

PERSPECTIVAS

A raíz de la pandemia:

reflexiones sobre la transversalidad de la ESI

“Si la pandemia nos ha enseñado algo en torno a la Educación Sexual Integral (ESI), es que no puede suspenderse”, afirma la autora, docente e investigadora de las Facultades de Ciencias Sociales (FCS) y de Filosofía y Humanidades (FFyH) de la UNC, sin desconocer por ello las brechas que se registran en los abordajes de docentes y escuelas. En ese marco, invita y convoca a reflexionar sobre la transversalidad de la ESI como oportunidad para transformar las prácticas educativas. Una transversalidad concebida en tres sentidos: en relación a la perspectiva de género; a contenidos y metodologías de abordaje; y al involucramiento institucional.

Guadalupe Molina

Contexto de crisis pandémica, desigualdades educativas y ESI

La situación mundial de pandemia por Covid-19 ha tenido múltiples y variadas repercusiones en los procesos educativos, que se viven de

maneras muy particulares en nuestra región latinoamericana. Considero que la experiencia de aislamiento social y de medidas sanitarias de distanciamiento, con la suspensión de escolaridad presencial, la virtualidad mediando (en el mejor de los casos) la relación con estudiantes, la reconfiguración de las condiciones de trabajo docente, la escuela en casa y todo lo que ello trajo aparejado -solo por mencionar algunos puntos- constituyen procesos inéditos que atravesaron y atraviesan la vida escolar, produciendo alteraciones significativas en las formas de escolarización.¹

Numerosos referentes del campo educativo aportaron sus reflexiones al respecto. Un grupo de colegas elaboró un estado del arte sobre educación y desigualdades en tiempos de pandemia (2021)², en el cual destacan a nivel regional distintos informes que hacen foco en las medidas adoptadas por los países para favorecer la continuidad de los aprendizajes, y advierten sobre la ampliación de las brechas existentes y las repercusiones de dichas medidas que afectan más a estudiantes de sectores vulnerables, indígenas, migrantes y con necesidades especiales. A los que se suman niñas, adolescentes y personas de la comunidad LGBTIQ+, dejando traslucir ciertas reactivaciones de las desigualdades de género en el sistema educativo. Por otra parte, el mismo estado del arte, a nivel nacional destaca dos grandes temáticas de análisis: 1) las transformaciones y desigualdades acontecidas en el plano del hogar y del trabajo atendiendo las desigualdades de género;

¹ Estas alteraciones en las formas de escolarización están siendo analizadas en el marco del proyecto de investigación: “La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia / pospandemia”. Investigadora responsable: Renata Giovine. Período 2020-2021. Proyecto adjudicado PISAC-COVID-19- Código 00023. Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. MinCyT.

² Agüero, M., Balaguer, F.; Belmes, A. et. al (2021) Estado del arte sobre educación y desigualdad en tiempos de pandemia. Informe Final (primera versión). Documento interno.

y 2) las variables socioeconómicas y culturales que repercuten en la continuidad pedagógica.

En línea con estos recorridos, en los que las cuestiones de género asumen un lugar central, pensar en la Educación Sexual Integral (ESI) en los contextos escolares actuales no puede dejar de lado las transformaciones desatadas a partir de la situación de pandemia / pospandemia. De hecho, en el marco del proyecto de investigación ***La educación sexual integral en la trama institucional y política de Córdoba***³ hemos podido registrar y analizar varias situaciones escolares de la ESI en pandemia.

Docentes de algunas escuelas donde estamos realizando trabajo de campo nos comentaban que los talleres de ESI se habían suspendido en tiempos de pandemia. Señalaban que fue necesario marcar prioridades y la ESI quedaba momentáneamente de lado. A raíz de ello, nos preguntamos por el lugar de la ESI y los sentidos de la ESI en tiempos de pandemia. ¿Es prioridad la ESI? Desde una perspectiva de transversalidad de la ESI, ¿cómo es posible suspenderla?

En otras escuelas, en cambio, hemos visto que los equipos docentes que trabajan sobre ESI han encontrado durante estos años nuevas oportunidades para poner a jugar la educación sexual como una herramienta fundamental para fortalecer los vínculos entre docentes y estudiantes, generar espacios de encuentro y discusión, sumar nuevas temáticas o problemáticas como contenidos de ESI en pandemia: por ejemplo, referidos a la violencias de género en el ámbito doméstico incrementada en este tiempo; la afectividad y las emociones ligadas al

³ Proyecto de investigación ***La educación sexual integral en la trama institucional y política de Córdoba*** dirigido por Guadalupe Molina. Período 2019-2023. Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC.

desgano, la soledad, la tristeza que ha producido el aislamiento; el cuerpo tanto en los procesos de enseñanza y aprendizaje como en el despliegue de la sociabilidad juvenil y las relaciones eróticas en momentos de aislamiento y distanciamiento.

Estas brechas en los abordajes de la ESI no hacen más que reconfirmar aquello que las producciones sobre educación, desigualdades y pandemia han señalado; esto es, que las desigualdades sociales y educativas en este contexto se han visto profundizadas y se tornan más evidentes.

Claramente, donde ya había equipos docentes con una trayectoria relativamente consolidada en trabajar la ESI, los proyectos de educación sexual se sostuvieron y reinventaron en la nueva trama de pandemia / pospandemia. Donde aún la ESI se mantenía ligada a ciertos espacios curriculares, actividades puntuales o docentes en particular, las alteraciones en la escolarización desatadas en la pandemia suspendieron o debilitaron el desarrollo de la ESI. Es decir, tal como sucedió en relación a otros planos o ejes de las desigualdades educativas, en relación a la implementación de la ESI, donde ésta estaba acotada, encapsulada, limitada, se vio suspendida o relegada con mayor facilidad.

En este sentido: ¿Qué pasó o qué pasa con el derecho a recibir educación sexual integral plasmado en la Ley 26.150? ¿Qué acciones emprendió/emprende el Estado ante estas circunstancias? ¿Qué decisiones tomaron / toman los equipos de gestión institucional? ¿Qué papel ocupan, en este marco, las universidades, particularmente las carreras vinculadas a la educación y profesorados, y los institutos de formación docente?

Sobre la transversalidad

Sin ánimos de generalizar, las situaciones mencionadas vuelven a poner sobre el tapete los debates sobre la transversalidad. En Argentina, en este octubre de 2021 se cumplieron 15 años de la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral, marco legal que sostiene en el artículo 1 que “todo educando tiene derecho a recibir educación sexual integral”. Sabemos que educación sexual siempre ha habido en las escuelas, si la entendemos en términos amplios como un proceso de transmisión e intercambio de un conjunto heterogéneo de sentidos y prácticas sexo-genéricas que se desarrolla en los espacios educativos y constituyen de maneras particulares a los sujetos. Proceso de formación / transmisión que involucra una “producción cultural” (Levinson y Holland, 1996) que se despliega en las instituciones escolares de manera programada a través del currículum a ser enseñado y de manera espontánea como parte del currículum oculto, la sociabilidad educativa, las formas institucionalizadas de lo escolar, sus jerarquías y moralidades. En este sentido, la educación sexual es arcilla de un conjunto de prácticas de co-construcción cotidiana en las escuelas (Rockwell, 2000), que reproduce y reinventa sentidos y prácticas en torno al género y la sexualidad y conforma un campo de invenciones y transformaciones simbólicas que disputa aquello valioso a ser enseñado.

La sanción de la ley de ESI en Argentina señala un hito, en tanto explicita el posicionamiento del Estado y establece un marco de legitimidad para el despliegue de la educación sexual en las escuelas. Además, plantea una concepción de sexualidad integral, explicita la articulación con otros marcos normativos y genera un espacio institucional específico en el ámbito del

Ministerio de Educación, al crear el Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

La transversalidad de la ESI es una de las cuestiones largamente debatidas desde antes de la sanción de la Ley 26.150: las tensiones se planteaban en torno a si la educación sexual debía implicar la creación de un espacio curricular específico o si debía permear todo el currículum y la vida de la escuela. Se optó por esta segunda opción para los niveles inicial, primario y secundario. Y en la educación superior, particularmente en los institutos de formación docente, se generó un seminario específico.

Ahora bien, puesta a rodar la ESI desde el 2006 hasta hoy, y pandemia mediante, nos encontramos en condiciones de enriquecer y profundizar los debates sobre la transversalidad de la ESI en las escuelas. Una transversalidad que no sólo abarca aspectos de las propuestas de enseñanza, sus contenidos y metodologías, sino también distintas apuestas políticas e institucionales del campo educativo.

Transversalidad en tres sentidos

A continuación, quisiera dejar planteadas algunas reflexiones sobre la transversalidad de la ESI en tres sentidos. En primer lugar, en relación a la perspectiva de género como perspectiva transversal. Es decir, la transversalidad de la ESI encarna cierto enfoque dado por las pedagogías feministas y queer, y ciertas concepciones de género y sexualidad que permean la construcción de subjetividades en la escuela. En este sentido, aportes como los de D. Britzman, G. Lopes Louro, G. Morgade, V. Flores, son fundamentales para cuestionar las jerarquías sexo-genéricas en educación,

deconstruir los estereotipos que circulan en las escuelas, incorporar la epistemología feminista en las definiciones curriculares, reconfigurar el vínculo pedagógico, dar preeminencia a la experiencia y al cuerpo sexuado - generizado de docentes y estudiantes en los ámbitos escolares, entre otras cuestiones.

Además, desde una perspectiva interseccional, resulta sumamente relevante entrelazar esta perspectiva transversal de género con una perspectiva decolonial y comunitaria, ecofeminista y emancipadora. Las marcaciones de género y sexualidad se entraman, sin dudas, con las jerarquías etarias y los sentidos sedimentados sobre infancias y juventudes en nuestras sociedades, las particularidades de los racismos en nuestro continente latinoamericano, la pobreza y la lógica extractivista propia del patriarcado capitalista, solo por mencionar algunas.

En segundo lugar, en relación a lo curricular, los contenidos y las metodologías, la transversalidad en el abordaje de la ESI constituye otro gran desafío para las prácticas educativas. ¿Cómo se construye la ESI como contenido transversal? ¿Cómo se curriculariza la ESI? ¿Cómo se tematiza; es decir cómo se aborda y cuáles temas entran en la agenda de la ESI?

Sería interesante hacer el ejercicio de construir un punteo o mapeo de las temáticas de la ESI en nuestras escuelas, en contextos particulares. En ese recorrido, tal vez podamos identificar más claramente temáticas clásicas como métodos anticonceptivos, infecciones de transmisión sexual, cambios corporales, embarazo, generalmente abordadas desde un enfoque biologicista. Pero también emergen otras temáticas, como afectividad, amor romántico, consentimiento, aborto, deseo sexual, placer, violencia de género, violencia sexual, lenguaje inclusivo que, desde una perspectiva

feminista, inquietan o alborotan los procesos educativos. La mayoría de las veces son los propios estudiantes quienes las plantean o demandan su discusión.

La idea no es denostar o menospreciar unas temáticas sobre otras, sino visitar las primeras, ver articulaciones entre unas y otras, rearmar desde estrategias de abordaje novedosas las temáticas clásicas que, por otro lado, son las más instaladas en el currículum escolar, incluso en los lineamientos curriculares de la ESI a nivel nacional y jurisdiccional. A su vez, asumir el desafío de ampliar las propuestas de enseñanza en torno a las nuevas temáticas o problemáticas emergentes, en articulación con distintos actores escolares (directivos, docentes de distintas asignaturas, estudiantes) y extraescolares (servicios de salud, organizaciones sociales, barriales, comunitarias).

¿Cómo ampliar la paleta de colores de las temáticas de la ESI? ¿Cómo se renuevan las temáticas de la ESI? ¿Qué espacios curriculares y proyectos novedosos las albergan? ¿Cómo juegan interdisciplinariedad y ESI en las escuelas? ¿Quiénes definen los temas, proyectos, abordaje de la ESI en las instituciones educativas?

En tercer lugar, en relación a lo institucional también podemos pensar la transversalidad de la ESI. Considero que, progresivamente en estos 15 años de ESI, hemos transitado un desplazamiento de iniciativas de educación sexual vividas en términos de decisiones individuales o de pequeños grupos docentes hacia proyectos institucionales. Por supuesto que esta situación no es homogénea ni extendida a todas las jurisdicciones y escuelas, pero es posible constatar una mayor presencia de la ESI, reactivada en momentos particulares en que las luchas de los movimientos feministas y de la

disidencia sexual han adquirido mayor preeminencia (por ejemplo, en momentos de discusión de la Ley de Matrimonio Igualitario en 2011, la Ley de Identidad de Género en 2012, la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo en 2018 y 2019, las manifestaciones de #NiUnaMenos desde 2015 hasta hoy).

Una colega desarrolló un trabajo muy interesante en escuelas secundarias de Buenos Aires, donde reconstruyó la configuración de relaciones entre una comisión de género del Centro de Estudiantes y el equipo docente de ESI (Gonzales del Cerro, 2020). En este caso, los proyectos y tareas en común, las apropiaciones del espacio físico y las redes sociales, el compartir manifestaciones feministas en las calles dan cuenta del potencial que tienen los colectivos escolares y los proyectos de ESI cuando adoptan formas de construcción colectiva que comprenden y a la vez exceden la enseñanza en el aula, para proyectarse en distintas facetas de la vida de las instituciones educativas. Como este, existen otros casos donde, a través de proyectos específicos y situaciones emergentes, la ESI atraviesa la vida cotidiana escolar en sus distintos espacios institucionales.

Sabemos que el proceso de implementación de la ESI ha sido parcial y heterogéneo en las distintas jurisdicciones que componen el sistema educativo argentino (Molina, 2019), pero no por ello debemos ignorar que, si bien la ESI continúa ligada a una insistente tarea de militancia escolar, podemos apreciar cómo se han ido complejizando sus prácticas, densificando sus sentidos e instalándose paulatinamente en los espacios institucionales con mayores márgenes de legitimidad y continuidad.

A modo de cierre

La posibilidad de encontrarnos y reencontrarnos en las escuelas de manera presencial, en tiempos de pospandemia, tiene un plus altamente valorado para la vida en común y la construcción de subjetividades. Ya planteaba Jackson en su clásico trabajo sobre “La vida en las aulas” la complejidad de la enseñanza y las interacciones en las aulas. En los salones de clases y en las escuelas, en general, ocurren muchas cosas que afectan de modo particular a las personas que allí participan, que allí se involucran, que allí ponen en juego y forjan su ser social. Este autor señalaba que las aulas se caracterizan por una serie de peculiaridades como son la multidimensionalidad, la simultaneidad, la inmediatez, la imprevisibilidad, la construcción de lo común, la superposición de temporalidades. Allí se produce el encuentro de los cuerpos y el intercambio de saberes.

La situación de pandemia nos lleva a resignificar esa trama compleja escolar y nos convoca a reflexionar sobre la transversalidad de la ESI como una excelente oportunidad para transformar las prácticas educativas. Romper con una ESI encapsulada, proliferar los debates sobre la agenda de la ESI, sumar a distintos actores escolares en la construcción de proyectos de ESI, ampliar las fronteras de las instituciones educativas para la multiplicación de la ESI, constituyen desafíos que tienen larga data, pero hoy asumimos con mayor compromiso político en esta coyuntura. Si la pandemia nos ha enseñado algo en torno a la ESI es que no puede suspenderse, en tanto es una ocasión para desplegar acciones de cuidado y protección de los derechos conquistados.

Bibliografía

- Agüero, M., Balaguer, F.; Belmes, A. et. al (2021) Estado del arte sobre educación y desigualdad en tiempos de pandemia. Informe Final (primera versión). Documento interno.
- Britzman, D. (2016). Curiosidad, sexualidad y currículum. En: *Pedagogías transgresoras*. Córdoba: Bocavulvaria.
- Connell, R. W. (2001). Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Rev. Nómadas*. Colombia.
- Flores, V. (2017). ESI: Esa Sexualidad Ingobernable. El reto de desheterossexualizar la pedagogía. En *Tropismos de la disidencia*. Santiago de Chile: Palinodia.
- Flores, V. (2018). Derecho al gemido. Notas para pensar la ESI desde una posición prosexo, *Mora. Revista del Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género*, Dossier: La Educación Sexual Integral ¿es feminista?, nro. 25.
- González del Cerro, C. (2020) Transverzalizar una perspectiva: voces, espacios y tiempos de la Educación Sexual Integral. En *Revista del IICE*, N° 47. 187-200. UBA.
- Jackson, Ph. W. (2010) La vida en las aulas. México: Morata
- Levinson, B. y Holland, D. (1996) La producción cultural de la persona educada: una introducción. State University of New York. (Traducción de Laura Cerletti).
- Lopes Louro, G. (1999). Pedagogías de la sexualidad. En: Lopes Louro, G. (org.), *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.

- Molina, G. (2019) "Educación sexual integral: recorridos y escenarios actuales", Educación y Vínculos, Año ii, N° 4, UNER, Paraná.
- Morgade, G. et al. (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía.
- Rockwell, E. (2000) Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. En: *Interações*, vol. V, núm. 9, jan-jun, pp. 11-25 Universidade São Marcos São Paulo, Brasil.