



Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089
 Vol. 7 N° 1 (2022) / Sección Artículos / pp. 1-11 / [CC BY-NC-SA 2.5 AR](#)
 Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela (CIIFE),
 Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.
revistasaberesypracticas@ffyl.uncu.edu.ar / saberesypracticas.uncu.edu.ar
 Recibido: 13/08/2021 Aceptado: 09/02/2022
 DOI: <https://doi.org/10.48162/rev.36.045>

Entre reconocimientos, desafíos y tensiones: apropiaciones estudiantiles sobre una iniciativa de ESI en la formación docente

*Between Recognitions, Challenges and Tensions: Student Appropriations on
 an ESI Initiative in Teacher Training*

Sofía Dueñas Díaz

Consejo Nacional de Investigaciones
 Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina.

duediazsofia@gmail.com

Raquel Lacaria

Universidad Nacional de Centro de la
 Provincia de Buenos Aires, Argentina.

raquellacaria@gmail.com

Resumen. Este trabajo se ubica en el campo de Antropología y Educación y forma parte de un proyecto que indaga sobre la incidencia de políticas de Educación Sexual Integral en las experiencias formativas de estudiantes de profesorado en educación primaria. Puntualmente aquí presentaremos un análisis exploratorio en torno a las apropiaciones estudiantiles de una propuesta de ESI en el marco de un espacio de taller institucionalmente definido como aquel dedicado a la implementación de dicha política. El análisis realizado da cuenta de diversas maneras en que la propuesta es reconocida por la población estudiantil, lo que incluye su valoración así como la existencia de desafíos y tensiones expresados en el tratamiento de la cuestión. Considerando estas complejidades que atraviesan y condicionan las formas de apropiación, plantearemos algunas reflexiones incipientes en torno a las complejidades que involucran la enseñanza de ESI en la formación docente. La investigación se realizó desde el enfoque etnográfico a través de entrevistas, observación participante y análisis de fuentes documentales.

Palabras clave. educación sexual integral, apropiación, formación docente, políticas educativas, tensiones.

Abstract. This work is located in the field of Anthropology and Education and is part of a project that investigates the incidence of Integral Sexual Education policies in the formative experiences of teacher training students in primary education. Specifically here we present an exploratory analysis around students appropriations of a Sexual Education proposal, within the framework of an institutionally defined workshop space dedicated to the implementation of said policy. The analysis carried out reveals the various ways in which the proposal is recognized by the student population, including its assessment as well as the existence of challenges and tensions expressed in the treatment of the issue. Considering these complexities that go through and condition the forms of student appropriation, we will plant some incipient reflections around the complexities across the teaching of Integral Sexual Education in teacher training. The research was carried out from the ethnographic approach through interviews, participant observation and analysis of documentary sources.

Keywords. integral sexual education, appropriation, teacher training, educational policies, tensions.

Introducción

En el presente artículo presentamos reflexiones iniciales realizadas en el marco de un proyecto de investigación que indaga sobre las formas en que políticas vinculadas a la educación sexual integral (en adelante ESI) inciden sobre la experiencia formativa de estudiantes de profesorado de educación primaria. El trabajo se desarrolla dentro de un proyecto más amplio financiado actualmente por la ANPCyT: Diversidad Cultural y Formación Docente (PICT 1508/18). Puntualmente, aquí abordaremos las apropiaciones estudiantiles de una propuesta como es el Trayecto formativo institucional (TFO), espacio del profesorado donde realizamos la investigación que implementa el abordaje de la ESI dentro de su programa. Una de las personas que escribe este artículo además de realizar tareas de investigación se desempeña como docente del taller.

Desde el campo de Antropología y Educación, dentro del cual se ubica esta propuesta, es posible abordar la implementación de políticas educativas ateniendo a la complejidad que atraviesa el proceso e incorporando al análisis las maneras en que las personas se apropian de las mismas (Sinisi, 2007). Como lo muestra Rockwell (1996), las políticas educativas al momento de implementarse entran en interacción con los significados que tienen los actores que allí participan, instancia donde lo propuesto por la política puede ser asumido, reelaborado y/o refutado. La antropología permite dar cuenta de ello al indagar sobre prácticas y significados que las personas producen a partir de los contextos en los que participan.

Partiendo de estos planteamientos nos interesa comenzar a reflexionar sobre las formas en que la propuesta del TFO interactúa con significados y prácticas de la población estudiantil en el proceso de apropiación durante las cursadas. Desde este punto, analizaremos las maneras en que dicha propuesta es reconocida por el estudiantado incluyendo sus valoraciones así como la existencia de desafíos y tensiones que se expresan en el tratamiento de la cuestión. A partir de ello nos interesa comenzar a reflexionar sobre desafíos que involucran la enseñanza de ESI en la formación docente a partir de considerar ciertas complejidades que condicionan la apropiación estudiantil. Esto último al reconocer que la implementación de la ESI abarca numerosos debates y disputas que atraviesan el contexto social más allá del instituto donde realizamos la investigación.

Enfoque teórico metodológico

El trabajo se ubica en el campo sub-disciplinar de la Antropología y Educación que plantea un concepto amplio de educación referido a un tipo de vínculo que ocurre cuando las personas interactúan con la trama de significados que organizan la vida cotidiana de un grupo (Levinson y Holland, 1996). Las características que asume dicha interacción pueden ser comprendidas mediante la categoría apropiación que alude a cómo distintos actores se apropian de recursos culturales disponibles e interactúan en relación con la transformación de las fuerzas sociales que intervienen en el proceso, reinterpretando y transformando dichos recursos en el marco de las luchas sociales que caracterizan al contexto (Rockwell, 1996).

Asimismo, desde el campo subdisciplinar se han desarrollado estudios que permiten abordar los procesos de implementación entendiendo a los mismos no como una imposición, sino como efectos de procesos más amplios en los que las personas no se encuentran en una posición pasiva ni se comportan de maneras homogéneas o unilaterales (Sinisi, 2007). Estos planteamientos tensionan aquellas posturas que suponen que las escuelas “reciben” políticas y programas y las aplican mecánicamente. En estos trabajos resulta clave la categoría de apropiación antes citada, la cual refiere a un proceso complejo y multidimensional caracterizado por cuatro aspectos que definen su carácter múltiple, relacional, transformativo y arraigado en conflictos sociales (Rockwell, 2005).

Para abordar específicamente el proceso de apropiación dado en el marco de la formación docente incorporamos la categoría de experiencia formativa que hace referencia al conjunto de relaciones y prácticas cotidianas en las que los actores se involucran activamente condicionando el sentido de sus aprendizajes,

apropiándose de conocimientos, valores y formas de vivir (Rockwell, 1995). Dicha categoría permite pensar la formación en tanto procesos heterogéneos de apropiación de la cultura “entendidos como relaciones activas entre los sujetos y el conocimiento como parte esencial de la trama social cotidiana de enseñar y aprender” (Enriz y Padawer, 2009, p. 317). Partiendo de este enfoque conceptual es que buscaremos indagar sobre distintos aspectos que atraviesan las apropiaciones que las estudiantes realizan de la propuesta del TFO.

El abordaje metodológico se realizó desde un enfoque etnográfico, buscando documentar lo no documentado a partir de la interacción con la población de estudio (Rockwell, 2009). Las técnicas de investigación utilizadas fueron la observación participante y la entrevista. La primera -técnica que permite establecer vínculos a fin de relevar información sistemática y no intrusiva (Achilli, 2005)- permitió interactuar con la población estudiantil a fin de registrar situaciones que serán analizadas en este artículo. A través de las entrevistas –definida por Morín (1994) como una comunicación personal suscitada con una finalidad de información- pudimos relevar sentidos de las estudiantes respecto al tema. Los registros y entrevistas que analizamos en este artículo han sido realizados entre el año 2020 y 2021 por medio de la plataforma virtual “zoom” al encontrarse las clases presenciales suspendidas debido a la medida de Aislamiento social, preventivo y obligatorio dictadas por el gobierno nacional y de la provincia de Buenos Aires a raíz de la pandemia por COVID-19.

El lugar en el que aún se desarrolla el trabajo de campo es un Instituto Superior de Formación Docente fundado el 16 de diciembre de 1967¹. Allí se dictan el Profesorado de Educación Primaria -en el que se realizó el trabajo de campo-, Profesorado de Educación Secundaria en Matemática, Profesorado de Educación Secundaria en Biología, Profesorado de Educación Secundaria en Filosofía, Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura y Profesorado de Inglés. Desde esta institución se constituye casi la totalidad de docentes que ingresan a las escuelas primarias de la región. La población estudiantil del Profesorado de Primaria está conformada en un 95% por mujeres que, en su mayoría, continuaron sus estudios luego de finalizar el secundario. Dentro de la institución realizamos observaciones particularmente en un Taller Formativo Opcional que implementa entre sus contenidos el abordaje de la ESI. El taller se ubica en el tercer año de la carrera y tiene una cursada semanal de dos horas. La población estudiantil con la que interactuamos durante el trabajo de campo fueron estudiantes que cursaban la materia, todas ellas auto-percibidas como mujeres con edades que iban desde los 20 a los 31 años.

La ESI en la formación docente y la propuesta del TFO

La Ley Nacional de ESI N° 26.150 se sancionó en Argentina en el año 2006. Tal como destacan Baez y González del Cerro (2015) en los últimos quince años en la región de América Latina se ha incluido la noción de sexualidad integral así como la perspectiva de derechos y de género en textos de políticas públicas educativas. Siguiendo a Boccardi (2008) los movimientos feministas y de diversidad sexual junto con los estudios de género impusieron en las agendas políticas la desnaturalización de las construcciones sexogenéricas y la exhibición de su vínculo con el poder, evidenciando mecanismos a partir de los cuales se construyen y reproducen jerarquías sociales. Esta incorporación se da en un contexto complejo y atravesado por tensiones, destacándose tanto las disputas entre diferentes actores sociales así como la convivencia de dichas normativas con la persistencia de situaciones de violencia y desigualdad que, en la vida cotidiana, se despliegan según las formas de vivir los géneros y las sexualidades.

En Argentina la sanción de la Ley Nacional N° 26.150 de ESI en 2006 y la creación de un programa dentro del Ministerio de Educación Nacional con su mismo nombre constituyeron hitos significativos. Si bien el tratamiento de la sexualidad en las escuelas estuvo presente históricamente, uno de los avances más significativos de la ESI fue la propuesta de superar el enfoque restringido que limitaba la sexualidad a su dimensión biológica y un abordaje de la cuestión desde una perspectiva integral que cuestionaban los modelos

¹ Información extraída de la página web del instituto: <https://isfd22-bue.infed.edu.ar/sitio/>

higienistas y morales (Morgade, 2011). En el año 2015 se sancionó en la provincia de Buenos Aires la Ley de ESI N° 14.744 que, en consonancia con la Ley Nacional, dispuso la obligatoriedad de la enseñanza de la ESI desde la perspectiva de derechos y de género en todas las instituciones escolares del país.

El tratamiento, sanción e implementación de la ESI ha estado atravesada por una serie de conflictos públicos. Desde su surgimiento, uno de los principales núcleos de sentido puestos en debate fue aquel que postulaba la división entre ámbitos públicos y privados en referencia a los límites y responsabilidades que tienen el Estado y las familias sobre la educación sexual (Bilinkis, 2014). Desde posicionamientos que rechazaban la ESI, la sexualidad se definía como un asunto de dominio íntimo y privado que debía ser regulada a partir de principios morales particulares restringidos a las familias. Uno de los sectores que expresó con énfasis este planteamiento fue la Iglesia Católica que históricamente enfrentó formas de concebir la sexualidad que no cuadraran con “la moral cristiana” (Esquivel, 2014). Así, frente a posicionamientos a favor de la implementación de la ESI desde una perspectiva integral, de género y de derechos, representantes de la Iglesia Católica afirmaron que esta política educativa respondía a lo que definieron como una “ideología de género atea” opuesta a la concepción de la sexualidad de acuerdo al “orden natural”². A quince años de sancionada la ley su implementación continúa siendo resistida. Un caso paradigmático es el movimiento autoidentificado como “próvida y profamilia” llamado “Con mis hijos no te metas”³, el cual actualmente concentra y lleva adelante acciones públicas de oposición a la ESI.

Las leyes antes citadas establecieron que la ESI es un derecho de estudiantes de todos los niveles, contemplándose el nivel superior de formación docente (Art 4). A su vez, se dispusieron medios para su implementación a través de programas de capacitación en el marco de la formación docente continua y la inclusión de contenidos y didáctica de la ESI en los programas de formación de educadores (Art. 8 Ley Nacional y Art 5. Ley Provincial). En 2008 se aprobaron los lineamientos curriculares (Resolución N°43/08 del Consejo Federal de Educación) que constituyeron el piso común obligatorio para el abordaje de la ESI en todas las escuelas del país estableciéndose que podrían realizarse ajustes y adecuaciones de acuerdo a sus realidades y necesidades (Lineamientos Curriculares para la ESI, 2008). A diferencia de lo que sucedió con otros niveles educativos (inicial, primario y secundario) en aquella instancia no se definieron lineamientos para el nivel superior de formación docente aunque sí se establecieron “criterios” para la incorporación de la ESI en este nivel. A continuación nos interesa destacar dos de ellos:

- 1) Permitir a los docentes sostener su tarea a partir de conocimientos y experiencias pedagógicas validadas y actualizadas que les permitan una comprensión integral de la salud, de la sexualidad humana y del rol de la escuela y del docente en la temática, así como de habilidades y estrategias metodológicas apropiadas para el trabajo de los contenidos en el aula.
- 2) Ofrecer a los docentes una formación amplia que les permita brindar conocimientos e información y promover situaciones de aprendizaje desde un espacio curricular específico o desde la disciplina de su especialidad. Incluir en dicha formación la posibilidad de trabajar sus incertidumbres y prejuicios o estereotipos, para poder así separar su responsabilidad en cuanto a la educación sexual del terreno de las opiniones y experiencias personales. (Lineamientos Curriculares para la ESI, 2008, p. 52-53)

Junto con esta normativa, para el nivel superior de formación docente existe un Diseño Curricular vigente desde el año 2008 que manifiesta el reconocimiento de la perspectiva intercultural y de género (Diseño Curricular de Inicial y Primaria, 2008). Una de las novedades que introdujo dicho Diseño fue la delimitación de espacios institucionales en formato de talleres para fortalecer cuestiones relativas a la formación. Dentro de esta iniciativa se enmarcaron los TFO contemplándose que los contenidos a tratarse deben ser definidos por cada institución “sobre la base de las percepciones acerca de los complementos necesarios para la Formación Docente, pensados y propuestos de manera situada, local, singular” (Diseño Curricular de Inicial

² Esta posición se ha plasmado en diferentes documentos elaborados por el Arzobispo Monseñor Aguer <https://www.infocatolica.com/?t=opinion&cod=38486>

³ Textuales extraídos de la página web del movimiento “Con mis hijos no”. <https://conmishijosnotemetas.com.ar/>

y Primaria, 2008, p. 36). Dentro del instituto donde realizamos la investigación el TFO constituye un espacio dentro del Profesorado que desde el año 2016 se dedica a la implementación de la ESI. Esta decisión, de acuerdo a lo que reconoce el equipo docente, respondió a una demanda del estudiantado de abordar la ESI, así como a la propia percepción de algunas integrantes del plantel docente que existía una “vacancia” de ESI en la formación.

El programa del taller lleva como título “La diversidad atraviesa la escuela” y respecto a los contenidos se propone comenzar en el primer cuatrimestre con el abordaje de la diversidad en la escuela problematizando la relación desigualdad/diversidad. En el segundo cuatrimestre profundiza sobre contenidos vinculados a la ESI a través de un acercamiento a los ejes propuestos por el Programa Nacional, el análisis crítico de distintos enfoques con que se ha abordado la sexualidad en las escuelas y la incorporación de la perspectiva de género y derechos en la reflexión sobre la propia práctica y en la interpretación de situaciones escolares. Si bien no haremos un análisis de la propuesta docente ya que no es el objetivo del artículo, describiremos brevemente algunas estrategias con que se implementaban los anteriores contenidos y así contextualizar el análisis posterior sobre las apropiaciones estudiantiles.

Una de las estrategias apuntaba a revisar la biografía escolar evocando recuerdos de las estudiantes sobre cómo habían experimentado la educación sexual en su paso por la escuela. Otra estrategia apuntaba a analizar críticamente desde la perspectiva de género escenas que las estudiantes registraban al realizar las prácticas en escuelas primarias de la ciudad. A partir de diferentes materiales como textos y producciones audiovisuales y apelando a intercambios grupales, se proponían a las estudiantes que identificaran en esas experiencias temas silenciados o “tabúes”, enfoques desde los cuales se abordaba la educación sexual, estereotipos de género que se expresaban en diferentes situaciones cotidianas, entre otras. Asimismo, se proponía el intercambio en torno a temáticas que (si bien no son novedosas) han irrumpido en los escenarios escolares tales como el abordaje de la violencia de género y la interrupción voluntaria del embarazo.

Apropiaciones estudiantiles: entre reconocimientos, desafíos y tensiones

En las entrevistas realizadas todas las estudiantes reconocían que el tratamiento de la ESI estaba presente en diferentes materias e iniciativas dentro del profesorado, enfatizándose el TFO como el espacio donde esto se condensaba mayormente. Había una coincidencia general en valorar positivamente la incorporación de la cuestión destacándose para ello diversos aspectos. En primer lugar, en algunos casos se valoraba el abordaje de la ESI a partir reconocerse “cambios” en el contexto social que hacían necesaria la implementación de esta política en las instituciones escolares. Bianca, en este sentido, reconocía “cambios” a los que ella “adhería” respecto a la cuestión de género y desde ese lugar valoraba el hecho que en la escuela comenzara a incorporarse su tratamiento:

Si hablamos del tema de género en el sentido de hombre mujer o en el sentido de género de las diferencias que tenemos las mujeres en eh, el ámbito de la sociedad (...) Creo que se han empezado a hacerse bastantes cambios para que la voz de las mujeres pueda ser reconocida, en la que me incluyo, y creo que en este tiempo se han presentado también diferentes maneras de pensar en las que adhiero como por ejemplo no sé, en la educación sexual que este prejuicio por los géneros de que la mujer tiene que hacer esto porque es nena y el varón tiene que hacer esto porque es nene, en ese sentido lo considero que está bien. (B., 2020)

Cecilia también valoraba el trabajo que realizaban en las distintas cátedras incorporando la ESI, entendiendo que “el trabajo con los nenes” en las escuelas implicaba la “atención de la diversidad”: “lo tenemos como muy presente porque al trabajar con nenes esos conceptos de diversidad, interculturalidad, alteridad, reconocimiento, esas palabras como que son claves y una tiene que estar atenta porque tiene que atender a la diversidad” (C., 2020). Nos resulta relevante destacar que en las reflexiones de las estudiantes, como continuaremos desarrollando, la incorporación de la ESI era valorada en la medida que se reconocía la

existencia de un contexto que ameritaba un abordaje de la sexualidad desde dicha perspectiva tanto en su formación como en su trabajo como futuras docentes.

Lucía, reconociendo también la necesidad de abordar la ESI en las escuelas, planteaba su rol como “futura docente” vinculada a la idea de “poder informar” a las y los estudiantes: “es un tema que está bueno hablarlo y que nosotros como futuros docentes lo podamos tener en nuestra formación para después con toda esa información que tenemos poder aplicarla en nuestro salón y poder informar a nuestros estudiantes” (L., 2020). El objetivo de “informar” sobre ESI aparecía en referencia a intervenir en situaciones de “discriminación” asociada al hecho que si bien identificaba (como otra estudiante que recuperamos anteriormente) la existencia de cambios a nivel social, reconocía que había situaciones que aún persistían y que debían abordarse:

Creo que (la enseñanza de la ESI) se trataría de eso y de enseñarle a los chicos eh estas cosas de la discriminación por ejemplo ya desde temprana edad para que no sucedan estas cosas (...) creo que estaría bueno trabajarlo porque estamos en una sociedad que aunque ha ido cambiando la mirada, aún esos problemas siguen igual y supongo que en unos años va a seguir. (L., 2020)

Como señalamos en el anterior apartado, parte de los objetivos del taller consistían en desnaturalizar determinadas construcciones hegemónicas en torno al género y la sexualidad, problematizando los enfoques biologicistas, higienistas y morales que históricamente organizaron el abordaje escolar de estas temáticas. Este objetivo era reconocido por las estudiantes identificándose que la cursada las aproximaba a lo que varias de ellas definían como “nuevas miradas” en torno a la educación sexual, contraponiéndola con experiencias vividas en las escuelas ya sea como estudiantes o como “practicantes”⁴. En el caso de Ayelén, luego de señalar su deseo de poder “brindar ESI ofreciendo las puertas de entrada”-varias estudiantes apelaban a esta terminología empleada por el Programa Nacional de ESI y recuperada en el TFO- destacaba que al cursar el taller se experimentaba un “click” en la forma de ver “al otro”. Esto era valorado en la medida que la ayudaría a no “caer” en “el sistema”:

La materia es como hace el click porque te ayuda a ver de otra forma, a... no sé si pensar distinto pero si percibir al otro de una forma distinta que a veces uno como decíamos hoy en toda la rutina, en el ida y vuelta, cae en el sistema y terminas pensando como todos piensan entonces yo creo que la materia está ahí por eso. (A., 2020)

Por lo que hemos ido desarrollando hasta el momento encontramos que –tanto en el registro de intercambio en las clases como en los contextos de entrevistas- las estudiantes reconocían la necesidad de incorporar la ESI valorándose distintas cuestiones: atender a la diversidad, brindar información, poder actuar ante situaciones de discriminación y cuestionar estereotipos de género. En sus reconocimientos y valoraciones hacían hincapié en diferentes cuestiones lo cual da cuenta del carácter múltiple del proceso de apropiación (Rockwell, 2005) donde las personas se apropiaban selectivamente y de manera diferente de la propuesta. Esta cuestión responde a que, como señala Rockwell, no existe una “cualidad esencial” sobre lo que implica la ESI sino que las propias estudiantes destacaban y valoraban diferentes aspectos poniendo en juego diferentes sentidos.

Otro aspecto que se desprende del análisis de las maneras en que las estudiantes se vinculaban con la ESI es que si bien todas las estudiantes reconocían y valoraban positivamente la propuesta, expresaban ciertas tensiones relacionadas con la manera de llevar adelante la política. Sobre este punto, hemos encontrado antecedentes que han relevado entre estudiantes de formación docente estos posicionamientos respecto a la política (Lavigne y González Martín, 2015; Talani Zuleva, 2019). En esta línea, por ejemplo, Cecilia expresaba que “ampliar la mirada” con la ESI, si bien era necesario, constituía un “desafío” para ellas como futuras docentes:

⁴ “Practicantes” es una palabra nativa para designar a las estudiantes que se encuentran realizando “las prácticas”: espacio de la formación presente desde el primer al último año donde las estudiantes realizan distintas instancias de intervención en escuelas primarias del partido.

A veces nos cuesta desarraigarnos de determinados estereotipos o hábitos en la escuela que todavía cuestan. Creo que TFO es una de las materias que a uno como futura docente le permite como ampliar la mirada y estar atenta a cuestiones que una dice “pero no” (exclama), pero sí, a vos no te afectan pero a la otra persona sí. Entonces es complejo, es muy complejo porque tenés que atender la diversidad que tenés en el aula, es bravo, es un desafío para nosotras como docentes. (C., 2020)

Tal como deja entrever este testimonio, se reconocía que existían “estereotipos” o “hábitos arraigados” que hacían que trabajar desde la ESI fuera algo complejo, un “desafío”. El testimonio de Ayelén donde expresaba que el TFO podía ayudarla a “no caer en el sistema”, interpretado en esta clave, muestra cómo era significada la tensión entre una “nueva mirada” implicada en una propuesta de ESI con lo que definía como “el sistema”. Entendemos que la percepción de estos “desafíos” de parte de la población estudiantil se vincula al hecho que el espacio escolar cotidiano se constituye como un terreno de disputa en el que se tensionan formas históricas hegemónicas de producir realidades “normativizadas” con producciones alternativas de construir la diversidad (Tevez, Dueñas Díaz y Román, 2020). Esta tensión atravesaba las experiencias formativas de las estudiantes respecto a la ESI planteándoles un desafío para apropiarse de la misma. A continuación daremos cuenta de las principales aristas que pudimos relevar en los discursos estudiantiles respecto a cómo se reconocían y significaban estos desafíos.

En primer lugar se destacaban ciertas limitaciones que tenía que ver con la posibilidad de una falta de acompañamiento institucional para abordar contenidos de ESI que se pudiera encontrar en las escuelas. En relación a ello, al preguntar a Bianca como se veía llevando adelante lo aprendido en el TFO señalaba: “Me veo pudiendo concretar esta, esto de la diversidad, este enfoque (...) lo veo factible pero creo que también va de la mano del acompañamiento que te puede dar la institución” (B., 2020). Vinculado a ello Lucía expresaba “preocupaciones” relacionadas con el contexto al momento de trabajar la ESI: “creo que a veces como docentes algunas cosas nos frenan y creo que esa es una de mis preocupaciones que he visto en las prácticas y que pasa constantemente” (L., 2020). Luego de preguntarle cuáles serían esas “cosas que las frenan” refirió:

Y primero la familia. Porque la familia es la primera que aparece y la que se niega a ciertas cuestiones y creo que después serían los directivos. Porque esos son como los dos puntos a los que tenés que ir primero y muchas veces hay límites por parte de ellos. (L., 2020)

Al pedirle que ejemplifique con alguna anécdota donde estas cuestiones se hubiesen expresado refirió a un caso donde una familia presentó una queja luego que una compañera suya trabajara un contenido relacionado a “la reproducción” en un sexto año. Como planteamos en otro trabajo (Dueñas Díaz, 2019) la preocupación respecto a la reacción de las familias al implementarse contenidos de ESI está presente en docentes y se vincula con una tensión que históricamente atravesó el abordaje de la sexualidad en las escuelas (Morgade, 2011). Junto con la percepción de estas limitaciones referidas a la posibilidad de falta de acompañamiento institucional o de resistencia en las familias, también se expresaban tensiones que tenían que ver con cómo las propias estudiantes se vinculaban con ciertas temáticas. Esto se manifestaba, por ejemplo, al momento de plantearse dudas y temores sobre cómo abordar contenidos de ESI. Como podemos ver en el siguiente testimonio de Lucía, al pedirle que evoque lo que había aprendido en el taller, recuperaba la necesidad de problematizar la noción hegemónica de familia presente en los manuales escolares (nuclear, heterosexual, etc.) evidenciando una confusión respecto a qué términos usar para referir a formas familiares que no coincidieran con la forma hegemónica, incorporando o no la definición de “normalidad”:

Esto de las diferentes configuraciones familiares, ir tratando de como meterlo en las escuelas y tratarlo como un tema normal (hace una pausa) no sería normal, pero un tema que en realidad no se tendría que hablar (titubeando) no sé cómo explicarte, o sea, no se tendría que hablar como si fuera un tema nuevo o novedoso porque en sí es una familia, y una familia está conformada por dos, tres integrantes, más, sea del sexo que sea. (L., 2020)

El asunto de cómo nombrar o hacer referencia a cierta identidad o problemática social era debatido por las estudiantes en los talleres reconociendo muchas de ellas el esfuerzo que les había significado visualizar cómo

mediante ciertas denominaciones (como por ejemplo: “sujeto discapacitado”) se reproducían rótulos, estereotipos y formas de patologización. En la mayoría de las intervenciones dadas en los contextos donde este tema era debatido se reconocía también que el “esfuerzo” que les implicaba problematizar el uso de ciertas categorías tenía que ver con la naturalización de su uso en el lenguaje cotidiano. Desde ese lugar, algunas estudiantes referían a expresiones racistas que suelen ser usadas por personas en los contextos familiares y escolares, reconociendo que ellas como futuras docentes –si bien interactuaban con esas categorías- estaban “obligadas” a deconstruirlas: “muchas veces no lo hacen a propósito o por maldad, lo ven como natural (...) nosotras tenemos como la obligación de deconstruirnos” (E1., 2020).

Otra expresión que adquirían estas tensiones era un temor a “no sentirse preparadas” y tener “falta de información” para abordar ciertos temas. El testimonio de Ayelén es significativo en este punto:

Yo creo que hay ciertas cosas que me tendría que informar más porque no conozco y por ahí si un alumno me pregunta me quedaría anonadada (se ríe) en cuestiones muy específicas como por ejemplo esto que compartíamos del transgénero, bueno, la ley del aborto, son cosas que los estudiantes hablan y conocen y viven entonces creo que ahí es que tengo que fortalecer en conocer para realmente poder ayudar. (A., 2020)

En este punto hemos podido observar que para las estudiantes problematizar la asignación de ciertos roles para “nenas” y otros para “nenes” (como destacamos en un inicio) no se presentaba como un desafío y era valorado como algo positivo. En cambio cuando entraban a ponerse en juego nociones que desestabilizaban el binarismo del género (lo “trans”) se experimentaba la sensación de no tener herramientas para abordarlo. Respecto al aborto, derecho que estaba siendo debatido y a punto de sancionarse en el momento que se realizó el trabajo de campo, varias estudiantes expresaron en entrevistas y en foros de discusión sus posicionamientos que incluía formas de aceptación y reparos a trabajar la cuestión. Algunas estudiantes acordaban con que se incluyera el tratamiento del tema en la escuela, ya sea reconociéndose una necesidad que se puedan discutir todos los temas que sean de interés de chicos y chicas y otras planteando su acuerdo con la sanción de la ley identificándose con planteamientos de movimientos feministas. En el caso de Ayelén, planteaba “no tener información”, expresando su reparo para abordar un tema que le resultaba “engorroso” aunque reconociera que era algo que “los estudiantes conocen y hablan”.

En algunas instancias las tensiones se expresaban como reparos frente al tratamiento de temas vinculadas a la perspectiva de género tales como la definición de violencia de género y el uso del lenguaje inclusivo. En relación al abordaje de la violencia de género, el tema surgió en una clase donde se había propuesto la lectura de un texto de Marta Lamas (1998) que define e historiza el fenómeno del sexismo. A partir de ello se solicitó a las estudiantes que articulen este enfoque con algunos de los ejes de la ESI. El objetivo de la actividad era acercar a las estudiantes al abordaje de la perspectiva de género (a través de aportes antropológicos) y que puedan vincularlo con los ejes de la ESI dispuestos por el Ministerio de Educación. Al responder en el foro, una estudiante planteó lo que había reflexionado a partir de la consigna planteando su posicionamiento respecto a la cuestión: “se puede enfocar el eje de la ESI sobre la diversidad y la violencia, aunque no todos los hombres son violentos” (E2., 2020). A continuación, otra estudiante tomó este testimonio para expresar:

Hola A., destaco lo que decís, “no todos los hombres son violentos” es verdad que muchas veces “metemos a todos en la misma bolsa”. Es importante destacar esto en nuestras clases que existen mujeres que sufren violencia de género pero también hombres, que se ve con más frecuencia y se enfoca hacia mujeres pero que existen de ambos tipos. (E3., 2020)

Si bien ni la consigna, ni el texto de Lamas ni nadie en el foro habían planteado previamente que “todos los hombres son violentos” (argumento que las estudiantes se dispusieron a rebatir) entendemos que esto era recuperado ya que responde a un discurso puesto en juego al momento de tratar el tema. Diversos sectores que se oponen a un abordaje de ciertas formas de violencia desde la perspectiva de género, plantean que este abordaje lo que hace es acusar “a todos los hombres” de violentos, atribuyendo una explicación esencialista de la violencia. Desde dicho argumento se deslegitiman los planteos que proponen problematizar cómo en el

marco del sistema sexo-genérico patriarcal se reproducen formas de dominación y violencia. El artículo de Lamas, a su vez, analizaba cómo el sexismo se encuentra incrustado en el lenguaje de manera tal que se construye y legitima lo masculino como un referente supuestamente neutro y universal. Una estudiante, al plantear su reflexión en el foro, dio su posicionamiento sobre el uso “lenguaje inclusivo” exponiendo su opinión respecto a esta propuesta⁵. Para ello buscó y citó un artículo (cuyo link publicó en el foro) que le servía para ejemplificar que el uso del lenguaje masculino no era necesariamente “ni sexista ni discriminatorio”:

Lo que dice (el artículo que trajo a colación) es que no es discriminatorio ni sexista el hecho de que las mujeres estén subsumidas en un referente supuestamente neutro y universal como el masculino, sino determinadas formas de utilizar el lenguaje que se usan con ese sentido. (E4., 2020)

El objetivo de recuperar estas intervenciones no es hacer un juicio de valor sobre los posicionamientos de las estudiantes respecto a estos temas sino dar cuenta de cómo disputas del contexto social condicionan las formas de apropiación (Rockwell, 2005). Aunque en los últimos años se hayan desarrollado diversos programas destinados a problematizar sentidos y prácticas patriarcales en las instituciones escolares esto no significa que exista una unanimidad respecto a las formas de concebir la violencia de género y la relación entre lenguaje y patriarcado. Por el contrario, existen múltiples disputas sobre estas definiciones. Las experiencias formativas de las estudiantes del TFO transcurren entonces en este contexto atravesado por múltiples tensiones respecto a la implementación de una política como la ESI e iniciativas vinculadas a ella.

Movimientos feministas y LGBTIQ+ han luchado por hacer visibles formas de violencia, exclusión y desigualdad relacionadas con las formas de vivir la sexualidad y los géneros, logrando así que surjan políticas educativas que establecen contenidos y perspectivas que posibilitan el abordaje de estas temáticas en las escuelas. Sin embargo, ello es constantemente resistido por algunos grupos sociales, cuestión que condiciona la forma en que las personas se vinculan con una propuesta como la ESI que convoca a deconstruir formas hegemónicas patriarcales que continúan estando presentes en la vida social. Este punto es relevante ya que, como planteamos en un trabajo anterior (Tevez, Dueñas Díaz y Román, 2020), uno de los dispositivos que posee la cultura hegemónica para obstaculizar la implementación de políticas interculturales (contemplando a las de género como una de ellas) consiste en crear rispideces entre las estudiantes respecto al pensamiento del grupo de pertenencia, generando riesgos de perder la posibilidad de identificarse con ellos y ellas, principalmente, si son del círculo familiar. Es significativo en este punto el testimonio de Lucía cuando recuperaba la manera en que el tema de la diversidad sexual es tratado en su entorno familiar:

Eh (piensa) la verdad es que se ve como algo raro por ejemplo lo de la diversidad sexual o por ejemplo a veces hacen chistes en relación a eso tipo para ofender y yo tipo no... entonces creo que en lo familiar eso está muy inmaduro sería eh... porque no es tratado y cuando se trata lo hacen chistosos o tratan de evitarlo y nada. (L., 2020)

Consideraciones finales

En este artículo presentamos una aproximación al estudio de las apropiaciones que estudiantes de un profesorado de educación primaria realizan de una propuesta de taller donde se implementan contenidos de ESI. El análisis realizado hasta el momento permite ver que existe en la población estudiantil un reconocimiento de la presencia de la política en su formación, así como una valoración positiva de que esto sea así ponderándose diferentes aspectos. Sobre este punto se presenta necesario continuar profundizando en

⁵ El uso del lenguaje inclusivo desde hace unos años está comenzando a ser promovido desde algunas instituciones estatales. El Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidades del gobierno nacional elaboró en el año 2020 una guía para una comunicación con perspectiva de género con orientaciones para comenzar a implementar el lenguaje inclusivo en órbitas estatales. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/guia_para_una_comunicacion_con_perspectiva_de_genero_-_mmgyd_y_presidencia_de_la_nacion.pdf

torno a los múltiples sentidos que las estudiantes ponen en juego al apropiarse de la política lo que incluye profundizar sobre sus definiciones en torno a la ESI, las construcciones sexo-genéricas que producen/reproducen y cómo esto permea sus sentidos y prácticas en torno a la enseñanza de la ESI.

Uno de los aspectos sobre los que puntualizamos en el trabajo refiere a las tensiones expresadas en el tratamiento de la ESI en el marco del TFO: la percepción de ciertos desafíos y limitaciones, la existencia de temores y reparos al abordarse algunos temas. Tal como planteamos, estas expresiones no pueden interpretarse siendo reducidas a posicionamientos individuales de las estudiantes, así como tampoco aislarse como expresiones locales del instituto donde realizamos la investigación. Por el contrario, dichas tensiones forman parte de la experiencia formativa de las estudiantes transcurridas en un contexto social, histórico y cotidiano donde propuestas como la ESI se encuentran en disputa con formas hegemónicas que aún se encuentran fuertemente arraigadas.

Estas tensiones, entendemos, agregan complejidad al abordaje de la ESI en la formación docente y constituyen un desafío para nosotras como docentes e investigadoras. Parte de este desafío tiene que ver con atender a una cuestión que se expresa en la enseñanza de la ESI (así como en otros campos) y que tiene que ver con el hecho que la formación docente se va produciendo mediante construcciones que involucran aspectos aportados por distintos contextos de experiencia, particular e histórica. Reflexionar sobre la manera en que las estudiantes se apropian de la propuesta del TFO debe dar cuenta de lo complejo que resulta el proceso, lo que implica atender a que el aprendizaje de las personas, incluso, se realiza más allá de lo que sucede en la institución. De esta forma, consideramos necesario ahondar la investigación sobre las maneras en que los sentidos hegemónicos del género atraviesan contextos escolares pero también no escolares. Es decir, considerar la interacción de aspectos que exceden lo que sucede en el marco del instituto y que inciden sobre las experiencias formativas de las estudiantes.

Toda esta complejidad que se abre al relevar sentidos y prácticas que las personas ponen en juego al apropiarse de una política da cuenta de la necesidad de abordar la implementación de políticas educativas no como una imposición, sino como efectos de procesos más amplios (Sinisi, 2007). Como señalamos en un inicio, estos planteamientos recuperados del campo de Antropología y Educación tensionan aquellas visiones que suponen que las escuelas “reciben” políticas y programas y las aplican mecánicamente. En este sentido, los lineamientos del Programa de ESI para la formación docente plantean un enorme desafío que implica numerosos debates y resistencias presentes en el conjunto de la sociedad más allá del instituto. Todo ello evidencia lo imperioso de fortalecer la implementación transversal de esta política en la formación docente, mostrándose sumamente limitado el hecho que esto se reduzca a un espacio como el TFO o a determinadas iniciativas puntuales llevadas a cabo por algunas docentes.

Referencias

- Achilli, E. (2005). Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio. Laborde Editor.
- Baez, J. y González del Cerro, C. (2015). Políticas de Educación Sexual: tendencias y desafíos en el contexto latinoamericano. Revista del IICE, 38, pp. 7-24.
- Bilinkis, M. (2014). Niñez y sexualidad infantil. Los debates parlamentarios de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral. En Castro Esnal, Analía *et. al.* (eds.): Entre pasados y presentes IV: estudios contemporáneos en ciencias antropológicas (pp. 103-117). Asociación Amigos del Instituto Nacional de Antropología.
- Boccardi, F. (2008). Los efectos del feminismo y los estudios de género en la educación sexual. *alfilo*. N° 24. Revista Digital. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. <https://ffyh.unc.edu.ar/alfilo/anteriores/24/boccardi-los-efectos-del-feminismo-y-los-estudios-de-genero.pdf>

- Dueñas Díaz, S. (2019). La ESI en la Educación Física: la apropiación de la “clase mixta” en un contexto de tensión entre la “competencia como modelo de enseñanza” y la “integración de géneros” en una escuela secundaria de la ciudad de Olavarría. [Tesis de licenciatura no publicada]. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Enriz, N. y Padawer, A. (2009). Experiencias formativas en la infancia rural mbyá-guaraní. Avá. 15, pp. 315-332.
- Esquivel, J.C. (2014). Cuestión de Educación (sexual). Pujas y negociaciones político-religiosas en la Argentina democrática. CLACSO.
- Hammersley, M y Atkinson, P (1994). Etnografía. Métodos de investigación. Paidós.
- Lamas, M. (1998). La violencia del sexismo. En Sánchez Vázquez, A. (ed.): El mundo de la violencia (pp. 191-198). UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, Fondo de Cultura Económica.
- Lavigne, L. y González Martín, M. (2015) Reflexiones desde la formación docente en educación sexual integral. Una propuesta para el abordaje de la diversidad sexual humana. Temas de educación. 21, 1, pp. 183-200.
- Levinson B. y Holland D. (1996). The Cultural Production of the Educated Person: An Introduction. En: Levinson B.; Foley D. y Holland D. (eds.) The cultural production of the educated person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice. University of New York press.
- Morgade, G. (2011). Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa. La Crujía.
- Morin, E. (1994). Sociología. Tecnos.
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos. Paidós.
- Rockwell, E. (1996). Claves para la apropiación: la educación rural en México. En: Levinson B.; Foley D. y Holland D. (eds.) The cultural production of the educated person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice. University of New York press.
- Rockwell, E. (1995). La escuela cotidiana. Fondo de Cultura Económica.
- Sinisi, L. (2007). El aporte en la investigación antropológica en educación y su incidencia en la evaluación de políticas educativas y programas ‘innovadores’. Revista REDiparc.
- Talani Zuleva, P. (2019). Educación sexual integral y perspectiva de género en la formación docente: una conjunción indispensable para una pedagogía crítica y feminista. Saberes y prácticas. Revista de filosofía y educación. 4, pp. 1-14.
- Tevez, E., Dueñas Díaz S. y Román, J. (2020). “La “perspectiva intercultural” en la formación docente: implementaciones, apropiaciones, límites y tensiones en un Instituto de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires (Argentina) en un contexto de desfinanciamiento educativo”. En: VI Congreso Asociación Latinoamericana de Antropología. Montevideo, Uruguay.
- Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Diseño Curricular Para la Educación Superior nivel Inicial y Primario (2008) <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dcurricularsuperior.pdf>
- Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (2008) https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf
- Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidades. Guía para una comunicación con perspectiva de género (2020). https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/guia_para_una_comunicacion_con_perspectiva_de_genero_-_mmgyd_y_presidencia_de_la_nacion.pdf