conócete a ti mismo” eclipsó al “ocúpate de ti mismo” debido al doble influjo del cristianismo y de la modernidad sobre nuestra idea de la moral. En varios textos, este autor propone recuperar los elementos de una ética como arte de la existencia y una nueva práctica de la libertad basada en el *cuidado de sí*, el cual se refiere a la posibilidad de autogobernarse y modelar la existencia propia por medio de un conjunto de ejercicios espirituales que aseguren la creación y reinención continua de sí mismo (Jaramillo, 2013).

La recuperación del tema de la espiritualidad es una cuestión fundamental que remite a la diferencia entre la filosofía antigua y la moderna (De la Peña, 2008). En la Antigüedad la filosofía era inseparable de la espiritualidad, en tanto que la filosofía como modo de acceso a la verdad se encontraba asociada a la posibilidad de una metamorfosis subjetiva. *Esecuidado de sí* incluía una serie de prácticas heterogéneas cuyo fin era la transformación del sujeto. La espiritualidad de la filosofía antigua significaba “la búsqueda, la práctica, la experiencia mediante las cuales el sujeto efectúa en sí mismo las transformaciones necesarias para tener acceso a la verdad”, y ello en la medida en que “el sujeto no tiene derecho, no goza de la capacidad de tener acceso a la verdad”, por lo que “es preciso que el sujeto se modifique, se transforme, se desplace, se convierta en distinto de sí mismo para tener acceso a la verdad” (Foucault, 1984, pag. 258-260). Resulta interesante señalar que más que una cuestión de conocimiento, de llegar a un decir absoluto sobre la verdad, el “cuidado de sí” consiste en un ejercicio de espiritualidad y no en la emergencia de un ser cognoscente como tal. En este sentido, Foucault sostiene que los movimientos lésbico-gay y feminista, así como las elaboraciones teóricas que los acompañan, promueven experiencias libertarias, que cuestionan la idea de una identidad sexual como un estado natural predeterminado, y que demuestran la fragilidad y contingencia de todo modo de identificación. Oponiéndose por esta vía, a toda teoría ahistórica del sujeto que le atribuya a éste un fundamento inalterable. En este sentido, el último Foucault sostiene una idea de libertad que va allá del modelo jurídico político moderno (De la Peña, 2008). La define no como oposición al poder sino como su límite interno. No se trata de un concepto abstracto y general sino que se concibe como una práctica histórica, no como un estado conquistado de una vez y para siempre, sino como la condición de un trabajo indefinido sobre la subjetividad.

En el pensamiento antiguo la *epimeleia heautou* se definió fundamentalmente como una forma de intensificar las relaciones sociales, como un modo de vivir juntos, más que como un recurso individualista. “La práctica de sí se liga a la práctica social o, si lo prefieren, la constitución de una relación de uno mismo consigo se conecta, de manera muy manifiesta, con las relaciones de uno mismo con el Otro” (Foucault, 1981-82: 158). El *cuidado de sí* es manifiesto en Sócrates como un “cuidar del otro”, en la medida en que su lugar,

su tarea en el mundo es la de exhortar a todos a que se ocupen de sí mismos; hay en ello un matiz político, es decir, que el cuidado de sí tiene en su haber consecuencias en relación con la participación como ciudadano. El saber sobre “sí mismo” es un saber de “nosotros dentro del mundo, nosotros en tanto estamos ligados en nuestra existencia a un conjunto de determinaciones y necesidades cuya racionalidad comprendemos” (Foucault, 1981-82, p.272). Ser libres es insertarse en el mundo y no arrancarse de él, es ubicarse dentro de un mundo íntegramente relacional y racional.

En la medida que las concepciones de género y sexualidad que promueven los movimientos feministas y de diversidad de género, cuestionan la idea de una identidad sexual como un estado natural predeterminado, y demuestran la fragilidad y contingencia de nuestros modo de identificación, nos interesa emplear y profundizar las discusiones conceptuales que sugiere Foucault para analizar y complejizar en mayor profundidad las experiencias y representaciones actuales y emergentes que tienen los sujetos que participan en nuestras capacitaciones e investigaciones ligadas a la ESI, en lo que hace, no solo a sus prácticas y saberes ligados a la sexualidad y al género, sino también a los vínculos y procesos de cuidado de sí y del otro que se ponen en juego en dichas prácticas y saberes.

Conclusión

Para concluir, consideramos que los procesos de Educación Sexual Integral que han sido presentados y analizados en este trabajo, tanto lo que se realizan con los estudiantes secundarios en los talleres, como los que se realizan en las capacitaciones docentes, no pueden considerarse ni analizarse apelando a una sola definición de cuidado. Las cuatro conceptualizaciones de cuidado aquí presentadas, a saber, *Cuidado como Prevención de situaciones de riesgo; Vínculos de cuidado; Ética y Pedagogía del cuidado, y Cuidado de sí y del otro como prácticas de libertad*, lejos de excluirse o contradirse, se complementan y enriquecen, tanto a nivel teórico como práctico. La ESI implica proponer e implementar dispositivos que permita redescubrir y transformar la propia identidad, poniendo en juego los prejuicios, los temores, las fantasías, los deseos, propios y de los otros. Redefinir y planificar nuestro futuro trabajo partiendo de la articulación de estas diferentes formas de cuidado nos permite desarrollar nuevas estrategias y un nuevo posicionamiento para acompañar a los estudiantes y los docentes en estos cambios.

BIBLIOGRAFÍA

- Aulagnier, P. (1977) La violencia de la interpretación. Amorrortu editores, Bs. As.
- Boff, L. (2002) El cuidado esencial, Trota, Madrid.
- Bonoris, B (2013) ¿Es el psicoanálisis una práctica de la libertad? Diálogos entre Foucault y Lacan sobre el sujeto y la verdad Verba Volant. Revista de Filosofía y Psicoanálisis Año 3, No. 2, 2013
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1995) Libro 1. Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica, en: “La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza” Ed Laia. Colección Fontamara
- Castillo Cedeño, I. Castillo Cedeño, R. Flores Davis, L. Miranda Cervantes, G. (2015) “La ética del cuidado en la Pedagogía Saludable” Revista Educación de Costa Rica, N° 39 (1)
- Corea, C.; Lewkowicz, I. (2004) «Pedagogía del aburrido», Corea, C, Lewkowicz, I. Paidós educador, Bs. As.
- Comins, I. (2003). “Del miedo a la diversidad a la Ética del cuidado: una perspectiva de género”, Revista Convergencia N° 33, pags 97-122
- De la Peña, F (2008) El psicoanálisis, la hermenéutica del sujeto y el giro hacia la ética en la obra tardía de Michel Foucault. Rev Sociológica, año 23, número 66, enero-abril de 2008, pp. 11-25

- Dolto, F. (1990). *La causa de los adolescentes*. Seix-Barral. Barcelona
- Duschatzky, S. y Sztulwark, D. (2011) *Imágenes de lo no escolar*, Paidós Tramas sociales
- Dussel, I (2006) *El Curriculum: aproximaciones para definir: Qué debe enseñar la escuela hoy*. Versión Preliminar. Mimeo, Buenos Aires, FLACSO.
- Fernandez Herrería, A. y Lopez Lopez, Ma del C (2010) "La Educación en Valores desde la carta de la tierra. Por una pedagogía del cuidado" en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 53/4
- Foucault, M. (1981-82) *La hermenéutica del sujeto*, Fondo de Cultura Económica de Argentina, Buenos Aires, [2006].
- Foucault, M. (1984) "La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad" en *Estética, Ética y Hermenéutica*, Obras Esencial, Vol III, Editorial Paidós Barcelona, 1999
- Gilligan, C. (1982) *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Harvard University Press, Cambridge
- Gosende, E. (2011) "Representaciones, ritos, y procesos psíquicos de los adolescentes en relación a su sexualidad. Talleres de género y educación sexual en escuelas medias de la zona Sur del GBA" *Actas de las X Jornadas Internacionales de Actualización del Foro de Psicoanálisis y Género: Jornadas Internacionales "Género, Subjetividad y Política"* de la Asociación de Psicólogos de Bs. As. 2011
- Gosende, E. Scarímbolo G. y Ferreyra, M (2012) "Talleres de Género y Educación Sexual para adolescentes de escuelas secundarias: la crisis dentro de la crisis, o el desafío de ofrecer vínculos de cuidado en instituciones estalladas" *Memorias de las XIX Jornadas de Investigación, 8º Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*, Pagina 170 a 175 Editorial de la Facultad de Psicología de UBA, Buenos Aires, Noviembre de 2012
- Gosende, E. Scarímbolo G. y Ferreyra, M (2013) "Vínculos de cuidado en procesos de educación sexual con adolescentes de escuelas medias. Resultados alcanzados y conceptualización teórica" *Memorias de las XX Jornadas de Investigación, 9º Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*, ISSN 1667-6750 <http://debate-educacion.educ.ar/ley/proyecto-11-06.pdf>
- Jaramillo, J.I. (2013) *De La EPIMÉLEIA HEAUTU en Sócrates a la inquietud por el sujeto en psicoanálisis* *Revista AffectioSocietatis*, Vol. 10, N° 18, junio de 2013
- Le Breton, David (2011) "Conductas de riesgo. De los juegos de la muerte a los juegos de vivir". Topía Editorial. Buenos Aires.
- Ley Nacional de Educación N° 26.206 (2006). Disponible en: <http://debate-educacion.educ.ar/ley/proyecto-11-06.pdf>
- Mannoni, M (2000) *La educación imposible*, siglo XXI Editores, Bs As.
- Morgade, G. y Alonso, G. (2008) *Educación, sexualidades, géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción*. En Morgade Graciela, Alonso Graciela (2008) (compiladoras) "Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia". Paidós. Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E. (2004). *Viejas y nuevas formas de autoridad docente*. En *Revista Todavía*.
- Tiramonti, G. (2005). *La escuela en la encrucijada del cambio epocal*. En *Educação e Sociedade* (26), 92, 889-910.
- Ulloa, F. (2011) *La novela clínica psicoanalítica*. Historial de una
- Weissman, P. (2005) *Adolescencia* en *Revista Iberoamericana de Educación* N° 35/6
- Winnicott, D (1960) *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Paidós Bs. As.
- Winnicott, D (1971) *Realidad y Juego*. Edit. Granica, Argentina