

Convergencias y divergencias de sentido en los talleres de Educación Sexual Integral de la formación docente¹

 Graciela Morgade y Paula Fainsod

Resumen

En continuidad con los lineamientos nacionales, desde el 2011 se incluye en los Profesorados de Enseñanza Inicial y Primaria de la Ciudad de Buenos Aires el “Taller de Educación Sexual Integral” en el campo de formación general. El carácter multidisciplinario del campo ha generado una incorporación diversa de perfiles docentes en esos talleres, incluyendo en consecuencia miradas, tematizaciones y modalidades pedagógicas diversas que coexisten, de maneras convergentes y de maneras divergentes. Las tensiones se producen entre miradas que tienden a proponer un sentido normativo de los géneros y las sexualidades (aún desde una perspectiva democratizadora), miradas que tienden a construir respuestas pedagógico-didácticas para hacerse cargos de la ESI establecida en la ley, y miradas más centradas en el análisis contextual crítico de las relaciones sexo-génericas hegemónicas. Esta dinámica de convergencias y divergencias se interpreta como propia de un campo novedoso en construcción.

El artículo que presentamos forma parte de una investigación acción participativa en curso, enmarcada en los Estudios Culturales y de Género, orientada a desvelar las significaciones sexo genéricas en las que el currículum enmarca las experiencias educativas en el nivel superior de formación docente.

Abstract

Following national curriculum parameters, since 2011 “Sexual Education Workshops” have been included in general teachers training for preprimary and primary education in Buenos Aires City. As the field is basically multidisciplinary, there has been a wide variety in academic profiles of teachers in charge of those areas. This includes convergent and divergent perspectives, topics and pedagogical approaches. There are tensions among “normative approaches” on gender and sexualities, that, even from a democratizing purpose, lead to a “right/wrong” scheme, “didacticizing approaches” leading to analyze curriculum topics and “critical approaches” that emphasize the incorporation

Palabras clave

*educación sexual
formación docente
currículum
géneros*

Keywords

*sexual education
teacher training
curriculum
gender*

1. Con la colaboración de Jesica Báez, Luis Di Marino, Daniela Godoy, Eugenia Grotz, Catalina González del Cerro, Sonny Lescano, Andrés Malizia, Cecilia Ortmann, Graciela Raele, Susana Zattara, integrantes del proyecto "Transversal y con contenidos propios - Educación sexual con enfoque de género en la formación docente inicial" financiado por el Programa UBACyT, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

of the hegemonic social and cultural gender issues. This dynamics are understood as a characteristic of a new and in-building field.

This article is a product of an on going participatory action research, from a Gender and Cultural Studies approach, aiming to explore the gendered meanings under curriculum that shape experience in teachers training institutions.

Presentación

Los estudios críticos de la sociología de la educación y la pedagogía han desenmascarado -hace décadas ya- el discurso de la neutralidad de las instituciones escolares, dando cuenta de cómo participan en la consolidación de la normatividad capitalista hegemónica; y de cómo, de alguna manera, fracasan y alojan espacios de resistencia. En relación con las desigualdades de género, las investigaciones también han desvelado que las escuelas, a la par que otras instituciones tales como la justicia o "la familia", conforman el dispositivo de poder patriarcal que impone un orden de relaciones sexista y jerárquico entre "masculinidad" y "femineidad"; y han mostrado también que las escuelas son escenarios donde se producen líneas de fuga del discurso hegemónico que desafían las fronteras de lo posible.

En los primeros desarrollos, la categoría "género" describía y analizaba una división binaria entre "lo femenino" y "lo masculino"; sin embargo, a partir de las discusiones dentro del propio campo y de las interpelaciones de los estudios de las masculinidades no hegemónicas y los movimientos gllttbi (gays, lesbianas, travestis, transexuales, transgénero, bisexuales e intersexuales, sigla en ampliación constante), se constató que esas primeras lecturas dejaban sin criticar el supuesto de que existen dos cuerpos (de varones y mujeres) a los que les corresponde dos géneros (masculino y femenino) y una direccionalidad "correcta", "normal" del deseo por el cuerpo/género opuesto. Los desarrollos de la teoría *queer* y en particular de Judith Butler (2002, 2004) incorporan entonces con fuerza la hipótesis de la construcción social del cuerpo y las sexualidades, y la crítica a la heteronormatividad en las articulaciones y desarticulaciones con el género. Según Butler, la reiteración de las prácticas sobre sexualidades y géneros (en la escuela por ejemplo) produce cuerpos e identidades desde la norma heterosexual y a través de esta reiteración se logra que los cuerpos e identidades sean vistos como un hecho natural y no como producción social y cultural.

La normatividad sexogenérica se despliega también en la escena pedagógica y, en particular, en una de las dimensiones de las prácticas educativas más estudiada en las investigaciones empíricas sobre las dinámicas de género: el currículum. El artículo que presentamos forma parte de una investigación acción participativa enmarcada en los Estudios Culturales y de Género, orientada a desvelar las relaciones sociales en las que el currículum configura a las experiencias educativas de construcción del cuerpo sexuado; en particular, en el nivel superior de formación docente.

La Ley de Educación Sexual Integral

En el año 2006, se sancionó en la Argentina la Ley Nacional 26150 de Educación Sexual Integral (ESI). El plexo normativo argentino ya tenía numerosos antecedentes que implicaban de manera directa a la educación, estableciendo la incorporación de temáticas vinculadas con la sexualidad en el sistema educativo. Finalmente, en 2006, luego de largos debates, movilizaciones de diferente signo y, sobre todo, de un laborioso

proceso de negociación entre los sectores legislativos y una manifiesta decisión política por parte del ejecutivo nacional, se concreta la votación.

La ley 26150 es un texto breve y marca algunas orientaciones centrales; sobre todo el carácter integral de un abordaje de la sexualidad, que trasciende las visiones parciales clásicas en las miradas biomédicas o moralizantes hegemónicas y que incorpora sus dimensiones histórico- culturales, psicológicas, éticas y afectivas. La normativa abarca a todas las escuelas del país, y en todos los niveles y modalidades.

La ley delegó en el Ministerio de Educación de la Nación las tareas vinculadas con su reglamentación. Siguió entonces los debates en la comisión de especialistas y luego en el Consejo Federal de Educación, en cuyo marco se votaron en 2008 los lineamientos curriculares para todas las áreas y todos los niveles del sistema. También en 2008 se creó el Programa Nacional de Educación Sexual Integral establecido por la ley.

La efectivización de la ley en las escuelas presenta resistencias y luchas entre los distintos actores que inciden de manera desigual en la determinación de lo que se legisla con esta normativa. Así, como expresa Díaz Villa (2012: 35) “la ley de ESI resultó ser más una suerte de deseo expresado con una corrección política intachable, en virtud de su carácter de ley no programática, y de sus objetivos manifestados con cierto carácter de utópicos. No obstante, en tanto y en cuanto señala una obligación para las escuelas, resulta ser una herramienta potente para correr los límites impuestos a la tarea docente en su capacidad de transformar la escuela-organización en la que desarrolla su trabajo pedagógico”.

No obstante, los materiales y acciones de la política pública fueron abriendo el camino en el sistema y la discusión se potenció desde fuera con los debates alrededor de la Ley de Matrimonio Igualitario y, sobre todo, la Ley de Identidad de Género. Se abrieron entonces una serie de sentidos más amplios, que permitieron enfocar a los cuerpos sexuados en su carácter de construcción social, es decir, contextualizada e histórica y habilitaron el respeto por la disidencia sexual en una dimensión más profunda. Asimismo, si bien desde los documentos iniciales se establece la incorporación al currículo de las temáticas vinculadas con la violencia de género, los casos de asesinatos de mujeres jóvenes de gran impacto social en 2015 llevaron la cuestión a una presencia que no había cobrado hasta entonces. La ESI retoma entonces las banderas que los feminismos habían aportado a la discusión histórica desde el activismo y la academia.

Es evidente que la ESI configura una experiencia en que la política institucional, las políticas públicas y los movimientos sociales entablan un diálogo, condensado en el articulado de una ley y un programa pero que, a partir de debates constantes, va cobrando contenido y densidad en su despliegue.

Ahora bien, el texto de la nacional de Educación Sexual Integral y su reglamentación curricular en 2008 son explícitas respecto de los modos en que el proyecto debe ser llevado a cabo; sin embargo, persisten enfoques otrora hegemónicos junto con debates aún en construcción dentro de las disciplinas, y solo una incipiente formación docente específica –y en algunas jurisdicciones– para garantizar el abordaje establecido (Wainerman, 2008; Morgade y Alonso, 2008).

La Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) fue una de las primeras jurisdicciones en sancionar una Ley de ESI (ley 2110) en sintonía con la nacional. En esa reglamentación se instituye al igual que en la de mayor rango, el enfoque integral y la obligatoriedad de garantizar el derecho a la educación sexual desde el nivel inicial hasta la formación docente. En este campo de la formación docente en particular, y en continuidad con los lineamientos nacionales, en el 2011 se generan aportes para el desarrollo curricular y se

comienza a incluir en los Profesorados de Enseñanza Inicial y Primaria el “Taller ESI” en su campo de formación general. Si bien la implementación de la ley en la Ciudad de Buenos Aires es considerada como parcial e insuficiente en el resto del sistema educativo, el taller se está dictando actualmente en todos los establecimientos, y también se está comenzando a dictar en otros Institutos Superiores orientados a la formación de docentes para el nivel secundario y en áreas de educación artística.

Cuerpos sexuados, géneros y currículum

Hemos anticipado en el punto anterior que la ley de ESI se hace cargo de un importante caudal de antecedentes académicos.

Algunos trabajos iniciales en los estudios de género en la educación, “clásicos” ya del campo, fueron consistentes en mostrar la persistencia de significaciones patriarcales y heteronormativas tanto en el “currículum formal” prescripto por la administración educativa, como en el llamado “currículum oculto” constituido por las expectativas de rendimiento y comportamiento hacia mujeres y varones, así como en las omisiones sistemáticas de temas relevantes para la vida personal o laboral de los sujetos sociales: el llamado “currículum omitido” o “nulo”.

En relación al abordaje de las sexualidades, desde el currículum explícito se ha destacado en los análisis que una de las tradiciones de mayor presencia en el tratamiento escolar de estas temáticas es el modelo denominado “biologicista”. Desde esta perspectiva, se considera que se abordan las cuestiones de la sexualidad si se estudia la anatomía y la fisiología de la reproducción desgajada de las emociones o de las relaciones sociales que dan sentido al uso del cuerpo “biológico”. La “naturalización” omite que en toda forma de clasificación de “lo natural” están subyaciendo categorías sociales de significación y, en consecuencia lleva también a clasificar entre “naturales” o “normales” y, por ende, “anormales” a las configuraciones corporales “intersex” y “abyectas” (Butler, 2002, 2004) a todas las formas de elección de objeto sexual no funcionales a la reproducción de la especie (las personas LGBT, o sea lesbianas, gays, bisexuales y trans –travestis, transexuales, transgéneros-). Este currículum oculto suele complementarse con una perspectiva “médica” que organiza el estudio del cuerpo biológico bajo un enfoque centrado en la prevención. Cuando se habla de la prevención, se mira y se piensa la sexualidad desde una visión patologizante: la sexualidad como situación de riesgo, o de enfermedad. Este paradigma “biomédico” es hegemónico; por ello, la materia por excelencia para tramitar la “educación sexual” ha sido tradicionalmente “Biología” y “Educación para la Salud”. El “currículum omitido” de los géneros y las sexualidades ha sido históricamente el silencio sobre cuestiones vinculadas con el placer, la violencia, la trata, o la precarización de las condiciones materiales de vida.

Ahora bien, siempre orientado por intereses políticos emancipatorios, este campo también produjo herramientas para la praxis pedagógica. En 1994, Gloria Bonder, inspirada en los trabajos de Peggy McIntosh en el Wellesley College, describió y propuso un modelo de “fases interactivas” para la interpretación y a la vez para la progresiva transformación de los saberes propuestos en el currículum (Morgade, 1995: 42).

Así, establece que los primeros estudios realizados desde la perspectiva “de las mujeres”, y posteriormente “de género” o “desde la teoría *queer* de los cuerpos sexuados” mostraron la “invisibilización” (de “las mujeres” en los primeros tiempos del feminismo, de las cuestiones de género, etnia y clase social en los desarrollos posteriores, de las sexualidades disidentes en la actualidad). Frente a estas omisiones sistemáticas, que serían la primera “fase”, según Bonder la respuesta desde la política curricular ha sido

con frecuencia realizar “añadidos” en los programas de estudio. Nació entonces, entre otros, la historia “compensatoria” en las ciencias sociales, el “rescate” de las mujeres escritoras en la literatura y las mujeres astrónomas en ciencias naturales, y la misma psicología “de la Mujer”: se comenzó entonces a “visibilizar” a los grupos “ausentes”, en general en su versión “extraordinaria” o bien como “caso” al pensarlos como “víctimas”. Sin embargo, los Estudios de Género están promoviendo una transformación mucho más profunda en el campo epistemológico que, más allá de cuestiones “sumativas”, redefine los modos de construcción del sujeto curricular a la vez que plantea una estrategia transversal para todas las áreas del currículum. A más de treinta años de las primeras aproximaciones, nos encontramos en la fase de la crítica a toda mirada sesgada que oculte o estereotipe cualquiera de las subjetividades posibles y existentes en el mundo de la vida.

La fase curricular a la que aún no se ha llegado consiste en la eliminación de cualquier sesgo patriarcal, de clase, colonial, discapacitante o cualquier otro que, desde el ocultamiento o desde una presentación discriminatoria contribuya a cualquier forma de desigualdad a partir de la legitimación escolar de relaciones sociales injustas. Lejos de esa fase, el análisis de contenido del currículum-documento de la formación docente (que no abordaremos en este artículo) permite anticipar que la ESI se está incorporando de una manera sumativa, propia de una fase muy inicial en el cambio curricular.

Formación docente y androcentrismo de la academia

La formación docente es un campo complejo compuesto por diferentes dimensiones. Implica lecturas desde una perspectiva histórica, política y cultural, así como institucional y pedagógica. Por otra parte, abarca diferentes ámbitos, que incluyen la biografía escolar, la formación de grado o inicial, las experiencias posteriores de desarrollo profesional y también las experiencias de trabajo adquiridas a lo largo de la trayectoria laboral. Cada una de esas dimensiones ha sido indagada sistemáticamente en los estudios académicos desde la perspectiva de género y sexualidades, y también ha sido objeto de intervención en las políticas públicas.

Es sabido que la docencia adquiere su carácter profesional en paralelo con la conformación y consolidación de los estados nacionales y los sistemas educativos; en Argentina, a fines del siglo XIX (Alliaud, 2007; Birgin, 2000). Las decisiones políticas vinculadas con la formación docente y la organización de su trabajo en las escuelas se articularon, también desde los orígenes, con los discursos hegemónicos de la época en torno del trabajo de enseñar.

Ahora bien, dos de los nudos constitutivos de esos discursos se vinculan estrechamente con las cuestiones de género: por una parte, la escuela pensada no solamente (y tal vez ni siquiera principalmente) como un espacio de transmisión de “contenidos” sino, sobre todo, como una arena de homogeneización cultural y moral; por otra parte, el trabajo docente, sobre todo en el nivel primario, como una tarea “apropiada para mujeres” (Morgade, 1997, 2010). Así, según el mandato fundacional del sistema educativo las docentes, entonces, no solo debían enseñar a leer, escribir y contar, sino también desarrollar otras empresas estrechamente relacionadas con la dinámica doméstica. Pero para lograr el objetivo de la escuela, debían completar su obra enseñando hábitos “civilizados” –asumiendo ellas mismas inclusive el aseo infantil cuando era necesario– y transmitiendo a las masas inmigrantes o nativas la noción y el sentimiento de la nacionalidad. Un “trabajo femenino” de mujeres sin cuerpo y sin sexualidad que, como otros, por décadas estuvo precarizado económica y materialmente y caracterizado por la subordinación intelectual y organizacional: participar en cargos de conducción

en la estructura y en los sindicatos docentes representaría una sobrecarga adicional para las mujeres.

Estos mandatos originarios fueron fuertemente discutidos a lo largo de los aproximadamente ciento cincuenta años que nos separan de la fundación de las primeras escuelas normales. Y el trabajo docente hoy ha cambiado fuertemente, así como ha cambiado la condición social femenina y la visibilización sexo genérica de quienes trabajan en las escuelas. Parecería sin embargo que en algunos sectores, entre algunas docentes, persisten de manera contradictoria algunos nudos vinculados con el mandato “moralizador”, los sentidos hegemónicos de género y clase propios de los inicios del sistema educativo, la invisibilidad de la propia condición de género en relación su propio cuerpo sexuado y en la relación con la autoridad. Y anticipamos que a pesar de los fuertes cambios que la docencia viene protagonizando, con frecuencia vuelve a aparecer la “segunda madre” disciplinadora, o la “señorita maestra” que reprime su propia condición sexuada como forma modélica de una educación represiva.

Estas dimensiones históricas, políticas y culturales toman formas concretas en las políticas dirigidas a las instituciones formadoras por una parte y en la llamada “pedagogía de la formación” por otra.

Las políticas de formación docente determinaron los formatos institucionales y los proyectos curriculares definidos como los apropiados para los desempeños en cada uno de los niveles del sistema educativo. Así se diseñaron diferentes tipos de instituciones, las Escuelas Normales, los Institutos Superiores y las Universidades. En términos de políticas curriculares, las Escuelas Normales tendieron a ser consideradas como “sub-sistema”, dado que su función específica requiere una compatibilización de proyectos formativos.

El caso de los Institutos y de las Universidades es diferente. Estas instituciones estuvieron más caracterizadas por la dinámica de la autonomía de la educación superior, y se vincularon contradictoriamente con las normativas ministeriales e inclusive legislativas. Las Escuelas Normales e Institutos Superiores están plenamente alcanzados por la Ley 26.150; en el caso de las universidades inclusive aún está en discusión cómo se compatibiliza la determinación una ley nacional con los planes de estudio que se elaboran y se votan en las instancias de gobierno universitario.

Ahora bien, a pesar de sus fuertes diferencias, es posible anticipar que en todos los formatos institucionales existentes, en la formación de base para los/as docentes de todos los niveles se registra una escasa o nula crítica de lo que la epistemología feminista viene denominando como el androcentrismo heteronormativo de las ciencias.

Es posible identificar al menos tres tradiciones en los desarrollos del feminismo respecto de la epistemología. Por una parte, el llamado “empirismo feminista”, que sostiene que la condición sexuada del sujeto de conocimiento, en sus aspectos físicos y en sus potencialidades biológicas, incide de manera crítica en sus posibilidades de construir conocimiento ya que determina el tipo de problemas a investigar. La presencia de más mujeres en la ciencia tenderá, desde esta perspectiva, a ampliar la agenda de temáticas y plantearse aspectos importantes para la vida de las mujeres. Por otra parte, la epistemología del “punto de vista femenino”, en los trabajos de Sandra Harding en Estados Unidos o de Dorothy Smith en Canadá, que también subraya la centralidad del sujeto de conocimiento –con sus valores, creencias y su “cuerpo” construido culturalmente– y, básicamente, de la relación entre ambos. Antes que una cuestión empírica, objetan que se niegue en la construcción del conocimiento la intervención de la experiencia personal –es decir, histórica y cultural– producida en un determinado marco de relaciones de género. El conocimiento subyugado de las mujeres en función de su papel en la sociedad

las habilitaría a disponer de un rango diferencial de posibilidades en los ámbitos científicos.² Por último, el posmodernismo feminista, y en particular Judith Butler, que discutió los fundamentos de los postulados de sus antecesores: más que identidades estables en los sujetos de la ciencia, el proyecto feminista sería identificar estructuraciones inestables de solidaridades entre sujetos subordinados que, en espacio y tiempos concretos, pueden plantear una agenda de problemas a investigar y modos alternativos para hacerlo. Más que cuerpos subordinados o modos de conocimiento, se trata de alianzas políticas que potencian la aparición de nuevos interrogantes para la ciencia y la tecnología.

Estos desarrollos más recientes se articulan no obstante con las tradiciones que los antecedieron alrededor de la constatación de que algunos “temas” de la investigación científica y de los desarrollos tecnológicos han sido particularmente críticos para la vida de las mujeres y de los grupos LGBT. En particular, las tecnologías de la sexualidad. Por ejemplo la prevención del embarazo, que se han volcado sistemáticamente hacia el cuerpo masculino; o la definición binaria de los cuerpos sexuados consolidada a partir del capitalismo industrial moderno. Por otra parte, también coinciden en que es solo reciente la recuperación sistemática de algunos saberes “tradicionales” de las mujeres, que habilitan nuevas formas de pensar las tecnologías de la vida cotidiana.

Las epistemologías queer son más recientes. En este terreno, en 1998, Eve Sedgwick irrumpe en el escenario con una provocativa obra denominada “Epistemología del armario”. Desde sus disciplinas de origen, la lingüística y crítica literaria, Sedgwick se pregunta cómo se reinterpreta un texto desde una mirada desprejuiciada y no heterosexista. Señala la necesidad de un desarrollo particular de la crítica gay y antihomofóbica desde su propia especificidad teórica y encontrando sus propios puntos de apoyo y sus particulares líneas de desarrollo. Sin dejar de estar vinculada, inevitablemente, a las cuestiones más amplias sobre el género y la política antipatriarcal, para Sedgwick la cuestión de los homosexuales masculinos, al igual que, en otra esfera, la de las mujeres lesbianas, ha de encontrar su propio desarrollo y profundizar en sus especificidades en la producción de conocimiento ya que, entre otros, una de las condiciones propias de la condición gbltiti es el “ocultamiento” y el “pánico homosexual”. Estas lecturas van habilitando el desocultamiento de la condición disidente en la investigación sobre las historias de personajes públicos (algunos reconocidos políticos, escritores o artistas) y de sus producciones; y habilitan también la crítica sistemática de la exclusión de la perspectiva de la disidencia sexual en la producción de conocimientos científicos y tecnológicos sobre los cuerpos sexuados.

Mucho más recientemente otros procesos interpelan también a la academia: las textualidades y las formas de relación mediadas por las TIC (llamadas “2.0”) de nuestros tiempos, la crítica decolonial, los avances en el reconocimiento de la ciudadanía trans y las tecnologías de arquitectura corporal, entre otros, que vienen profundizando la multiplicación de “centros” y puntos de vista epistémicos.

Es previsible entonces que el currículum de la Formación Docente se caracterice por estos rasgos del conocimiento académico. Meinardi (2008: 36) por ejemplo, señala que en Ciencias Biológicas no se ha incluido hasta el presente contenidos dirigidos a encarar la enseñanza de las temáticas de “salud sexual” desde una perspectiva integral y no medicalizante. En ese caso, no se trata de la ausencia o el silencio de los discursos sobre las sexualidades en la formación docente inicial, sino que el enfoque que enmarca su abordaje y enseñanza en el ámbito pedagógico y educativo obtura la superación del reduccionismo biomédico que supone agotar la sexualidad en la genitalidad. En el caso de asignaturas tal como Ciencias Sociales o Formación Ética y ciudadana, al silencio

2. Ambas tradiciones suelen remitir, desde sus puntos de vista diferenciales, a la experiencia de Barbara McClintock a principios del siglo XX, cuyos aportes a la genética ya forman parte del acervo universal en el campo. McClintock estaba convencida de que la naturaleza tiene una organización mucho más compleja que lo que la imaginación humana podría llegar a anticipar. Por ello, antes que “probar” hipótesis, la ciencia debía “escuchar a la materia”, “sintonizar con el organismo” para llegar al entendimiento como objetivo final. Su aporte en la genética molecular fue crucial en superar la etapa de la “estructura” del cromosoma, para pasar a la cuestión de la función y la organización de cada uno de sus componentes. Así, McClintock anticipó la existencia de componentes de la célula que solo pudieron ser visualizados décadas más tarde con los microscopios ultramodernos.

sistemático de las disciplinas de referencia solo se le suma, en contadas ocasiones, una mención particular acerca de “las mujeres” como “caso”.

Ahora bien, el enfoque pedagógico de la formación implica también enfoques y dispositivos fundamentados en concepciones de enseñanza y de aprendizaje que, de alguna manera, se hagan cargo tanto de la experiencia biográfica individual como de los contenidos académicos.

En sintonía con los desarrollos del movimiento de mujeres, a través de la pedagogía de la diferencia y su versión angloamericana de la pedagogía feminista, y también desde los movimientos de educación popular latinoamericanos se propone como campo de reflexión-acción el proceso de enseñanza y aprendizaje. Antes que enfatizar el androcentrismo, sexismo o etnocentrismo de los saberes prescriptos, que reconocen pero consideran poco modificables en lo inmediato, su foco está colocado en el nivel del aula (Piussi, 1989). La pedagogía de la diferencia sostiene entonces que la premisa universalista del pensamiento moderno, el derecho a educarse/instruirse, puede dejar de ser una ficción si se reconoce a un orden educativo diferenciado. Algunas teóricas de los movimientos sociosexuales también vienen trazando algunos caminos para seguir estas pistas: Bell Hooks, visibilizando la cuestión del “cuerpo docente” como cuerpo sexuado y Deborah Britzman en particular, que identifica tres versiones de la educación sexual: la “normal”, normalizadora de los cuerpos y el deseo, la “crítica”, que cuestiona a las relaciones de poder y reivindica los derechos sexuales y reproductivos y la que denomina la “aun no tolerada”, que apunta al cuidado de sí como práctica de la libertad. En nuestro país, en “Hacia una pedagogía de la experiencia de las mujeres”, Alonso y Díaz (2003) plantean por su parte los componentes centrales de la crítica de los movimientos sociales (y en particular del movimiento social de mujeres) a la escuela tradicional moderna, enciclopédica y jerárquica, y el colectivo Pañuelos en rebeldía ha elaborado el proyecto “Pedagogía feminista”.

A partir de estos antecedentes, en la línea de trabajo de nuestra investigación se apunta a analizar la cuestión curricular generada a partir de la ESI, discutiendo tanto las fuentes androcéntricas heteronormativas del currículum como sus sucesivas recontextualizaciones hasta llegar a los procesos cotidianos de las aulas en las que el encuentro intersubjetivo crea y recrea experiencias.

La ESI en la formación docente como objeto de estudio

A lo largo de los últimos proyectos desarrollados desde el equipo, y en el contexto de aplicación de la ley ESI, se ha focalizado en el trabajo con los/las docentes con una metodología de trabajo consistente en acercarse a las formas que toma la inclusión de estas perspectivas en espacios curriculares específicos.

La etapa de la investigación en la que se enmarca este escrito se propone indagar cuáles son las formas que toma la enseñanza de la ESI en la formación docente, cómo en ella se hace presente la perspectiva de género y sexualidades, cómo se inscribe el marco normativo vigente. Como anticipación general entendemos que a pesar de las intenciones y los debates que en su desarrollo ha ido incorporando, la ESI puede tanto iniciar algunos movimientos para desestabilizar la normalización o “pedagogización de las sexualidades” producida históricamente por las escuelas como, de otro modo, generar un conocimiento normalizador y disciplinador acerca de los cuerpos y las sexualidades.

El proyecto se propone identificar y acompañar en el diseño de contenidos y enfoques curriculares relativos a la “construcción del cuerpo sexuado” en el marco de la

implementación de la Ley de Educación Sexual Integral en la Formación docente inicial. Se acompañan especialmente en este proyecto las experiencias de desarrollo curricular con enfoque de género en tres campos (Formación ética y ciudadana; Ciencias Naturales/Biología/Educación para la Salud y Lengua y Literatura) y en los talleres de ESI de la formación docente para el nivel primario en institutos del Profesorado del Área Metropolitana.

El artículo que presentamos forma parte de una investigación acción participativa enmarcada en los Estudios Culturales y de Género, orientada a desvelar las relaciones sociales en las que se enmarcan las experiencias educativas de construcción del cuerpo sexuado. El enfoque metodológico de este estudio pretende producir conocimientos de situaciones y procesos en profundidad desde una indagación participativa donde el proceso sea mediado por un equipo conformado por investigadora/es universitarias/os de este equipo de investigación y docentes-investigadoras que ejerzan en espacios de formación docente. Se nutre de la tradición de la Investigación Acción Participativa (IAP). Esta es una práctica que concibe la investigación y la participación como momentos de un mismo proceso de construcción de conocimiento y se asienta en el paradigma de la teoría social crítica. Por ello busca que el “objeto” de estudio devenga sujeto participante en esa construcción de conocimiento colectivo sobre su entorno cotidiano. (Sirvent *et al.*, 2009)

Se nutre, a su vez, de la tradición originada en la “teoría subyacente” y los desarrollos del interpretativismo en la etnografía. En este sentido, se apunta a desplegar teórica y empíricamente el problema de investigación, tendiendo reconstruir la perspectiva de los actores sociales procurando ampliar su inteligibilidad en tensión con los procesos histórico-culturales más amplios.

De la mano de estos postulados, la investigación se propone generar procesos de construcción creativa y colectiva en búsqueda de propuestas pedagógico-curriculares tendientes a des-estabilizar las certezas, visibilizar las omisiones y re-inventar saberes en torno a los espacios curriculares trabajados desde 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). El diseño consiste básicamente en un estudio en casos, desde la programación hasta el desarrollo de propuestas didácticas. Desde este enfoque se pretende producir conocimientos de situaciones y procesos en profundidad, uniendo las interacciones, acontecimientos y discursos con 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. Ciertamente esas dos dimensiones están internamente relacionadas puesto que a través de la trama de significaciones que tejen los sujetos en su vida crean y recrean las regularidades, leyes o estructuras de la sociedad.

En el caso de la institución formadora de docentes, la investigación se propone conocer junto a la significación explícita que dan los sujetos a la formación, los resultados “objetivos”, poniendo de manifiesto su mutua relación a través de una triangulación de fuentes. De esa manera es posible fundar la crítica, contrastando de modo inmanente la ideología institucional con la objetividad social. Desde esta orientación, la reflexividad que los agentes tengan de los condicionantes de su vida social –y que los convierte en «sujetos»–, es una condición necesaria, aunque no suficiente, para la transformación social. El trabajo de participación y distanciamiento es paralelo entonces a la exploración de la propia experiencia, que entendemos también representa una fuente de saberes válidos.

El estudio se realiza centralmente a dos momentos. En una primera instancia se desarrollan entrevistas a actorxs claves, observaciones etnográficas, entrevistas en profundidad

a los/as participantes de las instancias participativas con quienes se generan instancias de programación y planificación de una propuesta didáctica para su espacio curricular que luego será implementada en un segundo momento en el cual se prevén observaciones etnográficas de las clases planificadas en el primer momento y una serie de entrevistas con los/las estudiantes que participaron de esas clases.

La selección de casos se realizó por muestreo intencional que podrá llegar a constituirse en muestreo teórico posteriormente en el proceso del desarrollo de la investigación.

Lecturas iniciales de la primera etapa

A. Un espacio multidisciplinario

En esta primera etapa de la investigación participaron de la etapa de la investigación a la que aquí referimos trece docentes que dictan el taller ESI en Profesorados de enseñanza inicial y primaria de la CABA. Algunos/as de ellos/as dictan el taller en más de una institución y/o turno, razón por la cual se llega a cubrir casi la totalidad de las instituciones que dictan este espacio curricular en esta jurisdicción. De los/las entrevistados/as, algunos/as (cinco) dictan otras asignaturas en este nivel educativo, otros/as dos en escuelas secundarias, también hay quienes dictan espacios vinculados a la perspectiva de género o la incluyen en materias de carreras universitarias. La mayoría de los/las entrevistados se incorporan al dictado de clases en formación docente a partir de su inserción en el Taller ESI, es decir que no vienen de una tradición de trabajo en esta modalidad del nivel superior: seis comenzaron alrededor del año 2010/2011; cinco en 2013/2014 y otras dos en el 2015; solo tres de los/las trece docentes cuentan con más de diez años de antigüedad en el nivel.

Una de las particularidades del taller no solo radica en que desde la propuesta integral conlleva un abordaje inter-disciplinario sino que también, y vinculado a lo anterior, quienes lo dictan pueden provenir de diferentes carreras. En tal sentido, la muestra quedó constituida por seis Licenciados en Ciencias de la Educación, cuatro del área de la psicología -licenciados/as y profesores/as o psicología social-, dos antropólogas y una historiadora. En la mayoría de los casos en sus trayectorias de formación se menciona el pasaje por instancias de formación en posgrado vinculadas al área y/o perspectiva enmarcadas -en algunas ocasiones- a especializaciones, maestrías o doctorado, cursos y postítulos específicos en Educación Sexual Integral.

Al hacer referencia al modo a través del cual llegan al dictado de esta asignatura se mencionan no solo cuestiones vinculadas a un proceso de inquietud-formación académica que da cuenta de un interés en un campo de problemas particular.

En algunos casos se menciona la militancia en espacios del feminismo y el contacto con organizaciones como un fuerte motor en el trabajo en esta área, también en otros casos la participación o contacto con organizaciones ligadas a diversidades sexuales, derechos sexuales y reproductivos, como así también la participación en espacios-equipos de investigación con inscripción institucional en universidades como elementos que se conjugan en el arribo a este campo de problemas. De algún modo, y esto será trabajado con mayor detalle en los siguientes apartados, en la mayoría de los casos se expresa un fuerte compromiso con la educación sexual, entendiéndola como una política que hace efectivo un derecho.

B. Un espacio de ruptura

La lectura de las entrevistas realizadas arroja algunos primeros núcleos de sentido significativos en torno a las formas de concebir la enseñanza de la ESI en los espacios de formación inicial. En los relatos de los/las docentes que participaron en esta primera instancia de la investigación se presentan una serie de insistencias, continuidades y rasgos sobresalientes que permiten comenzar a identificar ciertos énfasis en los modos de abordar el campo de la educación sexual en este nivel educativo.

Uno de los puntos indagados en las entrevistas giró alrededor de los sentidos/objetivos asignados a este espacio curricular. Como una insistencia generalizada se presenta una intencionalidad otorgada al espacio ligada a la promoción de rupturas en los/las estudiantes. En general, el modo de entender esta ruptura es la de ejercer una distancia con el sentido común. En consecuencia, el taller de ESI se propone como un ámbito relevante para reconocer, desarticular y rearticular los sentidos que los/las estudiantes portan sobre las sexualidades, la educación sexual, las identidades sexo-genéricas, las infancias, el papel de las instituciones educativas, los procesos y prácticas sociales que en ellas tienen lugar.

Sin embargo, y re-editando un histórico debate del campo de las ciencias sociales, esta ruptura se entiende de diferentes modos entre los/las entrevistados/as. Las ciencias sociales han cargado con la voluntad de remediar los signos exteriores del rigor de las disciplinas científicas “más reconocidas”. Desde sus inicios, se ha instalado en ellas una fuerte preocupación por la consolidación de un campo racional, objetivo, distanciado; que al modo de las ciencias naturales –y a partir de la aplicación de una metodología adecuada que propiciara la perfecta inocencia epistemológica– permitiera arribar a la construcción del conocimiento científico de lo social. Al remitir a estas tensiones en el campo de las ciencias sociales se encuentran distintas tradiciones desde las cuales se estipuló el oficio del investigador/a y que también permearon los modos de entender la docencia. “Dejar las emociones afuera del aula”, “Querer a todos los alumnos por igual”, “Brindar solo información científica” fueron algunos de los mandatos que –aún hoy– resuenan entre las paredes de las escuelas.

En la configuración de las ciencias sociales se presentó históricamente una oscilación entre el objetivismo y el subjetivismo. El mundo social, en tanto hechos que deben tratarse como cosas; o el mundo social como las representaciones que de él se hacen los agentes. La primera mirada requiere de la ciencia una ruptura con las preconcepciones o representaciones previas; la segunda la presenta como una continuidad con el sentido común. Al referirse Bourdieu (1975) a esta oscilación constante de las ciencias sociales entre el objetivismo y subjetivismo, lo hace advirtiendo sobre el reduccionismo que denotan estos momentos. Desde una matriz crítica, este autor hace un llamado a la producción de una ciencia rigurosa reconociendo la imposibilidad de neutralidad en el quehacer científico. Tal como proponen Bourdieu *et al.* en la obra “El oficio del sociólogo”, la sociología debería incluir, una sociología de la percepción del mundo social, es decir una sociología de la construcción de las visiones del mundo que contribuyen también a la construcción de ese mundo. El sociólogo establece una relación con su objeto, que en tanto relación social, nunca es de puro conocimiento.

De este modo, podría decirse que el oficio del sociólogo/a, al igual que el del/de la docente se produce desde un marco conceptual y contando con la relatividad –no el relativismo– de los instrumentos de conocimiento, ya que dependen de los contextos socio-históricos y culturales en que se utilizan, como así también de las condiciones de producción de las experiencias de quienes allí participan. Estas tensiones en los modos de concebir cómo deben generarse las rupturas con el sentido común se hacen presentes en los relatos de los/las entrevistados/as. Si bien en cada uno de ellos/ellas se

presentan tensiones y contradicciones; podrían establecerse tres énfasis diferenciados al momento de plantear este objetivo del taller.

Hay para quienes el taller de ESI debe proporcionar las herramientas para despojarse de los prejuicios, entendiéndolos como aproximaciones incorrectas que conllevan efectos negativos en las prácticas sociales y escolares. La necesidad de despojarse de estos prejuicios es visto por los/las docentes como un medio para des-hacerse de miradas erróneas. Entienden que el espacio debe promover una revisión sobre los propios prejuicios, los modos de mirar las infancias y las adolescencias. En esos casos se enfatiza la necesidad de “hacer entrar la cotidianidad” como un modo de poder des-hacerse de juicios y estereotipos que desconocen/omiten las realidades de ciertos sujetos y refuerzan la estigmatización hacia ciertos grupos.

Yo trato de trabajar mucho con lo que es poder, poder observar, juzgar, criticar, con poder ir más allá del discurso inmediato, ¿no? Con poder detectar cosas que están por detrás de lo inmediato. [...] O sea, no trabajo tanto en relación a la didáctica de cómo transmitir a los chicos algo de lo que es ESI. Sino cómo transmitirle a las maestras, cómo hacer, digamos, que ellas puedan incorporar algo de esto, que ya es bastante difícil. Me parece muy importante, primero, romperle la cabeza a las maestras, ¿no? Sacarles algunos prejuicios y hacerles pensar algunas cosas distintas. [...] Para mí es importante desestructurarlas al principio. (Z, Lic. en Psicología)

Por momentos, aunque cercanos a una mirada que reconoce las diversidades y respetuosa de los derechos, desde este posicionamiento se genera una suerte de práctica normativa en tanto se propone que el taller debiera tender hacia un “cambio de cabeza” de un/a otro/a. En algunos relatos aunque persiste la tendencia a priorizar en el taller el trabajo sobre los prejuicios, se entiende este trabajo desde una estrategia pedagógica tendiente al diálogo y al encuentro de percepciones a fin de generar interrogaciones que propicien el cambio hacia la mirada esperada.

Hacemos un análisis constante entre teoría y práctica, donde las chicas o los chicos traen ejemplos de las residencias que están haciendo, de lo que escucharon de la escuela de sus hijos. Tratamos de que en general las clases sean activadas por preguntas de la cotidianidad, ya sea algo que traen ellos personalmente o una noticia del diario. Y a partir de ahí poder articular con la teoría, poder empezar a jugar con algunos conceptos, ver películas con respecto a esto y laburar bastante el tema de los prejuicios, porque yo sigo notando que en muchísimas cosas estos prejuicios van desapareciendo en la medida en que uno va hablando esto. Creo que el espacio del taller es un espacio para hablar, para charlar, para opinar, para decir y para que en algún momento el otro te diga algo y te enojos o no y que lo puedas repensar. (P, Psicólogo)

Desde otras voces, la ruptura con el sentido común se propone como un cambio teórico-conceptual. El taller debiera posibilitar abrir la mirada a ciertas dimensiones, en este caso referidas a las sexualidades, que quedan invisibilizadas frente a las argumentaciones reduccionistas del paradigma biologicista. En tal sentido, esta instancia curricular se dirigiría a la producción de una perspectiva integral que promueva el reconocimiento de las dimensiones sociales e históricas de las sexualidades. Este modo que adquiere la ruptura se acerca muy fuertemente, vis a vis con los desarrollos del Programa Nacional de Educación Sexual Integral. La recurrencia a la integralidad, las puertas de entrada de la ESI, la promoción de la salud y de los derechos suelen estar presentes en este modo de pensar los objetivos del espacio curricular. El espacio, así entendido, se dirige a privilegiar el ofrecimiento de conceptos, estrategias, materiales didácticos y recursos que hagan posible la ESI en las escuelas.

Las primeras clases fueron de reflexión, de aproximación a la idea y al concepto de

sexualidad, de educación sexual. A medida que iban a avanzando íbamos incorporando los diferentes contenidos, los ejes conceptuales, las puertas de entrada, el Marco Normativo. Está el Marco Normativo Nacional y el Marco Normativo de la Ciudad de Buenos Aires; no solamente lo que es específicamente la Ley ESI, sino toda la normativa que se vincula con la ley” (F, Lic. en Ciencias de la Educación)

En otros casos la propuesta se dirige a comprender los procesos de producción socio-histórica de los sentidos estigmatizantes a fin de propiciar una mirada crítica sobre sí mismos/as, sobre el contexto social, sobre las instituciones escolares que potencie una transformación personal que impacte también en la práctica pedagógica. A su vez, el modo de entender esta ruptura o hacia dónde ella se dirige presenta matices.

Para algunas la ruptura se propondría desde el Taller en tanto posibilidad de repensarse como sujeto social e histórico, en palabras de una de las entrevistadas “producir una un cuestionamiento, un replanteo y una crítica, o autocrítica de la realidad y de la propia sexualidad, y de los vínculos”. Desde estas miradas, se enfatiza la perspectiva de género como un elemento primordial en la propuesta pedagógica en tanto que desde allí se produce una ruptura con las argumentaciones naturalizadoras del orden social, y específicamente de las relaciones sociales, las desigualdades y las violencias.

Como un objetivo primero que por ahí está un poco plasmado en los papeles eh, pero para mí es transversal y medio permanente es [...] tratar de establecer lo que fue, al menos para mí [...] el cambio de perspectiva”. “Correr el velo que circula y sigue siendo muy densamente ¿fuerte?, o sea más allá de que hay tensiones y que se yo, pero correr el velo en relación algunas cuestiones de género para mí es un objetivo[...] transversal porque además la gran mayoría de mis estudiantes son mujeres”. (A, Lic. en Ciencias de la Educación)

La posibilidad de repensarse como sujeto social y político en algunos casos se especifica más aún en relación a la reflexión en torno a la docencia. Es decir, si bien en algunos casos se menciona la necesidad de visibilizar los condicionamientos de las experiencias y el énfasis en la perspectiva de género, se trata de repensar esta experiencia social en tanto docente, en las escuelas, ante situaciones propias del espacio escolar.

Como de trabajar las cosas que en la militancia una trabaja en términos de demanda política, trabajarlas en función del rol docente que van a asumir ¿no? como ¿qué les importa el debate legislativo? obvio les importa, lo discutimos y les aporta como le aporta a cualquiera, pero siempre hago mucho hincapié en -bueno ustedes van a ser docentes y sus opiniones en su rol docente. (V, Lic. en Ciencias de la Educación)

Lo que me da el terciario es la posibilidad ahora de que estas señoritas maestras, como dice A., las transformemos realmente en profesionales de la educación. Dejamos de ser las señas para ser lo mismo que son los varones, a los cuales se los llama profesores y a nosotras nos siguen llamando las señas. Y dejar de pensar que somos las segundas mamás con los pibes y con las pibas”. (S, Lic. En Ciencias de la Educación)

Tal como se mencionó anteriormente, los énfasis mencionados se mantienen en cada una de las entrevistas no sin tensiones ni contradicciones. Es decir, por ejemplo, la tendencia a privilegiar el taller como un espacio de ruptura con los prejuicios o como una propuesta que tienda a la construcción de una perspectiva crítica y de género no se contraponen con por ejemplo la necesidad de acercarse al marco de la ESI y herramientas conceptuales-metodológicas, sin embargo al momento de caracterizar los objetivos del taller se encuentra una tendencia más marcada en algunos casos que en otros.

A modo de reflexión se podría mencionar que estas tendencias diferenciadas guardan algún tipo de vinculación con distintos momentos por los cuáles ha pasado el Programa Nacional de ESI. Un primer momento inicial asociado más al trabajo sobre los prejuicios y estereotipos, a la producción de un marco conceptual y propuesta curricular específica con recursos que colaboren en esa línea y un momento posterior en el cual –y en el contexto del desarrollo de toda una serie de leyes que engrosaron los derechos sexuales y reproductivos– tendiente a la generación de un marco pedagógico crítico desde el cual la perspectiva de género y derechos adquirió mayor potencia y visibilidad. Como una primera aproximación también se pueden vislumbrar algunas vinculaciones entre las tendencias mencionadas con las procedencias sociales, académicas, militantes y laborales de quienes fueron entrevistados/a junto con los años de antigüedad en el espacio del taller.

Asimismo surge como interrogante, de la mano de ciertas reflexiones que realizan los/las profesores/as, ¿cómo generar desde estos espacios una propuesta que no resulte normativa?, ¿cuáles son las posibilidades transformadoras del taller? Como plantearía Debora Britzman (1999: 97), ¿cuáles son los desafíos que se nos presentan al momento de plantear una pedagogía interesante y estimulante en la cual en el vínculo entre curiosidad, sexualidad y propuesta curricular se potencie la relación entre la libertad para explorar nuevas ideas y una pedagogía significativa?. Desde diferentes posicionamientos, algunos/as profesores/as realizan reflexiones en este sentido:

Uno transmite algo en relación a cómo mirar, por ejemplo, no sé, todo lo que es ahora las nuevas sexualidades; y te encontrás con un escrito que decía algo así como... “Que al homosexual no hay que tenerle asco porque son iguales a nosotros, entonces hay que respetarlos como, como todos”, una cosa así. Pero bueno, uno leía, no hay que tenerles asco, bueno por ahí entendió, pero no pudo cambiar su posición interna respecto a cómo mirar al otro. (Z, Lic. en Psicología)

Por ejemplo yo creo que, amo la Ley de ESI, amo todo, pero como toda ley y como toda política educativa, es altamente prescriptiva en algunas cuestiones, y sobre todo porque se trata de sexualidad es altamente prescriptiva. Yo muchas veces tengo la sensación de que si bien ya no es de un enfoque moral, moralista, sí seguimos teniendo esta cuestión como de una buena sexualidad, como que sigue impregnada esta cuestión y me parece que a veces hay que trabajar más fuerte. O sea, poder ver también aquello otro que se nos escapa de la potencia en la sexualidad, de la cuestión creativa, de la cuestión que desborda, que es una fuerza en la que podemos dar herramientas para el ejercicio del derecho, dar herramientas para la autonomía, para la protección [...] Como que esas cosas siguen quedando, me parece que es por capas, uno no puede pretender en 12 clases destruir todo un edificio que se armó en décadas de crianza, que apenas uno puede meter unos interrogantes, ir trabajando por capas y que decantará con la trayectoria de cada quien”. (M, Lic. en Antropología)

La potencia transformadora del taller ESI se presenta como una preocupación en casi todas las entrevistas. De diferentes modos, la pregunta por cómo tornar significativo el espacio conlleva a los/las docentes a una búsqueda constante por generar una alternativa estimulante, cercana a las experiencias de quienes por allí transitan y que a la vez incentive a la producción de nuevos saberes. A modo de primeras aproximaciones se podría vincular esta búsqueda constante de los/las docentes con dos aspectos sobre los cuales seguir explorando. Por un lado, el taller ESI resulta un espacio curricular relativamente nuevo. Si bien se instituye en la CABA a partir del 2009, su presencia en los institutos de formación docente fue progresiva. Por otro lado, se trata de un espacio interdisciplinario que para su construcción o consolidación 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.

Como uno de los obstáculos para concretar los objetivos del espacio de Taller, todos quienes fueron entrevistados/as coinciden también en la duración de la cursada. El taller de ESI forma parte del Ciclo de Formación General de la carrera, se cursa una vez por semana con una duración cuatrimestral con tres horas cátedra (tres horas reloj). Los/las docentes comparten que la materia requiere mayor tiempo para su despliegue y que en ocasiones esto se vuelve un obstáculo. Esta percepción, en ocasiones, es también compartida por los/las estudiantes que cursan el espacio, según las palabras de las entrevistadas. De acuerdo a lo relevado en las respuestas, el tiempo resulta poco para poder llegar a generar una transformación en la mirada, la apropiación de cierto marco conceptual y normativo y al mismo tiempo trabajar en torno a su abordaje en el aula. Esta situación se lee en la mayoría de los casos como un obstáculo que refiere al lugar-tiempo asignado a este taller, pero también en una de las entrevistas se menciona que quizá este obstáculo no solo se refiera a una limitación del tiempo sino con la necesidad de volver esta perspectiva transversal. Es decir, se advierte por ejemplo que esta perspectiva debiera estar presente en otras materias y sobretodo en el espacio de las prácticas. Algunos/as comentan que los/las estudiantes al momento de las prácticas se acercan para consultar acerca de los modos de incluir esta perspectiva, lo cual es visto para algunos/as como un logro del espacio pero también como una necesidad institucional.

Los modos de ver y dar sentido al espacio de educación sexual se vincularán también con ciertos énfasis en qué enseñar y cómo enseñar la ESI. Acercarse a estas dimensiones de la pedagogía de la ESI en este nivel de formación también permiten identificar las interrogaciones, los procesos de búsqueda que desde los/las docentes se proponen en la configuración de este espacio curricular.

C. La imposibilidad de neutralidad en los contenidos

Otro de los modos de acercarse a las formas que toma el abordaje de la ESI en los Talleres de formación docente consistió en la indagación sobre la propuesta de contenidos que se ofrece en estos espacios. Vale aclarar aquí que luego de la sanción de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral, el Consejo Federal de Educación desarrolla en el año 2008 una serie de lineamientos curriculares referidos a este campo para todos los niveles educativos, incluyendo la formación docente.

El Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, a través de la Dirección de Currícula y Enseñanza elabora en 2009 un documento curricular para la formación docente en esta jurisdicción. El mismo se enmarca en la Ley 2110 de la Ciudad. Como parte de sus puntos desarrolla algunas consideraciones acerca de la sexualidad, entendiéndola como un sistema complejo en el cual se entrelazan diferentes aspectos (psicológico, sociocultural e histórico, biológico, ético y jurídico). Establece el enfoque: integralidad, cuidado y promoción de la salud y derechos humanos. En este eje se plantea, entre otros, como uno de los puntos a abordar en la escuela el trabajo reflexivo sobre género. Luego se establecen los propósitos y los contenidos.

En relación a los contenidos, el documento curricular vigente para la formación docente, establece dos apartados. Un primer apartado referido a la Educación Sexual Integral en la Escuela Primaria, que fija una aproximación a los distintos aspectos de la sexualidad mencionados anteriormente. Y un segundo apartado referido a los abordajes de la educación sexual integral en la escuela que también refiere solo a la primaria y menciona algunas acciones a desplegar con “los niños”, “los” docentes, otras instituciones y las familias. Llama la atención la ausencia del Nivel Inicial en las formulaciones, estando este nivel afectado al cumplimiento de la normativa.

En la mayoría de las entrevistas se menciona la documentación oficial como un insumo para el armado de la propuesta curricular como así también como un recurso con el cual se trabaja junto a los/las estudiantes. Sin embargo, al momento de caracterizar la selección de contenidos abordada en el taller, hay quienes se apegan más fuertemente a los puntos planteados por el diseño y hay quienes contemplándolo re-organizan su propuesta con otros énfasis.

En todos los casos los contenidos se agrupan en grandes ejes que se recorren a lo largo de la cursada. Así por ejemplo hay quienes organizan sus contenidos en ejes tales como construcción social de la sexualidad/identidad, derechos y marco normativo y como un último eje aspectos referidos al abordaje de la educación sexual. Estos ejes adquieren diferentes secuencialidades y a la vez, en algunos casos, se apegan más vis a vis a la letra de la Ley de Educación Sexual Integral y sus lineamientos. En otros casos se presentan ejes vinculados a aquellos instrumentos pero enfatizando las miradas/perspectivas en torno a las diversidades, el feminismo y la perspectiva de género. También hay quienes recorren estos ejes pero desde una propuesta más abierta a temáticas e intereses que surjan en el grupo. Para otros/as docentes los contenidos se organizan en torno a las normativas vigentes vinculadas a la educación sexual integral y a partir de ellas se abordan temáticas específicas que parecieran ligar más la sexualidad a la salud sexual o como peligrosidad. En esta línea, estas propuestas se orientan a trabajar temáticas tales como violencia, VIH-SIDA, entre otras.

La mayor parte de los/las entrevistados/as encuentran en las normativas vigentes referidas y vinculadas a la ESI un contenido fundamental e infaltable en el trabajo en el taller. De algún modo, en algunas ocasiones, esta relevancia se presenta en tanto que su conocimiento permite dar cuenta del proceso de lucha por la ESI como un derecho y la necesidad de conocer estos instrumentos como un modo de continuar en esa batalla. Para otros/as la relevancia de la ley la otorga el saberse contenido/a en un marco normativo, conocerlo, ver de qué modo las instituciones y los/las docentes deben actuar en sintonía a estas reglamentaciones. En esta forma de abordaje de ley se priorizan como contenidos a trabajar aquellos que brinden herramientas/recursos para poder dar respuesta a las necesidades que se generan frente a la vulneración de alguno de los derechos.

También ligadas a las reflexiones sobre los contenidos abordados en el taller, se mencionan algunas tensiones, algunos silenciamientos. La mayoría de los y las entrevistados/as observan en el contenido mismo de la ESI algo disruptivo, un contenido que interpela, que moviliza. Tal como se explicita en algunas entrevistas, los contenidos de la ESI generan –en variadas ocasiones– la posibilidad de hablar temáticas que no se habían hablado antes, de nombrar situaciones innombradas en los espacios escolares o en otras circunstancias de la vida cotidiana. Es decir el contenido de la ESI se presenta como disruptivo en relación a lo que tradicionalmente aloja la escuela. Según algunos/as entrevistados/as, esta característica de los contenidos conlleva ciertos obstáculos, resistencias y movilizaciones en los/las estudiantes que encuentran diferentes resoluciones en los/las docentes. Este suele ser un aspecto de la enseñanza que se resalta como un elemento diferenciador respecto de la enseñanza de otras materias, la implicación personal.

1. A veces hay silencios, pero siempre hay comentarios, siempre se aportan ideas, es raro que se queden todas calladas. En general, muchas veces hacen solamente el gesto y por supuesto que hay temas que son muy delicados y nos tocan a cada uno de manera diferente, entonces esto también se habla. (I, Lic. Psicología)
2. Uno de los temas más resistentes a este enfoque en relación a la higiene personal, es el abordar el cuerpo y los nombres; “hasta “pene” y “vulva” se llega” y consideran que con nombrar correctamente ya está cumplida la incorporación de la perspectiva. Cuesta mucho. Una vez

en una dramatización sobre escenas temidas que era sobre las preguntas de los niños/as acerca de cómo se gestan los bebés, una de las pibas no podía... o sea, habían armado como el guion, y en el momento de decir que “el hombre introducía el pene en la vagina de la mujer” plantearon que era un indecible, (eso) fuertísimo me pareció, dijo: “no, no, no profe basta!” yo esto no lo puedo decir. (A, Lic. en Ciencias de la Educación)

3. El cuatrimestre pasado tuve un alumno, heterosexual, hecho y derecho que me cuestionaba todas las clases que no era tan así la violencia, que no era tan así la desigualdad...Y en una clase me dijo “todo bien con los putos, todo bien con las lesbianas, pero a mi el travesti es como que no puedo, no lo entiendo, no me pasa...”. No podía, no podía, y había algo interesante en lo que él planteaba, porque era sincero, se estaba sincerando, en una postura desde mi lado bastante fuerte, porque yo me presento como feminista, me presento como activista. Y el trabajo final que él hizo, él dijo “yo quiero trabajar sobre el travestismo” “quiero trabajar sobre eso, porque siento que no estoy pudiendo, entonces quiero a ver si académicamente se me pasa un poco esto que me está pasando. (N, Lic. en Historia)

También en las entrevistas se hacen presentes los aspectos omitidos en los contenidos. Una de las entrevistadas hace mención a la ternura, a los afectos, a la corporalidad como contenido de su propuesta curricular en tanto estos puntos no se nombran casi en ninguna otra entrevista aun siendo parte de los contenidos en el diseño. La posibilidad de advertir el currículum nulo resulta potente ya que como expone De Cunha (2015: 159) este constituye un metacurrículum en tanto que “lo no dicho tiene sobre los sujetos pedagógicos un efecto (per) formativo mucho más potente y subjetivante”.

En un reciente libro, ya afirmamos que “toda educación es sexual”. Si bien en el taller de la ESI se abordan ciertos contenidos, ¿estos refieren a una sumatoria de temáticas o la ESI se trata de una perspectiva pedagógica presente a lo largo de las distintas dimensiones de lo educativo? Pareciera que las movilizaciones, implicaciones que conllevan los contenidos abordados en el taller de la ESI, exceden a ciertos contenidos y conllevan a un replanteo personal, social y pedagógico. Surge así entonces nuevamente el proyecto de la transversalización. Se trata solo de ver qué nuevos contenidos se incluyen en el libro de temas o de repensar los contenidos desde su forma, que implicación se producen así para la formación docente. A lo largo de las entrevistas se exponen diferentes obstáculos que hacen a las fronteras-clasificaciones disciplinares, a las condiciones institucionales, a las laborales, a las formas en que está organizada la cursada; todas ellas arrojan elementos a fin de ir construyendo algunas pistas en relación al cómo de la enseñanza de la ESI en la formación docente.

D. Pedagogías en tensión...

También en este primer momento de aproximación a los sentidos de los/las docentes de la formación inicial se indagaron las estrategias utilizadas como un modo de acercarse a las formas que toman los contenidos en el Taller ESI. Como sostiene Edwards (1995) “el contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado. 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 a esos contenidos en acción: cuáles son las potencias, las dificultades, las resistencias y tensiones que encuentran.

La propuesta de contenidos para el taller de ESI enlazada a la modalidad para su abordaje exponen diferentes formas de trabajo/abordaje por parte de los/las docentes entrevistados/as. Ligado en ocasiones a los sentidos otorgados a este espacio de formación, como así también a sus procedencias académicas se perfilan también tres tendencias/

énfasis en los modos de abordar la ESI. Por un lado hay quienes, en la búsqueda por desafiar los prejuicios, priorizan un modo de trabajo en el cual prevalecen actividades en las cuáles se prioriza el debate, el encuentro de perspectivas con un objetivo dirigido a la transformación de las visiones en torno a las sexualidades, a las infancias, entre otros. Se propone un espacio tendiente a un cambio subjetivo, en el cual se reflexione fundamentalmente sobre la propia experiencia social y de los episodios que irrumpen en la cotidianeidad de la escuela. En ella se ofrece una serie de actividades abiertas, en las cuales los contenidos a abordar se van estableciendo de acuerdo a los intereses y necesidades del grupo. Prevalece la lectura de materiales literarios, cinematográficos, audiovisuales. Sin embargo, y paradójicamente, en esta modalidad, en la cual se ubican generalmente docentes provenientes del campo de la psicología, se presenta cierta tendencia que busca un cambio de posicionamiento subjetivo que encuentra sus límites en una propuesta que aunque más laxa en su forma termina forzando la “bajada de línea” de un deber ser en torno a la sexualidad.

Otra de las tendencias encontradas se encuentra en una que podríamos llamar técnico-didáctica. EN ella se priorizan actividades que permitan a los/las estudiantes apropiarse de herramientas para el desarrollo de la ESI en las escuelas. En algunos casos se trata de brindar herramientas para su abordaje en el aula y en otra para el abordaje personal-grupal o institucional de temáticas vinculadas a las sexualidades, a la salud sexual y a la vulneración de derechos. Se trata de propuestas más estructuradas, en las cuales ya hay una serie de guías de trabajo estipuladas, temáticas delimitadas. A través de las actividades se ofrecen recursos didácticos, los materiales producidos por el PNESE y otras instituciones/organizaciones, recursos normativos e institucionales.

Como parte de estas tendencias, también se encuentra una de corte más pedagógico. Esta tercera tendencia, pedagógico crítica de género, insiste fuertemente en trabajar los aportes de los movimientos sociales, los feminismos, la perspectiva de género. Las propuestas en las que insiste esta tendencia se vinculan a docentes provenientes de la formación en ciencias de la educación, antropología, historia. Algunas de ellas con experiencia de militancia en este campo. El abordaje se dirige a la reflexión en torno a la pedagogía de la ESI, al lugar de los/las instituciones, al lugar de los/las docentes, de los/las estudiantes, las familias, otras instituciones. Si bien recorriendo en ocasiones los mismos ejes que quienes se ubican en el énfasis anterior y hasta utilizando en ocasiones los mismos materiales, las actividades se dirigen a identificar la producción social de las sexualidades y cómo en estos procesos se condensan diferentes dimensiones y que se particularizan en las escuelas. Aquí se evidencia como la forma hace al contenido. Es decir desde el trabajo a veces de los mismos contenidos –en palabras de las/las entrevistados/as-, con los mismos materiales se producen una serie de propuestas tendientes hacia otro lugar: la producción de una perspectiva.

Ahora bien, a lo largo de las entrevistas y en la indagación acerca de la forma de abordaje de la ESI en la formación docente, más allá de estas tendencias mencionadas se exponen algunas cuestiones referidas al currículum en acción que insisten en los diferentes relatos. En primer lugar cabe mencionar que de algún modo, el contenido, la ESI, la perspectiva de género conllevan para muchas/os de los/las entrevistados/as en sí mismo un desafío a la pedagogía bancaria freireana. Ya desde el inicio se mencionó que la mayoría de los/las entrevistados/as coinciden en que lejos de ser un espacio de transmisión de contenidos este espacio se erige como privilegiado para la discusión, la reflexión. De este modo la participación, la falta de ella o los obstáculos que se encuentran para una participación de todos/todas quienes transitan por este espacio suele ser una insistencia en las entrevistas.

Una preocupación recurrente es cómo desafiar las categorías sociales que se presentan en la clase y que presentan desigualdades en las formas que toman las voces. La clase

social, la nacionalidad, la trayectoria escolar, la militancia, las experiencias familiares conllevan distinciones que por momentos se hace difícil movilizar. ¿Cómo dar voz a todxs? Un aspecto que se menciona en tres entrevistadas son las distinciones que también se exponen en la participación de quienes se están formando para el nivel inicial respecto del nivel primario.

En las participaciones en las clases se cruza la clase, la nacionalidad digamos, la posibilidad de las voces. Viste, como quiénes toman la palabra y cómo bajarles... siento que es un esfuerzo en todas las clases la cosa de poder socializar la palabra... hay algo de clase que aparece persistentemente. [...] refiriendo a la participación diferencial según el nivel para el cual se forman las estudiantes, esta docente señala: “me parece que es recurrente que en general en nivel inicial como que persiste esa idea de que es algo más fácil, más del maternaje que te sale casi instintivamente, digo... No sé cómo que no requiere tanto de competencias intelectuales puestas en juego y hay algo que se vuelve a jugar ahí en el taller de ESI”. (A; Lic. en Ciencias de la Educación)

Otro aspecto mencionado en las entrevistas y que refiere a la participación diferencial se vincula con el momento en que se está cursando el taller. Las dificultades que algunas/os docentes visualizan en relación al tiempo y al espacio curricular se vincula más que con la duración, con el momento de la cursada en el cual se presenta el taller. Al ser parte del ciclo de formación general resulta que hay quienes cursan el taller apenas comienzan la carrera y hay quienes hacia la mitad/final de la misma. En ocasiones quienes cursan ya se encuentran realizando prácticas junto a otros/otras que recién salen de su escuela secundaria. Esta diversidad de experiencias en relación al tiempo de cursada en ocasiones es leído como un obstáculo y también para otros/otras como una posibilidad:

Lxs alumnxs que recién comienzan su trayecto académico traen al aula experiencias y vivencias cercanas a su familia (“traen el problema del sobrino, del hijo”). “Nosotros decimos que lo tienen que poner en los últimos, donde incluso, por ahí, se pueda dar que un alumno que esté haciendo prácticas pueda traer algún inconveniente.” Sería necesario que lxs estudiantes puedan utilizar los contenidos pedagógicamente, para intervenciones concretas en su práctica docente. Esto no sería posible cuando los trayectos académicos son recientes o cortos. (Z, Lic. en Psicología)

Ese intercambio es sumamente interesante. Pensar no cuando a futuro estén en el aula, sino que ya están en el aula y eso les sirve a las otras que no están en el aula.” Se valora positivamente este intercambio de experiencias áulicas docentes como fuente de saber, ejemplos prácticos. Los ejemplos prácticos serían necesarios. ¿Existe otra fuente de hechos concretos para el taller ESI? (N, Lic. en Historia)

Desde las expresiones de algunas docentes, sobre todo las que se ubican en la tendencia pedagógica, se presenta cierta preocupación cercana a los desafíos de la pedagogía feminista. ¿Cómo dar lugar a las experiencias de los sujetos involucrados en las aulas, se trata de que las voces de lxs alumnxs porten sus experiencias; en la dirección en que las feministas de la diferencia italiana hablan de la construcción de “Saber que se sabe” (Piussi y Bianchi, 1996: 2) en tanto “La capacidad de conferir sentido a sí mismas, a los otros, al mundo, a partir de la propia experiencia, necesidades, deseos como la condición para poder modificar la realidad de manera profunda y no solo en sus aspectos exteriores y superficiales”.

La experiencia desde esta perspectiva se comprende como un proceso personal y social, no se toma en un sentido de “datos sensoriales ni como la adquisición de habilidades y competencias por acumulación a lo largo de la vida, ni en un sentido individualista o puramente subjetivo, interno, sin la mediación de lo social” (Bach, 2010: 35)

La pregunta por el lugar que tienen las experiencias, las voces de los/las estudiantes no se dirige solo hacia la necesidad de que todos participen sino a que las voces tengan lugar en las aulas. Desde esta vertiente el lugar que se le quiere brindar a las experiencias no se centra en poder advertir los prejuicios y modificarlos sino que se intenta potenciar una perspectiva crítica que cuestione las condiciones de producción de los sentidos, de las propias experiencias, de las experiencias de todos y todas. De allí la preocupación porque las voces de las/los alumnas/os tengan lugar no se dirige solo a escuchar lo que piensan y sienten sino que se dirige trata de generar un espacio pedagógico en el cual las voces, las propias voces también, tengan lugar para repensarse.

El espacio de taller, en sí mismo, está planteado desde el diseño curricular como una modalidad de cursada que, además dar la posibilidad de la promoción directa, implica una metodología de trabajo particular. Ahora bien, esta modalidad es resignificada por cada uno/a de los docentes que dictan ESI. Resultan significativas algunas reflexiones en torno a lo vivencial en los talleres. En varias entrevistas insiste la finalidad de tornar el taller una experiencia “vivencial” (en palabra de los/as entrevistados/as). Entendiendo lo vivencial de diferentes maneras. Hay una búsqueda por interpelar, por convocar y así se recurre a diferentes y variadas estrategias que en ocasiones se presentan en un/a mismo/a docente. De este modo algunas entrevistas remarcan la necesidad de hacer presente la corporalidad en el aula a través de dramatizaciones, juegos, movimientos. Estrategia en la cual encuentran ciertas resistencias de los/las estudiantes por las ausencia de estas metodologías de trabajo en el espacio de formación y en la educación en general.

Yo lo puedo hacer, esto de la psicología social y las dinámicas del taller y la educación física, trabajo mucho con el cuerpo. Me parece que ahí hay un combo que permite que la cosa sea relajada, que salgan del escritorio y que se puedan mover, que se tiren en el piso y hagamos otras actividades que no son las de solamente leer, tratar de explicar o hacer un trabajito” Permanentemente con actividades y cuestiones que tengan que ver con trabajo en grupo, experiencias y recuerdos que hayan tenido con el tema de la sexualidad, de la escuela, de esto, de lo otro. Bueno, algunos niegan totalmente, pero ahí empieza a salir y al terminar el taller transpiran mucho la camiseta. (S, Lic. En Ciencias de la Educación)

Refiriéndose a ciertas actividad de reflexión...Pero por lo general prenden bastante; prenden un poco menos las que implican más el cuerpo, cuando la dinámica implica moverse cuesta más. La dramatización cuesta un montón por ejemplo. Un par de veces que les propuse dramatizar, una sola lo logré, pero en general hay buena respuesta. La primera clase es más rara, después se enganchan y hay una aceptación. Como pasan cosas tan fuertes y como nos estamos preguntando tanto cuando trabajamos con ESI, nos estamos interpelando tanto, en algún punto tiene que ser divertido y algo de todo eso tiene que ser gratificante. (M, Lic. en Psicología)

Quiero hacerlo un poco más taller, más vivencial. No me encuentro todavía cómoda trabajando con los textos en la clase, trato de que vaya saliendo de las alumnas, el concepto de género, que vayamos primero viendo como con algunas cosas masculinas, algunas cosas femeninas, cosas así y de ahí llegar más a lo conceptual por ahí. Uso desde situaciones de aula posibles y ver qué harían ellas en esas situaciones, después ver una puesta en común. (L, Lic. en Antropología)

En otras ocasiones la búsqueda por lo vivencial refiere a generar actividades a través de las cuales se pueda reflexionar respecto de diferentes aspectos de la propia experiencia: el análisis de videos, artefactos culturales, artículos periodísticos. También estas estrategias en ocasiones se combinan para algunos/as con instancias más analíticas y/o expositivas en las cuales se busca la aproximación a categorías conceptuales, debates,

perspectivas, documentos que colaboren en la producción de rupturas y que funcionen como cajas de herramientas para pensar la ESI en la escuela, lo pedagógico.

En las entrevistas se observa una actitud inquieta en los/las docentes, en general se presenta una mirada crítica sobre la propia práctica, un replanteo de lo acontecido y una búsqueda constante en pos una estrategia pedagógica más potente en términos de su interpelación y la generación de miradas reflexivas que puedan llegar a aquellos espacios inadvertidos en los cuales se cuele y refuerza la matriz hegemónica. En este punto y refiriendo a las estrategias, contenidos y sentido del taller una de las cuestiones que motiva la reflexión de los/las docentes es cómo interpelar, cómo promover la participación. Desafiando en ocasiones el dispositivo pedagógico, el posicionamiento docente.

Yo no tengo ningún problema en hablar de lo que sea y decir lo que sea, en el sentido que en determinadas cuestiones la formalidad hay que correrla de lado y hay que trabajar en adultos de igual a igual.” ¿Qué es correrse de la formalidad? Para trabajar sería también necesario ¿diluir? las posiciones maestro-alumno. ¿El formato maestro-alumno impide un debate fructífero? (S, Lic. En Ciencias de la Educación)

A su vez, replanteando el modelo tradicional donde el/la docente se erige como espacio de certeza y seguridad también surgen en algunas entrevistas la necesidad de brindar desde el Taller de la ESI ciertos mojonos que permitan construir un marco contenedor que anime a la entrada de la ESI en las escuelas

A veces está esa cuestión de la omnipotencia pedagógica de creer que uno quiere agotar todo ahí, en esa instancia curricular. Digamos como que en algún punto la cuestión tiene que ver con esto, con poder abrir algunas preguntas y generar algún espacio de reflexión en torno a la sexualidad... como poniendo en tensión sentidos arraigados en todos y en todas y en mí misma también obviamente. Pero dar la ESI, conocerla en qué consiste, cuáles son los materiales, apropiarse de eso para poder desde ahí dar algún punto de seguridad, porque si bien la incertidumbre esta buena también está bueno darle seguridad a los pibes y las pibas que transitan por ahí para decir “bueno sí, hay un marco normativo del cual te puedes incluir para dar esto, y hay ciertas líneas por donde puedes seguir ¿no?, como enmarcar desde ahí para que eso sea posible después de darse en la escuela porque si no, tenía miedo yo de que pasara como una experiencia muy interesante y muy linda pero que después no pudiese verse cómo eso entra a jugarse en las escuelas y en las aulas. (P, Lic. en Ciencias de la Educación)

Finalmente, y en torno de la evaluación, si bien en las entrevistas resulta un aspecto considerado complejo y en revisión y reformulación constante, en muchas de las experiencias se presenta una coincidencia en la solicitud como trabajo final de la elaboración de una secuencia didáctica. La consigna suele apelar a la posibilidad de llevar la ESI a las aulas. De algún modo esta estrategia de evaluación permite reflexionar sobre las posibilidades y los límites institucionales en poner la ESI en acción. De algún modo, este ejercicio habilita también la producción de ciertos mojonos dirigidos a proponer a los/as estudiantes en formación la anticipación de un espacio de “seguridad” a la hora de intentar tornar efectiva la ley. A su vez, la elaboración de las secuencias no se siempre se llega a concretar por falta de tiempo, resultando una vacancia para esta perspectiva en tanto que luego no tiene lugar en otras instancias curriculares.

Así, algunas/os docentes señalan dos posibilidades: la necesidad de un segundo taller ESI en el cual se pueda trabajar en torno a la inclusión y desarrollo curricular y otros/as que plantean el desafío de la transversalización en otros espacios curriculares de la formación. Quedan libradas al proyecto de la conducción entonces las instancias

institucionales que potencien la inclusión de esta perspectiva en todo el proceso de formación, incluidas las prácticas profesionales.

Primeras conclusiones

Es evidente que existen cruces entre las miradas y trayectorias de quienes asumen los talleres de ESI en la formación docente, y los sentidos, contenidos y propuestas pedagógicas que van configurando la experiencia formativa de las/os estudiantes en ese espacio curricular. Las tres tendencias esbozadas en estos primeros análisis se presentan como posibles abstracciones a partir de lo que insiste en los relatos de los/las entrevistados. No se encuentran de modos puros en cada uno/una de ellos/ellas y en las entrevistas es posible identificar pasajes en los cuales se fusionan en un mismo/a docente.

Sin embargo estos aspectos diferenciados pueden estar hablándonos de ciertas particularizaciones en la enseñanza de la ESI. *Prima facie* parecería que los talleres de ESI deberían quedar al margen de una forma clasificatoria fuerte entre “lo esperable como normal –lo condenable o desechable–” y, al mismo tiempo, es sabido que en la formación docente es casi imposible escapar de la necesidad de tener “certezas situadas” como para poder habilitar una práctica docente mínimamente anclada en la escuela. También parecería que no debería fijar una serie de “contenidos” porque la crítica epistemológica feminista y *queer* de los saberes de referencia continúa, y, a la vez, ya hay lineamientos definidos que esperan su incorporación plena al currículum escolar. Por último, es propio de la perspectiva de géneros contener a la vez una dimensión descriptiva y una dimensión crítica y, a la vez, las pedagogías críticas han tematizado a la enseñanza como problema político, en que contenidos y experiencia forman un todo escindible solo en el análisis.

Entendemos al proyecto de la Educación Sexual Integral como un interesante analizador que pone en cuestión, como ningún otro, a la propia noción de “formación”, la resignifica y la potencia.

Referencias bibliográficas

- » Alliaud, A. (2007). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires, Granica.
- » Alonso, G. y Díaz, R. (Comp.). (2003). *Hacia una pedagogía de la experiencia de las mujeres*. Buenos Aires, Ed. Miño y Dávila.
- » Bach, A. (2010). *Las voces de la experiencia. El viraje de la filosofía feminista*. Buenos Aires, Biblos.
- » Birgin, A. (2000). *La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión*. En Gentili, P. y Frigotto, G. Comps., *La Ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. CLACSO, Buenos Aires.
- » Bourdieu, P; Chamboredon, JC, Passeron, JC. (2008). *El oficio del sociólogo: presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires, Siglo XXI (1975).
- » Britzman, D. (1999). *Curiosidade, sexualidade e currículo*. En Lopes Louro G., Guacira. *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte, Autentica.
- » Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan*. Barcelona, Paidós.
- » _____. (2004). *Deshacer el género*. Buenos Aires, Paidós
- » Da Cunha, M. (2015). *El currículum como Speculum*. En Bach, A.M. (Coord.). *Para una didáctica con perspectiva de género*. Buenos Aires, UNSAM Edita.
- » Díaz Villa, G. (2012). *Una pedagogía para la esi*. En Cuadernos de Educación. Universidad Nacional de Córdoba. Año X- N°10 (10).
- » Edwards, V. (1995). *Las formas del conocimiento en el aula*. En Rockwell, E. (Coord.). *La escuela cotidiana*. México, Fondo de Cultura Económica
- » Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores
- » Harding, S. (1991). *Whose science, whose knowledge?* New York, Cornell University Press.
- » Meinardi, E. (2008). *Educación para la Salud Sexual en la formación de profesores*. En Meinardi, E. y Revel C., Andrea (comp.). *Género y educación Sexual en las escuelas*. Buenos Aires, Ed. de autor.
- » Morgade, G. (1995). *Mujeres y educación formal. De la lucha por el acceso a la lucha por el currículum*. En Revista del Instituto de Investigaciones de ciencias de la educación N° 6, pp. 26-35
- » _____. (1997). *Mujeres en la educación: género y docencia en la Argentina 1870-1930*. Miño y Dávila Editores
- » _____. (2010). *Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo*. Buenos Aires, Noveduc.
- » _____. (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires, La Crujía Ediciones.
- » _____. (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.

- » Piussi, A.M. (1989). *Educare nella differenza. Gruppo pedagogia della differenza sessuale*. Torino, Rosenberg & Sellier.
- » Piussi, A. M; Bianchi, L. (ed.). (1996). *Saber que se sabe*. Barcelona, Icaria
- » Sedgwich, E. (1998). *Epistemología del clóset*. Barcelona, Ediciones de la Tempestad.
- » Sirvent, M. T., Lomagno, C., y Llosa, S. (2009). *Intervención Comunitaria en contextos de pobreza en la Ciudad de Buenos Aires desde una perspectiva de Animación Sociocultural e Investigación- Acción Participativa*. En IV Coloquio Internacional en Animación. Universidad del Quebec en Montreal UQAM/Red Internacional de Animación RIA, pp. 28-30.
- » Smith, D. (1999). *Writing the social*. Toronto, University of Toronto Press.
- » Wainerman, C.; Di Virgilio, M.; Chami, N. (2008). *La escuela y la Educación Sexual*. Buenos Aires, Universidad de San Andrés.

Graciela Morgade

Doctora en Educación. Profesora de Investigación Educativa II y del Seminario “Abordaje socioeducativo de las problemáticas de género y sexualidades” en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Es decana de dicha Facultad (2014-2018). E-mail: gmorgade@filo.uba.ar

Paula Fainsod

Doctora en Educación. Docente de Sociología de la Educación y del Seminario “Abordaje socioeducativo de las problemáticas de género y sexualidades” en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. E-mail: paulafainsod@yahoo.com.ar