

EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL Y FORMACIÓN DOCENTE: ¿QUÉ TIENE QUE VER LA EDUCACIÓN SEXUAL CON MI ESPACIO CURRICULAR? PROCESOS DE OBJETIVACIÓN CURRICULAR Y DISCURSOS DOCENTES.

Fabiana Giachero¹
Rita Sueiro²

Fecha de recepción 6-8-2017
Fecha de aceptación 4-4-2018

Resumen:

El presente trabajo constituye un aporte a la visibilización de las inclusiones y/o exclusiones de contenidos de la Educación Sexual Integral (ESI), la naturaleza y contenido de los mismos en las planificaciones de los espacios curriculares de las carreras de Formación Docente en un Instituto de Formación Docente (IFD). El análisis de las prácticas discursivas -a través de entrevistas individuales y a un grupo focal- dan cuenta y sostienen las condiciones de posibilidad a partir de las cuales estos procesos son llevados a cabo.

El abordaje metodológico de la problemática planteada se definió a través de un estudio de caso de características exploratorio-descriptivas. Se implementaron técnicas de análisis de documentos curriculares y planificaciones, entrevistas individuales y a un grupo focal. El criterio de selección para definir los docentes que serían entrevistados y/o participarían del grupo focal, fue la pertenencia de los mismos a los distintos Campos de Formación.

La sistematización y análisis de los datos obtenidos permiten adelantar algunas conclusiones más o menos generalizadas: la Ley de ESI como dispositivo de poder en torno

¹ Instituto de Educación Superior del Centro de la República (IESCER) Dr. "Ángel Diego Márquez", Villa María. Córdoba. Profesora en Psicopedagogía. Licenciada en Ciencias de la Educación. Diplomatura de Estudios Superiores de Universidad (D.E.S.U). Contacto: fabianaang@yahoo.com.ar

² Instituto de Educación Superior del Centro de la República (IESCER) Dr. "Ángel Diego Márquez", Villa María. Córdoba. Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario. Contacto: ritasueir@yahoo.com.ar

a la temática; la curricularización de la Educación Sexual a riesgo de quitarle posibilidad de problematización, y la pregunta acerca de si es posible la existencia de “una” sexualidad, aún dentro de la heterosexualidad.

Palabras clave: Educación Sexual; Formación Docente; Objetivación Curricular, Prácticas Discursivas; Dispositivo.

**COMPREHENSIVE SEXUAL EDUCATION AND TEACHER TRAINING:
WHAT DOES SEX EDUCATION HAVE TO DO WITH MY CURRICULAR
SPACE? PROCESSES OF CURRICULAR OBJECTIVATION AND TEACHING
DISCOURSES.**

Abstract:

The present work constitutes a contribution to the visualization of the inclusions and / or exclusions of contents of the ESI, the nature and content of the same in the planning of the curricular spaces of the courses of Teacher Training in an IFD. The analysis of discursive practices - through individual interviews and a focus group - account for and support the conditions of possibility from which these processes are carried out.

The methodological approach of the raised problem was defined through a case study of exploratory-descriptive characteristics. Curricular document analysis and planning techniques, individual interviews and a focus group were implemented. The selection criterion to define the teachers who would be interviewed and / or participate in the focus group was their belonging to the different Training Fields.

The systematization and analysis of the data obtained allow us to advance some more or less generalized conclusions: the ESI law as a device of power around the issue; The curricularisation of Sexual Education at the risk of taking away the possibility of problematization and the question about itself is possible the existence of "a" sexuality, even within heterosexuality.

Keywords: Sex education; Teacher Training; Curricular Objectivization, Discursive Practices; Device.

Introducción

En Argentina, la educación sexual como dispositivo vinculado a la información, aparece a principios del siglo XX. Los encargados de difundir esta información eran los miembros de la Liga Argentina de Profilaxis Social³. La sexualidad era concebida como un “deber”, atravesada por concepciones del orden moral que ejercían poder e interpelaban las subjetividades. En este contexto, no podemos dejar de mencionar los aportes del Anarquismo y del Socialismo, movimientos políticos que desde fines del siglo XIX y durante las primeras décadas del siglo XX, desarrollaron -entre otras actividades- un proyecto educativo que repudiaba la normalización represiva del Estado por considerarla oligárquica, nacionalista e incluso religiosa. Si bien existían notorias diferencias entre anarquistas y socialistas, ambas corrientes coincidían en construir una escuela autogestionada y opuesta a la escuela hegemónica. La exigencia de luchar por la igualdad entre hombres y mujeres sería también transmitida por medio de la educación. El movimiento feminista anárquico enfrentará a sus propios compañeros con el principio de coeducación.

A mediados del siglo XX, los cambios sociales y culturales, entre otros, auguraron nuevos aires, nuevas concepciones y modos de relacionarse se dieron lugar para que la mujer saliera del ámbito privado/doméstico y se insertará en el mercado laboral. Se modificaron las matrículas en guarderías y jardines y se incrementaron matrículas en instituciones educativas para empezar y/o continuar estudios. La aparición de nuevos métodos anticonceptivos habilitó la posibilidad de decidir la cantidad de hijos a tener, las nuevas relaciones de noviazgos y de prueba antes del matrimonio.

En 1966 surge la Asociación Argentina de Protección Familiar encargada de brindar capacitaciones, materiales impresos o audiovisuales acerca de la sexualidad. En 1970,

³ *La Liga Argentina de Profilaxis Social* fue una de las primeras instituciones eugenésicas en el país, fundada en 1921 por el médico Alfredo Fernández Verano. Fue patrocinada por el Círculo Médico Argentino y el Centro de Estudiantes de Medicina, y continuó funcionando hasta fines de los años 60.

aproximadamente, se comienza a dirigir la información hacia las y los jóvenes para que conozcan sus cambios durante la adolescencia.

En la década del '80 aparece la enfermedad conocida como Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida (VIH/SIDA), cuyo contagio se atribuye, en los primeros años, a las relaciones sexuales, particularmente a las homosexuales masculinas. La asociación directa sexualidad y muerte genera la necesidad de hacer pública la temática, se comienza a hablar de “lo que no se hablaba...”, y las sociedades comienzan a solicitar a los Estados superar prácticas conservadoras y reconocer los derechos sexuales y reproductivos de las poblaciones.

Hasta nuestros días han sido numerosas las leyes, normas y compromisos internacionales que Argentina ha hecho propios y promueve en el campo de los derechos humanos. La Constitución Nacional incorporó leyes y convenciones tales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Convención sobre los derechos del Niño y la Convención Americana sobre los Derechos Humanos. Se sancionaron diversas normas de orden provincial y nacional que se definen en la misma línea de trabajo. Asimismo, la sanción de la Ley N° 25673 del 21 de noviembre de 2002 creó el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable en el ámbito del Ministerio de Salud.

Esta etapa de reconocimiento legal tiene un punto de clave en la sanción de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26150, sancionada el 4 de octubre de 2006 y promulgada ese mismo mes y año. Esta Ley reconoce de manera explícita el rol activo que le cabe al Estado en la Educación Sexual Integral de niñas/os y adolescentes; condición ya establecida en la Ley de Educación Nacional, en adelante LEN, cuando se erige en garante del desarrollo de políticas que brinden conocimientos y promuevan valores que fortalezcan la formación para una sexualidad responsable en todos los establecimientos educativos de gestión pública y de gestión privada del territorio argentino. El Estado Nacional, en su condición de garante, establece un piso común de contenidos curriculares válidos para todos los niveles del sistema educativo. De esta manera, las autoridades educativas jurisdiccionales, de acuerdo con las atribuciones que le son propias, tendrán luego que realizar las adecuaciones necesarias al momento de la concreción curricular de los

contenidos. El mismo criterio se prevé para las instituciones, en tanto podrán incorporar a sus proyectos institucionales las propuestas específicas de la ESI.

La aplicación de la Ley de ESI implica información en el marco de un derecho, seguida de la incorporación de los Lineamientos Curriculares para ESI, aprobados por el Consejo Federal de Educación en forma unánime en el mes de mayo de 2008 -Resolución N° 45/08- a las propuestas de enseñanza áulica, acorde a las pautas madurativas de las/los educandos, la supervisión y evaluación del programa, la capacitación permanente y gratuita para las/los educadores, y la incorporación de los contenidos de ESI a las propuestas académicas de los espacios curriculares de la Formación Docente.

Desde el punto de vista del derecho, la educación sexual es un compromiso y una tarea que implica la asunción de responsabilidades de una generación a otra. La escuela, en representación del estado constitucional de derecho, encarna una de las instituciones que debe garantizar y hacer efectivo los derechos de niños/as y adolescentes, y las/los docentes se constituyen en los actores protagónicos en función de que serían los encargados de ofrecer a las/los alumnas/os las oportunidades formativas integrales en la temática, diseñando estrategias sistemáticas de formación y capacitación permanente en este sentido.

De esta manera, los IFD se constituyen en el espacio institucional donde las estrategias debieran ocupar un lugar central para garantizar el cumplimiento de los objetivos de la ley, siguiendo la lógica de las prescripciones curriculares.

Surge así el interrogante que sustenta el desarrollo del presente proyecto de investigación:⁴ ¿Cómo se objetivan en las planificaciones y en las prácticas discursivas las prescripciones curriculares para la educación sexual integral? Lo hemos abordado desde la perspectiva de un Estudio de Caso en el profesorado de Educación Tecnológica y en la Capacitación Pedagógica para Graduados No Docentes del Instituto de Educación Superior del Centro de la República INESCER - “Dr. Ángel Diego Márquez” (Villa María, Córdoba).

⁴ Convocatoria 2012 de Proyectos de Investigación Concursables para los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD). MINISTERIO DE EDUCACIÓN. PRESIDENCIA DE LA NACIÓN. INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE (INFoD).

Las preguntas que guiaron el trabajo habilitando el pensamiento, la reflexión y el análisis al interior del IFD fueron: ¿Qué inclusiones y/o exclusiones de ESI pueden observarse en lo objetivado en las planificaciones de los espacios curriculares? ¿Cuál es la naturaleza y contenido de lo objetivado en las planificaciones de los espacios curriculares? ¿Qué dicen las/los docentes respecto de las objetivaciones curriculares llevadas a cabo?

Se constituyeron en foco de observación y análisis las planificaciones y las prácticas discursivas que las atraviesan y sostienen, en tanto que los actores institucionales realizan procesos de especificación curricular (Terigi, 1999); transformaciones que son consecuencia de fuerzas operantes en los niveles específicos de concreción curricular y que se constituyen en procesos situados, atravesados por variables históricas que determinan las condiciones de posibilidad de los mismos.

Marco Teórico

Partimos de concebir la sexualidad como constitutiva de la condición humana, ya que se manifiesta desde el primer vínculo con ese “otro” que posibilita que lo humano se haga presente. Pensar la sexualidad es pensar en las diversas formas en que esta puede manifestarse y definirse, producto de un proceso de subjetivación cuyo entramado es complejo e intrincado y refiere a todas las dimensiones del ser humano. La sexualidad no sólo es una cuestión personal, es también un asunto político-social que se va desarrollando a lo largo de toda la vida en todos los seres humanos y de muchas formas. Esta idea nos lleva a pensar en la sexualidad humana como un dispositivo histórico -acordando con Michael Foucault (1992)- ya que, como tal, se constituye en la red que sostiene discursos producidos por instituciones y organizaciones de todo tipo. Discursos que se sustentan en leyes y enunciados que conforman y dan forma, que pronuncian y dejan de pronunciar-se, y que sostienen regímenes de verdad.

Por efecto de la Política Educativa, las instituciones se constituyen en espacios donde las estructuras discursivas sostenidas desde otros ámbitos de enunciación -como pueden ser las prescripciones normativas y/o curriculares- interpelan, someten a las rutinas,

tiempos, espacios y sujetos a la lógica del poder, constituyéndose en dispositivos que operan estableciendo lo que se puede o no hacer y decir legítimamente.

Las instituciones educativas y, específicamente, las Instituciones de Formación Docente, constituyen el ámbito por excelencia de transmisión de ciertos saberes (contenidos de la educación) vinculados a la práctica futura de las y los educadores. El término *contenidos* remite a significados diversos: pueden ser considerados como todos aquellos saberes que circulan y se transmiten en la escuela, y son construidos socialmente generando un sistema de representaciones sobre la realidad en la que actuará el sujeto. Las instituciones no solo distribuyen saberes sino que también los seleccionan, entendiendo por selectividad “la manera en que de un área total posible de pasado y presente, se escogen ciertos significados y prácticas para énfasis y otros significados y prácticas son excluidos” (Apple, 1985, p. 25). La selección y organización de los saberes no es neutral, muy por el contrario está ligada a principios de control social en relación con las necesidades de una sociedad. Las prácticas discursivas son sostenidas en las instituciones, aparecen como dispositivos que participan de la lógica de los poderes que las atraviesan y las constituyen. Así, las inclusiones y/o exclusiones que son sostenidas desde ese lugar, definirán lo que es legítimo o no lo es. Los discursos tienen efectos de poder y saber en las instituciones. Se definen como formas de producción en base a relaciones sociales en las instituciones políticas.

Cuando la pregunta es acerca de la formación docente, inexorablemente suele caerse en la tentación a la que son proclives los educadores, esto es, considerar al otro/a como “una obra acabada”, de la cual son autores. El sujeto de la enseñanza se ofrece como materia prima para que la obra sea posible. Acordando con Ferry, G. (1997) y oponiendo resistencia a la concepción anterior, sostenemos que la “formación” es ese trabajo personal que realiza “todo otro” que se prepara para una práctica profesional. Como dice este autor, todo individuo se forma a sí mismo, se “pone en forma”, es él mismo quien encuentra su manera de actuar, de reflexionar, de cambiar; definitivamente, la formación es un trabajo “sobre sí”.

En los últimos años -posteriores a la sanción de la ley 26150, entre “otros discursos”, uno de los que va ganando forma por su insistencia, sobre todo desde las

políticas educativas, es el que, por decisión grupal, hemos dado en llamar “el discurso de la ESI”, el que sostenido por el soporte legal y sus antecedentes, los enunciados curriculares, los cuadernillos para su aplicación, y las capacitaciones masivas, va cobrando cuerpo y presencia al interior de las instituciones educativas no siempre proclives a hacer público aquello que pareciera ser de la órbita de lo privado: la sexualidad de los sujetos. Graciela Morgade (2001) sostiene que la escuela brinda experiencias desiguales a niñas y niños de diferentes sectores sociales, económicos y culturales a través de imágenes, discursos, incentivos y sanciones por su condición de pertenecer a un/xs - otrx/s sexos.

Reconocer las diversidades y las singularidades que están presentes en el ámbito escolar viene a cuento de pensar en las biografías individuales y particulares, llenas de sentido y significaciones que desbordan la propia subjetividad y que circulan por las instituciones educativas sostenidas en prejuicios, temores, tabúes y deseos. Nos preguntamos entonces: ¿Qué papel juega la escuela en la producción de identidades sexuadas? Este interrogante interpela la institución escolar en tanto productora y reproductora de discursos pedagógicos que reconocen -y aceptan- a ciertos sujetos en detrimento de otros/as.

Si bien la escuela no puede pensarse como la institución que habrá de determinar y condicionar el destino de la vida de un/una persona, no es dable subestimar los discursos, las prácticas, las prohibiciones (o los permisos) que en ella circulan y que habrán de configurar sentidos en la historia personal, corporal y sexual de quienes la transitan: “Somos sujetos escolarizados, por lo tanto, de una u otra manera las marcas escolares permanecen en nuestro cuerpo tanto las que valoramos como aquellas que despreciamos” (Beer, 2008, p.162)

Diseño de la investigación

La investigación se define de tipo exploratoria y descriptiva, y se propone conocer cómo se objetivan en las planificaciones y discursos de docentes de dos carreras de Formación Docente las prescripciones curriculares vigentes para ESI. La misma pretende caracterizar e identificar los aspectos que componen el fenómeno analizado, por eso el tipo

de estudio exploratorio y descriptivo es adecuado debido a que es posible obtener una perspectiva más precisa de la magnitud del problema, realizando un diagnóstico de la realidad, como una primera instancia necesaria para posteriores explicaciones causales de los hechos (Emanuelli y Egidios, 2002).

El enfoque metodológico adoptado es el cualitativo, ya que se orienta a comprender el sentido de los significados que se construyen intersubjetivamente, poniendo el énfasis en el lenguaje y los aspectos micro de la vida social (Vasilachis de Gialdino, 1993).

Los datos cualitativos se abordan desde la perspectiva del estudio de caso, entendido como *algo* específico y, al mismo tiempo, complejo, es decir, denso de sentidos. En esta investigación en particular, el caso está pre-definido, lo constituye el IFD "Dr. Ángel Diego Márquez", donde se analizaron los procesos de objetivación curricular referidos a ESI y las prácticas discursivas que los atraviesan y constituyen, en dos carreras de Formación Docente: el Profesorado de Educación Tecnológica y la Capacitación para Graduados No Docentes. La elección de estas dos carreras se basa en que una de ellas brinda formación inicial para futuras/os docentes que habrán de desarrollar sus actividades en los niveles inicial, primario y secundario, mientras que la otra ofrece formación pedagógica a profesionales y técnicos superiores que se desempeñan o desempeñarán en el Nivel Secundario del Sistema Educativo. Las/os futuras/os egresadas/os de ambas carreras habrán de desempeñarse en dos niveles fundamentales del sistema de educación obligatoria, cuyas prescripciones para la ESI revisten modalidades y estrategias diferenciadas.

Para cumplimentar los objetivos previstos se plantearon estrategias de revisión de prescripciones curriculares para ESI; observación de las planificaciones de los espacios curriculares de ambas carreras (ya que constituyen el último nivel de concreción curricular); el correspondiente análisis de contenido de dichas planificaciones (a fin de otorgarles sentido dentro de nuestro marco referencial), y entrevistas individuales y colectivas a docentes de ambas carreras a fin de analizar sus prácticas discursivas. El Análisis de Contenido nos ofrece la posibilidad de investigar sobre la naturaleza del discurso, es un procedimiento que permite analizar y cuantificar los materiales de la comunicación humana. Se implementó la técnica de grupo focal que permite la profundización del tema objeto de estudio a partir de la interacción entre las/os

participantes, ahondando en los conocimientos, las prácticas y las opiniones, lo que piensan, cómo y por qué lo piensan (Petracci, 2004), posibilitando comparar sus diferentes posicionamientos sobre el tema. Otras fuentes de datos, como leyes, diseños curriculares y/o material para el abordaje de la ESI, se incorporaron para proporcionar información que permita establecer conexiones significativas con las referencias brindadas por las fuentes relevadas, poniendo énfasis en el contexto como un todo y fuente primaria de información. El material recopilado fue objeto de un tratamiento que permitió establecer categorías de análisis a la luz de los constructos teóricos iniciales, que posibilitaron la interpretación de los datos cualitativos.

Análisis de datos: Las prescripciones oficiales

El Senado y la Cámara de Diputados de la Nación Argentina sancionó la Ley 26150 (2006); cuyo objetivo fundamental apunta a la implementación de un Programa Nacional de Educación Sexual dirigido a estudiantes de establecimientos educativos públicos -tanto de gestión estatal como privada- de jurisdicción nacional, provincial o local, la que tiende a:

a-Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas; b- Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral; c- Promover actitudes responsables ante la sexualidad; d- Prevenir los problemas relacionados con la salud general y la salud sexual y reproductiva en particular; e- Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres (Ley 26150, Art. N° 3, p. 1 y 2).

La Ley de ESI actúa como norma marco, estableciendo unos lineamientos básicos que se supone que las jurisdicciones definirán específicamente. No pretende definir qué es la educación sexual, ni tampoco los principios sobre los cuales debiera cimentarse; así, expresa que: “Cada comunidad educativa incluirá en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros.” (Art. N°5, p. 2).

Revisando los Lineamientos Curriculares para ESI (2008) podemos afirmar que los mismos, a través de sus fundamentaciones, sostienen una concepción integral y holística de la sexualidad como un aspecto constitutivo de la subjetividad. Fomentan una visión crítica y reflexiva de la tarea docente como parte fundamental de dicha constitución. Estos Lineamientos Curriculares plantean dos maneras de implementación en las escuelas -en todas sus modalidades y niveles: una desde un espacio curricular específico, y otra como espacio curricular transversal. En cuanto a los aprendizajes que deberán lograrse, éstos aparecen organizados para cada nivel: inicial, primario -1° y 2° ciclo-, secundario -ciclo básico y orientado-, educación superior-formación docente. El abordaje transversal pretende unificar criterios, miradas, siempre promoviendo respeto por la diferencia y la igualdad de oportunidades. Este punto genera algunas dudas, dado que muchos de los contenidos del currículum planteados en sentido transversal pasan a ser, la mayoría de las veces, currículum nulo (según el trabajo ya clásico de Eisner, 1994). Cuando la responsabilidad es de todos pero no se define en ningún campo del saber específico, las lógicas de la producción-reproducción curricular terminan jugando su mejor juego, el de la exclusión. Sería oportuno preguntarse si con el intento de “curricularizar” la sexualidad humana -con todo lo que ello implica-, no se está corriendo el riesgo de que al transformarse en “contenido a ser enseñado”, pierda la capacidad de ser problematizada.

Para la Educación Superior, los Lineamientos Curriculares para ESI sostienen la importancia del rol docente para el desarrollo de la temática en cuestión, y la necesidad de una capacitación continua de las/os docentes que les permita alcanzar una sólida formación en pos de asegurar la posibilidad de problematización de los contenidos que son propios de la ESI. Se afirma la importancia de propiciar un anclaje con los saberes previos y representaciones respecto de la sexualidad. La formación docente, en lo relativo a ESI, se basará en el conocimiento validado y actualizado, estrategias metodológicas para la implementación de ESI, análisis de los prejuicios o estereotipos personales, a los efectos de lograr la objetividad necesaria, y una mirada crítica en torno a la información recibida que apunte a desnaturalizar los modelos hegemónicos que atravesaron la educación sexual en nuestro país. Si bien los docentes no son expertos que poseen todas las respuestas en torno a ESI, hay contenidos que debieran estar en condiciones de enseñar, básicamente porque la

ESI es una cuestión de derecho. Para la formación continua se propone: ciclos de formación y desarrollo profesional; formación centrada en la escuela, promoviendo el trabajo colaborativo y situado entre pares; conformación de redes de maestros y profesores, rompiendo así con el trabajo aislado y solitario, con miras a enriquecer y fortalecer prácticas y a actualizar saberes en torno a los Lineamientos Curriculares; así mismo, las nuevas tecnologías se perfilan como un medio válido para propiciar la formación permanente.

El Profesorado de Educación Tecnológica, el cual es objeto de análisis en el presente trabajo, no incluía en su diseño curricular la Educación Sexual Integral como espacio específico. Si bien en este Profesorado hubo un cambio de plan en el año 2010 (cuatro años después de sancionada la ley y a dos de la elaboración de los Lineamientos Curriculares para ESI), “olvidaron incluirla”,⁵ haciéndolo luego a través de un anexo en el año 2013. Este espacio, bajo el formato de “seminario”, propone una formación integral que “ofrezca a los docentes la posibilidad de alcanzar una sólida formación integral inicial y una capacitación continua que comprenda, en primera instancia, la reflexión y problematización de sus saberes previos y representaciones sobre la sexualidad”. (Ley 26.150, 2006, p. 52)

Análisis de las planificaciones de Aula: “De eso no se habla”... (en las aulas del Profesorado)

Los datos relevados no pretenden ser exhaustivos, pero sí nos permiten una interpretación desde las categorías teóricas que orientan el presente trabajo. Nuestra “mirada” a las planificaciones áulicas de las carreras del Profesorado de Educación Tecnológica y de la Capacitación para Graduados No Docentes, se ha sistematizando distinguiendo los Campos de la Formación General, el de la Formación Específica y el de la Práctica Docente. En cada uno de estos campos se han seguido los criterios a considerar:

⁵ La expresión se “olvidaron” de incluir la ESI es textual. Fue manifestada expresamente por autoridades del Ministerio de Educación en la primera Reunión con Directivas/os y Docentes al iniciarse el ciclo lectivo 2013, informando a continuación que la ESI se incluiría en el espacio llamado Unidad de Definición Institucional II, hecho que se concretó en el Profesorado de Educación Tecnológica del INESCER en el ciclo lectivo 2014, en el 4º año).

- a) Si existe (o no) alguna referencia explícita a la ESI, a la perspectiva de género y/o a la diversidad o desigualdad.
- b) Si se han previsto en las planificaciones recursos (de todo tipo: bibliográfico, visual, etc.) para el desarrollo del contenido incluido.
- c) Si el lenguaje utilizado en dichas planificaciones invisibiliza (o no) a las mujeres.

Nos referiremos, en primer término, al lenguaje con el que se han redactado las planificaciones de ambas carreras. En el lenguaje utilizado por los/las docentes para elaborar las planificaciones académicas se usa el genérico masculino para referirse tanto a varones como a mujeres, lo que implica la “invisibilización” de estas últimas como destinatarias de la formación propuesta. El sujeto al cual se “dirigen” continúa siendo masculino, profundizando así, por ocultamiento, el rol de las mujeres como sujetos históricos, desdibujando su presencia y su protagonismo. El lenguaje es un instrumento de producción y reproducción de imágenes, que se han construido sobre unas y otros. El pensamiento y el lenguaje forman parte del *habitus* al que se refiere Bourdieu, P. (2000): ese conjunto de acciones que se han ido desarrollando en el tiempo en las que el pasado sobrevive para perpetuarse en el futuro. Por ello, y en función de la temática abordada, consideramos importante atender este aspecto⁶.

Por otra parte, los Diseños Curriculares contienen conocimientos y valores que han sido seleccionados (con cierto grado de arbitrariedad, pero legalmente) por grupos sociales específicos, según determinados proyectos culturales y políticos. Estos conocimientos se presentan como válidos y están doblemente legitimados: por un lado, por el Estado que los produce, y por otro, se sustentan a partir de un discurso científico en el que también subyacen relaciones de poder. Siguiendo a Terigi, F. (1999), abordaremos lo que ella señala como “procesos curriculares”, definiendo a los mismos como: “...procesos de aceptación, rechazo, redefinición, que se operan sobre lo prescripto y contribuyen a transformarlo” (p.86). La autora comienza planteando dos hipótesis clásicas que suponen: a) que el

⁶ A su vez, Lopes Louro (1999, p. 9) con un estilo personal señala con respecto al discurso pedagógico: “sobre lo que hablar y sobre lo que silenciar, lo que mostrar y lo que esconder, quién puede hablar y quién debe ser silenciado [...] vale la pena poner en cuestión las formas como ellos suelen ser pensados y las formas cómo identidades y prácticas han sido consagradas o marginadas. Al hacer la historia -o las historias- de esa pedagogía, tal vez nos volvamos más capaces de desordenarla, de reinventarla y de volverla plural.

currículum se formula a nivel político y luego se “aplica” en las escuelas, a la que llama “hipótesis de aplicación”; y b) la que plantea que lo que ocurre en las escuelas no tiene nada que ver con el currículum, a la que llama “hipótesis de disolución”. Posteriormente, propone una “hipótesis alternativa” vinculada a los procesos curriculares definidos como “de especificación”. Nos referiremos brevemente a cada una de ellas, en articulación con en el estudio realizado.

Analizar el currículum atendiendo el concepto de *procesos* permite comprender que el mismo no puede ser reducido a prescripciones formales respecto a finalidades o contenidos de la enseñanza, o ser identificado exclusivamente con documentos escritos que establecen qué enseñar o cómo hacerlo. Es decir, el carácter prescriptivo del currículum no se mantiene estable a lo largo de los procesos curriculares, sino que se transforma y se redefine según los ámbitos o niveles de objetivación. Estas formas de objetivación pueden considerarse como representaciones más o menos cristalizadas de las transformaciones que experimenta lo prescripto en los procesos curriculares. Las pautas del currículum como documento escrito se expresarían en los proyectos político-institucionales y, finalmente, se concretarían en el aula. Desde esta concepción se sostiene, por un lado, la eficacia absoluta de lo prescripto, y por otro, se niega que cada uno de los niveles de objetivación tenga una lógica específica que pueda modificar algo de lo dispuesto por el currículum.

En la carrera Capacitación para Graduados No Docentes en el Espacio Curricular Problemática Socio-Antropológica (en 1er año) y Sujetos de la Educación (en 2do año), se presentan referencias explícitas a género, identidad y alteridad, al lugar del cuerpo en la construcción de la identidad, a la ESI, a las identidades sexuales desde los Derechos Humanos, a diversa Legislación, y se incluyen recursos bibliográficos para abordar estos contenidos. Podríamos decir entonces que en ambos espacios curriculares se respeta la prescripción correspondiente, por lo que entendemos que en ellos hay una intención (expresa) de “aplicar” el currículum formulado a nivel político, pero en realidad esto es un claro ejemplo de lo que Terigi, F. (1999) denomina “hipótesis alternativa”, ya que en estas planificaciones lo que se manifiesta es una redefinición de lo prescripto, no se trata de una “aplicación rigurosa” de los contenidos de la ESI, sino de un reconocimiento, por parte de las/os docentes, de estos espacios curriculares, de la necesidad de abordar determinados

contenidos que, según ellas/os, deben ser conocidos por las/os futuras/os docentes. En los restantes espacios curriculares de esta carrera, no hay ninguna formulación explícita sobre los criterios que se tuvieron en cuenta al analizar las planificaciones áulicas.

En los análisis de las planificaciones del Profesorado de Educación Tecnológica,⁷ se advierte que es omitida toda referencia a la ESI, muy escasa la mención explícita a prejuicios, estereotipos, diversidad, etc. en el Campo de la Formación General y, en consecuencia, tampoco se prevén recursos para su desarrollo. Por su parte, en la Práctica Docente, sólo en el espacio curricular correspondiente al 2º año hay referencias explícitas a la perspectiva de Género, se prevén recursos bibliográficos para su desarrollo, y se utiliza el lenguaje masculino/femenino. En el 1º año, y en 3º y 4º año, no se manifiestan referencias a los criterios que se consideraron. En el Campo de la Formación Específica, no hay ninguna referencia a la ESI, a la perspectiva de género, o a la diversidad/desigualdad. Podríamos argumentar que en el Profesorado de Educación Tecnológica, en el nivel de objetivación de las planificaciones, la lógica es fuerte y suficientemente eficaz como para “diluir” lo prescripto e ignorar su eficacia. Lo que se excluye, por consiguiente, no es lo que razonablemente no puede ser enseñado y aprendido por un sujeto, dadas sus posibilidades en un momento determinado, sino aquello que, aun siendo susceptible de ser transmitido en condiciones adecuadas, decide excluirse de la enseñanza. En este sentido afirmamos que lo que “no se enseña” termina teniendo tanta significatividad como lo que “sí se enseña”. Lo que “no se enseña”, se relega al currículum nulo, probablemente por su carácter conflictivo, por su carga ideológica controversial, o por la propia ignorancia del docente al respecto.

En apartados anteriores, hemos dicho que la educación sexual integral sustentada en la perspectiva de género es una expresión de las luchas de poder/saber que la han determinado y constituido, y que tanto las inclusiones (de ciertos contenidos) como las exclusiones (de otros) van a establecer aquello que se “permite”, “aquello de lo que sí se habla”, aquello que se considera “normal”. A su vez, por otro lado, dichas inclusiones/exclusiones van a erigir las murallas detrás de las cuales se halla “lo prohibido”,

⁷ A partir del año 2014, el espacio curricular Educación Sexual Integral se integró al Profesorado de Educación Tecnológica en la segunda Unidad de Definición Institucional, en el 4to año de la carrera.

lo “no mencionable”, aquello por lo que no vale la pena “sacrificar” otros contenidos más valorados.

Dicen que dicen...El poder de las palabras....las palabras y el poder:

En el marco teórico se afirma que las prácticas discursivas son sostenidas en las instituciones de la sociedad, aparecen como dispositivos que participan de la “lógica de los poderes” que las atraviesan. Así, las inclusiones y/o exclusiones que son sustentadas desde ese lugar, definirán lo que es legítimo o no lo es. Los discursos tienen efectos de poder y saber, y se definen como formas de producción en base a relaciones sociales en las instituciones políticas. En este punto del análisis intentaremos dar cuenta de las prácticas discursivas en torno a las inclusiones y/o exclusiones de la ESI en relación con el estudio de caso que origina la presente investigación. De la interpretación de los datos -que surgen de las entrevistas y del grupo focal- se pueden establecer al menos tres líneas de análisis, que se definirán, a continuación, en función de las recurrencias sostenidas en el discurso de las y los docentes en las planificaciones, otras fuentes secundarias, y el corpus teórico que orienta el presente trabajo: La ley y el orden (Law and order), Resistiré, y Alguien tiene que ceder.⁸

La Ley y el orden

Esta línea de análisis se define al observar cómo la Ley de ESI aparece interpelando sentidos, subjetivando en algún punto a las/los docentes que, en su condición de formadores de futuros docentes no pueden, salvo algunas excepciones, reconocerse como sujetos sexuados que algo tienen para decir y decir-se. La macropolítica del poder juega su mejor juego, se desliza por los bordes de la subjetividad y diluye un análisis que se pretenda sólo o absolutamente objetivo-racional. La Ley provee algunas certezas, aparece como un

⁸ Si bien a cada una de las líneas de análisis se le ha adjudicado un nombre de film, canción o serie televisiva, dichas líneas de interpretación no tienen ningún parecido con los argumentos de las expresiones comunicacionales de las cuales se “tomó” el nombre. Sólo son eso, nombres o títulos para cada apartado.

discurso autorizado que le asegura al docente “que nada le va a pasar si trata esos temas con los alumnos”. Otras/os docentes manifiestan que la educación sexual representa un desafío a su formación, pero no lo experimentan como una amenaza sino como un incentivo a la capacitación y a la reflexión que tiene como “amparo” la Ley de Educación Sexual Integral.

Resistiré

Otra de las líneas de análisis se define por la resistencia a la ESI. Ya mencionamos que el Estado Nacional ha implementado políticas en referencia a la obligación que tienen todas las instituciones educativas, de todos los niveles, de desarrollar la Educación Sexual Integral. La resistencia de las/os sujetas involucrados -ya sea por cuestiones religiosas, ideológicas o políticas- pareciera reeditar en las/os sujetos los aspectos más conservadores de su propia constitución subjetiva. Los contenidos a los que alude la Ley son negados u omitidos casi como al descuido, se apela a la capacitación para que “los forme”, excusándose en la “falta de capacitación”. Esta inseguridad se origina en los temores en relación a no saber “manejar” situaciones imprevistas, o a que “las preguntas puedan dejar al desnudo la propia subjetividad”, o a “traicionar la enseñanza familiar”, considerada como la más oportuna para estos “temas complejos”.

En algunas ocasiones, las escuelas (y también las/os docentes) consideran que la Ley de Educación Sexual Integral es una “intromisión” en el ámbito privado de las familias y de los sujetos. Las expresiones manifiestan estados de ánimo, angustias, preocupaciones y dudas, muchas/os docentes han sido formados por un sistema educativo y en una sociedad en la cual estas temáticas no se abordaban y se constituían en tabú. Las resistencias, en algunos casos, no son conscientes, por lo tanto no pueden ser modificadas en cursos de capacitación. El carecer de la formación ha generado en estas/os docentes inseguridades que no les permiten instalar en las aulas algún tipo de abordaje sobre educación sexual. Y como todas las situaciones novedosas, esta también genera resistencia al cambio.

Alguien tiene que ceder

Otra línea de análisis es la que vislumbra un cruce entre el discurso de la ley, el discurso de la iglesia, y los aspectos que se relacionan con la subjetividad del estudiante y del propio docente. Se podría inferir que existirían “otras prácticas discursivas” que se sitúan en “el ni/ni”, en “el entre”, inaugurando nuevos sentidos respecto del tema en cuestión, y abriendo el espacio para la discusión y el debate.

La ESI sostenida desde la perspectiva de género, da cuenta en su derrotero desde su sanción hasta su aplicación y concreción curricular -si es que así podría llamarse-, de las luchas de poder/saber que la determinan y la constituyen, de ciertos corrimientos al interior de las instituciones, de inclusiones y/o exclusiones que determinan las fronteras de “lo permitido” y “lo prohibido”, “lo normal” y “lo anormal”, de “aquello que se nombra” y de aquello de lo que todavía “no se habla”. También generan cuestionamientos pensar cuáles son las condiciones necesarias para que la educación sexual integral sea posible al interior de las instituciones educativas, para que su desarrollo esté salvaguardado.

Discusión de los resultados

Es necesario retomar las preguntas que guiaron la investigación que aquí concluye, habilitando el pensamiento, la reflexión y el análisis al interior del IFD, que se constituye en el caso abordado en el presente trabajo. Recordemos que interrogamos sobre las inclusiones y/o las exclusiones de ESI objetivadas en las planificaciones de los espacios curriculares del Profesorado en Educación Tecnológica y de la Capacitación Pedagógica para Graduados No Docentes, la naturaleza y contenido de lo objetivado y las prácticas discursivas que sostienen dichos procesos. Claro está, establecer en este momento conclusiones generales es riesgoso, habida cuenta de que, como ya dejáramos explicitado en la opción metodológica, los estudios de caso consideran valioso describir y comprender enfoques singulares y complejos y no pretenden presuntuosas generalizaciones. Por lo expuesto, todo conocimiento que resulte del presente trabajo es provisional, condicionado por las variables del contexto dentro del cual aquel se constituye como conocimiento validado. La revisión de las prescripciones, específicamente la Ley de ESI N° 26150, amerita algunas consideraciones acerca de lo que en “sí prescribe”, y por la “interpelación”

que como “norma” pudo observarse en las prácticas discursivas de los docentes entrevistados en el presente trabajo. Ya quedó explicitado que se considera en algún punto riesgoso el intento de curricularización al que de alguna manera se intenta someter a la educación sexual. Nos exige precaución pues las lógicas de la producción curricular pueden anular y capturar la capacidad problematizadora de los sujetos respecto de esta temática.

En relación con ello cabría considerar la Ley de ESI como un dispositivo de poder que tiende a homogeneizar, en algún sentido, las prácticas discursivas en torno a la educación sexual. De esta manera, la Ley pareciera establecer una operación de inauguración respecto de la educación sexual, haciendo público lo que antes formaba parte de la órbita de lo privado. A partir de esta operación de nominación (Boccardi, 2013), se socializan valores, actitudes y mensajes bajo el criterio de “intencionalidad educativa” y “métodos adecuados”, para que la transmisión de los contenidos vinculados al campo de la sexualidad sea posible, a riesgo de que “otras” intencionalidades y formas de educación queden sesgadas, subsumidas en el discurso de la Ley, la que podría ser considerada como una configuración discursiva (Boccardi, 2013), en tanto que la misma podría inhabilitar/inmovilizar los posicionamientos heterogéneos en torno al campo de la sexualidad.

El análisis de las planificaciones -última escala de objetivación curricular- da cuenta de que la potencia del currículum prescripto no es monolítica, ya que las relaciones y luchas de poder a partir de las cuales se originó dicho currículum, lo dotaron de contradicciones que diluyen su impacto sobre las prácticas de formación. Los sujetos involucrados en este proceso son capaces de realizar una apropiación creativa, resignificando el discurso prescripto a partir de experiencias particulares de vida y de prácticas sociales y culturales. A partir de la evidencia de los datos en el análisis de planificaciones de aula, es oportuno retomar lo que Eisner (1994) desarrolló como “currículum nulo” para referirse a todo aquello que en las instituciones educativas no se enseña y que suele, o puede ser, tan o más importante que aquello que sí se enseña Terigi (1999).

Sostenemos que la omisión de contenidos de ESI en el proceso de selección de saberes que habrían de integrar los distintos espacios curriculares analizados, no es una omisión casual o neutral. Es el resultado de decisiones políticas, sociales, económicas y/o

culturales, que sostienen ideologías hegemónicas respecto de la educación en general y de la Educación Sexual en particular, y se constituyen en “voluntad de verdad” (Foucault, 1992).

Consideramos que la persistencia de estereotipos en el currículum prescripto (baja representación de mujeres en contenidos y/o imágenes, etc.), así como las prácticas y discursos que circulan a través del currículum oculto (desvalorización, invisibilización de las mujeres, etc.), y lo que es omitido -y por lo tanto negado-, contribuyen a la reproducción de desigualdades y obstaculizan las transformaciones sociales, políticas y educativas. Todo ello también regulado por órdenes culturales-lingüísticos (Lopes Louro, 1999 y Bourdieu, 2000)

Formar a otros no es solo ofrecer contenidos para ser transmitidos a través de métodos específicos y recursos disponibles, es más bien generar en ese otro la necesidad de reflexionar acerca de sí, interpelado por las situaciones por las que atraviesa en la formación y que permiten un trabajo consigo mismo y con los demás, que implica procesos de desestructuración-reestructuración en función de la realidad que se presenta casi siempre de manera imprevisible.

Conclusiones

Cabría preguntarse: ¿Existe “una sexualidad”, la que discurre por los caminos de las lógicas de reproducción del poder de la escuela? ¿Podríamos hablar de sexualidades diversas que no admiten ser atrapadas bajo la lógica de la nominación de las diversidades sexuales a las que aluden los contenidos de la ESI? Si existen sujetos únicos e irrepetibles desde el punto de vista de la constitución subjetiva, ¿no sería posible pensar que existen sexualidades, modos de vivir la sexualidad, que también son únicas e irrepetibles aún dentro de la heterosexualidad? ¿Puede la escuela integrar esas sexualidades, esos modos de vivir la sexualidad de manera “armónica y equilibrada”? O más bien, en la operación de nominación -que en sí misma es una operación de poder- que lleva adelante la escuela la sexualidad queda atrapada en un discurso que en sí mismo tiende a establecer “una”

sexualidad, y “los otros modos de vivirla” siempre serán sospechados más allá de su inclusión, quedando al borde, casi en los límites de la exclusión.

A pesar de lo que la proclama oficial expresa, una de las principales “trabas” para la implementación de la ESI que aparece evidenciada en las prácticas discursivas de las/os docentes, es la “falta de formación”, ya sea porque no tienen conocimientos de las prescripciones en sí mismas, de los contenidos, porque “no saben” cómo implementarlos, o por “pudor”. Como pudimos observar, la capacitación aparece como un horizonte de posibilidad para que la ESI pueda implementarse. Se manifiesta de manera muy enfática y recurrente la necesidad de “ser formados”, y la pregunta aparece: ¿sujetos formadores que demandan ser formados?

Abordar en la escuela la Educación Sexual Integral requiere reconocer que los educadores también son sujetos, que en su condición de formadores, necesariamente deberán mirar/se y mirar/los en conjunto como institución. Esto reclama la habilitación de espacios que permitan la circulación de la palabra, que oficien de disparadores para poner al descubierto los miedos, las inseguridades e intereses que les son propios. Luego, quizás, será posible instalar la discusión y el debate acerca de qué opciones curriculares y qué contenidos son los más adecuados.

Referencias

- Apple, M. (1985). *Ideología y currículum*. Madrid: Akal.
- Beer, D. (2008). Visiones y discursos en la Educación Física de la escuela primaria. En: Morgade, G. y Alonso, G. (comps), *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la “normalidad” a la disidencia* (pp. 149-173). Buenos Aires: Paidós.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama. Recuperado de www.uruguaypiensa.or.uy/imgnoticias/737.
- Boccardi, F. (2013). Educación de la diferencia sexual. Acerca de lo que se dice que hay que enseñar a la hora de dictar educación sexual en las escuelas. *Punto Género*. (3), 83-97.

- Eisner, E. W. (1994) *The educational imagination Third Edition*. New York: MacMillan, U.S.A.
- Emanuelli, P. y Egidos, D. (coord.). (2002). *Metodología de la investigación aplicada. Apuntes de cátedra. Escuelas de Ciencias de la Información*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Ferry, G. (1997) *Pedagogía de la Formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. Facultad de Filosofía y Letras: UBA.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta. 3a ed.
- Lopes Louro, G. (1999). Pedagogías de la sexualidade. En Guacira Lopes Louro (comp.) *O corpo educado. Pedagogías da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica. Trad. Mariana Genna con la supervisión de Graciela Morgade. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/88813036/PEDAGOGIAS-DE-LA-SEXUALIDAD-Lopes-Louro>
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer Aprender a ser varón*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Petracci, M. (2004). “La agenda de la opinión pública a través de la discusión grupal. Una técnica de investigación cualitativa: el grupo focal”. En A. Kornblit, (comp). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis* (pp. 77-89). Buenos Aires: Biblos.
- Terigi, F. (1999). *CURRICULUM Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1993). *Métodos Cualitativos II. La práctica de la investigación*. Buenos Aires: CEAL.