



Universidad Nacional del Comahue.

Centro Universitario Regional Zona Atlántica.

Departamento de Psicopedagogía

Carrera: Licenciatura en Psicopedagogía.

Tesis de grado

“Posiciones docentes frente a la Educación Sexual Integral en la ESRN.

Viedma, Río Negro”. 2021-2023

Autora: Julieta E. Matar

Directora de tesis: Esp. Viviana Bolletta

Agosto 2023

Viedma, Río Negro.

Esta tesis se centra en el estudio de la ESI y por ello abogamos por las reivindicaciones relacionadas con las sexualidades y la crítica al sentido binario, distribucionista y prescriptivo de lo masculino y lo femenino en el uso hegemónico y habitual de la gramática castellana para referirse a los sujetos. No obstante, se decidió utilizar el masculino y femenino cuando se hace referencia a los géneros, ya que la aclaración permanente de os/as/es/x suele dificultar la lectura. La reflexión y crítica sobre los usos de la lengua son un punto de partida para la transformación social, que como todo proceso es gradual y no está exento de contradicciones.

Resumen

Esta investigación analiza las posiciones docentes en la Educación Sexual Integral en las Escuelas Secundarias de Río Negro -ESRN- de la ciudad de Viedma, Río Negro (2021-2023). Específicamente se indagan los sentidos y discursos que las docentes construyen acerca de la ESI; cómo asumen, viven y piensan su tarea; los saberes y enfoques de la enseñanza y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en el marco de la ESRN y en tiempos de pandemia. La ESI surge normativamente en el año 2006 y su proceso de implementación ha sido paulatino a nivel nacional y provincial, no exenta de resistencias y contramarchas. En el marco de la ESRN que la incorpora en sus lineamientos, estuvo atravesada además por un contexto de pandemia. Las posiciones de los y las docentes, en tanto sujetos sexuados, muestran el proceso de transformación, revisión y reflexión subjetiva, institucional y social que va acompañando dicho proceso. Ello torna necesaria la investigación de lo que acontece en las aulas, en las instituciones educativas donde los y las docentes son los agentes responsables de su implementación.

La revisión bibliográfica revela la existencia de producciones científicas nacionales centradas en la ESI en las escuelas secundarias en general, no así en la ESRN, y corresponden a campos disciplinares como la psicología, ciencias de la educación, pedagogía y sociología. Por lo tanto, esta investigación produce conocimiento sobre el abordaje de la sexualidad en las aulas, la subjetividad docente que atraviesa las formas de enseñanza, desde una perspectiva psicopedagógica. Se trata de una investigación cualitativa de corte etnográfico y el estudio descriptivo. La población de estudio son las docentes de dos escuelas secundarias públicas -ESRN- de Viedma y la muestra son seis docentes que enseñan ESI en la ESRN. Las técnicas utilizadas fueron entrevistas semi estructuradas a docentes, análisis de documentos y observación no participante. En las conclusiones se afirma que el abordaje de la ESI interpela a las docentes desde su subjetividad entendiendo que toda educación es sexual. Las posiciones que asumen frente a su enseñanza no son homogéneas sino dinámicas, cambiantes, relacionales en tanto conlleva una experiencia de sí y sentimientos y aprendizajes que las hacen únicas y singulares.

Palabras claves: *Posiciones docentes– Educación Sexual Integral– Escuela Secundaria ESRN– Pandemia.*

Abstract

The present research paper analyses the position of teachers regarding Comprehensive Sex Education (ESI) in Secondary Schools of Río Negro (ESRN) in Viedma City, Río Negro (2021-2023). Specifically, the approach is on discourses and meanings that teachers build around ESI; on how they assume, live and think their task; on their knowledge, teaching approaches and problems, challenges and utopias that are set within the ESRN and during the pandemic. ESI was established in 2006 and it has been implemented gradually on national and provincial levels, not free of backlash and resistance. The ESRN framework that incorporates Sex Education in its guidelines has also been affected by a pandemic context. The perspectives of teachers, as sexed subjects, show a process of transformation, revision and reflecting in subjective, institutional and social levels. Thus, it is necessary to research on the events that unfold in the classrooms, educational institutions where teachers are responsible agents for its implementation.

There are ESI-centered national scientific productions in secondary schools in general, as quoted on the bibliography revision, but they are not specific of ESRN, and they correspond to disciplinary fields such as psychology, learning sciences, pedagogy and sociology. So this research generates knowledge on the approach of sexuality in classrooms and the teacher's subjectivity affected by the teaching methods, from a psychopedagogy perspective. This includes a qualitative ethnographic research and a descriptive study. The study population is comprised of teachers from two public secondary schools -ESRN- of Viedma and the samples are six teachers of ESI in ESRN. The techniques applied were semi-structured interviews with teachers, document analysis and non-participative observation. The conclusions affirm that imparting ESI affects the teachers in their subjectivity, understanding that all education is sexual. The positions they assume when teaching are not homogeneous but dynamic, ever-changing, based on relations since they involve self-experience, feelings and learnings that make each of them unique and singular.

Keywords: Teacher perspective – Comprehensive Sexual Education – Secondary Schools ESRN– Pandemic.

Dedicatoria

A los y las docentes que defienden la Educación Sexual Integral con perspectiva de género día a día en las escuelas.

A mi familia y compañero de vida.

Agradecimientos

Gracias a las escuelas secundarias -ESRN- y las docentes que posibilitaron el trabajo de campo para la realización de esta investigación.

Gracias Vivi Bolletta por acompañarme en el proceso de investigación con tanta generosidad y paciencia.

Gracias a mi familia y Martín por acompañarme en este proceso, siempre con palabras de aliento.

Gracias a Carina, mi psicóloga, sostén fundamental en este proceso lleno de emociones, algunas felices y otras no tanto.

Índice

Resumen.....	3
Introducción	9
Capítulo 1. Enfoque conceptual y metodológico	11
Estado del arte.....	11
Enfoque teórico	20
Objetivos de investigación	27
<i>Objetivo general.....</i>	<i>27</i>
<i>Objetivos Específicos</i>	<i>27</i>
Apartado Metodológico.....	27
Población y muestra.....	27
Técnicas de relevamiento de datos	29
El trabajo de campo.....	30
Capítulo 2. La Educación Sexual Integral en las políticas públicas educativas en Argentina y en la provincia de Río Negro.....	33
La emergencia de la ESI en el contexto nacional de Derechos Humanos	33
La educación sexual en los textos prescriptivos de la provincia de Río Negro	39
La Educación Sexual Integral en la Escuela Secundaria de Río Negro -ESRN-.....	42
Capítulo 3. La Educación Sexual Integral en el Proyecto Educativo Institucional	47
La ESI en la escuela ¿ESI, estás?.....	47
Capítulo 4. Sentidos y discursos docentes frente a la ESI.....	56
La ESI como política educativa.....	56
Sentimientos y experiencias de sí en el abordaje de la ESI	63
La formación de las docentes en ESI.....	70
<i>La biografía escolar en Educación Sexual Integral</i>	<i>70</i>
<i>Formación inicial en Educación Sexual Integral</i>	<i>72</i>
<i>Formación continua y permanente en Educación Sexual Integral</i>	<i>74</i>
Capítulo 5. Enfoques y saberes en la ESI	79
Enfoques de Educación Sexual Integral	80
<i>Valorar la afectividad.....</i>	<i>80</i>
<i>La perspectiva de género y los Derechos Humanos como motor de prácticas integrales</i>	<i>81</i>

<i>Las formas de nombrar: el uso del lenguaje desde la perspectiva de la ESI en las aulas de las ESRN</i>	83
<i>La integralidad de la ESI</i>	85
Saberes de ESI en las aulas de la ESRN	89
Educación Sexual Integral ¿Qué se enseña en las aulas de las ESRN?	101
Capítulo 6. Tensiones y desafíos frente a la ESI	104
Tensiones frente a la ESI	104
<i>Tensiones de las familias frente a la ESI</i>	104
<i>Tensiones de los y las estudiantes frente a la ESI</i>	106
<i>Tensiones de los y las docentes frente a la ESI</i>	111
Desafíos y utopías de la enseñanza de la ESI en la ESRN	113
Capítulo 7. Conclusiones	117
Capítulo 8. Sugerencias	121
Referencias	124
Anexos	132
Anexo I	132
<i>Guía de entrevistas</i>	132
<i>Guía de observaciones</i>	133
<i>Análisis documental</i>	133
Anexo II	134
Cuadro de volcado de análisis de saberes y enfoques de ESI	134
Anexo III	137
Entrevistas	137
Anexo IV	173
Observaciones	173
Anexo V	207
Planificaciones anuales/cuatrimestrales	207
Anexo VI	227
Propuestas pedagógicas	227

Introducción

Esta investigación surge como tesis de grado de la Licenciatura en Psicopedagogía del CURZA- UNComahue, y se centra en las posiciones docentes frente a la Educación Sexual Integral -ESI- en las Escuelas Secundarias de Río Negro (ESRN) de la ciudad de Viedma, Río Negro (2021-2023). Específicamente, se indagan los sentidos y discursos que las docentes construyen acerca de la ESI, cómo asumen, viven y piensan su tarea; los saberes y enfoques de la enseñanza y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de la ESI en el marco de la nueva Escuela Secundaria Rionegrina -ESRN- y en tiempos de pandemia por COVID-19 y desde una perspectiva psicopedagógica. La Psicopedagogía encuentra particular interés en la ESI en tanto desde la noción de aprendizaje y sexualidad como estructurantes de la subjetividad, se constituye en un tema ineludible para abordarlo en situación de aprendizaje.

La Educación Sexual Integral es la apropiación de la perspectiva de género y derechos humanos en todas las prácticas educativas. Ha tomado protagonismo de manera paulatina en la agenda pública nacional y provincial y ocupa un lugar de relevancia que no ha tenido en otros tiempos, en el marco de una demanda social creciente a la vez que recurrente por visibilizar las problemáticas vinculadas a la violencia de género y el reclamo por los derechos a la autonomía. Asimismo, logró visibilizar fuertemente un consenso social, señalando la necesidad de su implementación en las escuelas como escenario privilegiado para su implementación. Los/as docentes son los/as protagonistas de su abordaje en las aulas. Sin embargo, la ESI interpela de manera más fuerte a los valores, creencias y experiencias de los sujetos docentes, en tanto cuerpos sexuados. Es decir, la construcción de sentidos atribuidos a la ESI no constituye un proceso alejado de la cotidianeidad de las prácticas, sino que se articula con los diferentes modos en que los y las docentes asumen, viven y piensan su trabajo, se sienten interpelados/as, formulan problemas, vivencian tensiones y ensayan respuestas en búsqueda de posibles soluciones, como así también plantean desafíos y utopías frente a su enseñanza. Para dar cuenta de este proceso, la categoría de posición docente tomada desde Vassiliades y Southwell constituye un aporte central para analizar

cómo los y las docentes asumen viven y piensan la ESI, considerando la complejidad que ella supone y por ende las dimensiones que brinda.

El contexto de pandemia atravesó al campo educativo y en ese marco la ESI pasó a un segundo plano y prácticamente no hubo abordaje de la temática. En el regreso a las aulas la prioridad en la enseñanza es la recuperación de los saberes propuestos en el diseño curricular de la ESRN, en desmedro de los saberes vinculados a la ESI, ya sean transversales o específicos. Sin embargo, el contexto de encierro reveló la existencia de situaciones de vulnerabilidad social y subjetiva que dan cuenta de la necesidad de hacerles lugar en la escuela para el acompañamiento de los y las estudiantes.

La modalidad de investigación es cualitativa, de corte etnográfico. El tipo de estudio es descriptivo. En el trabajo de campo, se realizaron entrevistas semi estructuradas a seis docentes de dos escuelas secundarias (ESRN) de la ciudad de Viedma que acreditan práctica en ESI. También se realizaron observaciones áulicas no participativas y análisis documental. Finalmente, se triangularon los datos obtenidos.

Esta investigación consta de ocho capítulos. El primero hace referencia a los aspectos teóricos y metodológicos del proceso de construcción del objeto de estudio. El segundo capítulo recoge la legislación nacional y provincial y las políticas educativas principalmente de la ESRN vinculadas a las sexualidades y ampliación de derechos sancionadas en Argentina en el período 1990-2022. El tercer capítulo analiza los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de las dos escuelas seleccionadas a fin de comprender el marco institucional que encuadra la práctica de ESI de los y las docentes. El cuarto capítulo indaga los sentidos y discursos que las docentes construyen acerca de la Educación Sexual Integral como política educativa, los sentimientos y experiencias de sí en el abordaje de la ESI y la formación de las docentes en ESI. En el quinto capítulo se identifican y analizan los enfoques y los saberes desde donde las docentes abordan la Educación Sexual Integral. En el sexto capítulo se focaliza en los problemas -tensiones- y desafíos de la enseñanza de la ESI en las ESRN. En el séptimo capítulo se presentan las conclusiones finales de la investigación y en el octavo y último capítulo se presentan algunas sugerencias y recomendaciones para pensar la ESI en las escuelas rionegrinas.

Capítulo 1. Enfoque conceptual y metodológico

Estado del arte

La búsqueda de antecedentes científicos fué realizada sobre Posiciones Docentes frente a ESI en escuela secundaria, específicamente ESRN, en tiempos de pandemia y desde una perspectiva psicopedagógica. Su construcción revela la existencia de mayor producción de publicaciones nacionales en torno a la ESI en la Escuela Secundaria y escasas investigaciones sobre ESI y ESRN específicamente, dada la reciente implementación de la nueva escuela rionegrina. Se hallaron además escasos estudios nacionales acerca de la Educación Sexual Integral realizados por profesionales de la Psicopedagogía.

Cabe señalar que G. Morgade es una de las máximas referentes en la temática cuya producción en investigación y publicaciones es vasta y ha aportado además al desarrollo de leyes, normas, políticas educativas de ESI con perspectiva de género. Además, Faur, Lavari, Ludman y Fuentes (2018); Gangli (2018), Palazzani (2019), aportan investigaciones al campo de la ESI en el campo educativo.

Morgade, G. junto a su equipo, desarrolla investigaciones en el campo de la educación sexual desde el año 2004. El primer proyecto (2004-2007) se denominó “Presencia y ausencia de las sexualidades femeninas y masculinas de lxs jóvenes estudiantes de la escuela media”. En una segunda fase (2008-2011) se denominó “Cuerpos sexuados en la escuela media: currícula, experiencias y silencios”. En el período 2011-2014 el proyecto “Educación sexuada y currículum: debates epistemológicos y metodológicos desde la perspectiva de género” del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, da origen a la publicación del libro “Educación sexual integral con perspectiva de género: la lupa de la ESI en el aula” (2019). Este libro es el inicio de una serie de publicaciones “La lupa de la ESI” que pretende desplegar un análisis acerca de cómo se modifican los conocimientos de cada disciplina y las formas de enseñanza con la mirada de la ESI. Tuvo como objetivo general indagar experiencias de desarrollo curricular con enfoque de género en diferentes áreas del nivel secundario, a través de los siguientes objetivos específicos: elaborar contenidos y enfoques curriculares relativos a la construcción del cuerpo sexuado, reconstruir el contenido de

cada espacio curricular transversalizando la perspectiva de género y sexualidades, y describir los procesos de circulación de saberes, experiencias y expectativas en la construcción el cuerpo sexuado entre jóvenes estudiantes. Asimismo, ha publicado diversos libros que fueron fuente de insumo para esta investigación; entre ellos: “Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa” (2011), “Aprender a ser mujer, aprender a ser varón: Relaciones de género y educación” (2012), “Educación Sexual Integral con perspectiva de género: La lupa de la ESI en el aula” (2019).

Faur, E., Lavari, M., Ludman, F. y Fuentes, S. realizaron un estudio denominado “Escuelas que enseñan ESI. Un estudio sobre Buenas Prácticas Pedagógicas en Educación Sexual Integral” (2018), en el marco de cooperación entre UNICEF y el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. La investigación cualitativa tuvo por objetivo identificar, sistematizar y analizar buenas prácticas de implementación de ESI en escuelas primarias y secundarias de gestión estatal de cinco regiones del país (Centro, Noreste, Noroeste, Cuyo y Patagonia); como así también indagar sobre los obstáculos, las resistencias o los prejuicios atravesados en cada una de las instituciones. Como objetivo complementario diseñaron un instrumento metodológico para identificar y realizar un relevamiento de buenas prácticas pedagógicas (BPP) que respeten el enfoque integral de la Educación Sexual Integral, con la posibilidad de ser utilizado por los equipos institucionales a nivel nacional. El proceso de investigación incluyó visitas a escuelas, entrevistas con personal directivo y docente, entrevistas grupales con estudiantes y observaciones no participantes de clases y otras actividades institucionales. Se considera que una buena práctica pedagógica en ESI no es una abstracción, sino algo concreto y situado. Es aquella que se acerca al objetivo de institucionalizar la ESI como parte del proyecto escolar y promoverla en las distintas áreas de enseñanza y ámbitos de la escuela. No existe un modelo único de BPP, sino que hay distintos tipos de prácticas y experiencias heterogéneas, que se desarrollan en condiciones singulares. Las BPP en ESI están en proceso de construcción continua. Por lo tanto, no hay una receta a seguir, sino caminos a construir. El estudio realizado permitió identificar tres tipos de buenas prácticas pedagógicas en ESI: BPP de gestión, BPP de enseñanza y BPP mixta. Específicamente en el nivel secundario, en los casos de escuelas con BPP de gestión o mixtas, cuyas prácticas de ESI son acompañadas de la decisión y el compromiso del equipo de gestión, la tarea pedagógica se sostiene en el tiempo, es decir, presenta mayor grado de institucionalidad de ESI. Los y las docentes y equipos de gestión reconocen el derecho de los y las estudiantes a recibir

ESI y la obligación de las escuelas para su garantía. Respecto a las dificultades en la enseñanza de la ESI en este nivel, se identifican: la limitación para reunirse entre pares para planificar, reflexionar sobre sus prácticas dentro de las instituciones, intercambiar experiencias y aprender de manera conjunta. Se concluye el estudio identificando dos condiciones necesarias para que las escuelas desarrollen BPP en ESI: capacidad y mecanismos para institucionalizar la ESI en distintas áreas, ámbitos y grupos de la escuela y formación integral como capital institucional, al menos en un grupo de docentes y/o directivos con liderazgo y legitimidad como para socializar el conocimiento y coordinar acciones. Los/as autores/as son referentes nacionales significativos en el campo de la ESI.

Gangli, C. en su tesis de maestría denominada “Las prácticas de enseñanza relacionadas con la educación sexual en escuelas medias de la Provincia de Santa Fe” (2018) se planteó como objetivo comprender, desde una mirada psicoanalítica, el abordaje de la educación sexual en las prácticas de profesores de nivel medio y aquellas dificultades que obturan el desarrollo de lo prescrito en la Ley de ESI por parte de los docentes, como así también contribuir al desarrollo de teorías acerca de la ESI en ese nivel educativo. La modalidad de investigación fué cualitativa dentro de una lógica interpretativa. Mediante el estudio de casos se analizó el recorrido de profesores de diferentes áreas e instituciones escolares en el abordaje de la ESI. Se utilizaron como técnicas de recolección de datos: estudio de documentos, encuestas a docentes, entrevistas en profundidad a docentes y estudiantes de Enseñanza Media, entrevistas a especialistas en relación a la temática y observación a profesores. La hipótesis principal de su investigación fue que ciertos mitos, prejuicios y creencias erróneas, producto de experiencias personales acerca de la educación sexual, dificultan las prácticas docentes relacionadas con esa problemática, abordando desde el paradigma biologicista o moralista. Se corroboró que la ausencia y el silencio con respecto a temáticas de sexualidad dentro del ámbito familiar y la influencia de los entornos políticos y sociales fueron causantes de inhibiciones en el terreno de la intimidad, por lo tanto, esas experiencias operaron en algunos casos como efecto de búsqueda de un saber faltante acerca de la educación sexual. Los conocimientos adquiridos por los docentes fueron desde el propio interés en la temática, las lecturas e investigaciones personales sobre el tema. A partir de los datos recopilados se da cuenta de la ausencia de compromiso institucional en general, lo que deviene en la falta de proyectos sobre la ESI en las escuelas, el desconocimiento de la Ley por parte de estudiantes y, como consecuencia, un desinterés de los docentes.

Palazzani, V. en su tesis de posgrado “La implementación de la Ley de Educación Sexual Integral en escuelas secundarias de gestión estatal de la ciudad de Bahía Blanca” (2019) se propuso analizar la situación de la implementación de la Ley de ESI en las escuelas secundarias de gestión estatal de la ciudad de Bahía Blanca. De manera específica se buscó identificar y caracterizar las modalidades, alcances, facilitadores y obstaculizadores que prevalecen en la implementación de la Ley de ESI en las escuelas secundarias y, a su vez, describir las formas en que es percibida dicha Ley por los agentes responsables de su implementación. Se trata de un estudio de alcance descriptivo, basado en un enfoque mixto. En la investigación se triangularon métodos cuantitativos y cualitativos, como así también diversas fuentes de información. Se realizó una encuesta a 76 docentes y 9 entrevistas semi-estructuradas a inspectores/as, directivos/as, docentes, preceptores y otros actores e informantes claves. Concluye identificando los principales obstaculizadores de la implementación de la Ley de ESI: falta de formación docente, falta de información sobre la Ley, resistencias por parte de las familias, falta de trabajo colectivo con colegas, falta de iniciativa por parte del equipo directivo, falta de tiempo, falta de espacios de reflexión sobre sus prácticas y falta de recursos pedagógicos necesarios para abordar las situaciones que irrumpen en el aula. La ESI como una cuestión voluntaria también es un obstáculo. Asimismo, la investigadora señala que los/as docentes abordan la ESI desde contenidos biologicistas y preventivos, los que prevalecen como primordiales, sin embargo, se observa que de manera paulatina se ha empezado a trabajar desde una perspectiva más integral.

Sobre ESI y ESRN se encontraron los siguientes estudios:

Misischia, B. en su investigación “Dimensiones de la práctica docente cotidiana. Una aproximación en clave analítica” (2020) analizó en el Diseño Curricular de la Escuela Secundaria Rionegrina cómo se presenta la categoría de inclusión educativa, su vínculo con la educación como derecho, en relación a las sexualidades, discapacidades, pueblos indígenas y migrantes y su impacto en los espacios educativos. Utilizó como metodología el análisis de documentos, específicamente del Diseño Curricular de la ESRN. En relación a las sexualidades y su nombramiento en el Diseño Curricular, señala que se utilizan sin definir los conceptos de sexualidades, sexo, género; a veces asociados entre sí y otras a la perspectiva de Educación Sexual Integral. No se observa un posicionamiento articulado e integral al respecto. Sostiene que el abordaje de la ESI de manera transversal en la currícula de la ESRN, supone repensar las

concepciones establecidas en los ámbitos educativos y en la estructura social del entramado cultural en toda su complejidad. Mischia también analiza que el lenguaje utilizado en el Diseño Curricular es masculino y afirma que no es indistinto definir su uso como opción de facilitar la lectura, minimizando el impacto que lo discursivo tiene en los procesos de construcción de identidades. Concluye que si bien en lo referido a las sexualidades en el Diseño Curricular no hay una invisibilización como sucede en torno a las discapacidades, se podría decir que se desdibujan las subjetividades que portan su sexualidad, en un proceso de reducción confusa a un elemento a ser transmitido como saber, que no recupera la potencia del posicionamiento de la Ley de Educación Sexual Integral.

Bolletta, V. y Cardinale, L. en la investigación “Transmisión y Aprendizaje. Condiciones y posibilidades en la Escuela Secundaria Rionegrina en las nuevas cotidianidades. R.N (2022-2025)” analizan en el diseño curricular de la ESRN la concepción de educación, en clave de transmisión, dado que se trata de una reforma educativa para la escuela secundaria de alto impacto provincial y nacional. La investigación es cualitativa y utiliza técnicas de recolección de datos tales como análisis de documentos -normativas, diseño curricular, lineamientos- y entrevistas a docentes y estudiantes además de talleres con docentes. El trabajo citado aquí indaga desde una perspectiva psicopedagógica ¿Qué concepciones y qué supuestos acerca de la educación subyace en el diseño curricular de la ESRN? ¿Qué novedades se pueden identificar en esas concepciones? entendiendo que es en el diseño donde se cristaliza el discurso oficial y el espíritu de la reforma. De este modo, analizan cómo ésta política de transformación de la escuela secundaria tracciona cambios que impactan en los diálogos entre docentes y estudiantes en torno a los saberes y se preguntan por los procesos de transmisión que emergen en la tensión entre modelos pedagógicos tradicionales y modelos novedosos que no terminan de emerger. Si bien no analizan específicamente la ESI en la ESRN, aportan una mirada desde el campo psicopedagógico a partir de considerar que la educación refiere a la transmisión, que es algo que pasa entre sujetos, entre tiempos y entre saberes en una propuesta de reforma educativa como lo es la ESRN.

Tapia, S. y Foures, C. en su investigación “Dimensiones de la práctica docente cotidiana. Una aproximación en clave analítica” (UNRN) (2022) indagaron, desde la didáctica general y las didácticas específicas, las relaciones -tensiones, distancias y acercamientos- entre las políticas educativas diseñadas para el nivel secundario (centrándose en la política curricular) y las prácticas

cotidianas en el escenario de algunas escuelas públicas de la localidad de Bariloche en las que se implementa, a partir de 2017, la Escuela Secundaria de Río Negro (ESRN). Con un enfoque socio-antropológico y un intento de mirada etnográfica se propusieron conocer los sentidos que encierran las voces de docentes y equipos de conducción (directivos y supervisor) durante 2020 y las relecturas y apropiaciones que realizan de las políticas educativas. Procuró registrar la mirada de diferentes actores institucionales en torno al trabajo docente, incidido por la pandemia. Sostienen que la política educativa de la ESRN aporta complejidad para el análisis de un año de disloque de prácticas docentes e institucionales debido a la interrupción de la presencialidad y temporalidad cotidianas. Se acentuaron desafíos y tensiones al momento de pensar propuestas pedagógicas abruptamente transformadas de la presencialidad a la virtualidad, en escenarios desiguales en cuanto a derechos educativos. A la vez que se trastocaron proyectos institucionales y áulicos, la demanda por sostener el vínculo pedagógico modificó la organización del trabajo docente, que se complejizó e intensificó. Si bien la investigación no aborda específicamente la ESI en la ESRN, sí aporta elementos para analizarla en el marco de la pandemia que también es objeto de esta investigación.

Se hallaron escasos estudios nacionales acerca de la Educación Sexual Integral realizados por profesionales de la Psicopedagogía. Se seleccionaron dos investigaciones: en un caso, se trata del estudio de las representaciones sociales de docentes y estudiantes sobre ESI, en otro caso, se trata del estudio de la inclusión/exclusión de la ESI en las planificaciones de los espacios curriculares de las carreras de Formación Docente.

Acosta, S. y Galviz, F. en su tesina de grado de Licenciatura en Psicopedagogía “Educación sexual integral, derechos sexuales y curriculum: representaciones sociales de docentes y estudiantes de un colegio secundario” (2021) exploraron y analizaron las representaciones sociales de docentes y estudiantes de un colegio secundario de la provincia de Salta, en relación a la ESI y los Derechos Sexuales (DDSS) y su presencia en el curriculum. La investigación es cualitativa, de alcance descriptivo y diseño de tipo no experimental. Se realizaron entrevistas semiestructuradas individuales a 6 docentes y 2 entrevistas grupales a 16 estudiantes de quinto año de nivel secundario. Los aportes teóricos que guiaron la investigación fueron tomados de la Psicología Social, desde la perspectiva de género y un enfoque integral. En cuanto a las conclusiones, se menciona que las representaciones sociales de docentes y estudiantes acerca de la sexualidad

influyen directamente en la implementación de la ESI. Asimismo, del análisis efectuado surge la necesidad de una mirada integral de la Educación Sexual y la demanda de espacios psicopedagógicos institucionales en la escuela secundaria considerando que en todo proceso de enseñanza/aprendizaje las relaciones que se establecen entre docentes y estudiantes no están despojadas de las representaciones que cada uno/a de ellos elabora acerca de sí mismos, del otro y del conocimiento. La Psicopedagogía se preocupa por la ESI, entonces, porque solo al contemplar al sujeto que aprende, en su complejidad, podrá garantizar un aprendizaje significativo. Además, sostienen la idea de pensar en una perspectiva transdisciplinaria de la ESI que permita superar los límites convencionales de la Psicopedagogía en el ámbito educativo, como así también, un aporte al desarrollo de la reflexión psicopedagógica desde una perspectiva de género.

La Profesora en Psicopedagogía Giachero, F., y Sueiro, R. en su investigación: “Educación sexual integral y formación docente: ¿qué tiene que ver la educación sexual integral con mi espacio curricular? procesos de objetivación curricular y discursos docentes” (2018) se propusieron conocer cómo se objetivan en las planificaciones y discursos de docentes de dos carreras de Formación Docente las prescripciones curriculares vigentes para ESI. La modalidad de investigación es cualitativa, de tipo exploratorio-descriptivo. El abordaje metodológico de la problemática fue a través de un estudio de caso. Se implementaron técnicas de análisis de documentos curriculares y planificaciones, entrevistas individuales y a un grupo focal. Se concluye que uno de los principales obstaculizadores para la implementación de la ESI es la falta de formación, sea porque los/as docentes no tienen conocimientos de las prescripciones en sí mismas, de los contenidos, porque “no saben” cómo implementarlos, o por “pudor”. La capacitación docente aparece como un horizonte de posibilidad para que la ESI pueda implementarse. Además, es necesaria la habilitación de espacios en las instituciones que permitan la circulación de la palabra, que oficien de disparadores para trabajar sobre los miedos e inseguridades personales.

Sobre la categoría “posición docente” se encontraron investigaciones nacionales desde el campo psicoanalítico, psicopedagógico y la pedagogía social. Para esta investigación se seleccionaron investigaciones nacionales del campo de la Psicopedagogía.

López Rial, M. E. en su tesis de grado “Posición docente y aprendizaje en la escuela media nocturna. Viedma. RN (2013-2015)” tuvo como objetivo general analizar la posición que construyen los docentes frente al sujeto de aprendizaje de escuelas nocturnas. Específicamente la percepción acerca de sus estudiantes y sus posibilidades de aprendizaje. La modalidad de

investigación fue cualitativa, de carácter descriptiva comprensiva. Se trató de un estudio de caso en un CENS de la localidad de Viedma. La técnica de recolección de datos fue la entrevista abierta y en profundidad a docentes de esa institución. Se conceptualizó la categoría de posición docente tomando aportes de Vassiliades y Tizio. Esta última autora aporta a su construcción teórica focalizando en la posición docente desde el psicoanálisis y sostiene que la posición docente se refiere a la manera en la que una persona está situada y ubicada. Sostiene que la posición promoverá o no los aprendizajes. Concluyó que el proceso de institucionalización de la escuela media nocturna dió cuenta de nuevas configuraciones que requieren nuevos posicionamientos docentes. Se identificaron tres: Docentes entre la posibilidad y las limitaciones; Docentes entre el alumno real y alumno ideal y Docentes entre el prejuicio socioeducativo y el derecho a la educación. De estas tensiones y percepciones se desprende que las posiciones que asumen los docentes en la institución educativa analizada, no son únicas, homogéneas ni estáticas; por el contrario, son relacionales, dinámicas, cambiantes y siempre en tensión. Por tal motivo, bajo ciertas circunstancias perciben a los estudiantes como valiosos, capaces, reflexivos, activos, como sujetos con posibilidades y brindan sostén y acompañamiento, y en otros casos los visualizan como desmotivados, expulsados por el sistema y desfavorecidos social y culturalmente. El uso de tensiones, como modo de presentación y análisis de las posiciones docentes es considerado por la autora como el más ajustado a la categoría de posición.

Rodríguez, V. en su tesis de grado “Posición docente, niños en atención psicopedagógica y aprendizaje. Escuelas Primarias. Viedma- Río Negro” (2015-2016) se propuso como objetivo general establecer si las posiciones docentes que se adoptan frente a alumnos que están en atención psicopedagógica contribuyen a desplegar sus posibilidades de aprendizaje. Específicamente se propuso describir los modos de enunciar/nombrar la problemática del niño en atención psicopedagógica por parte del docente; identificar los factores conscientes e inconscientes que involucran la posición docente; caracterizar el tipo de oferta educativa que realiza el docente al niño en atención psicopedagógica y establecer una tipología sobre las posiciones docentes frente a alumnos en atención psicopedagógica, visibilizando aquellas que son posibilitadores de aprendizajes. La modalidad de investigación es cualitativa. Las técnicas de recolección de datos fueron: taller sobre “análisis de casos”, observación y entrevista abierta y en profundidad. La investigadora conceptualizó la categoría de posición docente tomando aportes de Vassiliades y Tizio, al igual que la investigación señalada anteriormente. Se concluye que la posición docente

que se adopte frente a un niño que está en atención psicopedagógica limita sus posibilidades en el proceso de aprendizaje, cuando no hay una apuesta educativa. Se destacaron dos posiciones: “de resignación” y “de queja”, y “de apuesta y construcción del espacio de confianza”.

Rahal, N. en su tesis de grado “Las posiciones docentes en la construcción de aprendizajes en niños y niñas víctimas de maltrato infantil de escuelas primarias” (2021) se propuso conocer las posiciones docentes en el proceso de aprendizaje de niños/as víctimas de maltrato infantil. Específicamente, indagó acerca de qué siente, cómo actúa y qué piensa el/la docente ante la identificación de un/a niño/a en situación de maltrato; las marcas, posibilidades y condiciones, desde la perspectiva docente, que tiene el o la estudiante para acceder a los aprendizajes propuestos por la institución escolar, la incidencia del maltrato infantil en el proceso de aprendizaje, y se analizaron las posibilidades de acompañamiento desde el discurso docente. La modalidad de investigación es cualitativa, de carácter exploratorio. Las técnicas de recolección de datos fueron la entrevista abierta y en profundidad a docentes y observaciones áulicas no participantes. La autora conceptualiza la categoría de posiciones docentes tomando aportes de Fontán, Vassiliades y Southwell, Giraldi y de Tizio. Se concluye identificando tres posiciones que asumen las docentes de la muestra, en tanto lugares que marcan, posibilitan y condicionan a los alumnos/as víctimas de maltrato infantil: una consiste en intervenir a través de buscar ayuda de directivos, colegas o profesionales (psicólogos/as, psicopedagogos/as); otra que adopta una posición maternal, involucrándose con la situación lo que provoca que a veces el proceso de enseñanza y de aprendizaje ocupe un lugar secundario; se prioriza la contención y el afecto dentro de la escuela; la última posición identificada es aquella que, ante el desconocimiento por parte de docentes sobre el tema y sobre sus manifestaciones en el aprendizaje y en el espacio escolar, no se las reconoce en los/as estudiantes ni se aborda, dejando al niño/a en soledad con su sufrimiento y no cumplen con la obligación ética y moral, que supone que deben intervenir.

A modo de conclusión del estado del arte, cabe señalar que hasta el momento no se han encontrado investigaciones nacionales sobre Educación Sexual Integral en ESRN provenientes del campo de la psicopedagogía. Las investigaciones que se hallaron fueron realizadas por profesionales del campo de la psicología, pedagogía, ciencias de la educación y sociología en las escuelas secundarias. Estudiar las posiciones docentes frente a una Ley que propone el abordaje pedagógico de la sexualidad desde una perspectiva integral aportará una mirada más a la complejidad en las instituciones educativas. Asimismo, en el marco de la reforma educativa de la

ESRN a nivel provincial, y en contexto de pandemia, se presenta como una novedad, por lo que aportará nuevos elementos de análisis. Como señala Bolletta (2021)

La ESRN, por su parte, ha llamado la atención de varios investigadores de la provincia de Río Negro (Fourés, 2017; 2018; Bulfon, y Suarez, 2019; Carnevale, 2019; Bulfon, Fontana, y Romero, 2020; Tapia, 2020) que focalizan en la compleja relación entre la nueva propuesta curricular y las prácticas docentes cotidianas; los cambios en las concepciones curriculares sobre la lectura y la escritura; las modificaciones en el régimen académico y la configuración de nuevos espacios curriculares como el de Educación en Lenguajes Artísticos, en particular las vicisitudes de la implementación del trabajo en área, de carácter interdisciplinar y colaborativo. (p.6)

Enfoque teórico

Esta investigación se propone conocer y comprender las posiciones que construyen los y las docentes de escuelas secundarias sobre la Educación Sexual Integral. Por este motivo, se desarrollan a continuación las categorías teóricas más relevantes: Educación Sexual Integral -ESI-, Posición Docente, Escuela secundaria. Ellas orientan la construcción, la lectura y análisis de los datos de la investigación.

La Educación Sexual Integral es definida por Morgade (2022) como “la apropiación-incorporación de la perspectiva de género y derechos humanos en todas las prácticas educativas” (p.90). Asumir la sexualidad como un derecho y como un saber a ser transmitido a las nuevas generaciones supone promover en los/as estudiantes aprendizajes desde el punto cognitivo, desde el plano afectivo, y en las prácticas concretas vinculadas con el vivir en sociedad. (Marina, 2010)

La educación en sexualidad integral es pensada como una perspectiva que contribuye a construir subjetividades; así como también contribuye a la inclusión social y a una sociedad justa, libre de violencia y discriminación; a través de su abordaje de manera sistemática, transversal e integral en las instituciones educativas. Formar a las nuevas generaciones, a los/as recién llegados/as, en una cultura de derechos, es una tarea compleja que excede el alcance de una Ley e inclusive trasciende a la escuela, ya que involucra a las familias, las organizaciones sociales, los medios de comunicación y otras instituciones, pero que no podría realizarse sin ella. (Faur y Gogna, 2016) La escuela se convierte en el escenario privilegiado para su implementación y los/as

docentes son los/as protagonistas del abordaje de esta política educativa en las aulas. Se entiende, siguiendo a Southwell (2020), que la política educativa es la articulación de significantes ligados a un sentido asignado desde el Estado. No obstante, advierte la autora, se debe descartar la idea de que los/as destinatarios/as de una política educativa específica, en este caso la ESI, la reciben tal cual fue diseñada y se sienten identificados/as plenamente con ella, sino que las políticas producen que los/as docentes se sientan interpelados/as. Más aún, tratándose de la enseñanza de saberes vinculados a la sexualidad, que interpela a los/as docentes, en tanto sujetos sexuados, desde su subjetividad y despliega diferentes interpretaciones sobre aquello que se considera valioso para ser transmitido a las nuevas generaciones.

Las formas de abordar la educación sexual en las instituciones educativas han tenido variaciones a lo largo de los años. Los enfoques son modelos teóricos para pensar el abordaje de la sexualidad, una manera particular de pensar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la práctica, los enfoques aparecen de manera yuxtapuesta, o con predominancia de uno sobre otro, pero rara vez de manera pura.

Morgade, Baez, Zattara y Díaz Villa (2011) reconocen los siguientes enfoques:

1. *Enfoque biomédico o modelo biologista*: este modelo es el que ha adquirido mayor presencia en los programas de educación que se han desarrollado durante décadas y que actualmente se sigue desarrollando. Desde esta perspectiva, la sexualidad es abordada desde el estudio de la anatomía de la reproducción y, ocasionalmente, la fisiología, aunque despojada de las emociones, sentimientos o relaciones de las personas, lo que le da sentido al uso del cuerpo biológico. El abordaje de la sexualidad en la escuela implica hablar de la reproducción, por lo tanto, de la genitalidad. Estos saberes pueden ser enseñados en la materia “Biología”, “Educación para la Salud”, etc. El énfasis que este enfoque coloca en la actividad genital lleva a pensar que la educación sexual debería realizarse, centralmente, en la edad adolescente, por lo tanto, en la educación secundaria. A partir de la pandemia del VIH-SIDA y de la visibilización escolar del embarazo adolescente, el abordaje de la sexualidad desde este enfoque se complementa con una perspectiva médica. De esta manera, suelen abordarse cuestiones de la sexualidad focalizando en las enfermedades o aquellos efectos no deseados. La presencia de especialistas, mediante “charlas” a los/as

estudiantes, más allá del dudoso efecto pedagógico que pueda tener, parecería ser pertinente para éste modelo.

2. *Enfoque moralizante*: desde esta perspectiva se hace énfasis en las cuestiones vinculares y éticas que sustentan las manifestaciones de la sexualidad y las aborda desde una perspectiva del “deber ser”, antes que considerar los sentimientos y experiencias reales de los y las adolescentes. La sexualidad se expresa centralmente en la genitalidad, al igual que el enfoque mencionado anteriormente, y se pone el énfasis en su control mediante la abstinencia. Según Zemaitis (2016) este modelo está asociado con una visión católica, donde se normativiza la sexualidad a partir de los pares “santidad-pecado” o “santidad-perversión”. Toda práctica sexual que no tenga como fin la procreación, queda por fuera de lo moralmente aceptable. Queda excluido el campo de experiencias de las personas, que no se evidencian en las propuestas curriculares. Los espacios curriculares apropiados para este enfoque son los asociados con la Formación Ética o Educación Moral y Cívica de la escuela secundaria.

Morgade et al. (2011) consideran que tanto el enfoque moralizante como el biomédico particularizan la sexualidad, silencian las realidades de los/as adolescentes y refuerzan las relaciones de poder hegemónicas.

3. *Enfoques emergentes (la sexología, el modelo normativo o judicial y el enfoque de género)*: La sexología sostiene la idea de que la educación debe enseñar “buenas prácticas” sexuales para prevenir disfunciones, contrarrestar mitos o creencias erróneas y ayudar a explorar los modos personales y disfrutar del cuerpo sexuado. Una formación sexológica profunda es más un requerimiento en las consejerías en sexualidad y no un componente de la formación docente. El modelo normativo o judicial pone énfasis en las realidades que atraviesan los sujetos, tanto en sus hogares, ámbitos laborales o en la calle. La sexualidad abordada desde ésta mirada, refuerza el temor a una sexualidad concebida como peligrosa. Por último, desde los estudios de género, se analizan histórica y culturalmente los modos en los que se han construido las expectativas sobre los cuerpos sexuados, los estereotipos y las desigualdades entre lo femenino y masculino. El marco de los Derechos Humanos que propone éste enfoque constituye el encuadre mínimo de inclusión de todos/as, resultando una superación del silencio imperante en la escuela y del carácter

descorporizado de la visión moralizante de la sexualidad, pero resultando en otra forma de silenciamiento de la afectividad.

Cada uno de los enfoques sobre educación sexual mencionados anteriormente se acercan o distancian del enfoque integral que propone la pedagogía ESI. Como señalan las autoras, no se trata de eliminar ninguno de los abordajes de la sexualidad nombrados anteriormente, sino que se impone su tratamiento en un marco más amplio: el enfoque integral.

4. *Enfoque integral*: La ESI propone un abordaje de la sexualidad distinta a las tradiciones precedentes que la limitaban a la genitalidad o la sometían a regulaciones de orden moral, “acotaban la autonomía de los niños, niñas y adolescentes; disciplinaban sus cuerpos; reproducían los estereotipos y desigualdades entre los géneros y, en última instancia, limitaban sus capacidades de vivir una sexualidad placentera, responsable y saludable” (Faur y Gogna, 2016, p. 198). El concepto de sexualidad que se propone desde la integralidad, excede de manera amplia las nociones de “genitalidad” y de “relación sexual”. La sexualidad es considerada como una de las dimensiones constitutivas de la persona, relevante para su despliegue y bienestar durante toda la vida, que abarca aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.

Los ejes conceptuales de la ESI permiten el abordaje integral de la educación sexual: reconocer la perspectiva de género, respetar la diversidad, valorar la afectividad, ejercer nuestros derechos y cuidar el cuerpo y la salud. A través de la implementación de estos cinco ejes conceptuales, se propone que la ESI sea transversal en los diferentes niveles del sistema educativo.

Este recorrido acerca de la conceptualización de la ESI y los diferentes modos de abordar la Educación Sexual en las escuelas a lo largo de diferentes épocas y en el escenario escolar actual, permite comprender la complejidad que implica su abordaje, reconociendo junto a Morgade (2019a) que la ESI no interpela sólo a los saberes curriculares, sino, y de manera más fuerte, a los valores, creencias y experiencias de los sujetos docentes, en tanto cuerpos sexuados. Es decir, la construcción de sentidos atribuidos a la ESI no constituye un proceso alejado de la cotidianidad de sus prácticas, sino que se articula con los diferentes modos en que ellos/as asumen, viven y piensan su trabajo, se sienten interpelados/as, formulan problemas, evidencian tensiones y ensayan respuestas en búsqueda de posibles soluciones, como así también plantean desafíos y utopías frente a su enseñanza. Para dar cuenta de este proceso, la categoría de posición docente tomada desde

Vassiliades y Southwell¹ constituye un aporte central para analizar las posiciones docentes frente a la ESI, considerando la complejidad que ella supone y por ende las dimensiones que brinda para abordar una temática que resulta relevante hoy dado que la ESI se implementa a la vez que interpela a las escuelas secundarias, principalmente a los y las docentes quienes son los/as encargados/as de su abordaje en las aulas.

En este sentido, esta investigación se interroga: ¿Qué percepciones, sentimientos y vivencias tienen los y las docentes frente a la enseñanza de la Educación Sexual Integral? ¿Qué saberes y formas de enseñanzas construyen en torno a la ESI? ¿Qué problemas, tensiones y desafíos surgen? ¿Qué concepciones respecto de las nuevas generaciones y el derecho a recibir los legados culturales sostienen? Estos interrogantes llevan a la conceptualización de la categoría de posición docente, definida por Southwell y Vassiliades (2014), quienes sostienen que la posición docente se compone de la circulación de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella. De éste modo, enfatiza la dimensión subjetiva y considera a los sujetos docentes en su pluralidad, heterogeneidad y complejidad, descartando así la posibilidad de plantearlos como una entidad homogénea y anclada en fundamentos lineales, ahistóricos y de validez trascendente.

Pensar las identidades docentes en tanto posiciones focaliza especialmente en una serie de cuestiones nodales relativas al trabajo de enseñar:

Por un lado, el concepto de posición docente se funda en la idea de que la enseñanza supone el establecimiento de una relación con la cultura que no está situada en coordenadas predefinidas, fijas y definitivas. Esta relación supone vínculos con los saberes y las formas de su enseñanza que nunca se encuentra del todo estabilizada, al sufrir alteraciones motorizadas por la búsqueda e invención de respuestas en el contexto de los procesos de escolarización (Southwell, 2009, como se citó en Southwell y Vassiliades 2014, p. 4) (...) Por otro lado, supone una relación con los otros expresada en el establecimiento de vínculos de autoridad y fundada en concepciones respecto de qué hacer con las nuevas generaciones-

¹ La categoría de posición docente es desarrollada por los autores en relación a la tarea de enseñanza y la desigualdad educativa -objeto de su análisis- y en ésta tesis será pensada en torno a la ESI.

y el derecho de ellas a que la cultura les sea pasada por las anteriores. (Southwell y Vassiliades, 2014, p. 4)

Este aporte resulta importante ya que se trata de construcciones que constantemente sufren alteraciones, cambios, modificaciones. En este sentido, la ESI no es la misma desde que se sancionó en el año 2006, sino que se fue fortaleciendo con la sanción de otros instrumentos legislativos que refuerzan y amplían el discurso inicial (Báez y Fainsod, 2016), tales como la Ley de Matrimonio Igualitario, Ley de Identidad de género, Ley de Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo, entre otras. Estas nuevas leyes que amplían derechos, también suponen nuevas significaciones por parte de los y las docentes, quienes van construyendo posiciones diversas.

Por otro lado, esta conceptualización resulta importante porque invita a pensar a los y las docentes no sólo como sujetos de la educación, sino como ciudadanos/as con derechos y obligaciones sobre los/as recién llegados/as, merecedores/as del capital cultural que les pertenece por derecho.

Según Southwell (2020)

el despliegue de una posición nunca es desde el vacío, sino que la formación, la inscripción en los mandatos históricos que configuraron la profesión, las condiciones laborales, la integración a colectivos y sus debates, la bitácora que significa las experiencias de otras y otros educadores que trabajaron con anterioridad, las orientaciones institucionales, la experiencia acumulada, etc. Esos elementos, entre otros, están en la base desde la cual se configuran las posiciones. (p.82)

Siguiendo a Vassiliades (2012) la construcción de una posición docente implica formas de sensibilidad y modos en los que los y las docentes se dejan interpelar por las situaciones y las personas con las que trabajan cotidianamente, como así también por las vías a través de las cuales intentan “ponerse a disposición”, desarrollan su trabajo de enseñanza y prefiguran vínculos que no están establecidos de manera previa, sino que se construyen en la relación. Asimismo, este autor señala que, si bien uno de los elementos claves de la enseñanza radica en la dimensión vincular, afectiva y relacional del trabajo con otras personas, cuando se refiere a la noción de posición docente, también implica una dimensión ético-política donde se combinan apuestas por lo que el

trabajo de enseñar y las nuevas generaciones pueden hacer. En este sentido, pensar la posición como relación también supone la construcción histórica y social de miradas acerca de los problemas educacionales a los que se enfrentan los y las docentes y el papel que la enseñanza podría desempeñar en su posible resolución.

Southwell y Vassiliades (2014) sostienen que la idea de posición docente se refiere a una construcción que se da en relación, por lo tanto, es imposible definir de antemano. Es decir, se trata de construcciones que implican estrategias que determinan el trabajo de enseñar, de pensar y de actuar de los y las docentes. En este sentido, se torna necesario identificar los diversos posicionamientos que asumen los y las docentes frente a los episodios que irrumpen en las instituciones educativas, los modos de actuar ante los mismos y las búsquedas de respuestas. Las posiciones docentes se ponen en juego en las prácticas docentes frente a la ESI si entendemos que los y las docentes son sujetos pertenecientes a una cultura, a un mundo, y por ende estos atravesamientos, sino condicionamientos sociales, se juegan en sus percepciones y por ende en sus prácticas áulicas.

La escuela secundaria se presenta como un territorio de múltiples transformaciones; su función ya no es únicamente transmitir saberes considerados válidos, sino que actualmente se la reconoce como productora de subjetividad y habitada por cuerpos sexuados. Asimismo, también ha sufrido modificaciones en las formas tradicionales de enseñanza, tales como la tradición racionalista y enciclopédica que la caracterizó durante décadas. Si bien está cimentada bajo un sistema capitalista y patriarcal, las diversas demandas por parte de la sociedad le exige acoplarse a las nuevas subjetividades. Se ve “sacudida” por los avances legislativos, entre ellos, la Educación Sexual Integral, que reconoce la dimensión sexual deseante, pensante y actuante de los sujetos que transitan la institución escolar, entre ellos, los y las docentes y por el escenario actual de pandemia que generó cambios y la necesidad de reinventarse para garantizar la continuidad pedagógica.

La ESI adquiere actualmente relevancia en el espacio escolar, en tanto permite conocer los derechos de todas las personas y qué hacer frente a su vulneración. Psicopedagógicamente, se torna relevante si consideramos la noción del aprendizaje y la sexualidad como estructurantes de la subjetividad. De este modo, es un tema ineludible para abordarlo en situación de aprendizaje. Asimismo, su abordaje en las instituciones educativas permite trabajar en pos de transformaciones sociales, siendo las escuelas un espacio privilegiado para intervenir en ese sentido y generar nuevos horizontes, en pos de una sociedad más igualitaria, en términos de derechos y de justicia de género.

Objetivos de investigación

Objetivo general

- Conocer y comprender las posiciones que construyen los y las docentes frente a la Educación Sexual Integral en las escuelas secundarias rionegrinas -ESRN- públicas de la ciudad de Viedma. R.N 2021-2023

Objetivos Específicos

- Indagar los sentidos y discursos que los y las docentes construyen acerca de la Educación Sexual Integral y describir cómo asumen, viven y piensan su tarea frente a la ESI.
- Identificar los saberes y enfoques desde donde se aborda la ESI
- Identificar los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de la ESI

Apartado Metodológico

Se optó por una modalidad de investigación cualitativa de corte etnográfico dado que es coherente con la construcción de objeto en tanto “se interesa por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, por sus comportamientos, por sus experiencias, por sus interacciones, por sus acciones, por sus sentidos, e interpreta a todos ellos de forma situada” (Vasilachis, 2006, p.33). Por este motivo, la elección de esta opción metodológica permite conocer y comprender las posiciones que construyen los y las docentes frente a la Educación Sexual Integral en las Escuelas Secundarias de Río Negro (ESRN) de la ciudad de Viedma. El tipo de estudio es descriptivo, lo que permite algo más que una simple visión panorámica del tema a investigar, estamos en condiciones de entenderlo (Sabino, C, 1994), además permite “ir sedimentando conocimientos que serán utilizados luego por otros tesisistas” (Sabino, C, 1994, p.41).

Población y muestra

La población de estudio está constituida por docentes de las escuelas públicas secundarias rionegrinas -ESRN- de la ciudad de Viedma. Para esta investigación fueron seleccionadas de manera intencional dos escuelas secundarias -ESRN- de Viedma, una de ellas céntrica y otra ubicada en la periferia de la ciudad. La muestra es de tipo no probabilístico, se seleccionaron de manera intencional seis docentes de las escuelas antes mencionadas, de acuerdo a los siguientes

critérios: de diferentes edades, mínimo de cinco años de antigüedad en la docencia, que acrediten práctica en ESI, pertenecientes a distintas áreas de conocimiento y que se desempeñaron en época de pandemia.

La unidad de análisis es la posición docente frente a la Educación Sexual Integral. Las unidades de información fueron, como fuentes primarias, las docentes de las escuelas secundarias de la Ciudad de Viedma, Rio Negro y como fuentes secundarias los documentos, leyes, lineamientos, normativas y PEI.

Tabla 1. DATOS DEL TRABAJO DE CAMPO SEGÚN INFORMANTE

N°	ESRN	Área/espacio curricular	Antigüedad en la docencia	Edad	Entrevistas	Planificaciones	Observaciones
1	ESRN 1	Educación en Lengua y Literatura	10 años	35 años	si	si	-
2	ESRN 1	Educación en Ciencias Sociales y Humanidades	5 años	42 años	si	Si	1
3	ESRN 1	Educación científica y tecnológica / Biología	20 años	47 años	si	Si	1
4	ESRN 2	Educación en Lengua y Literatura	6 años	39 años	si	Si	2
5	ESRN 2	Segundas Lenguas/ Inglés	5 años	28 años	si	Si	2
6	ESRN 2	Educación en Ciencias Sociales y Humanidades	24 años	46 años	si	Si	-

Técnicas de relevamiento de datos

Conforme a la metodología seleccionada en esta investigación, se optó por las siguientes técnicas e instrumentos de recolección de datos:

Entrevista semi-estructurada: con el fin de indagar aspectos que implican la subjetividad de las docentes frente a la ESI. La entrevista permitió establecer un diálogo con las docentes y se conocieron los sentidos, discursos y las percepciones que construyen frente a la ESI. Dicha técnica se concretó con seis docentes de dos ESRN de la ciudad de Viedma. Al tratarse de una temática que conmueve a las docentes y genera sensibilidad, se procuró un clima de confianza a través del diálogo que les permitió expresarse, posibilitando la reflexión sobre la diversidad de aspectos que genera en ellas el abordaje de la sexualidad. Se llevaron a cabo seis entrevistas a: dos docentes del Área Educación en Lengua y Literatura, dos docentes del Área Educación en Ciencias Sociales y Humanidades, una docente del Área Educación Científica y Tecnológica y una docente del Área Segundas Lenguas.

Observación no participante: se realizaron seis observaciones áulicas donde se abordaban temáticas de ESI. La observación estuvo dirigida a los saberes y enfoques desde donde las docentes abordan la ESI y también a los modos de actuar de las docentes ante situaciones que irrumpen. Por medio de ejes de observación contruidos previamente y pensados según los objetivos de la investigación, se obtuvo información que sirvió de material fundamental para el análisis de las posiciones que construyen los y las docentes frente a la ESI. Otorgó mayor confiabilidad a los datos obtenidos en las entrevistas ya que permitió observar la práctica docente y la posición que construyen de manera cotidiana. Como señala Bolletta (2016)

La observación en el mismo trabajo de campo puede ser pensada, en la perspectiva que venimos desarrollando, en términos de indagación, de descubrimiento, que nos habilite la posibilidad de conocer aquello que está invisibilizado. Mirar lo que acontece pero desde la experiencia como dice Larrosa (2004) es mirar la exterioridad o lo que sucede por fuera de mí pero sintiendo en mí eso que pasa. Podemos mirar y no ver, podemos mirar y no sentir, podemos mirar y no comprender. La propuesta es mirar pero en el marco del diálogo que venimos señalando, en ese espacio de confianza que habilita al otro a ser y hacer desde su posición. (p.62)

Análisis documental: se analizaron textos legislativos nacionales y provinciales afines con el tema de investigación que permitieron contextualizar el desarrollo de la ESI en los distintos niveles y comprender la coyuntura. También el Diseño Curricular de la ESRN y cómo se inscribe la ESI en ese documento jurisdiccional. Todo ese material conforma el capítulo 2. Asimismo, se analizaron los Proyectos Educativos Institucionales de cada establecimiento escolar que conforma la muestra y su análisis se presenta en el desarrollo de la tesis. Finalmente, las planificaciones anuales y propuestas pedagógicas de las docentes que fueron motivo de conversación en el marco de la entrevista. El análisis de los programas anuales de las docentes y de las propuestas pedagógicas permitió conocer las concepciones y significados así como los saberes y enfoques de ESI que seleccionan las docentes.

La estrategia de triangulación de datos que supone la realización de entrevistas, observaciones y el análisis documental permitieron la complementación a fin de neutralizar los sesgos de cada técnica y de éste modo, lograr mayor validez y confiabilidad de los datos a la vez que profundizar en la complejidad de la temática.

El trabajo de campo

El trabajo de campo se realizó a lo largo del proceso de investigación, considerando que la estrategia metodológica es cualitativa. Ello supone un ingreso, permanencia y egreso del campo que atraviesa todo el proceso de investigación. La búsqueda, sistematización y análisis de textos normativos, leyes y lineamientos nacionales y provinciales se realizó desde el inicio de la investigación hasta el final -2021 a 2023- y la recolección de datos primarios en las dos ESRN que conforman la muestra, se realizó entre los meses de octubre y noviembre del año 2021.

El escenario educativo que atravesó la investigación fue un escenario mundial de pandemia por COVID 19 con su consecuente situación de ASPO en el año 2020 y DISPO en 2021 que es cuando se realiza la investigación. Ese año se produjo la vuelta a la presencialidad en distintas etapas a lo largo del año: grupos en burbujas, con aperturas mayores a mitad de año, pero con recaudos sanitarios. La vida escolar se reorganizó a la luz de la vuelta a la presencialidad, con orientaciones y lineamientos. Si bien las entrevistas y observaciones se realizaron de manera presencial en el retorno progresivo a las aulas, se tomaron recaudos como el uso de barbijo, la distancia de 2 metros entre personas sugerida por el Ministerio de Salud de la Nación; el uso de

alcohol al ingresar a los establecimientos educativos. La comunidad educativa en general se vió conmovida por la pandemia, y eso se vió reflejado en los PEI, en las planificaciones y en las entrevistas a las docentes, quienes se vieron conmovidas e interpeladas respecto al abordaje de la ESI y los saberes que se consideraron prioritarios o no en ese contexto. Las posiciones docentes implican formas de sensibilidad y modos en los que los y las docentes se dejan interpelar por las situaciones, en este caso se piensa en relación a la pandemia y las posiciones que ellas construyen en este contexto.

Respecto a la búsqueda y análisis de fuentes secundarias, la primera tarea fue realizar un rastreo por la web para conocer el corpus normativo del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Ley de ESI, Lineamientos Curriculares para la ESI, cuadernillos de ESI para el nivel secundario). A su vez, la búsqueda de normativas educativas vinculadas a las sexualidades y ampliación de derechos sancionadas en Argentina en el período 1990-2022 y también aquellas normativas que, si bien no se enfocan específicamente en el sistema educativo, funcionan como marco a considerar en materia de ampliación de derechos.

Respecto a las fuentes primarias, en el año 2021 se realizó el contacto con las dos ESRN seleccionadas a fin de organizar el acceso al campo. Para ello se realizaron gestiones con la supervisión de escuelas secundarias a cargo de esos establecimientos educativos a fin de obtener la autorización para el ingreso a las escuelas. Esas gestiones implicaron la entrega de una nota solicitando la autorización con el plan de trabajo y reuniones entre la directora de la tesis, la tesista y el supervisor. En esas conversaciones se puso en evidencia la necesidad de la ESI en el ámbito escolar y más aún luego de la experiencia de aislamiento que tuvo aparejado una serie de problemáticas sociales e individuales que requieren de la intervención del Estado en palabras del supervisor. Con la autorización se inició el trabajo en las escuelas. Se mantuvieron diálogos permanentes con el equipo directivo, quienes facilitaron el contacto con las docentes y también brindaron información institucional tales como el PEI, normativas, planificaciones que aportaron a la comprensión de la ESRN en general y de cada establecimiento en particular. Se analiza de éste modo, el marco institucional que encuadra la tarea educativa y por ende las prácticas de ESI. Como ya fue señalado, se realizaron entrevistas a seis docentes y seis observaciones áulicas que se adecuaron a la agenda que cada docente proponía. De manera intencional, se priorizaron los momentos donde se abordaban temáticas de ESI.

La sistematización y análisis de los datos se realizó conforme las siguientes tareas: desgrabación de las entrevistas y observaciones, lectura y codificación de los registros de entrevistas, observaciones y documentos recolectados, organización de la información en cuadros y matrices y análisis y escritura del informe final.

Capítulo 2. La Educación Sexual Integral en las políticas públicas educativas en Argentina y en la provincia de Río Negro

La emergencia de la ESI en el contexto nacional de Derechos Humanos

En este capítulo se realiza un recorrido por la legislación nacional y las normativas educativas vinculadas a las sexualidades y ampliación de derechos sancionadas en Argentina en el período 1990-2022. Este análisis cobra relevancia como estudio sistemático -ordenado y organizado de manera temporal- de leyes y prescripciones que constituyen el marco legal nacional para el desarrollo de políticas educativas de ESI. Entendemos a las leyes y resoluciones como texto en un contexto.

El abordaje explícito de temáticas vinculadas a la sexualidad en las escuelas y, en consecuencia, la sanción de leyes abocadas a la temática, fueron posibles debido a varias circunstancias que se combinaron tanto en nuestro país como en América Latina desde los años 80. Entre ellas, Morgade et al. (2011) señalan las cuestiones sanitarias que irrumpieron en esa década, y que resultaron significativas para las políticas públicas, tales como las infecciones de transmisión sexual (ITS) y particularmente la epidemia del VIH-SIDA. Las luchas sociales y prácticas culturales también han impelido en el abordaje de la sexualidad en los ámbitos educativos formales: el movimiento social de mujeres y los movimientos sociosexuales que visibilizan la subordinación y padecimiento relacionadas con la condición sexuada de sus cuerpos y la liberación sexual en general. También influyeron la aceptación social de las relaciones sexuales antes del matrimonio y la aceptación del embarazo fuera o antes del matrimonio. De esta manera, las experiencias desarrolladas desde ámbitos gubernamentales y no gubernamentales como así también los debates políticos impulsaron en la Argentina la creación de diferentes leyes referidas a la educación en sexualidad (Morgade et al., 2011), principalmente la Ley N° 26.150/2006 de Educación Sexual Integral que

produjo una articulación inédita en el sistema jurídico argentino entre el derecho a la educación y los derechos sexuales y (no) reproductivos. Inscripta en un dispositivo sociohistórico de alcance nacional que ha recibido el nombre de «ampliación de derechos», la larga puesta en marcha de esta ley activó en las escuelas, de manera heterogénea,

asistemática y a veces contradictoria, mecanismos de problematización que hicieron blanco en el denominado «cuerpo docente». (Boccardi, 2019, p. 75)

Su promulgación implicó la creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (PNESI) y su reglamentación por parte del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. La ESI establece el derecho de los/as estudiantes a recibir Educación Sexual Integral, desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria, en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. En el texto de la norma se establecen definiciones conceptuales y políticas generales que se desarrollan a lo largo de la investigación. Posteriormente a su sanción, se definieron los lineamientos mínimos de contenidos curriculares, que fueron aprobados en el año 2008 por el Consejo Federal de Educación, mediante la resolución N° 45/08. Estos lineamientos constituyen la base para implementar, de manera transversal y específica la ESI en la escuela. Enuncian propósitos formativos y contenidos básicos para todos los niveles y modalidades del sistema educativo de nuestro país. Corresponden al primer nivel de desarrollo curricular. A partir de ellos, las autoridades educativas jurisdiccionales tienen las atribuciones para realizar las adecuaciones necesarias que atiendan a las diversas realidades y necesidades de sus estudiantes y de la comunidad educativa en general. Los contenidos son abordados desde las distintas áreas y disciplinas e incluye situaciones de la vida cotidiana presente en las aulas y escuelas. También responde a las etapas evolutivas de la infancia y la adolescencia, a la vez que promueve el trabajo articulado con los efectores de salud, las organizaciones sociales y las familias.

La Ley de ESI en Argentina “no constituye un hecho aislado, sino que expresa y condensa un conjunto de leyes, normas y compromisos internacionales y nacionales que Argentina posee y promueve en el campo de los derechos humanos” (Lineamientos curriculares para la ESI, 2008, p.9). Entre las normas relacionadas Morgade et al. (2011) mencionan: la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), la Convención sobre Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, la Convención Americana sobre Derechos Humanos. También forman parte de la normativa otras convenciones internacionales que fueron suscriptas por la legislación Argentina,

como la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Ley N° 24.632), el Protocolo Relativo a la Venta de Niños, la Prostitución Infantil y la Utilización de los Niños en la Pornografía (Ley N° 25.763), las Conferencias de El Cairo y Beijing y la Convención de Belem do Pará. Estas normativas y otras nacionales que se mencionan a continuación, brindan a la Ley N° 26.150 un marco de interpretación basado en los Derechos Humanos.

Si miramos de manera retrospectiva la legislación producida en torno a las sexualidades, todo pareciera indicar que vivimos un proceso de actualización en materia de Derechos Humanos vinculados a las temáticas de ciudadanía sexual en la región (Báez y Fainsod, 2016). En el año 1990 se sanciona la Ley Nacional de SIDA N° 23.798, que establece que deberá incorporarse la prevención del SIDA como tema en los programas de enseñanza de los niveles primario, secundario y terciario de educación. En el año 2000 mediante la Ley Nacional N° 25.273 se crea un Régimen de Inasistencias para Alumnas Embarazadas. Dirigida a alumnas que cursen los ciclos de Enseñanza General Básica, Polimodal y Superior No Universitaria en establecimientos de jurisdicción nacional, provincial o municipal, que no posean una reglamentación con beneficios iguales o mayores a los que otorga esta Ley. Las alumnas que presenten certificado médico de su estado y período de gestación y alumbramiento, tendrán treinta inasistencias justificadas y no computables antes o después del parto, pudiendo ser continuas o fraccionadas. Se incluyen aquellas alumnas que certifiquen estar en período de amamantamiento, la franquicia del establecimiento durante una hora diaria por el lapso de seis meses a partir de su reincorporación a la escuela. El no cómputo de las inasistencias a días y horas de clase no significa promoción automática, debiendo acreditar como alumna regular de acuerdo al sistema de promoción vigente de cada jurisdicción. En el año 2002 se sanciona la Ley N° 25.673 que crea el Programa Nacional de Salud y Procreación Responsable. Esta Ley es un antecedente relevante de la Ley de ESI. Define que, en el ámbito educativo, se deben desarrollar contenidos y capacitar a los docentes para formar a los estudiantes sobre los cuidados integrales para una vida sexual plena y responsable.

Si bien en Argentina desde 1994 en la Constitución Nacional los niños, niñas y adolescentes se consideran sujetos de derechos, en el año 2005 se sanciona una Ley específica que procura la Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (Ley Nacional N° 26.061). Esta normativa es fundamental para el enfoque de derechos que plantea la ESI. Significa

reconocerlos como sujetos de derechos sin discriminación alguna fundada en motivos socioeconómicos, edad, religión, sexo, opinión política, cultura, entre otras; con iguales derechos a dar sus opiniones y que esas opiniones sean tenidas en cuenta. Responsabiliza también a los miembros de los establecimientos educativos, como agentes del estado, a intervenir cuando esos derechos son vulnerados.

El texto de la Ley de ESI adquiere sentidos en relación a las leyes sancionadas anteriormente, como se hizo mención, y también respecto a las nuevas regulaciones posteriores a su sanción. Báez y Fainsod (2016) afirman que la ESI se potencia con la sanción de otros instrumentos legislativos que refuerzan y amplían su discurso inicial y que consolidan la entrada de temáticas que requerían ser oídas en las instituciones educativas. Temáticas que involucran a todas y a todos.

En el año 2006 se sanciona la Ley Nacional de Educación N° 26.206, que propone educar de manera integral en sexualidad y regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella (Art.1). Establece que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado (Art.2) y que la educación es una prioridad, una política de estado para una sociedad justa, y en pos de los derechos y libertades fundamentales del hombre. El Estado se hace responsable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación y garantizar la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias (Art.4). Un avance significativo en materia de derechos que trajo esta legislación es la inclusión de temáticas vinculadas a la no discriminación de género y la formación en sexualidad integral; temáticas que se encontraban ausentes en la Ley de educación que regía anteriormente. Entre los fines y objetivos de la política educativa nacional se establece que en el ámbito educativo se deberán garantizar los derechos de los/as niños/as y adolescentes, en concordancia con la Ley N° 26.061; y brindar conocimientos que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable.

Morgade (2022) denomina la “serie de los 26 mil” al plexo normativo que, antes de la sanción de la Ley de ESI y en el “mientras tanto” se implementa, proveen un marco de ampliación de derechos cada vez más abarcativo: la Ley N° 26.485/2009 de Protección Integral para Prevenir,

Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales, la Ley N° 26.618/2010 de Matrimonio Igualitario, la Ley N° 26.743/2012 de Identidad de género, la Ley N° 26.842/2012 de Prevención y Sanción de la Trata de Personas y Asistencia a sus Víctimas, la Ley N° 26.904/2013 de Grooming.

En el año 2015 se sanciona la Ley N° 27.234 Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género, donde se establece la obligatoriedad de realizar al menos una jornada anual en todos los establecimientos educativos del país, públicos o privados, de nivel primario, secundario y terciario de “Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género” con el objetivo de que los/as estudiantes y docentes desarrollen y afiancen actitudes, saberes, valores y prácticas que contribuyan a prevenir y erradicar la violencia de género.

En el año 2017 la Resolución CFE N° 322/17 aprueba la campaña nacional “Prevención del embarazo no intencional en la adolescencia”, en el marco del Programa Nacional de ESI. Esta resolución establece que los ministerios de educación y deportes, de desarrollo social y de salud de la nación llevarán a cabo de manera articulada un Plan Nacional de Disminución del Embarazo no Intencional en la Adolescencia. El objetivo es garantizar los derechos de los y las adolescentes al acceso gratuito de métodos anticonceptivos, la ESI y asesorías en las escuelas, la consejería en salud sexual y reproductiva y actividades de promoción comunitarias. Asimismo, se propone profundizar la formación docente en ESI fortaleciendo el abordaje integral de los derechos sexuales y reproductivos en general y de los métodos anticonceptivos en particular.

En el año 2018 se crea la Resolución CFE N° 340/2018 Aprobación e implementación de "Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para Educación Sexual Integral". Se establece, entre otros, que se incluya en los planes institucionales el enfoque integral de la ESI, ya sea de manera transversal y/o a través de espacios curriculares específicos, así como en las normas que regulan la organización institucional; promover que en las escuelas se organice un equipo docente referente de ESI, que lleve adelante un enfoque interdisciplinario, que funcione como nexo con los equipos jurisdiccionales y que actúe de enlace con el proyecto institucional de cada establecimiento; asegurar la realización de las jornadas “Educar en Igualdad” para la prevención y erradicación de la violencia de género planificando y coordinando su realización en la misma semana del año en todos los establecimientos educativos del país. En el Anexo de la resolución se establece la obligatoriedad de la implementación de la ESI en todos los niveles y modalidades educativas, abordando los cinco ejes conceptuales: cuidar el cuerpo y la salud, valorar la

afectividad, garantizar la equidad de género, respetar la diversidad, ejercer nuestros derechos. Con la necesidad de garantizar la integralidad del enfoque, se establecen núcleos de aprendizajes prioritarios para cada nivel educativo.

En ese mismo año, se sanciona la Ley N° 27.499 “Ley Micaela” que establece la capacitación obligatoria en temática de género y violencia contra las mujeres para todas las personas que se desempeñen en la función pública, en todos los niveles y jerarquías de los poderes ejecutivo, legislativo y judicial de la nación.

En el año 2020 mediante la Ley N° 27.610 se regula el Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo y a la atención postaborto, a fin de contribuir a la reducción de la morbilidad y mortalidad prevenible². Queda establecido en el texto normativo que las mujeres y personas con otras identidades de género con capacidad de gestar tienen derecho a decidir y acceder a la interrupción de su embarazo hasta la semana catorce, inclusive, del proceso gestacional. En su artículo 13 se hace mención a la ESI y Salud sexual y Reproductiva, delegando al Estado nacional, las provincias, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y los municipios la responsabilidad de implementar la Ley N° 26.150, estableciendo políticas activas para la promoción y el fortalecimiento de la salud sexual y reproductiva de toda la población.

En el año 2021 mediante Decreto N° 476/2021 se incorpora el género no binario al Documento Nacional de Identidad y al pasaporte. Así, la nomenclatura “X” en el campo “sexo” comprende las siguientes acepciones: no binaria, indeterminada, no especificada, indefinida, no informada, autopercibida, no consignada; u otra acepción con la que pudiera identificarse la persona que no se sienta comprendida en el binomio masculino/femenino (Art.4).

En ese mismo año, mediante la Resolución del Ministerio de Educación Nacional N° 1789/21 se crea el Observatorio Federal de la ESI (OFESI) que tiene como objetivo conocer el estado de implementación de la ESI en todas las jurisdicciones del país, identificar los obstáculos, las prácticas de enseñanza y los aprendizajes vinculados a su implementación, relevar y difundir información que contribuya al proceso de toma de decisiones a nivel de las políticas públicas y la implementación de la ESI y aportar orientaciones y líneas estratégicas para el desarrollo de

² Previamente a su sanción, en el año 2018 se instaló en Argentina la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito. Hasta ese año, la Ley de ESI era poco conocida fuera del ámbito educativo.

campañas de difusión masivas destinada a la población general y a sectores específicos (medios de comunicación, establecimientos educativos).

Se concluye el recorrido de leyes y prescripciones que constituyen el marco legal de políticas educativas de ESI y otras que la enriquecen, con la Resolución del CFE N° 419/22 que reafirma a la ESI como un aporte necesario y fundamental para la construcción de una sociedad diversa, justa e igualitaria ratificando, asimismo, el compromiso de las máximas autoridades educativas de la República Argentina para fortalecer, extender y profundizar la implementación de la ESI en cumplimiento de lo previsto en la Ley N° 26.150 y de toda la normativa vigente que la complementa.

La producción de normativas da cuenta de la preocupación social y política de la temática que instala una agenda de trabajo en materia de legislación y por ende de la política educativa de ESI en las escuelas y en la formación inicial y continua de la formación docente. En referencia a los enfoques mencionados en los textos prescriptivos, suponen la superación de aquellos abordajes tradicionales de la educación sexual, con propuestas que promueven un abordaje de la sexualidad integral, con perspectiva de género y enfoque de Derechos Humanos, lo que da cuenta del camino recorrido en el ámbito socio educativo. La ESI en Argentina se resignifica con nuevos marcos normativos y demandas sociales que de forma permanente redefinen sus alcances a la vez que resignifican la figura del docente asignándoles un rol activo y protagónico en la protección de derechos de las niñas y adolescencias.

La educación sexual en los textos prescriptivos de la provincia de Río Negro

El recorrido por el marco normativo nacional, en materia de sexualidad y ampliación de derechos, permite conocer las condiciones que posibilitan la inclusión de la Educación Sexual Integral en las escuelas secundarias de la provincia de Río Negro. En este apartado se presentan las legislaciones educativas provinciales y los textos normativos vinculados a las sexualidades en el ámbito educativo que anteceden a la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150. No obstante, se hace referencia a la Ley Orgánica de Educación N° 4819, que es posterior a la sanción de la ESI y es la Ley que rige actualmente en el sistema educativo provincial; ésta Ley otorga un fuerte protagonismo a la ESI con perspectiva de género.

Entre los antecedentes de la ESI en la provincia de Río Negro se encuentra la Ley N° 3059, sancionada en el año 1996, que crea el Programa Provincial de Salud Reproductiva y Sexualidad Humana. En la misma incluye dentro de los ámbitos de aplicación a los establecimientos médico-asistenciales públicos y privados de la provincia, quienes deberán brindar: información y asesoramiento sobre los métodos anticonceptivos disponibles, prescripción, colocación y/o suministro de anticonceptivos, controles de salud, información y asesoramiento sobre prevención de cáncer genitomamario y de enfermedades de transmisión sexual, especialmente SIDA. Los objetivos del programa son: asegurar a los habitantes de la provincia el ejercicio de manera libre, igualitaria, informada y responsable de los derechos reproductivos tales como la realización plena de la vida sexual, la libre opción de la maternidad/paternidad, la planificación familiar voluntaria y responsable; entre otros (Ley N°3059/96). Esta Ley es sustituida en el año 2001 por la Ley N° 3450 de “Creación del Programa Provincial de Salud Reproductiva y Sexualidad Humana” y se incorpora el Ministerio de Educación y Cultura de la provincia. Respecto a la educación sexual, establece que las instituciones educativas de la provincia deberán incorporar su enseñanza desde el preescolar. Asimismo, se menciona que la escuela secundaria debe incluir además el asesoramiento e información sobre la prevención de embarazos no deseados y enfermedades de transmisión sexual, como así también de los servicios de los centros asistenciales públicos a los cuales recurrir. Mediante el decreto 586/2001 “Reglamentación de la Ley 3450 de Creación del Programa Provincial de Salud Reproductiva y Sexualidad Humana” se establece que:

La incorporación efectiva de la educación sexual en el sistema educativo formal plantea las siguientes acciones: Inciso 1 – Elaboración de un Diseño Curricular que plantee en forma secuencial los contenidos a desarrollar desde preescolar hasta el nivel medio. Este comprenderá aspectos conceptuales y sugerencias metodológicas para su implementación. Inciso 2 – Incorporación del Diseño a la práctica educativa a través de una capacitación docente y directiva para todos los niveles y modalidades. Inciso 3 – Cada establecimiento educativo incorporará a sus proyectos educativos institucionales (PEI) y a sus proyectos curriculares institucionales (PCI), los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales propios de los temas de educación para la sexualidad del Diseño Curricular con las adecuaciones y mejoras emergentes de su relación con la comunidad. Inciso 4 – Incorporar a la currícula de todos los institutos de formación docente el abordaje de la

enseñanza de la educación para la sexualidad de acuerdo al Diseño Curricular establecido en el inciso 1 de la reglamentación del presente artículo. (Decreto 586/2001, artículo 8)

Es importante destacar que, si bien en el año 2006 se sanciona la ley de ESI a nivel nacional, desde el año 2001 la provincia de Río Negro establecía la obligatoriedad de la incorporación de la educación sexual -aunque no desde una perspectiva integral- en los establecimientos educativos de la provincia, desde el nivel preescolar hasta el nivel medio; también se incorpora a la currícula de los institutos de formación docente.

En el año 2006 se sanciona la Ley N° 4166 “Ley de Promoción, Prevención y Atención del Virus de Inmunodeficiencia Humana y Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida”, que deroga la Ley N° 2393, y se incorpora la prevención del VIH/SIDA e infecciones de transmisión sexual (ITS) en la currícula de los programas de enseñanza de los niveles primario, medio y superior del sistema educativo de la provincia. Respecto a los contenidos mínimos de la currícula de enseñanza y de capacitación de los y las docentes, se especifica que deben tener nociones de perspectiva de género, Derechos Humanos, sexualidad humana y procreación responsable, entre otros (art. 23).

Asimismo, es importante mencionar que en Argentina la adhesión a la ESI es desigual entre las provincias y sólo algunas tienen una ley provincial que legisle sobre sexualidad y educación desde un enfoque integral. (Alonso, 2020) La provincia de Río Negro, desde el año 2008, mediante la Ley N° 4339, adhiere a la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150. Asimismo, el recorrido realizado por las normativas de la provincia de Río Negro permite afirmar que ésta provincia incluyó en los documentos legislativos las temáticas vinculadas a la sexualidad, aún antes de la reglamentación de la Ley N° 26.150 a nivel nacional.

En el año 2012, se aprueba la Ley Orgánica de Educación N° 4819 que tiene como fin regular el ejercicio del derecho de enseñar y aprender en la Provincia de Río Negro. Entre los fines y principios político-educativos vinculados a la ESI se propone garantizar el derecho de los niños, adolescentes, jóvenes y adultos a recibir Educación Sexual Integral, a la igualdad de género y a la libre elección sexual, en acuerdo con las leyes nacionales y provinciales, promoviendo el desarrollo concertado con otros organismos gubernamentales, medios de comunicación social u organizaciones de la sociedad civil, de programas y acciones educativas que permitan a la ciudadanía reflexionar críticamente sobre las conductas discriminatorias que predominan en la cultura social (Ley N° 4819/12, artículo 10, inciso k). La ESI aparece en la mencionada Ley,

mediante un abordaje con perspectiva de género y transversal en todos los niveles y modalidades del sistema educativo provincial, abarcando aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos, en sintonía con el discurso oficial del PNESE.

La Educación Sexual Integral en la Escuela Secundaria de Río Negro -ESRN-

En este apartado se realiza un análisis de textos prescriptivos tales como el Diseño Curricular de la Escuela Secundaria de Río Negro (ESRN) -reforma educativa considerada de alto impacto a nivel nacional y provincial (Bolletta, 2022; Nóbile y Tobeñas, 2020)- a fin de conocer el lugar que ocupa la Educación Sexual Integral en la política educativa de la provincia, considerando que el diseño curricular funciona como marco que regula a las instituciones educativas de la provincia y a sus actores socioeducativos, quienes concretan los principios y saberes propuestos en los espacios institucionales y áulicos.

La reforma de la ESRN comienza a diseñarse en el año 2015, y se implementa en las instituciones educativas, de manera paulatina, en el año 2017. La elaboración del nuevo Diseño Curricular es un elemento fundamental del conjunto de acciones que conforman la política pública provincial en lo referente a la educación y que pretende garantizar la inclusión de las mayorías, a través de la profundización de prácticas inclusivas y democráticas (ESRN, 2017). La ESRN se organiza por un único Plan de Estudios (Resoluciones N° 1010/17 y 1011/17) y un Diseño Curricular (Res. N° 945/17) en el marco de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 y la Ley Orgánica de Educación N° 4819. Leyes que enfatizan fuertemente el derecho de los y las estudiantes a recibir Educación Sexual Integral.

Conforme con la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la escuela secundaria se estructura en dos ciclos: Un ciclo básico de dos (2) años común a todas las orientaciones y un ciclo orientado de tres (3) años de carácter diversificado según las distintas áreas del conocimiento, el mundo social y del trabajo. Los y las docentes cuentan con 2 horas semanales para trabajo institucional, lo que posibilita que participen de reuniones en la institución en la que se desempeñan, sin que se superponga con otras obligaciones y supone el encuentro de todos/as los/as docentes del turno para la planificación en áreas e inter área, para debatir sobre los principios educativos del proyecto escolar, entre otros. Además, en clave pedagógica se propone el trabajo con los y las estudiantes

de manera que en cada jornada se apropien de los saberes de una o dos áreas de conocimiento. También se propician formatos pedagógicos diversos como talleres, seminarios, foros, proyectos de investigación, entre otros. La organización académica que se propone en la ESRN es por áreas de conocimiento compuesta por una o varias unidades curriculares. Todas las áreas de conocimiento cuentan con espacios de construcción disciplinar de saberes y otro u otros de construcción multi o interdisciplinar. La propuesta evoluciona hacia espacios de construcción interdisciplinar que promueven el desarrollo del pensamiento complejo: Taller de Problemáticas Complejas (Educación Científica), Espacio Interdisciplinar de Cs. Sociales (Ed. en Cs. Sociales y Humanidades), Taller de Comunicación (Ed. en Lengua y Literatura) y Taller de Resolución de Problemas (Ed. en Matemática).

Con respecto a la ESI, en el capítulo III “finalidades de la educación secundaria”, del Diseño Curricular de la ESRN, se desarrollan cinco ideas, denominadas “pilares”, sobre las cuales se sostiene la propuesta educativa: justicia curricular, inclusión y educación de calidad, integralidad, centralidad pedagógica y educar en las múltiples y emergentes alfabetizaciones. Éste último pilar menciona que educar en la Educación Sexual Integral con perspectiva de género y la educación en Derechos Humanos, entre otros, propiciará al ejercicio de la ciudadanía plena, reconociendo la dignidad humana y la igualdad de los sujetos de derecho, respetando diferencias étnicas, culturales, lingüísticas y de género. Es decir, aparece mencionado por primera vez de manera explícita en el diseño de la ESRN el lugar que se le otorga a la Educación Sexual Integral con perspectiva de género y en el marco de los Derechos Humanos.

Asimismo, mediante una lectura minuciosa de los saberes propuestos en el Diseño Curricular de la provincia para la enseñanza de las escuelas secundarias, analizados a la luz de los saberes que se proponen desde el Programa Nacional de Educación Sexual Integral para la enseñanza en ese nivel educativo, se pudo constatar que en las diferentes áreas de conocimiento de la ESRN, unidades curriculares, como así también en los diversos talleres, la Educación Sexual Integral se configura como saber a ser trabajado en propuestas pedagógicas concretas: para el área Educación Científica y Tecnológica, se proponen problemáticas a investigar en los diferentes talleres del área: Taller de Trabajo Científico, Taller Multidisciplinar/Interdisciplinar y Talleres de Problemáticas Complejas. Entre las problemáticas a investigar se sugiere el abordaje de la Educación Sexual Integral en relación a la toma de decisiones conscientes y críticas, con el cuidado

del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad y de los derechos de los estudiantes. En los espacios disciplinares de Biología, Química y Física, también se proponen saberes de ESI. En el área Educación en Ciencias Sociales y Humanidades, en su fundamentación, se consideran algunos conceptos centrales de la realidad social situada y compleja que se pretende comprender, entre ellos se hace referencia a los Derechos Humanos, sexualidades y género. Asimismo, estos conceptos se incorporan en algunos de los talleres que se proponen en el área: Taller de Formación Política y Ciudadana. Sin embargo, en el Taller de Economía y Sociedad y en Espacio Interdisciplinar de Ciencias Sociales y Humanidades de tercer y quinto año no se hace mención explícita al abordaje de saberes de ESI. Tampoco sucede en las disciplinas Geografía y Economía. Para el área Educación en Lengua y Literatura, entre los propósitos del ciclo básico se mencionan aquellos articulados a la ESI: resignificar las posibilidades de la lengua oral y escrita para compartir ideas, emociones, puntos de vista y conocimientos; valorar las producciones orales y escritas propias y de los demás. Algunos de los saberes del área relacionados a la ESI son: la expresión de emociones, los Derechos Humanos, el género, la sexualidad, la violencia, entre otros. Esos saberes son considerados al momento de realizar proyectos en el taller de comunicación. No obstante, en el Taller de Articulación Disciplinar de Distintos Lenguajes no se mencionan temáticas de ESI. En el área Segundas Lenguas, las emociones, la superación de formas de prejuicio en las relaciones interculturales, la valoración del diálogo para construir el conocimiento a través de la diversidad, son algunos de los saberes de ESI que componen el área. En el área de Educación Física se propone algo novedoso: la incorporación de clases mixtas, lo que incluye a ambos sexos en el desarrollo de las propuestas pedagógicas, propuestas que, a su vez, son promovidas desde el PNEI. Sin embargo, se deja abierta la posibilidad de justificar y explicitar desde fundamentos pertinentes con el enfoque curricular la conformación de grupos que incluya la separación por sexo. Esta propuesta resulta novedosa porque desde hace años la escuela y la educación física han contribuido en reproducir las normas de género hegemónicas, prescribiendo actividades físicas según cada sexo (Marozzi, Boccardi y Raviolo, 2020). También la ESI permea los saberes que se proponen desde el área, se mencionan algunos de ellos: la identificación de posibilidades motrices y la valoración positiva de sí mismo en los cambios corporales de la adolescencia, en experiencias satisfactorias de prácticas corporales, ludomotrices y deportivas; el reconocimiento de modos saludables de realizar prácticas corporales y motrices en el cuidado del cuerpo y la prevención de factores de riesgo; el registro y la valoración de las propias sensaciones

y emociones en relación con las distintas prácticas corporales; la identificación de los mensajes corporales de los medios masivos de comunicación; la apropiación del deporte escolar, que implica la valoración a sus pares, sin discriminación por género, entre otros. Respecto al área Educación en Lenguajes Artísticos, entre los propósitos se menciona: reconocer en los diferentes lenguajes artísticos su valor comunicacional y expresivo; cuestionar las representaciones socio-culturales dominantes sobre el cuerpo, los estereotipos, los roles que hoy forman parte de la publicidad y el inconsciente colectivo; incentivar la búsqueda de manifestaciones propias de los jóvenes que les resulten representativas en la construcción de su identidad; propiciar la igualdad de oportunidades comunicativas, participativas y expresivas que respeten las diversidades y la superación de todo tipo de discriminación; valorar las producciones artísticas propias y de sus pares, desarrollando mecanismos que los lleven a apreciar y comprender las obras de distintos artistas. Algunos saberes de ESI que se mencionan son: la exploración de las posibilidades expresivas del cuerpo y la voz para la comunicación, la concientización del conocimiento del propio cuerpo mediante prácticas de caldeoamiento corporal para ampliar la sensopercepción, así como del reconocimiento de emociones y sentimientos; valorar las producciones artísticas propias y de sus pares; propiciar la igualdad de oportunidades comunicativas, participativas y expresivas que respeten las diversidades y la superación de todo tipo de discriminación; entre otras.

Algo que resulta significativo es que en el Diseño curricular de la ESRN (2017), al igual que en los Lineamientos Curriculares para la ESI (2008) se omite el abordaje de la Educación Sexual Integral en el área “Educación Matemática”. Al respecto, Rojas (2019) sostiene:

Desde la sanción de la ley 26.150, la redacción de los posteriores lineamientos curriculares y de los documentos ministeriales de distribución gratuita a docentes de todos los niveles para fomentar la aplicación de la ESI en las aulas (Cuadernos ESI), el papel de la matemática quedó desdibujado. Sin ir más lejos, en los lineamientos curriculares publicados por el gobierno nacional no existe un apartado específico para la matemática, cuando sí los hay para las demás disciplinas. (p.2)

Estas omisiones admiten considerar que el abordaje de la ESI en esos espacios curriculares queda en manos de docentes comprometidos con la temática.

Respecto al lenguaje utilizado en el Diseño Curricular, como sostiene Misischia (2020) en el Régimen académico de la ESRN, solo en un pie de página se enuncia una posición relacionada al lenguaje inclusivo que hace referencia a los/as adolescentes, jóvenes, estudiantes y docentes mediante el uso del género neutro o en su defecto el masculino. La autora sostiene que, de esta manera, se desdibujan las subjetividades que portan su sexualidad, en un proceso de reducción a un elemento a ser transmitido como saber, que no recupera la potencia del posicionamiento de la ESI que es una perspectiva más que de un saber a ser transmitido.

La nueva escuela rionegrina -ESRN- incorpora la ESI en sus fundamentos y principios básicos, asimismo en el Diseño Curricular en diferentes espacios y en la selección de saberes a ser enseñados y aprendidos. En términos de novedad, la ESI se curriculariza y escolariza en tanto se le da visibilidad y reconocimiento curricular.

A modo de cierre del capítulo, podemos sostener que la sistematización del vasto desarrollo de leyes, normativas y prescripciones tanto a nivel nacional como provincial que se ha presentado en este capítulo da cuenta de la centralidad que adquiere en nuestro país la temática de la sexualidad y la protección de derechos. El ámbito educativo no está exento de ello, por eso, también se evidencia el desarrollo de políticas educativas articuladas sino centradas en la ESI, que promueven una perspectiva integral de la sexualidad en las instituciones educativas, y también la formación docente inicial y continua en temáticas de ESI. Si bien las reformas, sus normativas no son material suficiente para generar cambios escolares, constituyen una herramienta indispensable en tanto crea condiciones para hacer lugar a lo que se necesita visibilizar y promover en la práctica educativa. Se pudo evidenciar que, si bien nuestra provincia marca un notable interés por incluir en el sistema educativo la Educación Sexual Integral, “para implementar una política educativa integral sobre sexualidad, las leyes son necesarias pero insuficientes” (Alonso, 2020, p.4). Es decir, además de las leyes, se necesitan condiciones institucionales, procesos formativos que acompañen la construcción de un posicionamiento docente que promueva y trabaje en pos de su implementación en las aulas y en los espacios institucionales.

Capítulo 3. La Educación Sexual Integral en el Proyecto Educativo Institucional

La ESI en la escuela ¿ESI, estás?

En este capítulo se analizan los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de las dos escuelas seleccionadas a fin de comprender el marco institucional que encuadra la tarea educativa. Faur et al. (2018) sostienen que “la presencia de la ESI en el PEI resulta una herramienta indispensable desde donde sostener las iniciativas de la cotidianeidad escolar respecto de las actividades de ESI. Es el marco que 'legaliza' la tarea educativa” (p. 67). Se sostiene que la ESI excede el espacio áulico y compromete a todos los actores de las instituciones educativas y también a las familias y a la comunidad.

Tradicionalmente la educación sexual ha sido abordada en las instituciones educativas convocando a especialistas externos para que dieran “charlas” a los/as estudiantes. La ESI interpela esta tradicional manera de abordar la sexualidad y, siguiendo el planteo de Marina (2010), implica un reposicionamiento de la escuela y también de los servicios de salud en relación con las instituciones educativas y una transformación de las propias prácticas docentes, entendiendo que ellos/as son quienes deben asumir esta tarea, que es pedagógica y educativa.

En este capítulo se focaliza específicamente en el ámbito institucional, más precisamente en la presencia o ausencia de la ESI en el PEI de las escuelas de este estudio. Los textos normativos, la dimensión institucional y las orientaciones de los equipos de gestión juegan un papel fundamental en las iniciativas pedagógicas de los y las docentes y consecuentemente en sus reflexiones y posicionamiento. Un PEI se define como:

El Proyecto elaborado por la Escuela de manera participativa, contextualizado y flexible, donde se establecen los propósitos pedagógicos y didácticos, capitalizando y reconstruyendo la realidad escolar. Para su construcción es necesario contar con datos, información, conocimientos, antecedentes, entre otros elementos, que servirán de base para la toma de decisiones. El PEI se adecuará a los cambios, dando lugar a iniciativas que hagan del tiempo y espacio escolar una propuesta que atienda a las nuevas y diversas culturas juveniles (“juventudes”). Lo trascendente de esta herramienta es que es situada y dinámica pues se van efectuando los ajustes provenientes de la evaluación permanente y colectiva que revitaliza constantemente el plan trazado. (Régimen Académico, 2017, p. 12)

En el PEI se establecen los propósitos pedagógicos y didácticos que se llevarán adelante en las instituciones educativas. Tiene como marco la legislación educativa vigente. Asimismo, los Lineamientos Curriculares para la ESI también orientan los procesos de formulación de los PEI y aportan herramientas para la gestión institucional y la práctica pedagógica. La Ley de ESI, en su artículo N° 5, postula que cada comunidad educativa debe incluir en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de los lineamientos curriculares para la ESI a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros.

Del análisis efectuado del PEI de las dos ESRN seleccionadas para el trabajo de campo, sólo una de ellas incorpora de manera explícita la ESI en el PEI. Cabe mencionar que los PEI de las escuelas seleccionadas fueron elaborados en el marco del retorno a la presencialidad de los docentes en el mes de febrero del año 2021 y el retorno gradual de los y las estudiantes a las actividades escolares presenciales durante ese mismo año -Resolución Nacional 4115/21-, lo que constituye un escenario peculiar para las escuelas y la sociedad toda, en el contexto de pandemia por COVID-19.

Del análisis del PEI de la ESRN 1, surge que es de carácter anual para el año 2021 y tiene como eje principal el fortalecimiento del vínculo educativo entre docentes y estudiantes en el marco de la vuelta a la presencialidad gradual. Contiene información sobre la historia y cultura institucional y se plantean los objetivos para el ciclo lectivo en curso. Se centra fundamentalmente en el contexto de pandemia y cuarentena que atravesó ese año y se mencionan las acciones llevadas a cabo para sostener el trabajo pedagógico, haciendo hincapié en los protocolos de cuidado y la organización institucional que caracterizó la asistencia alternada entre la presencialidad y no presencialidad de los y las estudiantes. La ESI no aparece mencionada de manera explícita en el documento institucional. En las entrevistas, las docentes ratificaron su ausencia y coincidieron en señalar la necesidad de su inclusión de manera institucional y colectiva, destacando la importancia de que sea el equipo directivo quien genere y promueva acciones para que los y las docentes implementen la ESI en sus prácticas pedagógicas, y que sea un compromiso colectivo y no individual.

“(…) me parece que lo que falta es un proyecto institucional que tenga como objetivo prioritario el desarrollo de estos temas” (Docente 2, ESRN 1).

“La Educación Sexual Integral no debería quedar en manos de las responsabilidades individuales. Esto tiene que ser un trabajo colectivo, debería ser un trabajo absolutamente institucional. No puede quedar así 'la ESI la doy apuntando a que hay docentes que están más comprometidos que otros'”. (Docente 3, ESRN 1)

“Las escuelas deberían tener más espacios para poder trabajar estos temas, me parece que tendrían que haber grupos en las escuelas para decir 'cómo podemos trabajar', 'cómo podemos acompañar'. Hay algunas escuelas donde hay comisiones de género. Las comisiones de género me parecen absolutamente valiosas, son grupos de docentes que son muy comprometidos. Implica una organización e implica un trabajo que tiene que ser, en un punto, con una línea que viene desde arriba pero no quiere decir que uno como grupo no lo puede generar y presentar esta idea al equipo directivo”. (Docente 3, ESRN 1)

Las docentes de esa institución asumen posiciones que implican el sostenimiento de su trabajo de enseñanza de ESI de manera individual y personal, sin la existencia de un proyecto institucional o un equipo directivo que organice, encuadre y oriente sus prácticas. En este caso existe un riesgo posible que González del Cerro (2020) denomina “riesgo de la transversalidad” y se refiere a la posible disolución o desdibujamiento de los aportes de la perspectiva de la ESI en las instituciones donde ningún miembro de la comunidad se hace cargo. Al no tratarse en alguna asignatura específica o a partir de la designación de un docente en particular como referente de ESI, lo que suele ocurrir es que nadie asuma o promueva acciones en torno a su enseñanza. Esto es identificado por las docentes como uno de los obstáculos institucionales para la implementación de la ESI. Además, se mencionan como obstáculos para su desarrollo la ausencia de un trabajo colectivo e institucional, y la falta de compromiso tanto del equipo de conducción como de algunos colegas docentes.

“En cuanto a los obstáculos, lo que me pasa particularmente en esta escuela es esto que yo digo que por ahí falta un trabajo más colectivo, un trabajo de mayor compromiso. Entiendo que es una escuela con muchas complejidades y hace que por ahí se termine priorizando otras cosas que son más inmediatas, sin darse cuenta de que la ESI apunta a prevenir determinadas situaciones que son complejas. Por ahí no tomamos en cuenta eso, decir por ejemplo los problemas de convivencia, bueno, se pueden trabajar desde la Educación Sexual Integral. Van de la mano, pero a veces no tomamos en cuenta cómo todo esto está atravesando y tiene que ver con la ESI. O armar equipos, decir 'bueno, vamos a llamar a tales docentes', 'vamos a sumar a otros que quizás no están del todo interiorizados pero que tienen mucho potencial'. Falta eso, un trabajo un poco más colectivo e institucional”. (Docente 3, ESRN 1)

Asimismo, las docentes de la institución mencionan los facilitadores institucionales para el abordaje de la ESI y señalan que, si bien no hay iniciativas del equipo de conducción para el trabajo

de ESI, sí acompañan cuando los y las docentes realizan propuestas a la vez que valoran esas iniciativas. En este sentido, se sienten con libertad para abordar cualquier temática. También, señalan como facilitador que la escuela dispone de recursos materiales para trabajar temáticas de ESI: proyector, parlantes, espacios.

“Con relación a los recursos esta escuela tiene todo...porque cuenta con todo lo técnico: proyector, parlantes, espacios (...)” (Docente 2, ESRN 1).

“Los facilitadores que yo tengo es la libertad de trabajar cualquier tema y el acompañamiento de los equipos directivos que siempre lo tuve. Te brindan todos los espacios, te dejan trabajar de forma libre, valoran tu tarea, todo. Son pequeños detalles, pero si vos decís un proyector, un tiempo, si quiero hacer una jornada, me la van a dar. Yo me siento absolutamente libre con todo eso. Yo siento que son facilitadores”. (Docente 3, ESRN 1)

Las docentes de la ESRN 1 ponen en evidencia una paradoja: mientras reconocen la falta de lineamientos para un trabajo institucional y colectivo de abordaje de ESI que, en consecuencia, recae en la voluntad de cada docente, destacan el acompañamiento del equipo directivo en las iniciativas propuestas, tanto en la definición de los saberes a desarrollar, como de las estrategias, recursos y modalidades de trabajo.

Por otra parte, en el PEI de la ESRN 2, a diferencia de la ESRN analizada anteriormente, se observa que la ESI adquiere un lugar relevante en su desarrollo, lo que luego se confirma en las entrevistas realizadas a las docentes de esa escuela. Al respecto, Faur et al. (2018) señalan que “la piedra angular de la implementación de la ESI se encuentra en el grado de institucionalización que estos contenidos tienen en los planes y currículos de cada establecimiento” (p.30). El PEI de la ESRN 2 fue escrito conjuntamente entre docentes y equipo de gestión puntualmente para el segundo cuatrimestre del año 2021. Cabe señalar nuevamente que se trata de un momento especial, en el que se van reconfigurando los protocolos sanitarios y la modalidad de presencialidad en las aulas es cada vez mayor. En el desarrollo del PEI se realiza una evaluación del primer período del año, se mencionan los proyectos que se llevarán adelante y también se adjunta un cuadro de seguimiento y evaluación de la acción institucional, la acción pedagógica, la administrativa y la socio-comunitaria. Entre los propósitos pedagógicos y didácticos se propone generar espacios innovadores de formación que abarquen saberes específicos experimentales de las ciencias naturales, de las TIC y de la ESI. Asimismo, respecto a las orientaciones para las planificaciones

docentes, entre los saberes prioritarios a abordar, la inclusión de la ESI es requerida expresamente por el equipo directivo ante las demandas de situaciones individuales y grupales que dan cuenta de cierta vulnerabilidad en los y las estudiantes en el contexto de una pandemia que supuso el aislamiento y su consecuente impacto en la vida social, personal, psíquica y familiar de los y las adolescentes. La vuelta a la escuela conlleva las marcas de la pandemia que reflejan la necesidad de dar lugar a situaciones y relaciones complejas. Desde la supervisión y también desde la dirección de la escuela se advierte esta necesidad y se revela un compromiso de hacer frente a esta nueva realidad. En éste contexto, se prevé incluir la ESI cuando se producen horas libres, es decir, ante la ausencia de algún docente, o generando actividades específicas sobre temas puntuales. Por lo analizado, se evidencia que la ESI es constitutiva de la política institucional, y el PEI una herramienta de gestión que es revisada.

Las docentes expresan, respecto a la inclusión de la ESI en el PEI:

“Recién este año con la directora es como que el tema de la ESI se incluyó en el PEI. Eso hace que si o si todas las áreas tengamos que trabajar” (Docente 6, ESRN 2).

“(...) yo creo que al estar la ESI en el PEI uno ya se organiza diferente...porque uno va a planificar como área ya con la ESI como parte” (Docente 6, ESRN 2).

“(...) la ESI está incluida en el PEI, no sé en qué medida, pero sí tenemos nosotros un proyecto que tenemos que llevar a cabo que es el de poder trabajar ESI más allá de un taller, como el que tuvimos hace dos semanas que está establecido por el calendario escolar (educar en igualdad). Tenemos un mandato institucional y es que debemos incluir ESI en las planificaciones (...)”. (Docente 5, ESRN 2)

“La directora y vice directora son las referentes de ESI en nuestra escuela. Trabajamos en conjunto” (Docente 4, ESRN 2).

“Tenemos espacios de ESI para las horas disponibles. Cuando algún profesor, por algún motivo se ausenta, hay docentes con horas disponibles para acompañar a esos estudiantes. Si los estudiantes son tus estudiantes, por cuestiones del RA, se da continuidad a la actividad del área. Si yo soy de lengua, pero los chicos tenían lengua con otro profesor, doy continuidad a la actividad del área. Pero, por ejemplo, yo soy de lengua y voy a cubrir científica, yo no tengo académicamente un respaldo para acompañar científica. Entonces, la idea es poder trabajar con algo que sea puntual de ESI”. (Docente 4, ESRN 2)

Los discursos de las docentes muestran que sus posiciones frente a la enseñanza de ESI son guiadas, enmarcadas por un posicionamiento institucional. La ESI conforma de manera transversal el PEI y por ende, impregna la institución de múltiples modos: con jornadas y talleres

de ESI, en la distribución de preservativos para los y las estudiantes, gráficas en las paredes producto de una jornada institucional que visibilizan distintas temáticas culturales y sociales vinculadas a la perspectiva de género, el respeto de las diferencias, diversidad de identidades, respeto a la intimidad, relaciones sanas, violencia de género, cuidado del cuerpo y la salud, prevención de enfermedades de transmisión sexual, autoestima, estereotipos y prejuicios.



El equipo directivo de la escuela es considerado como su referente de ESI, en este sentido, las docentes se sienten acompañadas y, a diferencia de la ESRN 1, se realiza un trabajo en conjunto con el equipo de conducción. Al respecto, Faur et al. (2018) identifican dos condiciones necesarias para que las escuelas desarrollen BPP en ESI: capacidad y mecanismos para institucionalizar la ESI en distintas áreas, ámbitos y grupos de la escuela y formación integral como capital

institucional, al menos en un grupo de docentes y/o directivos con liderazgo y legitimidad como para socializar el conocimiento y coordinar acciones.

Respecto a los obstaculizadores institucionales para implementar la ESI, las tres docentes entrevistadas que pertenecen a la ESRN 2 coinciden en señalar que la resistencia de algunos/as docentes y estudiantes frente a su enseñanza a veces oficia de obstáculo.

“Y los obstaculizadores son las resistencias de los adultos y alumnos. Yo creo que en la medida que los adultos nos saquemos esas resistencias, los estudiantes también se la van a sacar, y las familias también... es una cadena” (Docente 6, ESRN 2).

“Obstaculizadores no veo ninguno en cuanto a lo institucional. En esta escuela tenemos la libertad de hacer talleres, jornadas, cambios de actividades, llamar a profesionales... pero sí veo como obstaculizador la subjetividad de cada profe” (Docente 5, ESRN 2).

También refieren al contexto de aislamiento por COVID-19 y señalan la virtualidad como un obstáculo para el desarrollo de las clases, dado que muchos/as de los/as estudiantes no tenían acceso a dispositivos tecnológicos.

“Los obstaculizadores no están dados institucionalmente. El obstaculizador mayor que tuvimos fue tener la virtualidad. Y desde la virtualidad, el tema de la tecnología, porque una vez que nosotros nos pudimos conectar como área con los estudiantes, la experiencia fue fantástica, pero de 30 pibes se conectaban 5. El sistema ahí fue obstaculizador. Porque como los chicos no tienen garantizada la tecnología, tampoco ahí vos podés tomar asistencia. Si no podés tomar asistencia es lo mismo que lo haga o que no lo haga. En un punto los chicos se quedaban en la casa solos porque los padres se iban a trabajar, y los chicos seguían durmiendo. Ahora en la presencialidad plena, es la resistencia de algunos compañeros (...).” (Docente 4, ESRN 2)

Los obstáculos que reconocen las docentes de la ESRN 2 revelan el desafío de seguir trabajando en la habilitación de espacios de reflexión sobre la práctica docente, pero más aún en las representaciones sociales y educativas de los actores involucrados. Faur (2007) al respecto sostiene que es necesario que los adultos se ubiquen en una situación de continuo aprendizaje, para poder revisar y valorar críticamente los sentimientos y pensamientos que habitualmente se tienen respecto de la sexualidad, y poder pensar en qué sentido son un obstáculo para acompañar a los y las adolescentes en la adopción de comportamientos de cuidado.

En cuanto a los facilitadores institucionales para la implementación de la ESI, las docentes reconocen que el equipo de conducción brinda posibilidades de trabajo facilitando los espacios para el desarrollo de actividades de ESI, promocionan información referida a la formación continua y permanente; asimismo destacan el acompañamiento e intervención del equipo directivo ante situaciones que requieren activación de protocolos y articulación con otros organismos, y también destacan que la escuela dispone de preservativos que están a disposición de sus estudiantes. Las docentes se sienten con libertad de poder elegir la modalidad que deseen para abordar ESI (talleres, jornadas, espacios específicos, transversales) e invitar a profesionales externos para trabajar de manera articulada.

“Facilitadores están todos. No hay restricciones, no hay prohibición, ni ningún 'no' (Docente 6, ESRN 2).

“Y facilitadores, tenemos una gran directora, a riesgo de quedar como chupamedias. Es muy consciente de todas las necesidades de los chicos, y no solamente estoy hablando de lo pedagógico, sino que está en todo. Nos da la libertad y ayuda para todo. Nos genera la posibilidad de trabajo, si proponemos alguna actividad en contra turno nos gestiona el sum, porque hay otra escuela funcionando a la tarde. Tenemos un equipo directivo que nos da todas las posibilidades...después está en cada docente”. (Docente 5, ESRN 2)

“En esta escuela tenemos la libertad de hacer talleres, jornadas, cambios de actividades, llamar a profesionales” (Docente 5, ESRN 2).

“Institucionalmente nosotros tenemos muchos facilitadores. Desde dirección y coordinación de área se invita, se instruye, se comparte información sobre ESI, sobre cursos de nación. Información tenemos muchísima y se facilita todo el tiempo. Hay intervención directa en casos donde hay que activar protocolos de ESI (...). Los preceptores reparten preservativos, tenemos una caja de preservativos. Entonces cuidado sobre el cuerpo y concientización también hay”. (Docente 4, ESRN 2)

El análisis realizado en este capítulo permite comprender que, en la construcción de las posiciones docentes frente a la ESI, cobra relevancia la existencia de un Proyecto Educativo Institucional que enmarque sus iniciativas, y la presencia de un equipo directivo que impulse y promueva su desarrollo en el marco de una política educativa provincial.

En el caso de la ESRN 1, si bien la ESI no se encuentra institucionalizada, es decir, no aparece de manera explícita en el PEI, ni es promovida por el equipo de gestión, las docentes reconocen el acompañamiento de sus iniciativas personales, tanto en la definición de los saberes a desarrollar, como de las estrategias, recursos y modalidades de trabajo. No obstante, reconocen

que habría mayor desarrollo de BPP de ESI si el trabajo fuera colectivo e institucional mediante el compromiso tanto del equipo de conducción como de los colegas docentes. En éste sentido, asumen posiciones que implican el sostenimiento de su trabajo de enseñanza de ESI de manera voluntaria, individual y personal, sin una contención ni lineamientos institucionales para su abordaje. Por otro lado, en el caso de la ESRN 2, presenta mayor grado de institucionalidad y la tarea pedagógica se mantiene en el tiempo (Faur et al., 2018), lo que promueve BPP de ESI en tanto son promovidas y acompañadas por el equipo de gestión. Sin embargo, existen obstáculos tales como la resistencia de docentes y estudiantes y, en contexto de pandemia, la virtualidad para el desarrollo de las clases. La libertad de elegir la modalidad para abordar ESI (talleres, jornadas, espacios específicos, transversales), invitar a profesionales externos para trabajar de manera articulada la ESI y el acompañamiento e intervención del equipo directivo ante situaciones que lo requieran, son reconocidos como facilitadores institucionales.

Respecto a los desafíos de la ESI en la ESRN se evidencia que aún necesita institucionalizarse y consolidarse.

“La sensación mía muchas veces es eso...todavía no está instalado de una forma institucional, entonces depende mucho de la buena voluntad de los docentes que podamos desarrollarlo dentro de la currícula” (Docente 2, ESRN 1).

En este sentido, Vassiliades (2012) sostiene que la posición de los y las docentes está compuesta por los discursos que las políticas y los sujetos ponen a circular. La heterogeneidad en las posiciones que construyen las docentes están atravesadas, entre otras dimensiones, por la dimensión institucional y definiciones construidas entre docentes respecto de la enseñanza de la ESI. En esta investigación, se evidencia que las posiciones docentes poseen un anclaje institucional que suponen un colectivo mayor.

Capítulo 4. Sentidos y discursos docentes frente a la ESI

Este capítulo responde al primer objetivo específico de la investigación que refiere a indagar los sentidos y discursos que los y las docentes construyen acerca de la Educación Sexual Integral. Estos sentidos y discursos operan en la construcción de las posiciones docentes, es decir, cómo asumen, viven y piensan su tarea frente a la ESI. Asimismo, la categoría de posición docente pensada en relación a la ESI permite considerar aquellos problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno a su enseñanza. Sobre este último aspecto se profundiza en el capítulo 6.

Coincidimos con Morgade (2019a) cuando sostiene que la ESI no interpela sólo a los saberes curriculares, sino, y de manera más fuerte, a los valores, creencias y experiencias de los sujetos docentes, en tanto cuerpos sexuados. Se reconoce a los sujetos docentes desde su subjetividad (Vassiliades, 2012), lo que supone indagar sus percepciones acerca de la ESI y la sexualidad, las concepciones respecto a su tarea, la presencia de elementos históricos de su profesión, la apropiación de la circulación de significados puestos a circular por la discursividad oficial y otros agentes en el marco de la formación docente, tanto inicial como continua y permanente.

La ESI como política educativa

La política educativa es definida por Southwell y Vassiliades (2014) como:

una articulación de significantes que intenta identificar un campo específico de lo social, pero que dicha articulación, al no representar plenamente al objeto (...) permite la incorporación de cargas de sentido por parte de sus diseñadores y también por parte de sus destinatarios docentes. (pp. 14-15)

Según estos autores, las políticas educativas nunca son recibidas por sus destinatarios, en este caso los y las docentes, tal cual fue diseñada, sino que, al sentirse interpelados/as por la misma, suponen procesos que implican transformaciones en cuanto a su ritmo y alcance. De esta manera, los y las docentes se van apropiando poco a poco de las políticas educativas puestas a circular por la discursividad oficial de modos diversos, no exentos de atravesamientos subjetivos. En las

entrevistas realizadas³ a las docentes se registraron percepciones diversas sobre la ESI que ponen en evidencia los atravesamientos y condicionamientos sociales, culturales, políticos, y de época, así como la dimensión subjetiva que involucra sus propias experiencias y vinculaciones con el tema. Consultadas por la ESI de modo general, todas ellas respondieron acerca de la ESI como política educativa de la escuela secundaria, es decir como una política que inaugura otra forma de pensar la escuela y su sentido en la época actual. En consecuencia, celebran su incorporación como saber transversal lo que da cuenta de que la ESI se encuentra instalada de algún modo en las escuelas, aunque entienden que su apropiación implica un proceso no exento de marchas y contramarchas.

Las docentes se focalizan en diferentes aspectos de la política educativa. Algunas de ellas perciben a la ESI como una pedagogía que está presente de manera constante y cotidiana en las escuelas, formando parte de lo escolar. En este sentido, Morgade et al. (2011) sostienen que “toda educación es sexual” porque en todos los procesos educativos se producen y transmiten sentidos y saberes respecto a la sexualidad y las relaciones de género. Se podría decir entonces que la sexualidad es inherente a todo acto educativo, es algo que atraviesa el mismo proceso pedagógico.

“La ESI está todo el tiempo” (Docente 4, ESRN 2).

“En mi trabajo cotidiano me parece que la ESI es una especie de enfoque (...) como decir 'bueno, es trabajo diario'” (Docente 1, ESRN 1).

En los discursos de las docentes se evidencia que la enseñanza de la ESI supone un compromiso con el tema y las problemáticas que aborda, aunque por momentos su enseñanza se ve desdibujada frente a cuestiones del quehacer docente tales como “papeleo”, “planificación”. A ello se suma la complejidad de las novedades educativas, en términos de tareas y funciones, que se generan en el marco de la implementación de la nueva escuela rionegrina -ESRN- y del contexto de presencialidad restringida. Son conscientes que la cotidianidad de la institución escolar y de su actividad áulica muchas veces corre el eje de lo que es considerado importante y aspiran, en este sentido, a que la ESI adquiera un lugar relevante en la escuela.

“A mí me parece que es algo que tiene que estar. Como docente he fallado porque el sistema por ahí a uno lo obliga a tener en cuenta otras cosas, estás muy metida en la burocracia, en el papeleo, en armar una planificación o hacer otras cosas, y uno lo va

³ Recordamos que las docentes entrevistadas acreditan una práctica de ESI.

corriendo. Pero creo que hoy más que nunca tiene que estar en la escuela. No como una jornada aparte”. (Docente 6, ESRN 2)

“Me parece que es algo que tiene que estar y que uno como docente tiene la obligación de abordarlo” (Docente 6, ESRN 2).

En sus discursos se vislumbra cómo a través de la ESI se garantiza el derecho de los y las adolescentes a la libertad de expresión y a ser oídos/as, en tanto los y las docentes habilitan a través del abordaje de la ESI el lugar para que eso suceda. Del mismo modo, advierten que reposiciona la figura docente en tanto agentes de prevención e intervención en casos de vulneración de derechos. Las docentes reconocen la responsabilidad que tienen desde su rol en la protección de los derechos de los y las adolescentes, de los/as recién llegados/as. La filósofa Hannah Arendt (1996) al respecto, postula que la responsabilidad que asumen los y las educadores/as con respecto al mundo, adopta la forma de la autoridad. En este sentido, para los y las estudiantes, el/la docente es el/la representante de los adultos que les muestra el mundo; en este caso se trata de la responsabilidad que los y las docentes asumen para garantizar los derechos que son inherentes desde el momento de su nacimiento. Ellas ven en la ESI una oportunidad para materializar los derechos previstos en las distintas leyes existentes.

“(…) es un derecho de la persona poder tener conocimiento acerca de los diversos temas que abarca la Educación Sexual Integral” (Docente 2, ESRN 1).

“Hay algo que tiene que ver con la ESI que me parece que es super importante, y es que nosotres como docentes tenemos que poder acompañar y ser responsables” (Docente 1, ESRN 1).

“(…) y lo que pasó ese día es que hubo gente que habló, que nunca hablan en el aula, y eso me permite la ESI. (...) Yo me voy a comprometer con esto. Tengo que habilitar ese espacio en el área para que se trabaje la ESI. Porque no la estamos trabajando como deberíamos trabajar”. (Docente 6, ESRN 2)

Tradicionalmente la escuela estaba exenta de lo que sucedía en el ámbito familiar o en la sociedad por su característica de espacio aislado, de 'templo del saber'. Actualmente la escuela se constituye en un espacio de corresponsabilidad, es decir, forma parte al igual que otras instituciones de generar instancias y herramientas para velar por los derechos de los y las adolescentes; la escuela se convierte en un lugar propicio para habilitar la palabra, que las niñas y adolescencias puedan ser oídas y que sus problemáticas puedan ser abordadas más allá del espacio familiar. En este sentido, las docentes señalan que para los y las estudiantes, la ESI

posiciona a la escuela, y por ende a sus agentes educativos -docentes, directivos, preceptores- como un lugar seguro, de confianza, lugar que aloja, previene, contiene, acompaña y permite denunciar situaciones donde sus derechos sean vulnerados.

“(...) la ESI apunta a prevenir determinadas situaciones que son complejas” (Docente 3, ESRN 1).

“Si bien la ESI apunta a cuestiones específicas, permite que el estudiante pueda sentir a la escuela como un lugar de confianza, de contención, de poder manifestar, de poder denunciar si es necesario. Como así también la cuestión de las cargadas, hostigamiento que tienen que ver con lo físico generalmente: porque son petisos, porque tiene la oreja grande, porque son gordos, o muy altos, o flacos. La ESI es algo que tiene que estar”. (Docente 6, ESRN 2)

“(...) Por eso estos espacios son tan importantes, las escuelas son espacios tan valiosos para eso. Porque a veces fuera de acá no tienen esas posibilidades, que tienen unos destinos que son duros, que son difíciles... entonces que la escuela pueda cambiar esos destinos para darles otras posibilidades, que crean en ellos, que crean en sus capacidades...eso es maravilloso. Ese es el rol de la escuela (...)”. (Docente 3, ESRN 1)

Las docentes también refieren a la ESI como una pedagogía del cuidado en un doble sentido: cuidado de los y las estudiantes, pero también de los y las docentes. Como señala Morgade (2019b)

Se trata, sobre todo, de recuperar la dimensión de la política del afecto y del cuidado; porque, para ser docente, no basta con amar a los niños y a las niñas –que era lo que decían antes: “Yo soy maestra porque me gustan los chicos”. No basta, pero si no hay un amor por la infancia, es imposible ser docente y considero que las maestras, les maestros, vienen politizando el trabajo de enseñar, politizando la función del cuidado que implica enseñar, de enseñar cuidando. Creo, políticamente, en el amor en la docencia. (p.4)

Respecto del cuidado de los y las estudiantes, las docentes entrevistadas perciben en la ESI una oportunidad para brindarles posibilidades que su contexto sociocultural no provee, otorgándoles herramientas que amplían sus conocimientos sobre la sexualidad integral y sus horizontes culturales para que puedan construir proyectos vitales. Es decir, la ESI es considerada como una formación para la vida.

“La idea de involucrar ESI es ser un poco eso... esa persona que le abre la puerta a algo que lamentablemente muchos de ellos no lo tienen en otro lado” (Docente 5, ESRN 2).

“Saltan un montón de cosas: en mi casa no se habla de eso, a mí me da vergüenza; chicas que tienen 17 años y no conocen cómo funciona el aparato reproductor, cómo es una menstruación...cosas básicas de tu propio cuerpo. Es triste. Desde todos esos lugares me voy parando para poder cambiar un poco eso”. (Docente 5, ESRN 2)

“La ESI es maravillosa, es maravilloso lo que puede generar en un pibe/a, que se sienta libre, que se sienta con capacidad de pedir ayuda, de resolver situaciones, que pueda decir sí cuando lo desee y que también pueda decir no...que a veces decir no es mucho más difícil. Apuntamos a que sean libres, a que no sean criados con nosotros bajo prejuicios, miedos, vergüenza (...), la escuela junto a otros organismos somos los responsables de apuntar a su desarrollo integral, a que sean personas responsables, a que tengan sueños, proyectos”. (Docente 3, ESRN 1)

Específicamente en lo que refiere al cuidado del trabajo docente, señalan que la ESI garantiza un respaldo legal a su accionar y a su vez permite que su abordaje no quede librado a creencias y decisiones personales sobre el tema, sino a los lineamientos que se desprenden del marco normativo que le da sustento a la ESI.

“Los docentes también tenemos que sentirnos cuidados... así como yo cuido a mis estudiantes, yo tengo que estar cuidada. Y que haya un instrumento legal que me cuide también es maravilloso, porque me da una solvencia para abordar determinados temas, que es lo que necesitamos, estar cómodos y tranquilos”. (Docente 3, ESRN 1)

Tomando en consideración los aportes de Vassiliades y Southwell, se indagó y analizó la incorporación de los discursos oficiales, y se pudo dar cuenta de que las docentes, de manera paulatina, van apropiándose de la perspectiva integral que propone la ESI, mediante la lectura de la Ley de ESI y de los materiales del PNEI, así como los talleres, cursos, diplomaturas, capacitaciones y jornadas institucionales. Las docentes reconocen un proceso subjetivo que da cuenta de su propia superación respecto de viejas miradas acerca de la sexualidad y del abordaje desde paradigmas tradicionales. Se sorprenden reconociéndose a sí mismas en nuevos discursos que, a la vez que celebran y reivindican, los reconocen como un compromiso no exento de temores, de tensiones y de dificultades para su desarrollo en la cotidianidad.

“El programa justamente te permite tener esta mirada integral y me fui despojando de eso. De hecho, hoy en día hago experiencias que en algún momento las trabajé y digo cómo las fui transformando a través de la mirada integral, la perspectiva de derechos” (Docente 3, ESRN 1).

“(…) me parece que es una pedagogía que apunta al desarrollo integral de los pibes, trabajar mucho con lo que tiene que ver con la afectividad, con una sexualidad que apunta a ser emancipadora, que brinda herramientas para que ayuden al crecimiento y desarrollo de esa chica o ese chico. Me parece absolutamente liberadora y que otorga beneficios. Esto no quiere decir que sea fácil abordarla, porque implica un gran compromiso poder planificar o intervenir en una situación que involucre la sexualidad. Creo que es positivo todo lo que la ESI nos puede brindar, tanto a docentes como a estudiantes”. (Docente 3 ESRN 1)

“ESI implica hablar de la integridad de los sujetos, no de la genitalidad nada más” (Docente 4, ESRN 2).

Asimismo, se evidencia en los discursos docentes no solo la apropiación de significados puestos a circular por la discursividad oficial sino también la de otros agentes sociales tales como grupos y organizaciones de militancia y movimientos sociales. Para algunas docentes la ESI es militancia.

“(…) la ESI es algo que vos tenés que militar (…)” (Docente 2, ESRN 1).

“He militado bastante desde el feminismo y soy como del 'ala' más blanda. Me parece que hay que manifestarse y poder llamar la atención” (Docente 2, ESRN 1).

“Creo que hace varios años siempre lo pensé desde un espacio más de militancia. Yo vengo de la militancia transfeminista, lésbica, disidente y me pasa un poco con la Ley de Educación Sexual Integral que fue muy celebrada por mí”. (Docente 1, ESRN 1)

Un militante es aquel que milita, que brinda su apoyo a una causa o proyecto, o que figura en un partido o colectividad⁴, en este caso, se trata de la militancia a la ESI, es decir, docentes que pertenecen a grupos sociales militantes diversos: feministas, transfeministas, lésbicos, disidentes. La militancia pone en evidencia el carácter ideológico y el compromiso social de estas docentes con la causa, lo que excede su posición docente y revela ese compromiso con el mundo social al que pertenecen. Son docentes que en su vida personal dedican tiempo, espacios al tema a la vez que se interesan y congregan con otros y otras ciudadanos/as en pos de esta temática. Por lo tanto, la escuela se constituye para ellas en un espacio más de militancia, donde reivindicar derechos y fortalecerlos. Como señala Longa (2010)

Sylvie Tissot (2005) trabajó las ‘reconversiones militantes’ en Francia, preguntándose acerca del carácter ideológico de las mismas, desde tres perspectivas: el desplazamiento de

⁴Extraído de <http://definicion.de/militancia/>

los sujetos en el espacio social, las transformaciones y valorización de recursos específicos de los sujetos, y las recomposiciones identitarias de los sujetos. La autora, que focalizó en trayectorias de militantes y de académicos, sostiene que las reconversiones militantes permiten analizar más allá del campo político los desplazamientos entre campos profesionales. Esas transformaciones afectarían tanto la manera de ser como de pensar de los sujetos, siendo que reconvertirse no es solamente cambiar de ideas, sino también desplazarse en el espacio social; la autora señala que al estudiar a los militantes podemos encontrar resultados diversos “algunos ya no militan, otros cambiaron su lugar de militancia; algunas actividades profesionales o profesionalizadas quedan impresas en un registro militante, a veces reivindicado, a veces vuelto eufemismo, pero en todos los casos redefinido”. (Tissot, 2005, p. 11 como se citó en Longa, 2005, pp. 11-12)

Las reconversiones militantes evidencian el carácter ideológico de las mismas, que afectan la manera de ser y de pensar de los sujetos. En este sentido, reconvertirse no se trata solo de cambiar ideas, sino de tomar una forma de ser y actuar. Esta posición de militancia genera, en el cotidiano escolar, confrontaciones, resistencias entre pares, con los directivos y también con las familias. Por ello, es una posición que requiere de cierta vigilancia epistemológica, lo que supone comprender que en la reinterpretación se crean sentidos nuevos, otros posibles pero que ellos no deberían cerrar otros y mucho menos el diálogo.

“Hay cosas que yo daba antes y me daban gracia... y ahora las leo y digo 'uy, esto es tremendo'. Hay cosas que me parecen re machistas. Yo no creo que haya que interrumpir la lectura a los estudiantes para hacer comentarios de 'esto es machista', 'esto es chongo', porque es un embole y a veces me pasa que, como docente, estoy atravesada por los discursos de género y por ahí todo me parece chongo o machista (risas). Revisar qué es lo que doy.” (Docente 1, ESRN 1)

Como señalamos al inicio del capítulo, estas percepciones descritas hasta aquí, suponen la consideración de la ESI como política educativa que inaugura una nueva forma de pensar lo escolar y el lugar de la escuela en el contexto actual. En consecuencia, la ESI supone un cambio de paradigma en la figura docente al reconocerlos/as como sujetos sexuados, con valores, creencias y experiencias, atravesados/as por sentimientos y diversas sensaciones que se ponen en juego en toda práctica docente, más aún cuando se trata del abordaje de temáticas vinculadas a la sexualidad.

Las docentes entrevistadas acreditan práctica docente en ESI y en ese sentido, apoyan su desarrollo como política educativa e institucional. No obstante, reconocen que es un proceso no exento de temores, dificultades y tensiones y que su abordaje supone un trabajo de reflexión personal sobre la sexualidad en general y la propia en particular.

Sentimientos y experiencias de sí en el abordaje de la ESI

Las docentes manifiestan diversos sentimientos y sensaciones respecto a la enseñanza de la ESI tales como temores, miedos y resistencias, soledad y sensibilidad así como también, sentimientos de felicidad. Todos ellos dan cuenta de cierta ambivalencia y tensiones. El saber que despliegan sobre sí mismas, subjetivo, personal, que habla de su verdad y que se produce frente a su práctica de ESI, es lo que Larrosa (1995) llama la experiencia de sí, y que tomaremos como concepto para el análisis.

La misma experiencia de sí no es sino el resultado de un complejo proceso histórico de fabricación en el que se entrecruzan los discursos que definen la verdad del sujeto, las prácticas que regulan su comportamiento y las formas de subjetividad en las que se constituye su propia interioridad. Es la misma experiencia de sí lo que se constituye históricamente como aquello que puede y debe ser pensado. La experiencia de sí, históricamente constituida, es aquello respecto a lo que el sujeto se da su ser propio cuando se observa, se descifra, se interpreta, se describe, se juzga, se narra, se domina, cuando hace determinadas cosas consigo mismo, etc.. Y ese ser propio siempre se produce con arreglo a ciertas problematizaciones y en el interior de ciertas prácticas. (Larrosa, 1995, pp. 11-12).

Analizar esos sentimientos y la experiencia de sí como fuente del conocimiento supone mirar políticamente la experiencia, pero más aún la voluntad de transformación implicada en este caso, en las docentes entrevistadas.

Las docentes son conscientes que al abordar la ESI los y las estudiantes tienen la posibilidad de hablar y manifestarse y de tener adultos dispuestos a escuchar y a intervenir. No obstante, esto genera en ellas sentimientos y sensaciones de resistencia, tensión y temor dado que es habilitar un espacio para la palabra que puede dar lugar a múltiples posibilidades de interpretación, de aperturas que luego deben ser abordadas, tratadas e intervenidas de modo de dar

respuestas a las necesidades. Tanto en la interpretación como en su abordaje surgen las dudas respecto del alcance de la intervención docente, de la propia responsabilidad, de las orientaciones que pueden dar, de la intromisión de su persona fuera del ámbito escolar, de su afectación a nivel personal e institucional. Al respecto, Lavigne y Martín (2015) postulan:

Cuando encaramos la tarea de la educación en general, y particularmente la de la educación en sexualidad (...) desde el vamos pretendemos saber a dónde llegaremos, y la mera posibilidad del transitar o de no conocer el desenlace se asume como una tarea aterradora. Una confusa noción de responsabilidad docente se entrecruza con la noción hegemónica de sexualidad asociada a peligro —en sus múltiples acepciones—, provocando resistencias para su abordaje. (p. 186)

“Los docentes tenemos temores, resistencias, cosas personales que nos pasan” (Docente 5, ESRN 2).

“Es verdad que ESI se trabaja desde la tensión por todo lo que se genera cuando uno da una clase, un taller, una intervención en relación a la ESI. Uno no puede negar que no se trabaja con tensiones” (Docente 3, ESRN 1).

“Me genera miedo porque no sé con qué me voy a encontrar ni qué voy a destapar, porque es entrar a un mundo, hoy más que nada.... Porque hoy salen las denuncias, hoy la gente se anima a denunciar. Me da miedo con qué me voy a encontrar, porque yo puedo ayudar hasta ahí al estudiante, pero después hay cosas con las que no puedo intervenir con el estudiante”. (Docente 6, ESRN 2)

“Por momentos hablaba de los contenidos y al final, los últimos 5 minutos, algo de los afectos tocaba, hasta ahí, porque también me daba miedo algunas cosas no saber cómo trabajarlas. Si salía alguna cuestión de ellos que se manifestaran y se desbordaran, no sabía cómo trabajarlo”. (Docente 2, ESRN 1)

También se identificaron sentimientos de soledad frente al abordaje de la ESI. Esos sentimientos se relacionan con la falta de trabajo en equipo, de colegas interesados/as por la temática con quienes intercambiar vivencias, pensar estrategias institucionales para abordar situaciones que emergen, armar redes de trabajo intra e interinstitucionales con las familias, la comunidad educativa, organismos e instituciones vinculadas al tema. El sentimiento de soledad se evidencia con más fuerza en docentes cuyas escuelas no tienen una política institucional de trabajo en ESI, por lo que queda en la voluntad de cada docente o del equipo de docentes de área su

abordaje. Asimismo, esta soledad revela la falta de trabajo colaborativo con sus pares del área, dado que en la ESRN el trabajo de los docentes es por área. La reforma curricular de la ESRN establece una organización del trabajo docente por cargo, otorgando dos horas semanales de trabajo institucional; sin embargo, del discurso docente surge que estos espacios no siempre son utilizados con fines de organización para el abordaje de la ESI. Si bien los y las docentes disponen de un tiempo y espacio que propicia el encuentro y la posibilidad de pensar propuestas de trabajo en temáticas de ESI, compartir experiencias, como así también un espacio de reflexión entre pares, en las entrevistas surgen sentimientos de soledad y expresan sentirse ávidos de trabajo en equipo, lo que se constituye en un desafío de la ESI.

“(...) a mí con los estudiantes no me da miedo encarar una clase de ESI, lo que sí me da miedo es un poco encararla sola. Me parece que siempre es importante poder tener una persona, compañera o compañero, con la que podamos hablar estas cuestiones, decir 'bueno che, está esta problemática, cómo la laburamos, cómo la seguimos' porque, realmente, una persona no puede tener todas las herramientas”. (Docente 1, ESRN 1)

“Lo que me pasa particularmente a mí respecto a cómo abordar estos temas en un marco institucional es como remar contra la corriente, y muchas veces sentirme como sola para que el tema se desarrolle como parte de la currícula”. (Docente 2, ESRN 1)

Asimismo, algunas docentes reconocen que la ESI toca sus fibras más íntimas y genera sensibilidad en tanto supone considerar temas vinculados a la vulneración de derechos de los y las estudiantes pero además moviliza cuestiones de la propia historia. Hacen hincapié principalmente en la diversidad sexual y los mitos y creencias erróneas que circulan en relación a la temática. Reconocen que el abordaje de la ESI supone analizar temas que se encuentran actualmente en debate, que generan controversia a nivel social, por lo tanto no siempre revisten acuerdos. En el tratamiento de las temáticas de ESI se juegan una serie de concepciones, supuestos y modos de ver el mundo, a los sujetos y su sexualidad, entre otros, que dan cuenta de los prejuicios existentes a nivel familiar, institucional y social. Esto devuelve a las docentes situaciones de incomodidad a la vez que una responsabilidad por lo que se dice y cómo se trata el tema.

Como se hizo referencia en el capítulo 2, Argentina cuenta con leyes que evidencian avances en materia de derechos referidos a la diversidad sexual tales como la Ley de Matrimonio Igualitario, la Ley de Identidad de Género, la incorporación del género no binario al Documento

Nacional de Identidad y al pasaporte. La ESI junto a estas y otras leyes brindan a los y las docentes un respaldo legal a la vez que un marco teórico para su abordaje; aunque a veces son desconocidas.

En Argentina, durante los últimos años fueron elaboradas diversas leyes que ampliaron los derechos sexuales y reproductivos de las personas, particularmente de niñas y jóvenes. Partimos de entender que estos marcos normativos son resultado de procesos conflictivos, en los cuales las concepciones hegemónicas (y normalizadoras) sobre la sexualidad, los derechos y la educación permanecen vigentes, al tiempo que habilitan márgenes para disputar y construir otros sentidos sobre estas cuestiones”. (Lavigne y Martín, 2015, p. 185)

“(...) todo lo que tiene que ver con diversidad sexual tiene una mayor sensibilidad... porque antiguamente no se hablaba y si se hablaba es un tema que está muy ligado con la vulneración de derechos. De hecho, sigue estando. Circulan cosas absurdas que se dicen, y sobre lo que uno tiene que romper; diciendo 'voy a hablar de la homosexualidad y voy a incitar a que un chico sea homosexual', lo cual no es verdad. Sí vamos a trabajar para que ese chico sea libre y pueda vivir su sexualidad desde el lugar del placer y la libertad que desea, que necesita”. (Docente 3, ESRN 1)

Concomitantemente a los sentimientos de soledad y sensibilidad, las docentes expresan sentimientos de felicidad y beneplácito por el tratamiento de temáticas ESI en el espacio escolar, considerando que históricamente eran temas de tratamiento exclusivo en el ámbito privado sino objeto de tabú. “La escuela solo abordaba las cuestiones públicas y la sexualidad integraba el orden de 'lo privado'. Pero en la escuela, la sexualidad estaba –y está– en todas partes” (Morgade et. al., 2011, p.9).

“(...) a mí no me resulta un problema hablar de ESI, ¡la tengo tan interiorizada! cuando dicen 'vamos a hablar de ESI' yo me pongo feliz porque lo que yo me doy cuenta es que hay mucha gente que tiene ignorancia sobre la ESI, que tienen resistencias con la ESI, porque entienden a la ESI como la educación sexual que daban anteriormente”. (Docente 4, ESRN 2)

Como se pudo evidenciar, la ESI conmueve a las docentes y despierta en ellas diversas sensaciones y sentimientos frente a su abordaje y, al tratarse de la sexualidad, de manera insoslayable remiten a experiencias personales, lo que da cuenta de un proceso reflexivo. Refieren a la ausencia de educación sexual en su experiencia personal a la vez que evocan experiencias que marcaron su vida.

Cada docente cuando narra, da cuenta de la experiencia de sí, un saber sobre sí misma, subjetivo, personal, que habla de su verdad y que se produce frente a su práctica de ESI. Las docentes expresan que es inexorable apelar a su propia historia, a sus propias ideas y vivencias en torno a la sexualidad, así como también a su propia historia escolar carente de ESI, lo que reivindica y otorga un lugar relevante a los conocimientos que brinda la ESI en la actualidad. De alguna manera ponen en evidencia también la cuestión generacional.

“Generacionalmente cada uno está marcado” (Docente 4, ESRN 2).

En éste marco, una de las docentes relata su experiencia acerca de la sexualidad, atravesada por vínculos dominantes y violentos.

“Yo les planteé que iba a dejar de ser su profesora, y les iba a hablar como un ser humano, les digo 'cuando yo iba a la escuela, no se hablaba de ESI. Todo lo que yo aprendí sobre todo lo que se relaciona con sexualidad, con los vínculos, lo aprendí con la vida. En mi época no se hablaba. En mi casa no se hablaba'”. (Docente 6, ESRN 2)

“A mí me pasaron cosas en la vida con mi pareja, con amigas que tienen que ver con los vínculos. A mí nadie me explicó lo que es una pareja tóxica, una pareja que te domina, o lo que es una amiga que te manipula. Porque a eso la ESI lo explica, te ayuda a entender que hay actitudes que son violencia y que vos lo tomas como natural”. (Docente 6, ESRN 2)

Otra docente entrevistada comenta, como experiencia de sí, una vivencia personal vinculada a la maternidad en su adolescencia, qué marcas dejó en ella y cómo esa experiencia permite posicionarla hoy de una manera diferente, con otra sensibilidad y menos impugnación para abordar temáticas relacionadas a la sexualidad.

“Me interpela un poco más porque yo fui mamá a los 16. Muchas veces yo me planto desde ese lugar. Me sentí con experiencia para poder hablar de ese tema. Si yo me abro con ellos, ellos en algún momento terminan abriéndose. Siempre les digo: no hay que juzgar, no hay que señalar. Uno tiene que aprender, yo quedé embarazada por desconocimiento, por no saber cómo cuidarme, por no buscar ayuda cuando empecé a ser sexualmente activa”.(Docente 5, ESRN 2)

Otra docente, en su relato, enfatiza en experiencias transitadas en su niñez y adolescencia vinculadas al femicidio, a la maternidad adolescente y al VIH-SIDA, que en la actualidad permiten otorgarle un lugar importante a la Educación Sexual Integral.

“Cuando yo era chica apareció muerta a la vuelta de mi casa una nena que tenía dos años más que yo, estrangulada y desflorada. Es ese evento en el 89, que marcó mi vida a tal punto que lo pude escribir después de muchos años. Desde muy chica he sido muy consciente de la necesidad de que hay que educar para no lastimar cuerpos”. (Docente 4, ESRN 2)

“Yo fui madre a los 19, entonces sé que un embarazo puede resolverse. Se puede llevar adelante, y la vida te va a costar un montón, pero se puede resolver. Ahora hay enfermedades como el VIH-SIDA que te pueden cambiar la vida. Una de mis mejores amigas es VIH positivo. Contagiada de una pareja estable. Yo conozco su lucha. Esa siempre fue una de las preocupaciones mías. Soy de los 90, el temor por el VIH es como no respirar”. (Docente 4, ESRN 2)

A partir del proceso reflexivo sobre sus propias experiencias, las docentes señalan que la sexualidad fue un tema tabú tanto en sus hogares como en la escuela y que es necesario avanzar en nuevos modos de enseñanza. Son conscientes de la necesidad de hablar y dialogar sobre sexualidad en las escuelas. Morgade (2019b) postula la necesidad de analizar los sentimientos y la experiencia como fuente del conocimiento.

No me refiero a abordar situaciones personales en un sentido psicoanalítico de intervención clínica o de modos de soluciones cada caso, orientación que por cierto deberá buscarse por fuera del ámbito escolar. Sí sostenemos que es el ámbito escolar el espacio para problematizar la experiencia, porque muchas veces las situaciones de dolor y de padecimiento tienen que ver con situaciones de poder y tienen que ver con opresiones que son sistemáticas y que son estructurales. Es evidente que estamos hablando de la posibilidad de mirar políticamente la experiencia, y eso por supuesto que tiene que ver con la voluntad de transformación. (p. 4)

En este sentido, se advierte en las docentes su voluntad de transformación en pos de que las nuevas generaciones tengan acceso a una educación sexual que otrora estuvo ausente.

Las docentes son interpeladas por la ESI porque es una pedagogía de la sexualidad que remite de manera insoslayable, como venimos diciendo, a la sexualidad propia y que moviliza vivencias, experiencias, sentimientos, sensaciones y formas de ver y actuar que pueden generar intervenciones y efectos no deseados. Para mitigar esos efectos entienden la necesidad del trabajo en equipo, la revisión personal y la formación continua y permanente sobre el tema que permitan abordar las temáticas de manera más objetiva, entendida la objetividad como acuerdo

intersubjetivo traducido en la Ley, el PNEI, lineamientos y acciones que ayudan a que no quede librado a la persona del docente la mirada del asunto.

Cabe señalar que la importancia dada al trabajo introspectivo de los y las docentes también es señalada en el PNEI donde se la menciona como una de las puertas de entrada⁵ de la ESI en la escuela: “la reflexión sobre nosotros mismos”, que supone la revisión constante de los propios supuestos sobre la sexualidad que siempre se ponen en juego en la enseñanza.

A continuación, se recortan viñetas de las entrevistas con las docentes que permiten dar cuenta de la importancia otorgada a la dimensión reflexiva de su práctica de ESI:

“Es difícil cómo abordarlo por no tener herramientas y por cómo nos interpela en nuestra propia subjetividad. No es un tema netamente objetivo, está hablando de algo que nos atraviesa” (Docente 2, ESRN 1).

“Lo primero que hay que manejar es el conocimiento, el saber. Entonces, si el docente no maneja el saber...más allá de si te interpela en la subjetividad la sexualidad propia, en diversos aspectos, porque puede ser que te hayan violentado, que seas gay, lesbiana, lo que sea...es súper válido poder trabajarlo, pero como docente digo...habrá que hacer terapia si hay temas que te interpelan a vos y no puedes poner objetividad sobre algo que vas a desarrollar...yo entiendo que no lo trabajes, pero no es una excusa”. (Docente 2, ESRN 1)

“Hay temáticas donde hay un trabajo con uno mismo en relación a la ESI que es importantísimo hacer y que a veces tocamos temas que son muy álgidos” (Docente 1, ESRN 1).

“Hay temáticas que nos pueden resultar difíciles por una cuestión personal. Quizás para un docente hablar de estos temas no le significa tanto como hablar de violencia de género porque quizás es una persona que atravesó una situación compleja” (Docente 3, ESRN 1).

“(...) siempre implica hacer un trabajo interno para abordar un tema en particular o pensar la sexualidad en general” (Docente 3, ESRN 1).

“La ESI es super importante y nos interpela no solo como docentes sino también como personas” (Docente 5, ESRN 2).

⁵ Las puertas de entrada son categorías que clasifican las distintas dimensiones que transversaliza la ESI. Éstas son: 1) La reflexión sobre nosotros mismos; 2) La enseñanza de la ESI que incluye: lo curricular, los episodios que irrumpen y la vida institucional; 3) Las familias y la comunidad.

El análisis discursivo de las docentes permite comprender que la construcción de las posiciones docentes no son homogéneas, sino que son plurales y complejas, porque implica formas de sensibilidad y modos en que cada docente se ve interpelada desde su propia experiencia en relación a la sexualidad y por los sentimientos, sensaciones, vivencias que la temática despierta en cada una. De este modo, la dimensión subjetiva y afectiva que se juega en la enseñanza de la ESI, entre otras dimensiones que se presentan a continuación, permite comprender las posiciones que construyen.

La formación de las docentes en ESI

Hablar de posiciones docentes lleva a indagar dos dimensiones: la dimensión subjetiva que desarrollamos anteriormente y la dimensión de la formación profesional. Ambas se encuentran intrínsecamente vinculadas, tal lo señala Boccardi (2019) “(...) el término «posicionamiento docente» consiste en una de las categorías que define el discurso de la ESI a partir de la puesta en relación de dos órdenes diferenciados: el personal y el profesional” (p.76).

Se parte de considerar que el despliegue de una posición nunca es desde el vacío, sino que la formación, la inscripción en los mandatos históricos que configuraron la profesión docente, la experiencia acumulada, entre otros, son elementos que participan de la configuración de las posiciones (Southwell, 2020). Tomando en consideración cómo se van configurando las posiciones, se indagó en la formación inicial, continua y permanente en ESI. De manera analítica se dividen para su mejor comprensión, aunque se considera que, si bien son consecutivas temporalmente, en la práctica concreta se superponen (Alliaud, 2003). Estas instancias de la formación docente adquieren relevancia en su práctica docente actual.

La biografía escolar en Educación Sexual Integral

La biografía escolar, el periodo vivido en la escolaridad de los y las docentes, siendo aún estudiantes, es una fase formativa clave que permite entender las prácticas profesionales actuales (Alliaud, 2003). Se reconoce esta instancia como una de las primeras fases de la formación docente.

En realidad cabría hablar de varios procesos o fases de socialización profesional. La primera experiencia profesional que tienen los profesores, que es a todas luces

decisiva, es la prolongada vivencia que como alumnos tienen antes de optar por ser profesor y durante la misma preparación profesional. (...). La fase de formación inicial es en realidad un segundo proceso de socialización profesional, donde se pueden afianzar o reestructurar las pautas de comportamiento adquiridas como alumno (Sacristán, 1992, p.128 como se citó en Alliaud, 2003, pp.17-18)

La escuela que las docentes transitaron como estudiantes, se convierte hoy en el lugar al que regresan como enseñantes. Esa escuela, otrora, dejaba por fuera el abordaje de la sexualidad integral de los sujetos. Sin embargo, hoy se convierte en un terreno donde volver, con experiencias de sí que marcaron el camino para posicionarse de manera distinta frente a las nuevas generaciones y con nuevos marcos legales que habilitan a la vez que propician en las instituciones educativas el abordaje de un currículum explícito sobre educación sexual desde un abordaje integral. Las docentes no tienen referencias de una escuela que aborde la ESI, esa escuela es a construir, más aún la posición docente.

A continuación, se recortan viñetas de los relatos de las docentes que dan cuenta de su biografía escolar y de la ausencia de educación sexual en su tránsito como estudiantes:

“(...) cuando yo iba a la escuela, no se hablaba de ESI. Todo lo que yo aprendí sobre todo lo que se relaciona con sexualidad, con los vínculos, lo aprendí con la vida. En mi época no se hablaba. En mi casa no se hablaba”. (Docente 6, ESRN 2)

“La mayoría de nosotros ni siquiera recibimos ESI en la casa, y entiendo que es el primer lugar fundamental. En la escuela tampoco se abordaba (...)” (Docente 5, ESRN 2).

Asimismo, señalan el pacto educativo establecido entre la escuela y la familia que suponía que de ciertas cosas no se hablaba, ni en la escuela ni en la familia; la sexualidad era uno de ellos. No obstante, una docente joven recuerda con beneplácito que en alguna oportunidad recibió una charla a cargo de profesionales externos sobre los métodos anticonceptivos y las enfermedades de transmisión sexual, todo un avance en el marco de la escuela moderna. Es decir, la sexualidad reducida a la reproducción y a la genitalidad y desde un enfoque biomédico que particulariza la sexualidad, silencia las realidades de los y las adolescentes y refuerza las relaciones de poder hegemónicas.

“Yo iba a 6to grado cuando nos enseñaron métodos anticonceptivos y enfermedades. Fui afortunada porque en la escuela de mi pueblo vinieron de la fundación HUESPED y dieron una charla para toda la escuela en el año 1991. Realmente ahí pude entender que, por ejemplo, el sexo también puede ser placer”. (Docente 4, ESRN 2)

Formación inicial en Educación Sexual Integral

Los institutos de formación docente son alcanzados por el texto de la Ley de ESI, en su artículo 4, donde se especifica que

Las acciones que promueva el Programa Nacional de Educación Sexual Integral están destinadas a los educandos del sistema educativo nacional, que asisten a establecimientos públicos de gestión estatal o privada, desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria. (Ley N° 26.150)

La Ley da cuenta de una decisión política de incluir la ESI en la formación inicial de los y las docentes, lo que constituye un elemento imprescindible para la incorporación de los discursos oficiales del PNEI. El mismo define el enfoque integral para el abordaje de la sexualidad, basado en los Derechos Humanos y con perspectiva de género como pilar fundamental, la difusión de los objetivos de la Ley, modalidad de abordaje (específico y/o transversal), articulación con las familias, entre otros. No obstante, al indagar en las docentes sobre la formación en ESI recibida en los institutos superiores, algunas docentes señalan que ha estado ausente, sea porque se formaron antes de la implementación de la ESI en los institutos/universidades, sea porque estuvo ausente tal implementación.

“Quienes ya venimos de otra formación, no solo a nivel educativo, incluso en los profesados que estos temas directamente ni se hablaban...sino la sexualidad como la fuimos incorporando en nuestras familias, nuestras escuelas...siempre estuvo atravesada por esta cosa de vergüenza, prejuicios, de falsas creencias, que incluso hoy siguen estando, y con toda una intención porque a veces hay una mala intención para desvirtuar el sentido que tiene la ESI”. (Docente 3, ESRN 1)

“A los docentes nos cuesta eso de dejar de ser el docente académico, y más a mi que soy de la vieja escuela de docentes. Tengo otra formación. Yo fui aprendiendo con el paso del tiempo” (Docente 6, ESRN 2).

Otras docentes señalan alguna referencia a la ESI en su formación inicial, aunque la reconocen como insuficiente.

“Si, pero en el último año, y fue cuatrimestral, o sea...nada. Yo siento que la docente no estaba capacitada para dar esa materia. No se le dio la importancia que se le tenía que dar. Es más, se lo llamaba ELI que era un taller agregado. Fue muy desvalorizado, no nos dio ninguna herramienta. Pero bueno, tuve un acercamiento, escuché la palabra ESI en el profesorado”. (Docente 5, ESRN 2)

Otra de las docentes señala que recibió formación en perspectiva de género en el profesorado de la carrera Literatura.

“A mí me pasó que yo tuve un abordaje de género desde la carrera literaria, entonces estudié un montón de cuestiones. Uno de los libros que más me marcó, que se engloba como ESI, es uno de Judith Butler, que es muy conocido, que se llama 'cuerpos que importan'. La importancia de los cuerpos...¿cuánto vale tu cuerpo?' derechos, obligaciones, sistemas. En un sistema de vulnerabilidad, cuáles son las estrategias que puedo sortear yo. Estimular la astucia de los pibes...opciones”. (Docente 4, ESRN 2)

Las docentes revelan a través de sus relatos que, en su paso por la escuela, posicionadas como estudiantes, la Educación Sexual Integral estuvo ausente. Del mismo modo señalan su ausencia en la formación inicial o lo insuficiente que resultó, en algún caso, dado que no ha otorgado herramientas significativas para su formación como docente. Esto es señalado por ellas como un desafío, consideran que los institutos de formación docente, al igual que las universidades, deben formar a los/as futuros/as docentes en ESI.

“Sostengo que los institutos de formación docente tienen que enseñar ESI a los futuros colegas” (Docente 5, ESRN 2).

Se pudo evidenciar en sus discursos que la mayoría de las docentes desarrollan su enseñanza de ESI sin haber sido formadas para ello, sea porque la ESI es de incorporación reciente o por ausencia de la política educativa para tal fin.

Formación continua y permanente en Educación Sexual Integral

La formación continua y permanente en ESI brinda conocimientos actualizados en materia de Derechos Humanos y las nuevas leyes que sustentan a la vez que enriquecen la ESI y su perspectiva integral mediante el desarrollo y profundización de sus ejes conceptuales: reconocer la perspectiva de género, respetar la diversidad, valorar la afectividad, ejercer nuestros derechos y cuidar el cuerpo y la salud. Es un recurso insoslayable para sostener la ESI en las escuelas y en las aulas. Pero más aún, entendemos en este estudio que la formación docente continua en ESI es, a la vez que una necesidad, un derecho en tanto posibilita pensar a los y las docentes no sólo como sujetos de la educación, sino como ciudadanos/as con derechos y obligaciones sobre los/as recién llegados/as, mercedores de los bienes de la cultura que les pertenece.

Las docentes entrevistadas reconocen que la formación continua y permanente en ESI es una herramienta fundamental para su enseñanza, considerando la falta de referencias o experiencia en su historia escolar y en la formación inicial, como ya fue señalado. Las transformaciones jurídicas, las nuevas prácticas y abordajes, los nuevos escenarios sociales y políticos, las luchas de movimientos feministas, entre otros, instalan temáticas en las escuelas que requiere de la atención de los y las docentes. Son conscientes que no siempre están a la altura, y que muchas veces los y las estudiantes instalan temas que desconocen y sobre los cuales necesitan informarse y formarse. Para poder brindar respuestas desde un saber preciso, confiable y actualizado sobre los diversos aspectos que involucran la ESI, ven en la formación continua y permanente una instancia necesaria e ineludible. Las siguientes viñetas permiten dar cuenta de la importancia otorgada a esta instancia de formación:

“La formación es una de las herramientas fundamentales, la capacitación y actualización. Los contenidos de la ESI van mutando, cada vez se van agregando más, van teniendo nuevas miradas. Hay que estar a la altura de las circunstancias. Es una responsabilidad de cualquier docente actualizarse y capacitarse, y más en temas como estos. El avance de derechos es maravilloso porque te interpela a que vos te pongas a trabajar y te pongas a estudiar. Uno no puede trabajar si no estudia, a mí me parece. Hay avances...las luchas me parecen una genialidad, luchas de los movimientos LGTB+, las luchas de los movimientos feministas. Instalan temas en las escuelas que te implica que te tengas que actualizar, porque el pibe o la piba te preguntan. También te puede pasar que no lo sabes y es de una total honestidad decirle 'mira, no lo sé', 'me voy a ocupar para averiguarlo' o 'no estoy preparada para dar este tema', 'me implica un trabajo personal poder hablar de este tema'. Bueno, también permitámonos hacer eso. Y también permitámonos hacer eso de forma colectiva (...).” (Docente 3, ESRN 1)

“Hay muchos caminos para aprender...uno puede ser más autodidacta y más anarquista donde uno va analizando y se va metiendo en donde le interesa (...). Si te interesa hay que estudiar, no queda mucho. No podés pararte a decir cualquier barbaridad porque podés hacer mucho daño. Asumir la postura de que hay cosas que no sabemos es muy importante (...).” (Docente 1, ESRN 1)

Una de las docentes entrevistadas, dada su antigüedad en el sistema educativo⁶, percibe cambios subjetivos en el ejercicio de su profesión y da cuenta de otros posicionamientos que asume frente a las concepciones de la sexualidad y al abordaje de la ESI. Reconoce que la formación es un espacio que permite movilizar las concepciones arraigadas sobre la sexualidad y desnaturalizar los modelos que prevalecieron durante décadas en la formación del profesorado en Biología. El aprendizaje aparece en su relato como un proceso que ocurre gracias a los espacios de formación.

“Yo fui de las que, en algún momento, y ahora me arrepiento, mostraba las fotos de lo que te podía generar una enfermedad de transmisión sexual. Hoy me da hasta un poquito de vergüenza, pero es entendible que yo fui formada así. Poder desarticular eso fue todo un aprendizaje”. (Docente 3, ESRN 1)

“Esto es lo que la ESI te va brindando, a medida que te vas formando, por supuesto. Por eso es tan importante la formación” (Docente 3, ESRN 1).

Las docentes entrevistadas, comprometidas con la ESI, no solo consideran que es fundamental la formación constante en temáticas de ESI sino que están atentas a las ofertas de capacitaciones, talleres, cursos, diplomaturas que se brindan, a la vez que realizan lecturas sobre temáticas de ESI, lo que revela la necesidad y el compromiso con la tarea asumida.

“...es un tema que a mí me gusta mucho y he desarrollado en varios momentos cursos o lecturas” (Docente 2, ESRN 1).

“En lo personal estoy haciendo un taller que dicta el frente de ESI, escuela popular, con pedagogía feminista” (Docente 4, ESRN 2).

“Yo hice un postítulo y tomé cursos de referente, o en una asociación que se llamaba ‘Hay ESI’” (Docente 1, ESRN 1).

⁶ La docente a la que se hace referencia posee 20 años de antigüedad en la docencia.

“Me capacito en ESI. He hecho talleres, capacitaciones y diplomaturas en ESI” (Docente 5, ESRN 2).

No obstante, al igual que en la formación inicial también se reconocen preocupaciones y demandas de ESI en la formación continua y permanente. Las docentes afirman que capacitarse en ESI depende de voluntades individuales, es decir, no existen capacitaciones obligatorias y, en algunos casos, tampoco existen contextos institucionales que incentiven o promuevan su realización. Al respecto, Morgade (2017) señala que “las oportunidades de formación complementaria del profesorado hasta el momento dejan bajo el interés o la responsabilidad, y aún la opción, de cada docente completar el sentido y concretar la integralidad en la implementación de la Ley de Educación Sexual” (p. 57).

“Si vos tenés la voluntad, tenés Juana Manso a nivel nacional. El Ministerio de Educación de acá ha incurrido en propuestas de ESI... Hay diplomaturas en las universidades” (Docente 5, ESRN 2).

“El tema de la falta de capacitación es importantísimo. No porque no haya propuestas, es porque los profes no acudimos a esas propuestas. Entonces, ese es un gran obstáculo que tenemos para poder implementar ESI”. (Docente 5, ESRN 2)

“Falta mucha capacitación. Yo creo que las capacitaciones están, pero no las hacemos, porque son voluntarias” (Docente 6, ESRN 2).

“Como todo, si a los docentes no se nos marca el pasito, muchas veces queda librado a los docentes más comprometidos y a voluntades individuales” (Docente 3, ESRN 1.)

A su vez, también se señala como desafío de la ESI que el Estado, como principal garante del derecho a la ESI, esté presente e intervenga a través de propuestas de capacitación de carácter obligatorio para que participen aquellos docentes que presentan resistencias frente a su enseñanza y a su vez, que los y las docentes estén actualizados/as en temáticas de ESI.

“(...) a veces el estado larga una ley pero no capacita. Para mí tendría que haber capacitaciones todos los años de ESI, hasta diría obligatorias. Para todos los docentes, no importa el área, porque por ahí la gente se posiciona: no, yo soy de tal área entonces no tengo que dar ESI, ‘soy de matemática y no puedo dar ESI’. Yo creo que falta capacitación permanente, no una vez cada tanto. Aparte son cosas que van cambiando, aparecen nuevos conceptos. Cosas que siempre existieron y nunca se hablaron, que ahora están acá arriba de la mesa. Las capacitaciones te dan conocimiento. (...) Creo que eso va

a permitir que la ESI dé los resultados que tiene que dar, como una política de estado”.
(Docente 6, ESRN 2)

“Me parece que nos falta formación a muchos docentes y muchos se escudan en no querer abordar ciertas cosas por no formarse. (...) Muchas veces faltan espacios de formación docente para poder abordar las temáticas y que entendamos todos un mismo lenguaje”.
(Docente 2, ESRN 1)

“La Educación Sexual Integral no debería quedar en manos de las responsabilidades individuales. Esto tiene que ser un trabajo colectivo, debería ser un trabajo absolutamente institucional. No puede quedar así 'la ESI la doy apuntando a que hay docentes que están más comprometidos que otros'. No. Por eso tiene que haber bajadas muy claras desde el Consejo de Educación”. (Docente 3, ESRN 1)

A lo largo de este capítulo se analizaron los sentidos y discursos que las docentes de dos ESRN de la ciudad de Viedma construyen frente a la enseñanza de la Educación Sexual Integral. Se pudo evidenciar que todas se refieren a ella como una política educativa actual, necesaria pero aún insuficiente en las escuelas rionegrinas. Asimismo, focalizan en diferentes aspectos de la ESI que dan cuenta de cómo se han ido apropiando de los discursos oficiales de la ESI, del Programa Nacional de Educación Sexual Integral y de las nuevas leyes que nutren y fortalecen su discurso inicial. Se evidencia en su posicionamiento frente a la ESI una fuerte carga de sentimientos y sensaciones por tratarse de saberes relacionados a la propia sexualidad, tales como miedo, tensión, soledad, resistencias, sensibilidad y felicidad. Esto da cuenta de que las posiciones no están exentas de atravesamientos subjetivos, y que la ESI las interpela desde sus fibras más íntimas. De la misma manera, remiten de manera insoslayable a experiencias de sí en relación a la temática. Son conscientes que abordar ESI en las aulas implica realizar un trabajo introspectivo y de reflexión sobre sus discursos y prácticas, ya que la ESI las moviliza.

Analizar las posiciones docentes frente a ESI lleva a indagar la dimensión de la formación profesional, tanto inicial como la continua y permanente. En sus discursos se ha podido constatar que, en su mayoría, su propia biografía escolar da cuenta de una sexualidad silenciada. Respecto a la formación inicial, tanto en institutos de formación docente como universidades, la mayoría coincide en señalar que no se formaron en ESI, y en algunos casos, la formación recibida es considerada insuficiente; lo que revela que las docentes enseñan ESI sin haber sido formadas para ello. En cuanto a la formación continua y permanente, es considerada como una herramienta fundamental, ya que no solo brinda nuevos conocimientos sobre la educación en sexualidad

integral en el marco de Derechos Humanos, sino que reconocen que esos espacios de formación también permiten desnaturalizar los modelos de sexualidad tradicionales y les brinda herramientas para intervenir en las diversas situaciones que se presentan en la cotidianidad de las escuelas. Queda en evidencia que la formación docente es un elemento clave en el proceso de implementación de la ESI en las escuelas, pero más aún en la protección de derechos. Por lo tanto, la formación -inicial, continua y permanente en ESI- sigue siendo un desafío a atender. La ESI es un derecho de los y las estudiantes, pero también de los y las docentes.

Capítulo 5. Enfoques y saberes en la ESI

¿Qué se enseña? ¿Quién lo enseña? ¿Dónde, por qué y para qué? ¿Qué sabe quien “enseña”? ¿Qué se aprende? ¿Quién lo aprende? ¿Por qué y para qué? ¿Cómo se “aprende”?, etc., etc., son interrogantes que las teorías pedagógicas han tomado usualmente en el núcleo de sus desarrollos, son elementos constitutivos del discurso pedagógico en cualquiera de sus formas y tradiciones. Estas preguntas apuntan no solamente a la razón instrumental, el “cómo hacer” las cosas, sino principalmente a la intención, a la valoración que se les otorga, ya que la pregunta acerca de “qué” es aquello valioso de enseñar implica una toma de posición sobre qué es aquello valioso de aprender (“por qué y para qué”), y se toman algunas opciones dentro del abanico de qué contenidos se pondrán en juego allí así como acerca de qué forma podrá tener ese contenido.

(Morgade, Baez, Zattara y Díaz Villa, 2011, p.23) “Toda educación es sexual”

En este capítulo se identifican y analizan los enfoques y los saberes desde donde las docentes abordan la ESI a partir del análisis de las planificaciones, las propuestas pedagógicas, las entrevistas realizadas a las docentes y las observaciones de clases en diálogo con los textos prescriptivos sobre ESI.

Se entiende, junto a Morgade et al. (2011), que la sexualidad como un saber a ser enseñado despliega diferentes apelaciones sobre aquello que es considerado valioso para las nuevas generaciones, que merecen y tienen derecho a aprender. En este marco, se identifican los enfoques desde donde las docentes abordan la ESI en las aulas. Por enfoques de la ESI se entienden los modelos teóricos que permiten pensar el abordaje de la sexualidad en el proceso de enseñanza aprendizaje y ellos son: el enfoque biomédico o modelo biologista, el enfoque moralizante, los enfoques emergentes (la sexología, el modelo normativo o judicial y el enfoque de género) y el enfoque integral. En la práctica, estos modelos no se encuentran en estado puro, sino que, por el contrario, coexisten y conviven, aunque pueden predominar algunos de ellos. Asimismo, se indaga cuáles son los saberes de ESI que las docentes seleccionan para enseñar y de qué modo lo hacen, partiendo del supuesto de que estos saberes suponen enfoques más amplios que guían su selección. Recordamos que el Diseño Curricular de la ESRN incorpora la ESI entre sus pilares y como saberes en diferentes áreas de conocimiento (Ver Cap. 2).

Enfoques de Educación Sexual Integral

A partir de la sanción de la Ley N° 26.150 y la consecuente creación del Programa de Educación Sexual Integral se propone un abordaje de la sexualidad superadora de los enfoques que operaban, y aún operan, en las instituciones educativas, donde la sexualidad es reducida a la anatomía de la reproducción, la genitalidad y las relaciones sexuales, focalizando en las enfermedades de transmisión sexual, siendo el espacio curricular de biología donde se brindan saberes de ESI. El abordaje de la sexualidad que propone la ESI supone considerarla como una de las dimensiones constitutivas de la persona, relevante para su despliegue y bienestar durante toda la vida, que abarca aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. (Marina, 2010) A su vez, el abordaje integral es posible si se incluyen los cinco ejes conceptuales que el PNE SI propone: reconocer la perspectiva de género, respetar la diversidad, valorar la afectividad, ejercer nuestros derechos y cuidar el cuerpo y la salud.

En este capítulo interesa conocer cuáles son los enfoques de ESI que prevalecen en las prácticas docentes cuya relación es intrínseca a la concepción de sexualidad de la ESI, las experiencias de sí, la profundización de los saberes de ESI mediante la formación permanente, aspectos que dan cuenta de las posiciones que asumen frente a su enseñanza.

Valorar la afectividad

Desde los materiales elaborados por el PNE SI, el eje valorar la afectividad, implica dar lugar en las instituciones educativas a los sentimientos, valores y emociones que se ponen en juego en los vínculos y relaciones sociales. Las docentes son conscientes de la presencia de esta dimensión en sus intervenciones:

“Generalmente trabajo desde el eje de afectividad, es el enfoque desde el que me centro para armar las planificaciones. También es el eje que más trabajamos de manera oral con los estudiantes y siempre tratamos, con una compañera, de hablar primero desde la importancia de uno mismo, y después las relaciones”. (Docente 5, ESRN 2)

“Trabajo más lo afectivo, lo vincular...me parece que es por donde mejor puedo entrar yo como persona. Ahí podés trabajar todo: violencia en el noviazgo, el cuerpo, estereotipos de belleza, de las cosas que nos marcan, de todos los aspectos. Creo que abarca todo”. (Docente 6, ESRN 2)

“Pude trabajar algunas cosas en los Meets desde lo emocional, de cómo venían llevando el encierro, desde ese lugar (...)” (Docente 2, ESRN 1).

Coincidimos con Faur (2007) cuando sostiene que, si bien las instituciones educativas deben incorporar saberes curriculares específicos sobre la sexualidad integral, también es importante construir espacios de diálogo con los y las estudiantes. Espacios que evidencian que los y las docentes no tienen todas las respuestas a las dudas y necesidades de ellos/as, pero donde sea posible expresar la confianza y el compromiso de buscar juntos/as las respuestas. Esos espacios posibilitan establecer vínculos suficientemente valiosos para que el propio acto de escuchar a los y las adolescentes sea un acto de cuidado. Entendida desde una perspectiva amplia, la educación en sexualidad responde entonces a la necesidad de cuidado del otro, que hace parte de toda práctica pedagógica. Para Díaz Villa (2011) “Habilitar la palabra es animarse a desbordar los espacios destinados a la enseñanza y el aprendizaje y sus lógicas escolares, animarse a la anarquía de la incertidumbre” (p. 100). En las entrevistas a las docentes se da cuenta de la habilitación de estas instancias de diálogo con los y las estudiantes.

“Generar un contexto de aprendizaje significa trabajar con la afectividad, no solamente para generar un clima, sino para saber escuchar, para saber lo que les pasa, para saber lo que sienten, para saber que pueden pedir ayuda, que hay adultos/as que hacen daño, pero también hay adultos/as que hacen un montón, hasta ayudan a reparar dolores tremendos”. (Docente 3, ESRN 1)

“Hablamos de los silencios pedagógicos, pero también de la circulación de la palabra... hay un montón de cuestiones que tienen que ver con la habilitación de la palabra... creo que eso también tiene que ver, además de un contenido específico”. (Docente 1, ESRN 1)

La perspectiva de género y los Derechos Humanos como motor de prácticas integrales

La ESI exige un enfoque integral que considere la perspectiva de género y de Derechos Humanos de manera transversal en todas las áreas de conocimiento. Como se pudo dar cuenta en el capítulo 4, las docentes reconocen la ESI como un derecho de los y las estudiantes y asumen la responsabilidad desde su rol para garantizar esos derechos. En sintonía con las leyes nacionales e internacionales a los que nuestro país adhiere, los niños/as y adolescentes son sujetos de derechos, con capacidad de participación, de ser escuchados/as y no discriminados/as por ningún motivo.

Mediante el trabajo de campo realizado, se pudo dar cuenta que la perspectiva de género y de derechos permea las prácticas de las docentes del estudio.

“(...) yo creo que no encarás un contenido desde un eje, sino que siempre está involucrada la perspectiva de género y de derechos (...)” (Docente 1, ESRN 1).

Cuando se hace referencia a la perspectiva de género, referimos, siguiendo a Marina et al. (2014), a un modo de mirar la realidad y las relaciones entre los varones y las mujeres, que siempre están mediadas por cuestiones de poder y muchas veces la distribución de ese poder deja en desventaja a las mujeres. Cuando esto sucede, suelen aparecer situaciones de vulneración de derechos como la violencia de género u otro tipo de desigualdades sociales. El abordaje de la perspectiva de género en las escuelas supone revisar, reflexionar y cuestionar las concepciones sobre las relaciones entre varones y mujeres. Las siguientes viñetas evidencian cómo las docentes incorporan la perspectiva de género a los saberes propuestos por el diseño curricular de la ESRN:

“Yo les contaba a los estudiantes sobre las trompas de Falopio. Hay un tema en decir las trompas de Falopio... Falopio fue un médico que en siglo XIX descubrió esas trompas. Seguramente que había mujeres investigando esos órganos, no lo sabemos. Sabemos que Falopio no se iba a perder la oportunidad de poner su nombre. Falopio fue uno de los primeros médicos que instaló el uso del preservativo (...) Uno dice '¡wow! Que copado Falopio, está promoviendo el uso del preservativo'. No, lo que promovía Falopio era que los varones usen el preservativo para cuidarse de las mujeres para que no los contagien de las ITS en los prostíbulos que en ese momento estaban. Osea, no le importaba mucho la mujer aparentemente, importaba cuidar al hombre de las mujeres. Estas cosas están buenas traerlas al aula, y esto es biología, pero una biología que tiene que ver con una perspectiva de género, por ejemplo, en este caso. Entonces acá se puede tener una mirada de género, un enfoque de género. Y un enfoque de derechos también, el derecho que tenemos todos/as a poder cuidarme. Un varón que se pone un preservativo, pero no que eso implique cuidarse a sí mismo, sino que también pueda cuidar a otro varón u otra mujer, o con quien este. Esto es lo que la ESI te va brindando”. (Docente 3, ESRN 1)

“El varón no tiene que colaborar, tiene que hacerlo porque es parte de su responsabilidad. ‘Los hombres no lloran’, ‘tenés que ser machito’. Las cosas chiquitas, que se dicen de pequeños, cuando las personas vamos creciendo y escuchando esos discursos, aunque parezca una frase nada más, cuando uno crece los va incorporando y lo más seguro es que los hombres opriman sus sentimientos. Vos hombre, que tu papá te dice que los hombres no lloran, seguramente nunca te permitas expresar o llorar en público. Esa es la cuestión de este varón que se encuentra en una sociedad patriarcal, que va cambiando, pero todavía nos queda mucho por cambiar. Lo principal es el cambio cultural”. (Docente 5, ESRN 2, 2da observación)

“Tenemos entonces, activity number 7, ahora vamos a look at the chart. Este cuadro tiene como título 'types of violence'. Tenemos por un lado diferentes imágenes. Todas representan un tipo de violencia. Al lado tenemos la violencia que representa y una pequeña descripción de qué es esa violencia. Abajo tenés 'for example' y un espacio para que nosotros escribamos un ejemplo de ese tipo de violencia. Vamos a leer y vamos a identificar cuáles son los types of violence que tenemos”. (Docente 5, ESRN 2, 2da observación)

Abordar la ESI con perspectiva de género supone visibilizar el lugar desigual que se ha otorgado -y otorga- históricamente a las mujeres y a las personas que integran la comunidad LGBTIQ+⁷ y promueven en los y las estudiantes posturas críticas frente a estas realidades que son frutos de un sistema patriarcal. Al respecto, Oviedo (2017) sostiene:

(...) la escuela está cimentada sobre la estructura de un sistema capitalista y patriarcal. Sin embargo, así como está cimentada, también es el espacio fundamental que puede desde su fuerza crear grietas y producir grandes cambios; la escuela pública es un espacio de movilización y transformación social. (p.188)

Las formas de nombrar: el uso del lenguaje desde la perspectiva de la ESI en las aulas de las ESRN

Zunino y Dvoskin (2022) postulan que la reflexión sobre la lengua y sus usos se convierte en un espacio privilegiado para poner en ejercicio la crítica y el cuestionamiento del sistema lingüístico y del orden socio-genérico porque permite desnaturalizar aquello que 'está establecido', que 'está dado' y, en consecuencia, resulta obvio y transparente, pero que es social y contingente y, por lo tanto, susceptible de ser transformado. Los autores mencionados señalan un punto clave de articulación entre la ESI y la lengua:

(...) ambas son ubicuas y ambas son integrales, (...) ambas son, además, constitutivas de identidades, (se) fundan (en) relaciones interpersonales, construyen y reproducen sentidos, pueden servir para incomodar órdenes estatuidos y subvertir sentidos dominantes; ninguna es neutral, ambas son políticas en sentido fuerte. En todo uso de la lengua hay educación

⁷ [LGBTIQ+: qué significan las siglas \(y a qué realidades representan\) \(diariofemenino.com\)](https://diariofemenino.com)

sexual, en toda educación sexual hay usos de la lengua: una de nuestras (no tan) pequeñas conquistas será continuar visibilizando eso. (Zunino y Dvoskim, 2022, p.15)

En este apartado interesa dar a conocer relatos de dos docentes que pertenecen a diferentes ESRN, diferentes áreas de conocimiento, pero ambas llevan adelante su práctica docente de ESI con perspectiva de género y cuestionan el uso del lenguaje en los saberes propios de cada espacio curricular. Las docentes se sienten interpeladas por las formas “tradicionales” de nombrar, formas que invisibilizan la sexualidad en un sentido integral. El primer relato se trata de una docente del espacio curricular biología, quien comenta que cuando hace referencia a los genitales, no los nombra como “sistemas reproductores” sino como “sistema gónado-genital.”

“Te voy a dar un ejemplo que me cuesta, que estoy aprendiendo a hacerlo, pero que habla un poco de dejar la mirada biologicista: hoy trabajamos los sistemas reproductores. Hoy esta palabra incluso está cuestionada porque cuando hablamos de sistemas reproductores pensamos en el acto de la reproducción. Desde el punto de vista biológico la reproducción es preciosa, pero en lo que tiene que ver con la sexualidad, no es la única función que hacen estos órganos. Entonces, no podemos ligar nuestro sistema únicamente a la reproducción. Hoy podemos hablar de un sistema gónado-genital, que lo podemos disfrutar no solamente para paternar y maternar, sino para conocer mi cuerpo, para sentir placer, para disfrutar de la masturbación, para sentir cosas gracias a mis hormonas que se producen en las gónadas y tiene que ver con qué me pasa con la otra persona, qué me pasa con mi cuerpo, qué sensaciones empezamos a tener en la adolescencia gracias a estas sustancias químicas que son fabulosas. Entonces, esto va mucho más allá de la reproducción. Tengo que poder entender este sistema, este conjunto de órganos desde un lugar más amplio. Esto me lo permite la mirada integral de la Educación Sexual Integral. Y esto me permite alejarme de esta mirada biologicista que estábamos diciendo”. (Docente 3, ESRN 1)

El espacio curricular biología históricamente se asoció a miradas reduccionistas de la sexualidad y también los y las docentes de este espacio curricular fueron señalados/as como sujetos autorizados científicamente a abordar temáticas referidas a la sexualidad en las escuelas. La manera tradicional en que se denomina al sistema reproductor involucra un sentido normalizador, binario y heteronormativo de los cuerpos; y también da por sentada la sexualidad con fines de reproducción, y no de disfrute y placer. El hecho de focalizar en la manera de nombrar puede ser leído como un hecho insignificante, sin embargo, las docentes apuestan a modificar sus prácticas para incorporar la ESI desde una perspectiva integral con perspectiva de género.

Los siguientes relatos corresponden a la docente del espacio curricular inglés, quien realiza una crítica a ese idioma y refiere que el mismo invisibiliza a las personas que se perciben de manera diferente al binarismo de género él-ella.

“Este trabajo es bastante binario, lo que significa que habla de mujer o de hombre. Pero cuando hablamos de fears, olvídense que solamente tenemos hombres y mujeres, y empezamos a abrir el panorama a los otros géneros que también existen...¿qué otros géneros entrarían acá?”. (Docente 5, ESRN 2, 2da observación)

“El inglés es un idioma que ni siquiera tienen la posibilidad de hablar de otros géneros. Sos 'he' o sos 'she', sos él o sos ella. No existe un pronombre para denominar a otro género. Ya partimos de esa estructura. Yo como profe de inglés no tengo cómo denominar a una persona que no se autoperciba como hombre ni como mujer, eso es incómodo porque siento que estoy invisibilizando situaciones que nos atraviesan en el aula”. (Docente 5, ESRN 2)

Los relatos permiten comprender que la perspectiva que la ESI propone posibilita no solo interpelar el lenguaje sino cuestionar aquello que se presenta como acabado y que invisibiliza diferentes modos de vivir las sexualidades. En tanto ejercicio pedagógico, las docentes arriesgan a través de pequeños cambios a formar estudiantes críticos, con capacidad de interpelar los discursos hegemónicos sobre los géneros y las sexualidades.

La integralidad de la ESI

Del análisis efectuado de las planificaciones, propuestas pedagógicas, entrevistas a las docentes y de las observaciones áulicas se puede afirmar que el abordaje de la ESI desde un paradigma integral, es decir, que considere los cinco ejes conceptuales de la ESI, tal como lo propone el PNESEI, presenta algunas contradicciones en la práctica de las docentes: la mayoría de las docentes cuando reflexionan sobre su práctica de ESI, reconocen que el eje “valorar la afectividad” prevalece en sus prácticas. Es decir, si bien el abordaje de la afectividad es superadora de los paradigmas tradicionales de educación sexual, no es suficiente para llevar adelante el abordaje pedagógico de la sexualidad desde un enfoque integral. No obstante, en el análisis de las planificaciones, propuestas pedagógicas y observaciones, se puede evidenciar que las docentes abarcan los cinco ejes conceptuales de la ESI, aunque en algunos casos se observan dificultades para incluir el eje “cuidar el cuerpo y la salud”. Al respecto, una de las docentes entrevistadas del

área Educación en Ciencias Sociales y Humanidades menciona evadir en su práctica los saberes vinculados a lo biológico:

“(...) cuando decimos ESI es como que si o si tenemos que ir a la parte biológica, que yo no me considero una persona capaz para hablarle a un estudiante de esa temática particular porque no es lo mío. (...) Desde lo biológico no, no me siento capacitada. Lo que yo les puedo explicar tiene que ver con mi experiencia, no desde una mirada científica”. (Docente 6, ESRN 2)

El relato de la docente permite dar cuenta de un conflicto que se presenta asociado a quiénes están legitimados a enseñar saberes de ESI, qué saberes y en qué espacio disciplinar. Se evidencia que hay saberes relacionados a lo biológico, que supone que deberían ser enseñados por docentes de espacios curriculares específicos. Pareciera que, si bien hay un esfuerzo por abordar la ESI desde la integralidad, aún prevalecen sesgos del paradigma biomédico. Al respecto, surge un interrogante: ¿quiénes saben de sexualidad? Educar en sexualidad implica ofrecer conocimientos para la prevención de embarazos no deseados e infecciones de transmisión sexual, como también formar en valores, sentimientos y actitudes positivas frente a la sexualidad, brindando información adecuada y veraz sobre aspectos vitales de la sexualidad, como forma de relación entre las personas, así como también orientar hacia el acceso a los recursos de salud pública que permitan vivir la sexualidad de forma responsable, plena y segura (Faur, 2007). Es decir, la ESI propone a través del eje “cuidar el cuerpo y la salud” un abordaje que supere la dimensión biológica cuando se aborda el cuerpo sexuado y la salud. La sexualidad genera dudas e incertidumbre en los y las docentes y requiere de una posición que asume al sujeto como sujeto en situación de aprendizaje constante y de una mirada integral del asunto que es necesario formar mediante espacios de encuentro y reflexión. Asimismo, la reflexión sobre las propias prácticas y sobre los sentimientos y emociones que genera educar en sexualidad es fundamental, ya que pueden resultar un obstáculo para la enseñanza de ESI.

La docente de biología, consultada sobre los enfoques que reconoce como prevalecientes en su práctica, expresa que ha logrado superar la enseñanza de la educación sexual desde un paradigma biomédico, que caracterizó ese espacio curricular durante décadas, y que desarrolla la ESI desde un enfoque integral, incorporando en su práctica docente la perspectiva de género, los derechos de los y las adolescentes y los ejes de la ESI. Esto también se pudo evidenciar en la observación realizada. La siguiente viñeta ilustra lo desarrollado:

“J: ¿Qué enfoques de ESI consideras que predominan en tus clases?”

E: Está buenísima la pregunta que me estás haciendo porque esto nos lleva a la historia de la sexualidad en la escuela, que siempre estuvo ligada a la mirada biomédica/biologicista donde hace años atrás éramos los responsables de trabajar la educación sexual, aunque esta mirada sigue estando...esta cuestión ligada a los métodos anticonceptivos, al desarrollo corporal, a los órganos sexuales. (...) Poder desarticular eso fue todo un aprendizaje. El programa justamente te permite tener esta mirada integral y me fui despojando de eso. De hecho, hoy en día hago experiencias que en algún momento las trabajé y digo 'como las fui transformando' a través de la mirada integral, la perspectiva de derechos. Hoy la afectividad está totalmente en juego. La afectividad como contenido para enseñar y aprender (...), transmitir conocimiento que sean actualizados, bajo esta perspectiva que te estoy contando. Tener presentes los derechos, los ejes de la ESI (...).” (Docente 3, ESRN 1)

La ESI en su caso dió lugar a la posibilidad de despojarse de la educación sexual de la cual se formó y fué educando en los inicios de su práctica docente. En la observación realizada en el taller de VIH-SIDA dictado por la docente, es importante destacar algunas temáticas que se desarrollaron, que evidencian lo que la docente expresa sobre su abordaje de la biología desde una perspectiva integral: sistema gónado-genital (sentir placer, disfrutar de la masturbación), la masturbación femenina, la perspectiva de género, diversidad de género, los derechos, el uso del preservativo como cuidado a sí mismo y al otro. Es notable su interés por superar concepciones reduccionistas de la sexualidad. A continuación, se recortan algunas viñetas de la observación del taller, luego se adjuntan imágenes sobre los recursos utilizados por la docente para el desarrollo del mismo.

“D: esto amarillito que tenemos acá es el clítoris. El clítoris es un órgano que tenemos las mujeres para poder sentir placer. Cuando se roza con el pene de otra persona o con la vulva de otra persona, aquellas chicas que tienen relaciones con otras chicas, este lugar es para sentir placer. Pero no solamente ésta puntita, este capuchoncito que tenemos acá (señala). El clítoris es toda una serie de terminaciones nerviosas, es por eso que las mujeres podemos sentir placer en toda esta zona (señala)”. (Docente 3, ESRN 1, 1era observación)

“D: (...) antes, cuando yo era chica, que yo tengo la edad de sus papás, mamás, familias; no se hablaba de masturbación, daba vergüenza hablar de masturbación. Cuando la masturbación es sentir placer con mi propio cuerpo: tocarme, explorarme, empezar a conocer nuevas sensaciones. Cuando yo era chica no se podía hablar de masturbación. Si se hablaba de masturbación era como que solamente se asociaba a los varones, como si los varones solamente tuviesen la posibilidad de masturbarse. He aquí que no. Tenemos demostrado anatómicamente que nosotras tenemos un órgano femenino que justamente

nos sirve para sentir el placer. También las chicas nos podemos tocar y sentir placer de nosotras mismas. Y también los varones”. (Docente 3, ESRN 1, 1ra observación)

“D: personas trans, exactamente. No se identifican con sus órganos sexuales en cuanto al género. Entonces puede ser una persona que tenga pene, pero se sienta mujer; una mujer trans. O puede pasar lo contrario: puede ser una persona que haya nacido con vulva, pero se siente un chico. Es un chico trans. Eso también forma parte de la diversidad. ¿Vieron que hoy hablamos de gustos, de distintas formas de sentir placer, del deseo? Bueno, como también sentimos los cuerpos las personas, nuestros roles, cómo nos expresamos, en los géneros también existe la diversidad”. (Docente 3, ESRN 1, 1ra observación)



El abordaje de la sexualidad desde una perspectiva integral se propone desde el PNEI y refleja luchas históricas en materia de derechos; es promovido por las docentes en sus prácticas pedagógicas, ofreciendo miradas innovadoras que dan cuenta de la formación continua, de la reflexión sobre sus prácticas a la vez que de un trabajo interno. En las entrevistas con las docentes, la mayoría reconoce que en su práctica de ESI prevalece el eje “valorar la afectividad”. Sin embargo, el análisis de las observaciones, las planificaciones y propuestas pedagógicas evidencia que algunas incluyen los cinco ejes conceptuales de la ESI, mientras que en otros casos no se considera el eje “cuidar el cuerpo y la salud”. La predominancia de la afectividad por sobre los otros ejes es un aspecto novedoso ya que todo lo relacionado a lo emocional siempre estuvo ausente en las instituciones educativas, porque se prioriza la enseñanza de saberes considerados científicos. Morgade et. al (2011) al respecto sostienen que “la afectividad y la corporeidad estuvieron ausentes en el tratamiento explícito curricular de la escuela secundaria; aunque no –nunca podrían estarlo–

de la vida cotidiana en las escuelas” (p. 29). En consecuencia, se observa un re posicionamiento de las docentes, en tanto promueven un especial vínculo educativo, uno que habilita la palabra, la confianza.

Saberes de ESI en las aulas de la ESRN

Los saberes en la ESRN adquieren un lugar relevante, los saberes vinculados a la ESI también. Por saber se entiende en la ESRN:

(...) acto cognitivo, no definido solamente por el objeto de enseñanza, sino como una relación entre el sujeto y ese objeto, con lo cual ese sujeto construye el conocimiento del mundo (...) saber es 'todo lo que se aprende'. Aquello que para un sujeto es adquirido, construido y elaborado por el estudio o la experiencia. Resultado de una actividad de aprendizaje, cualquiera sea la naturaleza y la forma de éste (...). (Glosario ESRN, 2017, p. 9)

De este modo, la categoría de saberes es superadora de la de contenidos que es la históricamente utilizada para referirse a los objetos culturales que se transmiten en la escuela. La ESRN pone el foco en la producción de saberes con un fuerte protagonismo de los docentes y de los estudiantes en esa relación con el objeto de conocimiento. (Bolletta, 2021, p. 5)

La sexualidad históricamente formó parte del “currículum nulo”, es decir, era silenciada y de “eso” no se hablaba en las escuelas, sino que pertenecía al ámbito privado. La ESI se propone como un conjunto de saberes orientados desde el PNEI, mediante los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (2008) y materiales elaborados posteriormente por el PNEI, que exigen un abordaje explícito de la sexualidad desde un enfoque integral, transversal y, en las escuelas secundarias, se propone su abordaje también en espacios específicos que permiten el desarrollo de saberes más complejos y concretos, atendiendo a las demandas e inquietudes de los y las estudiantes. Los saberes que se proponen desde los Lineamientos Curriculares incluyen situaciones de la vida cotidiana presente en las aulas y en las escuelas y responden a las etapas evolutivas de las infancias y las adolescencias, se encuadran en un conjunto más amplio de normas

internacionales y nacionales que protegen los derechos relacionados con la salud sexual y reproductiva; la igualdad de género y la diversidad sexual⁸. También establecen la incumbencia del sistema educativo en la prevención de violencias basada en género y la trata y explotación de personas. (Faur y Gogna, 2016)

En éste apartado se analiza el lugar de los saberes de la ESI en las aulas de la ESRN, de qué manera las docentes seleccionan y enseñan esos saberes. El análisis de las entrevistas permite reconocer la presencia de cuatro formas de trabajo. En algunos casos con mayor predominio de unas sobre otras y en otros casos se complementan:

1. Transversalidad de la ESI en los saberes de cada espacio curricular
2. Desarrollo de espacios específicos (talleres)
3. Desarrollo curricular de ESI como respuesta a episodios que irrumpen en la escuela
4. Desarrollo de jornadas

Resulta significativo el relato de una de las docentes que en su práctica reconoce que la ESI ingresa a través de las cuatro categorías identificadas. Señala que la ESI ingresa desde diferentes lugares: ya sea a partir de la planificación de una clase, un taller específico de ESI, jornadas escolares o a través de los episodios que irrumpen en la vida escolar. También expresa que la ESI se puede incorporar a los saberes que se abordan en su espacio curricular, es decir, de manera transversal a los saberes propuestos desde el Diseño Curricular de la ESRN.

“Ingresa desde diferentes lugares, por supuesto. Por un lado, uno puede planificar una clase de ESI o un taller de ESI, que llevan bastante tiempo. También bienvenidas sean las jornadas escolares que son obligatorias, que no nos permite escaparnos, incluso a aquellos que tienen resistencias. Yo celebro que haya estas posibilidades. Después están los episodios que irrumpen en la vida escolar, que son episodios que muchas veces te generan tensión, pero te responsabilizan a poder intervenir y a poder reparar esas situaciones que muchas veces vulneran derechos. Es verdad que a veces lo hacemos, a veces no lo hacemos y nos hacemos los distraídos, como que no escuchamos o lo tomamos de una forma muy liviana como para decir “bueno, intervine y ya está”, lo cual no es verdad...porque una intervención implica que sea un acto responsable y un acto que se tiene que poner a trabajar. Eso es trabajo, es laburo. A veces lo hacemos y a veces no lo hacemos. También en pequeñas situaciones... que uno dice “uh, esto no tiene nada que

⁸ Ver capítulo 2.

ver con la ESI”, o “voy a trabajar un tema que no tienen nada que ver con la ESI”, pero siempre hay algo que se puede ir metiendo”. (Docente 3, ESRN 1)

1. Transversalidad de la ESI en los saberes de cada espacio curricular: La decisión de que las escuelas secundarias incorporen un abordaje transversal y en espacios específicos se debe a la necesidad de transformar una práctica usual que sostenía, a veces de manera implícita y desregulada, que quienes más sabían sobre sexualidad eran los y las docentes de ciencias naturales o especialistas del ámbito de la salud. Este desplazamiento que trae la ESI requiere, en la práctica, que todos los espacios curriculares se disponen a revisar los cruces entre sus saberes disciplinares y los saberes del campo de estudios de sexualidad, género y Derechos Humanos. (González del Cerro, 2020)

Las docentes entrevistadas evidencian que la ESI penetra los saberes propios de sus espacios curriculares de manera transversal. En algunos casos, su inclusión se debe a orientaciones del Diseño Curricular, en otros, se trata de la incorporación de la perspectiva de la ESI por parte de las docentes. A continuación, se recortan viñetas que dan cuenta de esto:

“(…) si uno trabaja, por decirte algo, 'la organización política de la Argentina', vos decís, no tiene nada ver con la ESI como contenido específico. En ese saber, yo puedo trabajar el rol de la mujer: cómo fue en nuestra historia, cómo es hoy. Entonces ahí salen otras cosas que tienen que ver con lo cotidiano: el rol que la mujer tiene en la sociedad, cómo siguen siendo vistas como ciudadanas, los derechos laborales, qué pasa en la casa. Se pueden analizar muchas cosas, no necesariamente tiene que ser el tema 'el rol de la mujer en Argentina'. (Docente 6, ESRN 2)

“Montones de situaciones que pasan en el aula y que se puede ir incorporando: el rol de la mujer en la ciencia, o temas que van surgiendo y vos decís '¿qué tiene que ver esto con la ESI?' y cuando uno va agudizando la mirada te vas dando cuenta de que sí. Ayer, por ejemplo, trabajamos una clase sobre alimentación, estábamos en un taller de nutrición, y salió el tema de la lactancia materna. Ahí tenemos muchísimo para poder trabajar: cómo se ven los pechos de una mujer, cómo se ven los pechos de una mujer que amamanta, cómo se ven los pechos de una mujer que está en una marcha feminista, que son tetas que no se venden pero que están en una situación de lucha, que son cuestionadas pero que no se cuestionan, por ejemplo, unas tetas erotizadas que continuamente estamos viendo en los medios de comunicación y en las redes sociales”. (Docente 3, ESRN 1)

Las docentes evidencian que el abordaje de la ESI con perspectiva de género se transversaliza en los saberes propios de cada espacio curricular. De esta manera, intentan formar estudiantes críticos, mostrando y reflexionando acerca de las relaciones desiguales entre varones y mujeres, causadas por relaciones de poder, que dejan en desventaja a las mujeres. También se mencionan las luchas feministas y los cuestionamientos sociales que reciben las mujeres que luchan por sus derechos.

Asimismo, otra de las docentes que transversaliza la ESI en los saberes de su espacio curricular (inglés), comenta que para que esto suceda fue necesario deconstruir toda su planificación, haciendo hincapié en que tradicionalmente los saberes de inglés no se asemejan a la realidad que atraviesan los y las estudiantes. Es por esto que ella incluye temáticas que insisten en los medios de comunicación, actualizadas y de interés, para ser analizadas en el marco de la ESI.

“Y para meter la ESI en los contenidos de inglés me cuesta muchísimo, porque yo necesito empezar a deconstruir toda mi planificación, cambiar mis objetivos, empezar a que los chicos aborden el inglés desde otro lugar. Yo no estoy abordando la vida de un estudiante que va a un museo en Inglaterra, que lejos está de la realidad de mis estudiantes hoy. Es más, muchas veces se cuestiona: 'profe, yo no voy a viajar nunca a Estados Unidos, ¿para qué me sirve?'. Sin embargo, cuando vos les traes una problemática que ellos están viviendo, ya sea porque está expuesto en las redes sociales o en la televisión; desde ese lado, viendo cuáles son las tendencias, voy incluyendo eso a la planificación. ” (Docente 5, ESRN 2)

Su relato permite reconocer el interés y el esfuerzo que conlleva deconstruir las planificaciones y formatos tradicionales de enseñanza de ese idioma, para poder adaptarlos a las realidades de los y las estudiantes, incorporando saberes de ESI. Asimismo, resulta significativo, por ser un espacio curricular considerado tradicionalmente como “una materia dura”, que sea la única docente en su área que trabaja ESI:

“No es común. El inglés es una materia dura, como física y matemática. Somos muy estructurados, no nos gusta salirnos nunca de la zona de confort (...). En mi área creo que soy la única que trabaja ESI. Siento que no hay un esfuerzo, no hay espacio para la ESI”. (Docente 5, ESRN 2)

En la planificación cuatrimestral de su espacio curricular, se evidencia lo que la docente sostiene desde su discurso. Entre los propósitos educativos establece: “Incorporar la educación

sexual integral (ESI) dentro de las propuestas pedagógicas, asegurando abordar saberes y problemáticas situadas para una formación crítica y permanente.” (Docente 5, ESRN 2, Segundas lenguas, planificación cuatrimestral 2021, 4° año). Respecto a los criterios de evaluación también se hace referencia a la ESI cuando se establecen las rúbricas que se tendrán en consideración para la evaluación de los y las estudiantes.

Algunas docentes sostienen que para transversalizar la ESI en los programas anuales o cuatrimestrales, no es necesario que esté explícito, sino que se incorpora de manera implícita a los saberes que se proponen desde el diseño curricular de la ESRN:

“No necesariamente tenemos que poner ESI en el programa. La ESI se va incorporando. No como algo apartado (...). Cualquier tema que vos trabajes en sociales, lo incluís. Y ni siquiera es que lo incluís, está implícito” (Docente 6, ESRN 2).

En sintonía con su discurso, en el análisis de la planificación anual de la docente, no se explicita el abordaje de la ESI. En este sentido, se corre un peligro de desdibujamiento de la ESI. Volvemos a retomar el concepto de riesgo de la transversalidad, propuesto por González del Cerro (2020) ya que resulta pertinente para pensar sobre la posible disolución o desdibujamiento de los aportes de la perspectiva de la ESI. Cuando no está incluida de manera explícita en los programas de los y las docentes, se corre el riesgo que la educación sexual desde un enfoque integral se desdibuje, o tome sentidos que no son deseables, sobre todo en aquellas instituciones donde no hay lineamientos precisos sobre su abordaje y la ESI queda librada a voluntades e intereses de cada docente. Planificar supone una tarea de reflexión, de escritura, de revisión que compromete a los y las docentes en sus intervenciones. No obstante, la autora advierte que, en algunos casos, este tipo de abordaje implícito supone su voluntad de implementarla como perspectiva, superando la mera inclusión de saberes de ESI en los programas.

Otras docentes optan por incluir la ESI de manera explícita en las planificaciones anuales o cuatrimestrales:

“En relación a la literatura particularmente trato en mis programas de incorporar literatura que me guste y meter disidencias (...) si trabajamos algún cuento y se filtra la perspectiva de género que tiene que ver con la mirada, por ahí trabajamos alguna temática especial, por ejemplo no sé...a mí ciertas lecturas para trabajar ciertas temáticas me han servido... estamos leyendo esto y puedo laburar esto (...).” (Docente 1, ESRN 1)

Esto se evidencia en la planificación anual de la docente, donde incorpora saberes de ESI teniendo en cuenta los lineamientos curriculares para la ESI.

Otra de las docentes comenta que la ESI está presente todo el tiempo. En su planificación cuatrimestral se evidencia que la ESI es transversal en cada propuesta pedagógica, es decir, al igual que las docentes mencionadas, incorpora la ESI de manera explícita en su planificación. A continuación, se presenta un recorte de la planificación de 5to año (ciclo orientado), segundo cuatrimestre:

“ Planificación Segundo cuatrimestre

-Análisis de opinión pública a partir de la observación y reconocimiento de temas de agenda mediática.

- La noticia, estructura y criterios de noticiabilidad. Construcción de los acontecimientos mediáticos. Agenda mediática pública y política.

-Propuestas integradoras con saberes del 2020 y 2019.

-Propuestas de fortalecimiento para mejorar la comprensión lectora.

- Jornada- 21/10 de Educación Sexual integral; además de ser transversal en cada propuesta pedagógica”. (Docente 4, ESRN 2, Taller de comunicación, planificación cuatrimestral 2021, 5° año)

2. *Desarrollo de espacios específicos (talleres):* Tres de las docentes seleccionadas, además de abordar la ESI de manera transversal, también llevan adelante su práctica de ESI a través de la modalidad de taller para abordar temáticas específicas. Se trata de una intencionalidad explícita y planificada de trabajar determinados saberes de ESI en espacios específicos. Los talleres que relatan las docentes en sus discursos adquieren diversas formas:

Una de las docentes trabaja la ESI y los saberes de la ESRN mediante la modalidad taller, porque es una modalidad de trabajo que se propone desde el diseño curricular.

“La ESRN en sociales trabaja en general con talleres (...). Se puede trabajar en forma taller y no como algo aparte, sino que los estudiantes vean que es algo que tiene que ver con la vida misma, como esto de los roles de género” (Docente 6, ESRN 2).

Otra de las docentes comenta que planifica talleres a partir de temáticas que surgen del “buzón de ESI”, que es un dispositivo que implementa en sus clases, donde los y las estudiantes

escriben preguntas de manera anónima y a partir de ellas la docente arma espacios de talleres donde se realiza un desarrollo amplio sobre las temáticas que encuentra en el buzón.

“(…) a veces armo tallercitos. Tengo un buzón (...), el buzón dice ‘inserte su pregunta de ESI’. Habilita la charla. Es totalmente anónimo. Siempre trato de que el taller tenga cierto grado de confidencialidad, confianza” (Docente 1, ESRN 1).

Por último, otra docente desarrolla talleres sobre temáticas específicas, por ejemplo: menstruación, VIH-SIDA, etc. La observación de clase realizada a la docente fue en el marco de un taller de VIH-SIDA.

“Hoy yo les preparé un pequeño tallercito, vamos a ver hasta dónde llegamos, que habla de una infección: el HIV-SIDA” (Docente 3, ESRN 1, 1ra observación).

3. Desarrollo curricular de ESI como respuesta a episodios que irrumpen en la escuela: La mayoría de las docentes también desarrollan temáticas de ESI a partir de los episodios que irrumpen en la escuela. En las instituciones educativas irrumpen situaciones que suceden sin previo aviso y sobre las cuales los docentes pueden intervenir. Estas situaciones requieren la mirada y escucha atenta que permitan comprender lo sucedido, entender los contextos y necesidades para intervenir mediante acciones inmediatas que el episodio requiere. (Musante, 2021)

La construcción de posiciones docentes implica formas de sensibilidad y modos en que los docentes se dejan interpelar por situaciones y por los “otros” con los que trabajan cotidianamente, como así también por las vías a través de las cuales se ponen a “disposición” desarrollan su trabajo de enseñanza y prefiguran vínculos que no están establecidos de manera previa, sino que se construyen en la relación (Southwell y Vassiliades, 2014). Las posiciones que asumen evidencian que las docentes se ponen a “disposición” de los y las estudiantes, es decir, dan respuestas a aquellos episodios que irrumpen: comentarios, insultos, chistes. Las docentes relatan diferentes episodios sobre los cuales han intervenido mediante un desarrollo curricular amplio. El episodio que se relata a continuación irrumpe en una de las clases de inglés y a partir de esa temática (acoso callejero), la docente realiza un desarrollo curricular amplio:

“Por ejemplo, en 4to año estamos viendo acoso callejero. Desde un caso real de una chica empezamos a trabajar esta temática. Ellos aprenden nuevo vocabulario, y a su vez la idea es que reflexionen sobre esa situación y pensar si ellos en algún momento se encontraron en una situación similar. A esto lo trabajamos todo en inglés, algunas partes las trabajamos en español, principalmente la parte de reflexión. A este tema lo empezamos a trabajar porque salió en un 4to, que habían tenido un compañero en otro momento, que acosaba a sus compañeras dentro del aula. Era un chico mucho mayor que ellas, incluso estudiantes se cambiaron de escuela por él. Yo a través del trabajo con acoso callejero lo empiezo a trabajar, pero después lo trasladamos a otras situaciones”. (Docente 5, ESRN 2)

Otra de las docentes comenta una situación por la que estaba atravesando una de sus estudiantes, que era motivo de crítica de sus compañeros/as. Sobre esto la docente intervino y realizó un desarrollo curricular sobre la temática de violencia en el noviazgo.

“(…) Esos son tipos de emergentes que por ahí surgen sobre los que hay que trabajar. Tenía una estudiante en la noche que llegaba a la escuela y se iba a la cocina, comía... pero no entraba. Eran ocho adultos. Ella cada vez que iba a la escuela, buscaba un espacio que no era el lugar de aprendizaje. Y los compañeros la criticaban. Mi intervención fue: chicos, ¿ustedes saben cuál es la situación de ella? Ese espacio le permite a ella hacer otras cosas que tienen que ver con distraerse. Realmente la situación de la estudiante era de mucha vulnerabilidad. Empezamos a trabajar con una novela de violencia en el noviazgo, la integraron los compañeros, pudimos trabajar muy bien”. (Docente 4, ESRN 2)

Otra manera de intervenir de las docentes frente a los episodios que irrumpen tales como: chistes, comentarios e insultos es a través de la oralidad. Las docentes intentan crear un escenario donde circule la palabra y se pueda trabajar sobre aquello que irrumpe mediante la reflexión por parte de los y las estudiantes, invitándolos/as a pensar sobre cómo afecta al otro ese comentario, ese chiste o insulto.

“O si vemos a alguien que haga algún comentario gordofóbico o racista, bueno... entonces me parece que con los hechos que irrumpen si está bueno intervenir, no hacer silencio. Incluso cuando hay temas que nos puedan resultar complejos poder decir 'bueno, paremos acá, hablemos esto o vamos a darle un espacio para hablarlo en algún momento'”. (Docente 1, ESRN 1)

“Trabajaba muy poco ESI...se había disparado porque los estudiantes hacían chistes con varias compañeras que estaban embarazadas. Yo les paré el carro y empezamos a trabajar sobre eso...salieron muchas cosas, prejuicios sobre todo” (Docente 5, ESRN 2).

“Más allá de que no lo tengas planificado en una clase, a veces pasan cosas que tenés que intervenir, eso es lo que tiene el aula, por ejemplo, un insulto” (Docente 6, ESRN 2).

“Yo muchas veces trabajo con las palabras, trabajo con lo que surge. Hay insultos como 'la concha de tu madre'. Podés insultar de otra manera, por qué te metés con la genitalidad de una mujer, que encima es de donde naciste”. (Docente 4, ESRN 2)

Como se evidencia, las docentes entrevistadas se posicionan ante estos episodios desde un lugar de dar respuesta e intervenir a través de la oralidad o de un desarrollo curricular relacionado a la temática. Es importante el planteo que realizan Faur et al. (2018) al respecto, quienes sostienen que “cuando la ESI se instala, la demanda crece y los episodios encuentran un canal para expresarse” (p.78). Es decir, los y las estudiantes, de alguna manera, buscan en la escuela expresarse a sabiendas de que hay adultos/as dispuestos/as a intervenir y acompañarlos/as.

Asimismo, hay otros episodios que requieren de intervenciones docentes y articulaciones con otros organismos como el ETAP, SENAF, Justicia, Salud, etc. En este sentido, la efectivización de la ESI en las instituciones educativas constituye la puerta de entrada para la articulación de la escuela en situaciones donde sean vulnerados los derechos de niños/as y adolescentes, como la violencia, el abuso, maltrato, que orientan hacia la búsqueda de medidas de protección y reparación necesarias (Morgade et al., 2011). A nivel nacional, la “Guía Federal de Orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar” (2013) establece criterios de actuación de las instituciones escolares frente a situaciones complejas relacionadas a la vulneración de derechos de los niños/as y adolescentes, responsabilizando tanto a las instituciones como a los actores sociales de velar por la protección de sus derechos y a trabajar a favor de ese objetivo desde el lugar de cada uno/a y cumpliendo con las responsabilidades específicas del rol que desempeña. La responsabilidad de los y las docentes es asumir un rol en la protección de los niños/as y adolescentes, y la obligación de intervenir no sólo por razones éticas y sociales, sino también legales.

En la Guía se consideran tres momentos de la intervención institucional: el antes, el durante y el después del acontecimiento de situaciones de conflicto en las instituciones; son tiempos que se corresponden con acciones de promoción, prevención y seguimiento, que no siempre suceden en un sentido cronológico, sino que pueden coexistir. El antes está vinculado a la promoción y protección de los derechos de los niños/as y adolescentes. Se trataría principalmente de llevar adelante acciones concretas en las cuales el abordaje de la ESI adquiere especial relevancia.

Además, en la Guía se considera importante el trabajo sobre el vínculo asimétrico entre docentes y estudiantes, donde se brinde confianza a los y las estudiantes para acudir a ellos/as cuando se necesite; y un/a adulto/a dispuesto a la escucha y mirada atenta a las situaciones que acontecen en el ámbito escolar. En este sentido y según el análisis efectuado se podría afirmar que las docentes entrevistadas al abordar ESI en las ESRN, estarían llevando a cabo acciones de promoción y protección de los derechos de los/as adolescentes.

Una de las docentes entrevistadas comenta una situación vivida antes de la pandemia: una estudiante que había sido abusada por un pastor le agradece a la docente, por una red social, refiriendo a las clases de ESI, que le permitieron visibilizar el abuso y poder denunciar.

“El año anterior habíamos hecho unos talleres re lindos de ESI. Vos no te das cuenta lo que podemos generar” (Docente 3, ESRN 1).

El segundo momento de intervención institucional señalado por la Guía es el durante, que es un tiempo que se inicia cuando se presentan señales de la posible existencia de vulneración de derechos de los y las adolescentes. A veces son los/as propios/as estudiantes quienes manifiestan de manera explícita, otras veces se hace necesario que los/as docentes presten atención a señales diversas. Una de las docentes entrevistadas comenta situaciones de vulneración de derechos por las que han atravesado sus estudiantes y de qué manera actuó frente a esas situaciones:

“(...) me han contactado estudiantes: casos de abusos, casos de embarazos. Me han contactado y he detectado, hace poco, una estudiante que estaba quieta en un rincón y que la estaba pasando realmente mal y le pregunté qué le pasaba y si, había sufrido un caso de abuso. Y bueno, ahí es con quién se habla, cómo se activan los protocolos (...)”.
(Docente 1, ESRN 1)

En la Guía mencionada se reconoce la subjetividad de los y las docentes, donde cobra importancia los sentimientos que genera en ellos/as hacerse responsables de intervenir en esas situaciones. El trabajo en equipo y trabajo en red son fundamentales en estas situaciones. Las docentes buscan acompañamiento de compañeros/as docentes o del equipo directivo, con quienes tienen el primer acercamiento ante la sospecha de algún caso de vulneración de derechos.

“(...) entran en juego un montón de cuestiones que, incluso para el docente que tiene que acompañar esas situaciones, necesita un acompañamiento” (Docente 1, ESRN 1).

“Una estudiante me buscó para decirme que estaba sufriendo una situación de abuso intrafamiliar. Yo hacía un año y medio que había ingresado a la docencia. Y de repente me encontré con esta situación en la que no supe cómo actuar. (...) En ese momento me refugié en la directora, que fue super de apoyo. Primero para con la estudiante que era la víctima, después conmigo (...)”. (Docente 5, ESRN 2)

“Generalmente termino charlando con la directora. El otro día le dije que me iba liquidada con estas cosas. (...) Me afecta y después digo bueno, si el estudiante busca es porque algo ve en determinados docentes. Es un nuevo aprendizaje”. (Docente 6, ESRN 2)

Por último, el tercer momento de intervención institucional es el después. Desde la Guía se sostiene que es importante que la institución escolar acompañe el proceso posterior tanto del o la estudiante como de sus compañeros/as. Acá también se hace referencia a la figura docente que realizó la intervención, quien debe recibir apoyo y acompañamiento. En este momento se considera fundamental el trabajo en red, si el o la estudiante que sufrió vulneración de sus derechos necesitó de la atención de profesionales de distintos sectores: Salud, Infancia, Justicia, entre otros.

Las intervenciones de los y las docentes ante los episodios que irrumpen y que requieren la activación de protocolos, están relacionadas a las posiciones que asumen. Estas posiciones resultan fundamentales para poder dar respuesta a esos episodios que, en muchas ocasiones, emergen a partir de temáticas de ESI. A través de sus relatos se observa cómo intervienen las docentes frente a episodios o situaciones puntuales abriendo espacios de reflexión entre los y las estudiantes sobre lo sucedido y modos de actuar posibles. Cuando se trata de situaciones que vivencian los y las estudiantes y dan cuenta de que sus derechos están siendo vulnerados, buscan dar respuestas y recurren al equipo directivo, quienes son los encargados de realizar articulación con el ETAP y otros organismos encargados de la protección integral de las niñas y adolescentes. Queda claro una vez más que la escuela necesita armar redes de trabajo con otros organismos. La escuela sola no puede.

4. *Desarrollo de jornadas:* Desde el año 2015, a partir de la sanción de la Ley N° 27.234⁹, se establece que en todos los establecimientos educativos del país debe realizarse la jornada “Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género” con el objetivo de que estudiantes y docentes desarrollen y afiancen actitudes, saberes, valores y prácticas que contribuyan a prevenir y erradicar la violencia de género. La realización de las jornadas son celebradas por las docentes, aportan a su formación, ponen en agenda el tema, brindan herramientas para la reflexión y la intervención y entienden que de alguna manera, se impone el tema, incluso en aquellos docentes que presentan resistencias en su abordaje.

“(…) en muchos aspectos es a pulmón, depende de la voluntad del docente para poder desarrollar la temática. O si está basada en la línea de nación, si es una jornada, bueno ahí sí porque es obligatorio. Si no es obligatorio, no está incluido”. (Docente 2, ESRN 1)

“(…) bienvenidas sean las jornadas escolares que son obligatorias, que no nos permite escaparnos, incluso a aquellos que tienen resistencias. Yo celebro que haya estas posibilidades” (Docente 3, ESRN 1).

“Las jornadas evidencian la gran cantidad de gente que no sabe sobre ESI. La ignorancia, y cuando yo hablo de ignorancia me refiero al que desconoce, no ignorante como algo peyorativo. Que tienen resistencias porque no han sido abordadas, o porque han tenido malas experiencias con formadores”. (Docente 4, ESRN 2)

Las jornadas institucionales con temáticas de ESI, de alguna manera, promueven su abordaje en aquellos docentes que, por diferentes razones, no abordan la ESI de manera continua e integral, como así también de alguna manera los/as sensibiliza e incitan a una reflexión al respecto.

Todos estos modos de ingreso de la ESI al aula que se mencionaron constituyen una manera de instalar el tema en el espacio educativo, de dar lugar a lo que históricamente fue reprimido y crear condiciones diversas para que los temas de actualidad, de la vida cotidiana sean abordados, reflexionados y analizados de manera colectiva, reflexiva y rigurosa.

⁹ Ley 27.234. [Texto completo | Argentina.gob.ar](http://www.argentina.gob.ar/leyes/27234)

Educación Sexual Integral ¿Qué se enseña en las aulas de las ESRN?

Incluir la ESI en tanto saberes a enseñar, implica una intencionalidad, es decir, se genera un espacio sistemático de enseñanza-aprendizaje que no deja librado al azar la posibilidad de enseñar o no educación sexual (Marina et.al., 2016). Mediante el discurso de las docentes, las observaciones áulicas, las propuestas pedagógicas y las planificaciones se pudo evidenciar que la mayoría de las docentes de las dos ESRN analizadas, incluyen en sus propuestas de enseñanza un abanico amplio de saberes relacionados a los vínculos y a la violencia de género como así también violencia en todas las relaciones afectivas. También, en su mayoría, las docentes consideran relevante los estereotipos de género al momento de abordar la ESI. En tercer lugar, los estereotipos de belleza y los cuerpos en los medios de comunicación son los temas que prevalecen en sus clases. Una de las docentes entrevistadas, militante activa de ESI, aborda los estereotipos de belleza desde el activismo gordo. En cuarto lugar, los derechos y la perspectiva de género también resulta fundamental para las docentes cuando se trabaja la ESI.

En menor medida, aunque no menos relevantes, aparecen temas que se abordan en las aulas relacionados al bullying, disidencias, grooming, porno, identidades trans, sexo-género, diversidad de género, orientación sexual, violaciones, acoso callejero, femicidios, menstruación, lactancia materna, abusos, machismo, micromachismos y feminismo, el rol de la mujer en la ciencia y en la historia, discriminación, el cuerpo, las relaciones sexuales, métodos anticonceptivos, VIH-SIDA, sistemas reproductores abordado desde el sistema gónado-genital: placer, masturbación, cuidado del cuerpo, salud sexual y reproductiva, prevención de embarazos no deseados, comunidad LGBTIQ+, ecofeminismo, Ley de aborto, cupo laboral trans, nuevo DNI no binario.

Los saberes que se han identificado dan cuenta de un abordaje de la Educación Sexual Integral en la actualidad que supera los saberes relacionados específicamente a la reproducción, la genitalidad, la prevención de enfermedades de transmisión sexual y de embarazos no deseados, que sostienen una concepción de la sexualidad desde enfoques biologists y moralizantes. Se advierte que las docentes abordan saberes de género, lo que da cuenta que a través de la enseñanza de la ESI buscan construir una ciudadanía libre de violencias, con condiciones de igualdad entre los géneros, libre de discriminaciones. Las docentes realizan propuestas de enseñanza-aprendizaje donde se brindan conocimientos sobre los diferentes tipos de violencias, se deconstruye aquello que está socialmente aceptado, por ejemplo, brindan la posibilidad de que los y las estudiantes se

interroguen y reflexionen sobre frases tales como “los hombres no lloran”, o la posibilidad de pensar sobre los cuidados de los y las hijos/as, que tradicionalmente la mujer era quien se encargaba de ello.

En todos los casos, el análisis de los saberes que las docentes seleccionan para ser abordados en las aulas admite considerar que en cada una de las áreas de conocimiento de las ESRN la ESI está produciendo cambios, movimientos respecto a los saberes que se abordaban antaño y a los saberes que se proponen desde el Diseño Curricular. Estos movimientos que produce la ESI son promovidos, a su vez, por políticas educativas nacionales y provinciales que abogan por su efectivización en las instituciones educativas y por docentes comprometidos/as con la enseñanza de la ESI en las aulas desde una perspectiva de género y enfoque de Derechos Humanos y, en algunos casos, por un equipo de conducción institucional que promueve en los y las docentes su abordaje de manera integral.

Morgade et al. (2011) sostienen que la conformación de un saber a la categoría de “tema” escolar implica una reducción del abordaje pedagógico en un sentido integral. En este sentido, las autoras sostienen que la ESI abarca mucho más que un tema escolar, en consonancia con la hipótesis sostenida en esta investigación. Las docentes entrevistadas no solo desarrollan los saberes en tanto “temas escolares” sino que también en sus discursos dejan entrever que, aunque su abordaje no siempre esté explicitado en un programa o planificaciones, se involucran e intervienen en aquellas situaciones disruptivas en la cotidianidad escolar, es decir, intervienen sobre los episodios que irrumpen, entendiendo que la ESI está presente siempre, en tanto “perspectiva” (González del Cerro, 2020). En la escuela se aprenden muchas cosas más allá de lo que se prevé enseñar de manera explícita, Morgade et al. (2011) en el libro “Toda educación es sexual” sostienen que, aunque no se plantee de manera explícita, en la educación formal existe desde siempre una “educación sexual” que pretende preservar el orden social de género establecido. La misma autora agrega que en las interacciones cotidianas entre docentes y estudiantes se ponen en juego supuestos acerca de cómo ser mujer o varón, “el concepto pedagógico que ilumina estos procesos es el de 'currículo oculto': aquello que se aprende en las escuelas sin que exista una intencionalidad explícita por parte de los/as docentes” (Morgade, 2012, p. 75). En el caso de las docentes entrevistadas observamos que su apuesta es trabajar Educación Sexual pero en clave Integral -ESI-. No solo seleccionan saberes, sino que la ESI se incluye en sus clases como una

perspectiva que transforma sus prácticas docentes, las lógicas institucionales y más aún la educación de los y las estudiantes adolescentes. A través de la enseñanza de la ESI, las docentes ofrecen a los/as recién llegados/as bienes culturales que les corresponden por derecho, acompañan su desarrollo integral y brindan herramientas que sirvan para la vida.

Capítulo 6. Tensiones y desafíos frente a la ESI

Tensiones frente a la ESI

Hoy a los niños –¡a los niños!–, en la escuela se les enseña esto: que el sexo cada uno lo puede elegir. ¿Y por qué enseñan esto? (...) Son las colonizaciones ideológicas, sostenidas también por países muy influyentes. Esto es terrible. —Papa Francisco, 2016

La idea de posición como relación, con la cultura y con los otros, supone la construcción histórica y social de miradas acerca de los problemas educacionales a los que se enfrentan los y las docentes y el papel que la enseñanza podría desempeñar en su posible resolución (Southwell y Vassiliades, 2014). El desarrollo de la ESI en las escuelas se ve interpelada por una serie de tensiones¹⁰ y resistencias que las docentes identifican: tensiones de las familias frente a la ESI, tensiones de los y las estudiantes frente a la ESI y tensiones de los y las docentes frente a la ESI.

Tensiones de las familias frente a la ESI

Desde el discurso de las docentes, la principal resistencia que reconocen por parte de las familias ante el abordaje de la ESI están asociadas a posicionamientos religiosos. La institución religiosa¹¹ históricamente pretende normatizar la sexualidad desde la castidad y la moral, universalizar un modelo de organización familiar, una vida matrimonial monogámica y heterosexual y establecer de manera legítima una definición del concepto de vida (Esquivel, 2013). La Ley de ESI y todas aquellas leyes que se vinculen a los derechos sexuales y reproductivos, ponen en crisis esos principios a los que ellos/as adscriben, es por eso que manifiestan resistencia frente a su enseñanza. Al respecto, Cardinale (2022) postula:

Se cuestiona la ley de Educación Sexual Integral (ESI) por considerarla una avanzada en la ideología de género, que difiere en la concepción de género binaria que promueven algunos padres y sectores vinculados a las Iglesias. Entienden que es ideológica en el sentido que es una visión mal intencionada, que no tiene base científica, con la finalidad de cambiar la idea de mundo. Para ellos la moral privada debe estar por encima de lo

¹⁰ Se trata de oposiciones que se vislumbran frente a su desarrollo en las escuelas.

¹¹ Iglesias católicas e iglesias evangélicas.

público; la escuela y el docente deben reflejar la moral privada. A partir de la campaña Con mis hijos no te metas, se le reclama al Estado que se mantenga al margen de la educación sexual de los menores de edad, y que se dedique exclusivamente a dictar las asignaturas regulares; la educación sexual de los niños la tienen que llevar a cabo los padres, dado que dicha intromisión pretende alterar el orden natural. (p.42)

Cuando se presentan esas resistencias en las instituciones educativas, las docentes justifican su accionar desde la obligatoriedad de la Ley:

“La familia se quejó por la temática que estaba desarrollando en mis clases, entonces la postura de la dirección fue decirme a mí que cada vez que desarrollara temas de ESI le escribiera en el cuaderno de comunicaciones, así la familia sabía. Era hijo de un pastor. Ahí fuertemente la iglesia evangélica marca un territorio de lo que es una educación dentro del ámbito de lo privado, cuando es un derecho de la persona poder tener conocimiento acerca de los diversos temas que abarca la Educación Sexual Integral”. (Docente 2, ESRN 1)

“Lo que nos ha pasado es que han venido a decir que no quieren que su hija, porque generalmente son familias con hijas, que no quieren que sus hijas reciban ninguna charla de ESI. Que les parece que la escuela no lo debería hacer. También porque la religión no se los permite. A mí me pasó una vez, hace unos años, que una mamá me dijo. Yo le dije 'mirá, hay una ley nacional, yo no puedo no darlo. Lo tengo que dar'. (...) Generalmente las resistencias de las familias tienen que ver mucho con la religión. También hay que pensar que hay una ley, pero que vivimos en un país donde vos podés profesar libremente tu religión. Yo creo que hay que respetar algunas. Pero la ESI tiene que estar más allá de cualquier ideología”. (Docente 6, ESRN 2)

“(...) Entiendo que hay docentes que los puedan tener, conflictos sobre todo por ahí con la religión. Yo creo que si hay profes que abordan la temática desde un lugar respetuoso, podés tener problemas, pero se supone que tenés una ley que te protege y directivos que, quiero entender, te van a apoyar (...)”. (Docente 1, ESRN 1)

Además de la religión, las docentes señalan que hay familias que presentan resistencias a la ESI porque la asocian exclusivamente al coito.

“(...) porque sí tenemos familias que se resisten a la ESI. Porque tienen como una mirada primero de que vas a hablar de sexo, porque sale el tema del sexo, sale la sexualidad, salen muchas cosas. Pero, las familias piensan en el sexo. Hay otras familias que ven que uno les muestra otra realidad, a veces eso destapa cosas en las familias que están tapadas por algo. No hemos tenido muchas resistencias desde las familias, si algunas, por ejemplo, familias que pertenecen a alguna religión en particular.” (Docente 6, ESRN 2)

Frente a las resistencias que han presentado algunas familias, las docentes les brindan información sobre la ESI, explicándoles en qué consiste, de qué manera se trabaja. Una de las docentes comenta que invita a las familias a la escuela y les brinda información al respecto:

“A veces me han hecho preguntas, me han llamado por teléfono preguntándome qué iba a trabajar. Desde la escuela se invitó a esa familia para que se puedan sumar y que uno les pueda contar... me parece que eso también es una de las cosas claves. A las familias les pasa lo mismo que nos pasa a nosotros, la cuestión de los miedos, incertidumbre, qué se les va a dar, de qué forma se les va a dar...esa es otra de las cuestiones que tenemos que aprender a decir: ¿Cómo voy a trabajar la ESI? no alcanza con decir 'yo voy a trabajar esto'. Las familias tienen que saber cómo lo voy a hacer, de qué modo, qué estrategias voy a utilizar, qué recursos...porque no es que yo me voy a poner a dar cualquier cosa”.
(Docente 3, ESRN 1)

Las creencias ideológicas, religiosas, y sentidos particularizantes de la sexualidad asignadas a la ESI son los argumentos que esgrimen las familias y tensionan su enseñanza en las aulas. Aparece en las familias el miedo, la incertidumbre sobre una Ley que supone que la sexualidad sea un tema que debe hablarse en las aulas, siendo antaño un tema perteneciente al ámbito de lo privado. Ante estas resistencias, las docentes asumen posiciones que habilitan el diálogo con las familias considerando que tiene derecho a estar informada sobre los saberes de la ESI y su abordaje. Aunque no siempre se crean las condiciones para tal fin desde la institución. Al respecto, Marina (2010) sostiene que

Para que dos instancias articulen, hace falta que tengan intereses comunes. En este sentido, la ESI puede convertirse en un puente para acercar familias y escuelas. Pocos intereses comunes son tan genuinos como los que se despliegan alrededor de la ESI: acompañar y orientar en su desarrollo integral a adolescentes y jóvenes. (p.11)

Tensiones de los y las estudiantes frente a la ESI

Así como se registraron resistencias de las familias frente a la enseñanza de la ESI, del análisis efectuado de las observaciones de clases y entrevistas de las docentes también se han identificado resistencias por parte de los y las estudiantes. Las docentes señalan:

“(…)siempre hay resistencias con los pibes. A veces me pregunto cómo y para quiénes enseñamos” (Docente 1, ESRN 1).

“En general trabajo con mucha libertad sabiendo que muchos de mis estudiantes de acá tienen a veces resistencias, te soy sincera. Así como hay chicos/as que se interesan un montón, a veces la resistencia también se nota” (Docente 3, ESRN 1).

Las docentes identifican resistencias por parte de los estudiantes relacionadas a:

1. *El abordaje de la ESI de manera asistemática y discontinua.* Al respecto, resulta significativa una experiencia registrada en la primera observación de clase en el Área de Educación en Ciencias Sociales y Humanidades, donde se observa la resistencia de los y las estudiantes ante la aparición de la ESI al no estar relacionada a los saberes que se venían desarrollando previamente:

“D: vamos a ver unos cortos relacionados a la violencia de género

E1: ¿no estábamos trabajando con lo de América? todos los días nos dan algo diferente. Un día te dan ESI, otro día te dan América, otro día te dan Europa...

D: dentro de la currícula escolar es un derecho de ustedes que les demos información acerca de la Educación Sexual Integral. Todas las disciplinas deben abordar la temática de manera transversal. Esto quiere decir que atraviesa la disciplina. Ciencias sociales, más que otras, sobre todo, es una de las disciplinas que más foco tiene que poner en la Educación Sexual Integral; ¿por qué creen? (...)”. (Docente 2, ESRN 1, 1ra observación)

“E4: profe, ¿Por qué estamos trabajando sobre este tema?

D: (...) Esa pregunta me está hablando de que ustedes no tendrían demasiado interés ¿no?. Es válido también, porque ustedes son personas y tienen diversos intereses en sus vidas y pueden manifestar tener menos ganas o más ganas. (...)

D2: ¿Directamente no les interesa nada?

E3: me da lo mismo trabajar o no”. (Docente 2, ESRN 1, 1ra observación)

2. *La creencia de que la ESI se trata exclusivamente de saberes relacionados a la prevención de enfermedades de transmisión sexual.* Los y las estudiantes entienden la ESI de manera particularizada y la asocian exclusivamente al enfoque biomédico.

“(...) a veces nos encontramos con estudiantes que dicen 'la ESI otra vez', 'nos van a enseñar a poner un preservativo', como si ese fuese el único contenido que aparece en relación a la ESI” (Docente 1, ESRN 1).

“Lo ven como que no es necesario, como que es una pérdida de tiempo, como que ellos ya la tienen re clara. Muchos desde el desconocimiento, no saben que abarca un amplio abanico de temas. Y después porque las veces que vieron algo de ESI fue desde lo biológico, como que está muy bueno también como cuidarse, como prevenir enfermedades, el uso del preservativo, la cuestión biológica de los cuerpos, los genitales...y ese tipo de cosas que se quedan con la parte biomédica y nada más”. (Docente 2, ESRN 1)

Resulta necesario profundizar en un aspecto que insiste en el relato de las docentes: según ellas, los y las estudiantes, al asociar la ESI exclusivamente a las relaciones sexuales y a la prevención de enfermedades “la tienen re clara”. Al respecto Bleichmar (2006) en una conferencia¹² realizada, refiere a la educación sexual y postula que los y las adolescentes reciben información excesiva, lo cual denomina “exceso de mostración”, porque en nuestra cultura la información circula velozmente a causa de los avances tecnológicos de las comunicaciones. A esto la autora lo califica como un problema serio de la sociedad argentina, porque la producción de subjetividad ha quedado en manos de los medios de comunicación y no de las instituciones educativas, entonces, quienes “moldean” a los sujetos, a los y las futuros/as ciudadanos/as, son en mayor medida los medios de comunicación. Surge el interrogante de si la información con la que se supone que cuentan los y las estudiantes es válida, científica y acorde a sus edades, tal como lo propone la ESI.

3. *Resistencias del orden religioso.* Al igual que las familias, los y las estudiantes presentan resistencias vinculadas al orden de lo moral.

“Muchas veces relacionan ESI con aborto. La resistencia estuvo mucho cuando fue el tema del aborto. Y en esta escuela, lo que pasó la primera vez que se debatió, fue tremendo. Las estudiantes venían con el pañuelo en la mochila, en la muñeca. Yo traía mi pañuelo verde, y una vez una alumna que tenía el pañuelo celeste me pregunta por qué yo estoy de acuerdo con el aborto. Yo le explico y le digo 'bueno, ahora quiero que vos me fundamentes por qué usas el celeste', y era la religión la cuestión... y yo le digo 'pero vos, ¿qué pensas?'. Y

¹² Segunda conferencia pronunciada en el marco del ciclo organizado por la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, luego de los acontecimientos de Cromañón. Disponible en: [SilviaBleichmar_tima_conferencia_.doc\(buenosaires.gob.ar\)](http://SilviaBleichmar_tima_conferencia_.doc(buenosaires.gob.ar))

ella piensa a través de su idea religiosa, no puede hacer esa separación”. (Docente 6, ESRN 2)

“Igual las resistencias son difíciles, principalmente con estudiantes que tienen una religión muy arraigada es difícil, pero bueno, también se los respeta” (Docente 5, ESRN 2).

4. Aburrimiento y desinterés.

“con los estudiantes es complejo porque a la mayoría no les interesa, les aburre. También para plantear qué estrategias utilizamos para trabajar los temas (...) Lo ven como que no es necesario, como que es una pérdida de tiempo, como que ellos ya la tienen re clara”.(Docente 2, ESRN 1)

“Nos sucede muchas veces que los chicos no muestran interés, pero creo que tiene que ver con cuestiones propias de la adolescencia, de una posición de que se la saben todas. Cuando hacemos una jornada especial sobre ESI, la mayoría tiende a faltar. No lo toman como algo necesario, como parte de la escuela o como parte de su vida... porque la ESI es parte de su vida. Ahí tenemos un desafío: cómo atraer en ellos un interés por algo que es necesario”. (Docente 5, ESRN 2)

“Hemos realizado la jornada de ESI, vinieron pocos estudiantes. A mí me pasó plantearles a los quintos 'chicos, mañana voy a estar con ustedes' y que me digan 'no, no vamos a venir mañana', 'es re aburrido'. Yo les planteé ¿qué es lo aburrido, la jornada o ESI? 'las dos cosas'”. (Docente 6, ESRN 2)

5. La sexualidad como tema genera vergüenza, miedos, tabúes

“(...) hay temas que ellas tienen incorporado desde el lugar de la vergüenza, desde los miedos, los tabúes que hay... te preguntan si van a haber chicos o si van a haber estudiantes de otros grupos” (Docente 3, ESRN 1).

A pesar de las resistencias de algunos/as estudiantes, las docentes advierten que la minoría de estudiantes no presenta resistencias a la ESI. Se trata de aquellos/as estudiantes que militan o que forman parte de los centros de estudiantes. Asimismo, reconocen que las mujeres se muestran más interesadas por las temáticas de ESI.

“(...) y los que están interesados es porque ya tienen incorporado algo, que militan o son chicas que están en un centro de estudiantes” (Docente 2, ESRN 1).

“Siento que a las mujeres les interesa más la ESI” (Docente 5, ESRN 2).

Frente a las resistencias de los y las estudiantes las docentes asumen posiciones que implican el armado de estrategias para desarrollar la ESI favoreciendo su interés. Se trata de intervenciones pensadas de manera aislada, sin articulación a nivel institucional. Al respecto, Tizio (2005) plantea que:

Del lado del agente puede decirse que su función es causar el interés del sujeto. Pero el primero que tiene que estar interesado, motivado, causado, es el propio agente de la educación. Si no es así, por más que tenga el curriculum ideal, eso es letra muerta. La función del agente es hacer vivir el legado de las generaciones, el patrimonio simbólico, para que el sujeto encuentre allí su lugar. Si se pudiera hablar del deseo de educar podría decirse que es lo opuesto a la homogeneización, es la atención a la particularidad de cada sujeto, a los avatares de su hacer con la oferta educativa: como lo toma, la recrea, la transforma, la rechaza... Es poder albergar el testimonio de la modalidad con que se manifiesta el circuito pulsional (...). (p. 175).

Es decir, los agentes, los y las docentes, son quienes tienen la tarea y responsabilidad de causar el interés en los y las estudiantes, y para que esto suceda, primeramente son ellos y ellas quienes tienen que estar motivados/as. Del análisis efectuado surge la pregunta: ¿Cómo causar el interés de los y las estudiantes por los saberes de ESI? Una de las docentes propone la configuración de escenarios para desarrollar talleres vinculados a temáticas de ESI.

“Ellas buscan, para hablar de estos temas, un lugar de comodidad. Entonces, uno tiene que generar esos lugares, y buscamos estrategias: cómo hacer rondas, buscamos música de fondo, hemos puesto sahumerios, hemos permitido que se sientan del modo que quieran. Me ha pasado que he visto chicas que se sientan más alejadas y después preguntan 'profe, ¿cuándo vas a dar otro taller?’”. (Docente 3, ESRN 1)

Otra de las docentes propone como estrategia el uso de un buzón donde los y las estudiantes escriben, de manera anónima, temas que les interesa que sean desarrollados. De esta manera, este dispositivo favorece una apertura que permite profundizar en saberes significativos para los y las estudiantes.

“El buzón dice ‘inserte su pregunta de ESI’. Habilita la charla. Es totalmente anónimo. Siempre trato de que el taller tenga cierto grado de confidencialidad, confianza. A veces

pasa que quieren enunciar algo y no encuentran las palabras que creen que son apropiadas para decirlas, entonces no hablan o enuncian por ese miedo a decir algo mal o algo fuera de lugar en la escuela. O tenés el que dice cualquier cosa sin pudor, que ahí tenés el o la portavoz. Se arma como un espacio especial donde sabemos que a veces no tienen el tema tan resuelto, sino tendrían las palabras para decirlo. Hay una búsqueda de cómo decir y habilitar la palabra y que esa palabra sea escuchada. El otro día encontré preguntas en el buzón como '¿a qué edad puedo empezar a tomar hormonas?'. Yo la verdad que no pensé que ese curso había una identidad trans que estaba pensando en tomar hormonas. Entonces es esto...cuáles son las necesidades de los estudiantes". (Docente 1, ESRN 1)

Otra docente comparte con sus estudiantes experiencias personales, experiencias de sí, ausentes de ESI, para que ellos y ellas valoren y se interesen por su enseñanza.

"(...) yo les planteé que iba a dejar de ser la profesora, y les iba a hablar como un ser humano (...). A mí me hubiese gustado hoy, con la edad que tengo, haber tenido en la secundaria la posibilidad de ver más allá. Porque después, lo que a mí me pasó en la vida como persona, los vínculos que yo tuve con mi amiga, con una pareja, si yo hubiese tenido ESI, tal vez hubiese tenido otro horizonte, hubiese visto otra cosa, hubiese aprendido otras cosas (...)". (Docente 6, ESRN 2)

Tensiones de los y las docentes frente a la ESI

Las docentes entrevistadas señalan la existencia de creencias antiguas y erróneas acerca de la ESI en algunos/as de sus pares docentes. Consideran que en ocasiones obstaculizan su implementación y de manera implícita vulneran derechos de los y las estudiantes. Se identifica que aún persisten visiones de la sexualidad relacionadas a paradigmas tradicionales, que asocian la sexualidad exclusivamente al sexo, o sesgos sexistas en relación a temáticas que algunos docentes hombres piensan que solamente deben abordar las mujeres, por ejemplo, la menstruación. Algunas docentes señalan:

"Creo que también genera un miedo, incluso la palabra 'sexual' como si fuera netamente el coito y fuese solo eso, cuando tenemos historia de la sexualidad de nuestra madre hasta que nos morimos. No es tener sexo la sexualidad. Entonces también hay que laburar un montón de conceptos para que, creo yo, el docente se sienta cómodo. Lo primero que hay que manejar es el conocimiento, el saber. Entonces, si el docente no maneja el saber...más allá de si te interpela en la subjetividad la sexualidad propia, en diversos aspectos, porque puede ser que te hayan violentado, que seas gay, lesbiana, lo que sea...es super válido

poder trabajarlo, pero como docente digo...habrá que hacer terapia si hay temas que te interpelan a vos y no podés poner objetividad sobre algo que vas a desarrollar...yo entiendo que no lo trabajés, pero me parece que no es la excusa". (Docente 2, ESRN 1)

"(...) los adultos tenemos muchas resistencias a trabajar la ESI, a veces hasta las personas jóvenes. Hoy está mucho más aceptado, analizado, tanto de varones como de mujeres. Pero ponele, por ahí sale el tema 'lo que pasa es como yo soy varón, y me vienen a decir que las deje ir al baño porque están indispuetas, me da cosa' (...) mi compañero dice que cuando las chicas le dicen que están indispuetas, a él no le gusta. Es como que todavía hay una cuestión ahí...y me dice 'vos porque lo tomas más fácil'. No sé si es así...que lo tomo más fácil o es que el varón se posiciona en eso". (Docente 6, ESRN 2)

"Se busca trabajar ESI, después pasa por la subjetividad de cada docente. Hay docentes que se sienten cómodos y lo trabajan (...) Hay otros docentes que te dicen que no, que no lo quieren o no lo pueden abordar, y es su postura. Pero a su vez, están incumpliendo con una ley. No sé hasta dónde vos podés tener esa postura". (Docente 5, ESRN 2)

"Ahora en la presencialidad plena, es la resistencia de algunos compañeros. Algunas tienen que ver con cuestiones religiosas, otras porque les da vergüenza hablar del tema, porque lo siguen asociando con la educación sexual biologicista y moralista." (Docente 4, ESRN 2)

Se menciona la importancia y necesidad de que los y las docentes a través de la reflexión sobre su práctica des-naturalicen, des-aprendan, transformen, resignifiquen las construcciones sociales aprendidas de manera implícita en torno a la sexualidad, que llevan hoy a la construcción de falsas creencias, prejuicios, miedos y vergüenza frente al abordaje de la ESI, y a la imposibilidad de pensarse a sí mismos/as como sujetos sexuados; y en última instancia lleva a asumir un posicionamiento docente que implica el silenciamiento de la práctica de ESI. Estas tensiones, a su vez, dificultan las actitudes formativas, instancia fundamental para nutrirse de conocimientos y perspectivas de la ESI. Sobre este aspecto, es importante mencionar como una de las omisiones relevantes del Programa Nacional de Educación Sexual Integral respecto al trabajo con los y las docentes, que si bien desde la normativa se reconoce la implicación valorativa y subjetiva de los saberes vinculados a la sexualidad, no se establecen programas de acompañamiento o contención a los y las docentes; y si desde el equipo de conducción de las escuelas no se realiza un trabajo con el equipo docente, se corre el riesgo de que la sexualidad sea silenciada (Morgade, 2019a).

Asimismo, sumado a estas tensiones que se mencionaron por parte de los y las docentes frente a la enseñanza de la ESI, volvemos a retomar lo señalado en el capítulo 4, respecto a la escasa o nula educación sexual recibida en su propia biografía escolar y en la formación de grado. También se hizo mención a la formación continua y permanente y señalan como obstáculos, problemas para la enseñanza de la ESI que la capacitación depende de voluntades individuales. Las docentes acuerdan en señalar como principal solución a los problemas referidos a la formación en ESI, también pensado en términos de desafíos, un Estado presente, tal como se menciona en el texto de la ley de ESI, que garantice capacitaciones, pero ellas anhelan que las mismas sean de carácter obligatorio. Al respecto, hay que mencionar que desde el Estado se cuenta con el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) que es el organismo responsable de la puesta en marcha del Programa Nacional de Formación Permanente y ofrece propuestas formativas que permiten a los y las docentes construir recorridos flexibles y centrados en los desafíos pedagógicos y requerimientos institucionales de sus comunidades. Si bien el Instituto se destaca por su carácter federal, alcance universal y gratuidad, la obligatoriedad no es una característica que se contemple. Asimismo, a nivel provincial, la Ley N°4339 adhiere al PNESEI, que establece que las jurisdicciones implementarán el programa a través de, entre otros, los programas de capacitación permanente y gratuita de los educadores en el marco de la formación docente continua. Es por esto que desde el Ministerio de Educación de Río Negro se ofrecen postítulos, trayectos tutorados y cursos autogestionados donde se muestra un claro interés por la capacitación docente en Educación Sexual Integral. Sin embargo, lo que el Estado no prevé es la obligatoriedad de la realización de las capacitaciones. De esta manera, sucede lo que las docentes reconocen como problema: la formación continua y permanente en Educación Sexual Integral queda librada a voluntades individuales.

Desafíos y utopías de la enseñanza de la ESI en la ESRN

Los desafíos constituyen la contracara de las resistencias, temores e imposibilidades. Lo por-venir es la promesa de transformación de lo que aún no resulta suficiente o más aún requiere de una transformación plena. Del análisis efectuado de las entrevistas docentes se han identificado diversos desafíos que, en el contexto actual, se presentan frente a la enseñanza de la ESI en las ESRN. Estos desafíos que se enuncian a continuación, sumados a los analizados en cada capítulo,

revelan que aún queda un camino arduo por recorrer en pos de la ampliación de derechos de las adolescencias. Los desafíos para la implementación de la ESI en la ESRN son diversos y en diferentes niveles: se señalan desafíos institucionales, desafíos referidos a la formación de los y las docentes, desafíos que atraviesan la subjetividad de los y las docentes y desafíos referidos a la articulación entre familia- escuela y Salud-escuela.

Uno de los desafíos de la ESI es potenciar el vínculo escuela- familia. Esto permitiría contribuir a mejorar las condiciones institucionales para su implementación y pensar modos de abordaje de manera conjunta y consensuada, no exento de tensiones, para formar de manera integral a los y las adolescentes en pos del cumplimiento de sus derechos. Las docentes señalan:

“Las familias tienen que saber cómo lo voy a hacer, de qué modo, qué estrategias voy a utilizar, qué recursos...porque no es que yo me voy a poner a dar cualquier cosa. Todo tiene que ser en el marco de un programa y una ley, lo cual está absolutamente buenísimo porque a mí me otorga una cierta seguridad acerca del modo en que voy a trabajarlo y también un respaldo legal”. (Docente 3, ESRN 1)

Además, las docentes consideran como desafío de la ESI que se articule con otras áreas. Es decir, la ESI no está pensada solamente en el ámbito educativo, porque la escuela sola no puede atender a las demandas y necesidades de los y las adolescentes, necesita siempre del trabajo en conjunto con otros organismos. Las docentes proponen que se realice un trabajo articulado entre Salud y Educación. Principalmente se focaliza en la posibilidad de que los y las profesionales de la Salud sean receptivos/as al momento de recibir adolescentes, que brinden información y métodos anticonceptivos. Asimismo, se focaliza en la importancia que tiene Salud en brindar recursos para trabajar ESI en las aulas: pene de madera, anticonceptivos, folletería.

“(...) nosotres estamos viendo métodos anticonceptivos, y vos les decís a tus estudiantes que por derecho se pueden poner un chip o pueden conseguir la anticoncepción de emergencia gratis...y de pronto van al hospital y hay un médico que obstaculiza o que no hace una buena consejería; ahí falta una articulación. Si vos me preguntás cuál sería la situación ideal, para mí sería una situación en la que se pueda articular Educación y Salud, por ejemplo, que exista diálogo. Ayer por ejemplo fui a la salita del hospital Zatti y me atendió una piba re copada, me dio el pene de madera, una caja de preservativos y un montón de folletería para trabajar con les pibes... pero sí sé también que hay muchos médicos que son obstaculizadores”. (Docente 1, ESRN 1)

Es importante volver a mencionar que tradicionalmente la educación sexual se abordaba en las escuelas convocando a especialistas del área de Salud para que dieran charlas a los y las estudiantes. Sin embargo, la ley de ESI implica un reposicionamiento sobre este aspecto habilitando a los y las docentes la función de asumir la tarea pedagógica y educativa de enseñar saberes de ESI. El PNESE promueve este trabajo articulado entre especialistas de la Salud y de Educación, pero, a diferencia de años anteriores, el equipo de Salud intervendría formando y asesorando a los y las docentes en su trabajo, o integrando un proyecto pedagógico de ESI.

Por último, se señala como desafío que el abordaje de la ESI promueva el desarrollo de un pensamiento crítico, que desnaturalice aquello que se presenta como acabado, que genere debates. En palabras de una docente:

“Yo veo a la ESI como una educación sexual que desnaturalice...que debata. Ese es el espíritu que yo reivindico. Que rompa con todo lo que no nos gusta y que genere un mundo más vivible y más lindo” (Docente 1, ESRN).

Tener en consideración aquellos deseos, inquietudes, anhelos de los sujetos a quienes la ESI establece como principales protagonistas en el desempeño de la tarea, es fundamental para poder potenciar transformaciones institucionales y sociales. Se necesita la promoción de acciones concretas en pos del cumplimiento de los derechos de los y las adolescentes, y para bregar por un fortalecimiento de la ciudadanía, el respeto a la diversidad, es decir, un mundo más igualitario y más justo. Si bien a través del análisis efectuado del discurso de las docentes y análisis de los PEI se evidencian progresos en materia de ESI, una intencionalidad pedagógica y un compromiso para su enseñanza, a nivel de política educativa aún queda mucho por recorrer. Se trata en última instancia de un desafío político, porque el desarrollo de prácticas pedagógicas que se conjugan con el marco legal, la perspectiva de derechos de los y las estudiantes y los saberes curriculares de la ESI requiere de decisiones estratégicas tanto a nivel gubernamental como al interior de las escuelas (Faur et al., 2018).

“Con relación a la ESI creo que nos falta sentarnos y ponernos a trabajar aún más. (Docente 5, ESRN 2).

“Realmente tenemos un recorrido largo, como comunidad te digo” (Docente 2, ESRN 1).

“Es un trabajo arduo el que hay que hacer, si bien hemos avanzado un montón, tenemos que seguir trabajando para entender el sentido integral que el programa nos propone” (Docente 3, ESRN 1).

Este es el desafío en términos utópicos de las docentes de la ESRN, que promueven la ESI en los contextos actuales -de reforma educativa de la ESRN y de pos pandemia-. La utopía es aquello que las docentes imaginan para lograr justicia social y curricular.

“Humanizar la práctica docente. Esa es la meta y el desafío. Esto no es un rol mecánico. Nosotros estamos trabajando con personas que estamos formando. Primero implica mucha responsabilidad y también ser muy consciente de lo que uno es y cómo potenciar a los otros”. (Docente 4, ESRN 2)

Capítulo 7. Conclusiones

Esta tesis pone el foco en las Posiciones Docentes frente a la ESI en las escuelas secundarias rionegrinas de Viedma en contexto de pandemia, tomando como referencia específicamente docentes de la ESRN que desarrollan prácticas de ESI. El abordaje es desde un enfoque integral y una perspectiva psicopedagógica y la investigación de carácter cualitativo.

En el primer capítulo postulamos que la ESI supone la apropiación de la perspectiva de género y Derechos Humanos en la comprensión de la sexualidad como un derecho y como un saber a ser transmitido a las nuevas generaciones. La escuela es el escenario privilegiado para su implementación y los/as docentes son los/as agentes que en el vínculo con los y las adolescentes como sujetos de aprendizaje, promueve la construcción de subjetividades. De este modo, estudiar las posiciones docentes en el marco de la reforma educativa de la ESRN a nivel provincial, y en contexto de pandemia, se presenta como una novedad y por lo tanto como un aporte al campo psicopedagógico. La pandemia no contribuyó al desarrollo y despliegue de la ESI dada la perplejidad y el desasosiego que generó, así como la necesidad de priorizar saberes pedagógicos en detrimento de los saberes de la ESI. Sin embargo, se pudo evidenciar que de manera implícita la ESI estuvo presente cuando fue necesario abordar situaciones de vulnerabilidad social y afectiva de estudiantes como consecuencia del ASPO. Esta paradoja se puso en evidencia en el discurso educativo.

En el segundo capítulo, mediante el análisis de los textos prescriptivos nacionales y provinciales mostramos que la provincia de Río Negro ha avanzado de manera significativa, en concordancia con el escenario nacional, en el desarrollo de marcos legales a la vez que estimulan el desarrollo de políticas y prácticas educativas superadoras de viejos enfoques y posiciones tradicionales frente a la ESI. La ESRN incluye en el Diseño Curricular la ESI con perspectiva de género y con un enfoque de Derechos Humanos a la vez que como un saber a ser enseñado de manera transversal. Sin embargo, no se evidencia una propuesta para su abordaje en espacios específicos y el lenguaje utilizado en el Diseño Curricular es neutro o masculino. La ESRN tracciona cambios en el nivel de la política que no logra consolidar aún en las prácticas.

Las docentes van apropiándose de la perspectiva integral que propone la ESI, mediante la incorporación de los discursos oficiales que circulan tanto en los textos prescriptivos como en los espacios formativos. No obstante, considerando que el texto de la política constituye un marco

necesario pero no suficiente para la implementación, analizamos en el capítulo tres los Proyectos Educativos Institucionales de las dos ESRN de Viedma seleccionadas para el estudio, mostrando la significatividad que adquiere el anclaje institucional en la construcción de las posiciones docentes. Los relatos de las docentes del estudio dan cuenta de un entramado complejo, en el que la ESI se constituye mediante textos prescriptivos y equipos de gestión que habilitan y apoyan, a la vez, que de los propios atravesamientos subjetivos, en tanto sujetos sexuados, sus interpelaciones, los sentimientos y sensaciones, sus experiencias de sí. Las posiciones no son homogéneas sino dinámicas, cambiantes, relacionales, en tanto conlleva procesos subjetivos que las hacen únicas y singulares en contextos sociales, políticos, culturales, económicos e institucionales diferentes.

En este marco, el primer objetivo específico de este estudio es indagar los sentidos y discursos que los y las docentes construyen acerca de la ESI, es decir, cómo asumen, viven y piensan su tarea frente a la ESI y fue desarrollado en el capítulo cuatro. Allí se mostró que las docentes refieren a la ESI como política educativa de la escuela secundaria de hoy, presente en las escuelas, aunque a veces se desdibuja frente a cuestiones cotidianas vinculadas a la burocracia. Entienden que a través de la ESI la figura docente se reposiciona, en tanto se convierten en agentes de prevención e intervención en casos de vulneración de derechos. Otras docentes perciben que la ESI reposiciona a la escuela, y por ende a sus agentes educativos, como un lugar seguro, de confianza, lugar que aloja, previene, contiene, acompaña y permite denunciar situaciones donde sus derechos sean vulnerados. Como una pedagogía del cuidado en un doble sentido: cuidado de los estudiantes pero también de los y las docentes. Reconocen un proceso subjetivo que avanza en la superación propia respecto de viejas miradas acerca de la sexualidad y del abordaje desde paradigmas tradicionales, aunque reconocen que asumir el compromiso de su enseñanza no está exento de temores, de tensiones y de ambivalencia para su desarrollo en la cotidianidad. Expresan sentimientos de temor, miedo y resistencia, soledad, y sensibilidad así como también sentimientos de felicidad. Su abordaje remite, de manera insoslayable, a la sexualidad propia, por eso moviliza vivencias, experiencias y formas de ver y actuar que pueden generar intervenciones y efectos no deseados. Para mitigar o soslayar esos efectos encuentran en el trabajo en equipo, la revisión personal y la formación continua y permanente sobre el tema la forma de abordar las temáticas de manera más objetiva.

En el capítulo cinco se aborda otro objetivo del estudio que es identificar los enfoques y saberes desde donde se aborda la ESI en las aulas de las ESRN. Los enfoques de ESI que se evidencian en los discursos y las prácticas docentes son variados y yuxtapuestos. Si bien hay un esfuerzo por abordar la ESI desde la integralidad, aún prevalecen sesgos del paradigma biomédico. Acordamos con la investigación de Faur Et al. (2018) quienes señalan que las buenas prácticas pedagógicas de ESI están en proceso de construcción permanente, por lo tanto, no hay una receta a seguir, sino caminos a construir. El estudio permitió reconocer en la ESRN el ingreso de la ESI al aula mediante cuatro puertas de entrada: Transversalidad de la ESI en los saberes de cada espacio curricular, Desarrollo de espacios específicos (talleres); Desarrollo curricular de ESI como respuesta a episodios que irrumpen en la escuela y Desarrollo de jornadas. Respecto a los saberes de ESI que se enseñan en la ESRN se evidenció que superan los saberes relacionados específicamente a la reproducción, la genitalidad, la prevención de enfermedades de transmisión sexual y de embarazos no deseados, que sostienen una concepción de la sexualidad desde enfoques biologists y moralizantes. Cada área de conocimiento produce cambios, movimientos respecto a los saberes que se abordaban antaño y a los saberes que se proponen desde el Diseño Curricular y por el PNEI. Estos movimientos son promovidos tanto por políticas educativas nacionales y provinciales que abogan por su efectivización en las instituciones educativas como por el compromiso de algunos/as docentes y en algún caso por el equipo de conducción institucional.

En el capítulo seis se aborda el tercer objetivo específico centrado en las tensiones y resistencias pero también en los desafíos y utopías que se plantean los y las docentes en torno a la ESI. El estudio permitió ver las tensiones y resistencias frente a la implementación de la ESI: tensiones de las familias frente a la ESI (creencias ideológicas, religiosas, y sentidos particularizantes de la sexualidad asignadas a la ESI), tensiones de los y las estudiantes frente a la ESI (relacionadas al el abordaje de la ESI de manera asistemática y discontinua, la creencia de que la ESI se trata exclusivamente de saberes relacionados a la prevención de enfermedades de transmisión sexual, resistencias del orden religioso, aburrimiento y desinterés, la sexualidad como tema genera vergüenza, miedos, tabúes) y tensiones de los y las docentes frente a la ESI (persisten visiones de la sexualidad relacionadas a paradigmas tradicionales, que asocian la sexualidad exclusivamente al sexo, o sesgos sexistas en relación a temáticas que algunos docentes hombres piensan que solamente deben abordar las mujeres, por ejemplo la menstruación). Otro de los obstáculos para la enseñanza de la ESI en las escuelas que se identificó en este estudio, refiere a

la dimensión institucional. Algunas docentes señalan que la ESI no tiene jerarquía institucional, siendo inexistente en el PEI. También identificaron como obstáculos la formación inicial y la formación continua y permanente que en la mayoría de los casos ha sido nula o insuficiente y depende mayoritariamente de las voluntades individuales. El desafío mayor es que se logre incorporar en el discurso y en las prácticas la perspectiva integral de derechos, que se habiliten espacios de intercambio y reflexión entre colegas respecto al abordaje de la sexualidad, y también que los/as acompañe en procesos de reflexión individual. Otros desafíos se vinculan al trabajo en red de la escuela con otros. Por un lado, potenciar el vínculo escuela- familia, pero por otro con otras áreas sociales, educativas, jurídicas y de salud frente a las demandas y necesidades actuales de los y las adolescentes.

La investigación revela que en las posiciones que asumen las docentes, la apropiación de la perspectiva que propone la ESI ha avanzado de manera significativa, si consideramos el tiempo transcurrido desde sus inicios. Si bien aún resta mucho por hacer, se evidencia la apropiación paulatina del discurso de protección de derechos y su inclusión en diversos espacios y aspectos de las prácticas docentes. Sin embargo, esta apropiación no es sin resistencia, dudas y temores de los distintos actores de la comunidad educativa. La circulación del discurso oficial ha favorecido este proceso en los distintos campos de atravesamiento de la ESI, tanto el social, como el educativo y el subjetivo.

Para finalizar, hablar de posición docente frente a la ESI es hablar de la relación con el mundo, la cultura, la sexualidad y los sujetos sexuados; es hablar del vínculo con los saberes y las formas de enseñanza de la ESI, es hablar de la relación con los otros, las nuevas generaciones a los que se le supone el derecho a la cultura y por lo tanto implica un vínculo de autoridad del docente en tanto representante del mundo que muestra y dona. Esta dimensión ético política de la Educación, resulta fundamental de nuestra condición humana. Como sujetos no podemos dejar de aprender, pero tampoco de enseñar, de transmitir. Asumir el compromiso como adultos de cuidar, proteger y donar a las nuevas generaciones los derechos y los bienes culturales, da cuenta del amor al mundo.

Capítulo 8. Sugerencias

Finalmente se presentan algunas reflexiones y propuestas de intervención desde una perspectiva psicopedagógica, que de ninguna manera son cerradas o fijas, sino que pretenden orientar procesos de reflexión y de diálogo para posibles intervenciones en el campo educativo de la ESI.

La ESI supone aprender una perspectiva de la sexualidad y desaprender viejos modelos al momento de abordar la sexualidad en las aulas. Posibilita, en términos psicopedagógicos, reconocer a las personas aprendientes como sujetos sexuados, entendiendo a la sexualidad como una de las dimensiones constitutivas de las personas, que abarca aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.

En el marco del trabajo de campo se generaron encuentros mediante entrevistas y observaciones que orientaron procesos reflexivos que transformaron a los implicados -entrevistadas/docentes y entrevistadora/investigadora- habilitando la pregunta y la enunciación de temas sensibles y necesarios como los que aborda la ESI. Este proceso dió lugar a un reposicionamiento docente que podría replicarse con otros actores mediante talleres, capacitaciones y encuentros, a fin de promover procesos reflexivos -individuales y grupales-, habilitar diálogos entre docentes-equipo directivo, con los pares, con los y las estudiantes, con el objetivo de compartir supuestos, concepciones y posicionamientos frente a la enseñanza de la ESI, y generar estrategias de intervención concretas en aquellos casos que se presentan tensiones. La transversalización de la ESI, tanto en las instituciones como en las prácticas docentes, es un proceso reflexivo que necesita interés, compromiso, tiempo y acuerdos en común.

Las posiciones que asumen los y las docentes tienen consecuencias en la construcción de subjetividades de los/as estudiantes y en sus aprendizajes. La apuesta con los/as estudiantes, sujetos aprendientes con derecho a recibir ESI, es que el deseo de aprender advenga. Uno de los caminos es pensar estrategias en conjunto entre docentes, pero también escuchando sus intereses y necesidades. Algunas propuestas son: la creación de escenarios, la utilización de recursos audiovisuales, el abordaje de la ESI bajo la modalidad taller; estrategias que promuevan el interés por los saberes de ESI. Asimismo, la apuesta es promover en los y las estudiantes la autonomía de

pensamiento, y la ESI posibilita que eso suceda, porque brinda a los/as estudiantes la posibilidad de conocer sus derechos, de construir proyectos de vida, que puedan elegir libremente, que conozcan que hay leyes que los/as amparan y protegen, que aprendan a decir “no” ante situaciones abusivas, y que conozcan a quién recurrir cuando atraviesan situaciones de vulneración.

El trabajo con las familias se torna insoslayable, en tanto juntos -escuela y familia- se articulan para acompañar y orientar el desarrollo integral de los y las adolescentes. En este sentido, la ESI brinda la posibilidad de crear lazos de diálogo y comunicación entre la escuela y las familias. La participación de las familias en las jornadas institucionales y espacios de trabajo de ESI, son instancias que adquieren gran valor, en tanto permite desmitificar mitos y creencias sobre la sexualidad que desconocen la perspectiva de la ESI.

Asimismo, es fundamental que se realice un trabajo articulado de la escuela con otros organismos como ETAP, SENAF, Justicia, Salud, organizaciones sociales, y otros encargados de la protección integral de las niñas y adolescencias. La escuela necesita cruzar la frontera de la individualidad y armar redes de trabajo con otros, que permitiría a los miembros de la comunidad educativa participar de instancias de formación, asesoramiento y acompañamiento, porque sola no puede atender a las demandas que emergen en la cotidianidad.

Al Estado, como garante del derecho a la educación, le queda la ardua tarea de seguir trabajando en pos de la efectivización de la ESI en las escuelas. Resulta fundamental que se consoliden en las ESRN equipos referentes de ESI, establecido por la Resolución CFE N° 340 en el año 2018, que lleve adelante un enfoque interdisciplinario, que funcione como nexo con los equipos jurisdiccionales y que actúe de enlace con el Proyecto Educativo Institucional de cada institución educativa. La ESRN ha logrado traccionar a favor de la ESI en la escuela, pero aún resta consolidarla. Es necesario que se habiliten en las jornadas institucionales, de carácter obligatorio, instancias mensuales de trabajo sobre temáticas de ESI, tanto para el equipo de conducción de las escuelas como para el equipo docente.

En el campo científico se destaca la necesidad de continuar investigando la ESI, sus alcances, sentidos, significados, experiencias, posibilidades, resistencias a fin de promover la comprensión de los diversos actores sobre el tema, y analizar y problematizar las experiencias como fuente de conocimiento. Por ejemplo, en educación especial, donde predominan fuertemente

prejuicios sobre la sexualidad, no siempre pensada desde la perspectiva de ESI, en las personas con discapacidad, como así también en diferentes niveles y modalidades del sistema educativo.

Esta investigación pretende constituir un aporte a las reflexiones ya existentes, habilitar otras preguntas y orientar sugerencias e interrogantes en torno a la enseñanza de la Educación Sexual Integral en las Escuelas Secundarias de Río Negro. Las reflexiones presentadas intentan ser disparadores que promuevan nuevas experiencias docentes respecto al abordaje de la sexualidad en las aulas y, a nivel institucional, que habiliten la visibilización de aquellos facilitadores y obstaculizadores para la efectivización de la ESI en las instituciones educativas.

En este proceso de transformación social, educativa y subjetiva tal vez haya un por-venir en el que la ESI ya no tenga que constituirse en un saber a ser enseñado, ni en saber transversal porque la sociedad toda haya logrado incorporar el paradigma, es decir, una mirada del mundo y de la sociedad desde una perspectiva de derechos.

Referencias

Acosta, S. y Galviz, F. (2021). *Educación Sexual Integral, derechos sexuales y currículo: Representaciones sociales de docentes y estudiantes de un colegio secundario*. [Tesis para obtener el grado de Licenciadas en psicopedagogía. Universidad del Gran Rosario, 2021].

Alliaud, A. (2003). La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles. *Vol. 1. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles (uba.ar)*

Alonso, M. E. (2020). *La Educación Sexual Integral en las agendas de gobierno provinciales. Aportes para pensar su implementación a 13 años de su sanción*. [Tesis para obtener el grado de Licenciada en trabajo social. Universidad Nacional de Rosario- Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales. Escuela de Trabajo Social, 2020].

Báez, J. y Fainsod, P. (2016). Nuevas leyes, nuevos desafíos. La educación sexual en clave territorial. *Redes de Extensión, 2, ISSN 2451-7348. 15-25.*

Boccardi, F. G. (2019). Sexo y afectos. Acerca de la configuración del posicionamiento docente en los discursos de la Educación Sexual. En: *Prácticas teóricas 3: el lugar de los afectos*. Compilado por Adriana Boria, Pilar Anastasía- 1a ed . - Córdoba: Centro de Estudios Avanzados. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba. (pp. 75-88).

Bolletta, V. (2013). El trabajo de campo como espacio de encuentro. En: Barilá Iuri. *Tenemos cosas que decir. Las voces de los jóvenes en una investigación*. Ed. La Hendija.

Bolletta, V. (2021). Doctorado en Ciencias de la Educación. Proyecto de tesis doctoral titulado “*Re-invencción de saberes en la escuela secundaria. Políticas educativas, organización escolar y procesos de transmisión en las nuevas cotidianidades*”. Res. RS-2021-00659985-UNC-DEC%FFYH. Noviembre 2021.

Bolletta, V. y Cardinale L. (2022). (4 y 5 de noviembre de 2022). *Educación y Transmisión: una lectura Psicopedagógica del Diseño Curricular de la ESRN*. VII jornadas de psicopedagogía del comahue y I jornadas internacionales de psicopedagogía “Psicopedagogía, época y subjetividades: desafíos emergentes y construcción colaborativa de prácticas y saberes”. CURZA UNCOMahue. Rio Negro, Viedma. En etapa de publicación en actas.

Cardinale, L. (2022). “Con mis hijos no te metas” Mirada psicopedagógica de un dilema contemporáneo. *Pilquen-Sección Psicopedagogía, 19 (2). 41-59.*

Díaz Villa, G. (2011). "En la escuela no tenemos la confianza" en Morgade, G. (Coord.), *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. (pp.81-101). Buenos Aires. La Crujía editores.

Esquivel, J. C. (2013). *Cuestión de educación (sexual): pujas y negociaciones político-religiosas en la Argentina democrática*. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2013. E-Book.- (Becas de investigación).

Faur, E. (2007). "La educación en sexualidad". *El Monitor de la Educación*, N° 11, 5° época, marzo/abril 2007. 26-29. [Propuesta-ESI-Prof.-Educacion-Fisica-Seminario-de-ESI.pdf \(infed.edu.ar\)](#)

Faur, E. y Gogna, M. (2016). La educación sexual integral en la Argentina. Una apuesta por la ampliación de derechos. En I. Ramírez Hernández (comp.), *Voces de la inclusión. Interpelaciones y críticas a la idea de "inclusión" escolar*. Praxis Editorial. 195-227.

Faur, E., Lavari, M., Ludman, F., y Fuentes, S. (2018). *Escuelas que enseñan ESI. Un estudio sobre buenas prácticas pedagógicas en educación sexual integral*. UNICEF-Ministerio de Educación de la Nación.

Gangli, C. (2018). *Las prácticas de enseñanza relacionadas con la educación sexual en escuelas medias de la Provincia de Santa Fe*. [Tesis para obtener la maestría en práctica docente. Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Humanidades y Artes. 2018].

Giachero, F. y Sueiro, R. (2018). Educación sexual integral y formación docente: ¿qué tiene que ver la educación sexual con mi espacio curricular? procesos de objetivación curricular y discursos docentes. *Educación, Formación, Investigación*. ISSN 2422-5975. 2018, vol. 4, n° 6.

González del Cerro, C. (2020). Transversalizar una perspectiva: voces, espacios y tiempos de la Educación Sexual Integral. *Revista del IICE 47 (Enero-Junio, 2020): 187-200*. [Vista de Transversalizar una perspectiva: voces, espacios y tiempos de la Educación Sexual Integral \(uba.ar\)](#)

Guía federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar. (2013). https://infanciayjuventudsc.files.wordpress.com/2014/10/02974_13_guia_federal_intervencion_educat_en_situac_complejas.pdf

Hannah, A. (1996). *La crisis en la Educación*. En: Entre el pasado y el futuro. Barcelona: Península.

Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.

Lavigne, L., y Martin, M. G. (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), 183-200. Vista de Reflexiones desde la formación docente en educación sexual integral. Una propuesta para el abordaje de la diversidad sexual humana (userena.cl)

Longa, F. (2010). (9 y 10 de diciembre de 2010). *Trayectorias e historias de vida: Perspectivas metodológicas para el estudio de las biografías militantes*. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, La Plata, Argentina. *Memoria Académica*. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5100/ev.5100.pdf

López Rial, M. E. (2016). *Posición docente y aprendizaje en la escuela media nocturna. Viedma (R.N.)* [Tesis para obtener el grado de Licenciada en psicopedagogía. UNCo-CURZA, 2013-2015].

Marina, M. (2010). *Educación sexual integral para la educación secundaria: contenidos y propuestas para el aula*. Coordinado por Mirta Marina. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2010. 156 p.; 28x20 cm. ISBN 978-950-00-0776-4 1. Educación Sexual. 2. Educación Media. I. Marina, Mirta, coord. CDD 613.907 12

Marina, M., Garibaldi, M., Martín, P., Montes, M., Bilder, P., Nimo, M. del C., Bargalló, L., Hurrell, S., Zelarallán, M., Marconi, M., Lavari, M., Lencina Rampotis, M., Muzón, L. y Lapegna, A. (2014). Clase 2: “Los ejes de la ESI”, Educación Sexual Integral, Especialización docente de nivel superior en educación y TIC, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Marina, M., Garibaldi, M., Martín, P., Montes, M., Bilder, P., Nimo, M. del C., Bargalló, L., Hurrell, S., Zelarallán, M., Marconi, M., Lavari, M., Lencina Rampotis, M., Muzón, L. y Lapegna, A. (2016). Clase 1: “Ley 26.150 y enfoques de la ESI”, Educación Sexual Integral, Especialización docente de nivel superior en educación y TIC, Buenos Aires, Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

Marozzi, J., Boccardi, F., Raviolo, A. (2020). Malestares y resistencias frente a las interpelaciones de la Educación Sexual Integral. Un análisis del posicionamiento de docentes de educación física. *Educación Física y Ciencia*, vol. 22, núm. 4, 2020. *Universidad Nacional de La Plata, Argentina*.

Misischia, B. (2020). *Concepciones en torno a la inclusión en el diseño curricular de la escuela secundaria rionegrina*. Primer Simposio Latinoamericano y Caribeño sobre Investigación de la Educación Inclusiva. RDI. Universidad Nacional de Río Negro. <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/7453>

Morgade, G., Baez, J., Zattara, S. y Díaz Villa, G. (2011). *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires, La Crujía editores.

Morgade, G. (2012). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón: Relaciones de género y educación*. 1ra ed. 1ra reimp.- Buenos Aires: Centro de publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2012.

Morgade, G. (2017). Contra el Androcentrismo Curricular y por una Educación Sexuada Justa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2017, 6(2), 49-62. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.003>

Morgade, G. (2019a). *Educación Sexual Integral con perspectiva de género: La lupa de la ESI en el aula*. 1ra ed.-5a reimp.- Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2019.

Morgade, G. (2019b). La educación sexual integral como proyecto de justicia social. *Descentrada*, 3 (1), e080. *Memoria Académica*. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9626/pr.9626.pdf

Morgade, G. (2022). El derecho a la educación sexual integral y las controversias que perduran. *Anales De La Educación Común*, 3 (1-2), 88-99. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/1531>

Musante, M. D. (2021). Apuntes reflexivos sobre prácticas, sentidos y discursos en torno a la ESI en escuelas de educación especial. *Revista RUEDES*, 2021, ISSN: 1853-56.

Rahal, N. (2021). *Las posiciones docentes en la construcción de aprendizajes en niños y niñas víctimas de maltrato infantil de escuelas primarias*. Viedma (R.N.) [Tesis para obtener el grado de Licenciada en psicopedagogía. UNCo-CURZA, 2021].

Rodríguez, V. (2020). *Posición docente, niños en atención psicopedagógica aprendizaje. Escuelas Primarias*. Viedma- Río Negro. [Tesis para obtener el grado de Licenciada en psicopedagogía. UNCo-CURZA, 2015/2016].

Rojas, L. B. (2019). Relato de experiencia: “*La transversalidad de la ESI en la enseñanza de las matemáticas, una experiencia en segundo ciclo de la educación primaria*”. En VII Coloquio Interdisciplinario Internacional: Educación, sexualidades y relaciones de género.

Oviedo, M. E. (2017). Repensando un currículo despatriarcalizador de la historia en la escuela secundaria. En Bach A. M. (Ed.), *Género y docencia. Reflexiones, experiencias y un testimonio*. Buenos Aires, Argentina. (pp. 185-195). Ed. primera.

Palazzani, V. (2019). *La implementación de la Ley de Educación Sexual Integral en escuelas secundarias de gestión estatal de la ciudad de Bahía Blanca*. [Tesis para obtener el grado de Licenciada en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Sur, 2019].

Sabino, C. (1994). *¿Cómo hacer una tesis? Guía para la elaboración y redacción de trabajos científicos*. Caracas: Panapo.

Southwell M. y Vassiliades A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*. ISSN 1668-4753 Vol. XI N° 11. 1-25. DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/els-2014-111110>

Southwell, M. (2020). *Posiciones docentes : interpelaciones sobre la escuela y lo justo*. Ilustrado por Miguel Repiso. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2020. 102 p.: il.; 17 x 11 cm. - (Biblioteca Devenir Docente; 5).

Tapia, S. M. y Foures, C. (2022) *Políticas educativas en pandemia y Escuela Secundaria Rionegrina (ESRN)*. 1 Jornadas de investigación en Política Educativa. RELAPAE- RELEPE-SAIE. RDI Universidad Nacional de Río Negro. <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/8889>

Tizio, H. (2005). *Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones de la Pedagogía social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). Cap. 1. La investigación cualitativa. En: Vasilachis de Gialdino, I (coord.) Irene Vasilachis de Gialdino, Aldo R. Ameigeiras, Lilia B. Chernobilsky, Verónica Giménez Béliveau, Fortunato Mallimaci, Nora Mendizábal, Guillermo Neiman, Germán Quaranta y Abelardo J. Soneira. *Estrategias de investigación Cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A. <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/Estrategias-de-la-investigacin-cualitativa-1.pdf>

Vassiliades, A. (2012). *Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires: posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa*. [Tesis para obtener el Doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación].

http://dspace5.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/6060/uba_ffyl_t_2012_883568.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Zemaitis, S. (2016). *Pedagogías de la sexualidad. Antecedentes, conceptos e historia en el campo de la educación sexual de la juventud*. [Trabajo final integrador para obtener la Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación]. Descripción: Pedagogías de la sexualidad. Antecedentes, conceptos e historia en el campo de la educación sexual de la juventud (mincyt.gob.ar)

Zunino, G. M., & Dvoskin, G. (2022). *Tirándole (de) la lengua a la ESI: con la lengua sí nos metemos*.

Normativas nacionales

Ley N° 23.798 - Declaración de interés nacional a la lucha contra el síndrome de inmunodeficiencia adquirida (SIDA). Buenos Aires, Argentina. 14 de septiembre de 1990.

Ley N° 25.273 - Régimen de inasistencias para alumnas embarazadas. Buenos Aires, Argentina. 24 de julio de 2000.

Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral. Buenos Aires, Argentina, 24 de Octubre de 2006.

Ley N° 26.206 de Educación Nacional. Boletín Oficial de la República, Buenos Aires, Argentina. 27 de diciembre de 2006.

Ley N° 27.234 - Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género. Buenos Aires, Argentina. 30 de diciembre de 2015.

Ley N° 25.673 de Salud Reproductiva y Procreación Responsable. Buenos Aires, Argentina. 30 de Octubre de 2002.

Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Buenos Aires, Argentina. 21 de Octubre de 2005.

Ley N° 26.842 de Prevención y Sanción de la Trata de Personas y Asistencia a sus Víctimas. Buenos Aires, Argentina. 27 de diciembre de 2012.

Ley N° 26.485 de Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres. Buenos Aires, Argentina. 1 de abril de 2009.

Ley N° 26.618 de Matrimonio Civil. Modificación Código Civil. Buenos Aires, Argentina. 21 de Julio de 2010.

Ley N° 26.743 de Identidad de Género. Buenos Aires, Argentina. 23 de mayo de 2012.

Ley N° 26.904 - Incorporación al Código Penal de la figura de grooming como delito contra la integridad sexual. Buenos Aires, Argentina. 4 de diciembre de 2013.

Ley N° 27.499 - “Ley Micaela” de Capacitación obligatoria en género para todas las personas que integran los tres poderes del Estado. Buenos Aires, Argentina. 10 de enero de 2019.

Ley N° 27.610 de Acceso a la interrupción voluntaria del embarazo. Buenos Aires, Argentina. 30 de diciembre de 2020.

Decreto presidencial N° 476/21 - Registro Nacional de las Personas.

Resolución C.F.E. N° 45/08 - Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral. Ministerio de Educación (2008). Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley Nacional N° 26.150.

Resolución CFE N° 322/17 - Aprueba la campaña nacional “Prevención del embarazo no intencional en la adolescencia”.

Resolución N° 340/18 - Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para Educación Sexual Integral.

Resolución N° 1789/21 - Creación del “Observatorio Federal de la Educación Sexual Integral”.

Resolución del Ministerio de Educación de la Nación N° 419/22 - Educación Sexual Integral.

Normativas provinciales

Ley N° 4919 - Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro. 20 de diciembre de 2012. [documento \(legisrn.gov.ar\)](http://legisrn.gov.ar)

Anexos

Anexo I

Guía de entrevistas

Nombre:

Edad:

ESRN N°:

Área de conocimiento en la que se desempeña:

Antigüedad en la docencia:

Eje 1: Sentidos y discursos que los docentes construyen acerca de la educación sexual integral.

Este eje apunta a indagar en las percepciones sobre la ESI en la escuela y en su práctica docente: qué sentimientos, vivencias, interrogantes, temores, ideas promueve en el y la docente. (Institucionales, áulicos, de formación docente, en la relación con las familias, con los estudiantes, con el equipo docente) asimismo indaga qué sentidos y significados se juegan sobre la sexualidad y sobre la educación sexual con lo cual se infiere el enfoque que tiene el docente sobre ESI.

Eje 2: Cómo los y las enseñantes asumen, viven y piensan su tarea frente a la ESI y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella.

Se indaga en la forma de llevar adelante la práctica sobre ESI, cómo la planifica, cómo lo/a interpela como docente la enseñanza de temas relacionados a la sexualidad, cómo enfrenta los episodios que irrumpen en la escuela. También se indaga sobre las dificultades, problemas, elementos que considera que no facilitan la enseñanza de ESI (institucionales, áulicos, de formación docente, en la relación con las familias, con los y las estudiantes, con el equipo docente) Indaga los desafíos y utopías sobre la educación sexual en la escuela secundaria.

Eje 3: Saberes y enfoques desde donde se aborda la Educación Sexual Integral

Se indaga sobre los enfoques de educación sexual predominantes en las prácticas de ESI (se complementará con el primer eje, las observaciones áulicas, las planificaciones y propuestas pedagógicas)

Indaga cuáles son los supuestos pedagógicos, filosóficos, teóricos y metodológicos que sostiene sobre el tema.

Eje 4: ESI en contexto de pandemia.

Se indaga sobre los desafíos en la enseñanza de ESI en el contexto de pandemia y las nuevas modalidades de enseñanza: presencial, bimodal, no presencial.

Eje 5: La dimensión institucional en la ESI

Se indaga sobre el abordaje institucional de la ESI. Interesa conocer si la ESI está incluida en el PEI, si la institución cuenta con un equipo referente de ESI, la manera en que se concretiza la ESI en la institución, cómo se actúa ante situaciones que irrumpen. También se indaga sobre los principales facilitadores y obstaculizadores para su implementación.

Guía de observaciones

Observaciones no participantes. Se observará de manera directa las posiciones que asumen los y las docentes frente a la Educación Sexual Integral. Interesa conocer los saberes, enfoques y ejes desde donde se aborda la ESI en el aula y las posiciones que asumen los y las docentes ante situaciones que emergen. Los criterios a tener en cuenta en primer lugar son: institución, curso, fecha, hora de comienzo y finalización de clase, área de conocimiento o espacio curricular, cantidad de estudiantes presentes, distribución espacial: croquis del aula. Descripción de lo sucedido en clase: planteo de la actividad, desarrollo y cierre.

Ejes de observaciones:

-Enfoques predominantes: biomédico, moralizante, modelos emergentes, enfoque integral.

-Ejes abordados: Cuidar el cuerpo y la salud, Valorar la afectividad, Garantizar la equidad de género, Respetar la diversidad, Ejercer nuestros derechos.

Análisis documental

Se analizarán textos legislativos nacionales y provinciales afines con nuestro tema de investigación. Interesa conocer las leyes que anteceden a la ESI en materia de sexualidad, ampliación de derechos y las nuevas leyes que enriquecen el abordaje de la Educación Sexual Integral tanto a nivel nacional como provincial.

Se analizará el Diseño Curricular de la ESRN para conocer la propuesta del Ministerio de Educación de la provincia para el abordaje de la ESI en las escuelas secundarias.

Se analizarán los Proyectos Educativos Institucionales de las escuela seleccionadas, como así también planificaciones anuales de los y las docentes y las propuestas pedagógicas. Interesa conocer de qué manera se incluye la ESI en los PEI, planificaciones de los y las docentes como así también las propuestas pedagógicas, los enfoques desde donde se aborda, los saberes que se seleccionan y los ejes conceptuales que propone la resolución 340/18: Cuidar el cuerpo y la salud, valorar la afectividad, garantizar la equidad de género, respetar la diversidad, ejercer nuestros derechos.

Anexo II

Cuadro de volcado de análisis de saberes y enfoques de ESI

ESRN 1

DOCENTE	CÓMO INGRESA LA ESI	SABERES (extraído de la entrevista, observaciones, propuestas pedagógicas y planificaciones)	ENFOQUES	EJES	PLANIFICACIONES
Docente 1	-Talleres -Transversal a los saberes de la ESRN -Buzón de ESI -Episodios que irrumpen	-Esteretipos de género -esteretipos de belleza desde el activismo gordo -salud sexual y reproductiva, métodos anticonceptivos -perspectiva de género -grooming -porno -diversidad de género	INTEGRAL	-Reconocer la perspectiva de género -respetar la diversidad -valorar la afectividad -ejercer nuestros derechos -cuidar el cuerpo y la salud	En su planificación anual incluye los lineamientos curriculares para la ESI de manera transversal a los saberes propuestos en el diseño curricular de la ESRN. Asimismo, aborda los saberes que proponen los y las estudiantes en el “buzón de ESI”.
Docente 2	-Talleres -Episodios que irrumpen	-Discriminación -violencia -violencia de género -acoso callejero -micromachismos -sistema patriarcal	INTEGRAL	-Reconocer la perspectiva de género -respetar la diversidad -valorar la afectividad -ejercer nuestros derechos	No se explicita nada de ESI
Docente	-Talleres	-Diversidad sexual	INTEGRAL	-Reconocer la	No se explicita

3	-Episodios que irrumpen -Jornadas -Transversal a los saberes de la ESRN	-diversidad de géneros -orientación sexual -derechos, leyes: ESI, salud sexual y procreación responsable -rol de la mujer en la ciencia -lactancia materna -menstruación -métodos anticonceptivos -prevención de enfermedades de transmisión sexual -prevención de embarazos no deseados - HIV-SIDA -sistemas reproductores, sistema gónado-genital, placer -estereotipos de belleza	AL	perspectiva de género -respetar la diversidad -valorar la afectividad -ejercer nuestros derechos -cuidar el cuerpo y la salud	nada de ESI. Aunque en los saberes de la ESRN se incluye la reproducción, nutrición, cuidado del cuerpo y la salud, que son saberes que se proponen desde el PNEI.
---	---	---	----	---	--

ESRN 2

DOCENTE	CÓMO INGRESA LA ESI	SABERES (extraído de entrevistas, observaciones, propuestas pedagógicas y planificaciones)	ENFOQUES	EJES	PLANIFICACIONES
Docente 4	-Episodios que irrumpen -jornada institucional -transversal a los saberes de la ESRN	-Acoso callejero -ecofeminismo -femicidios -bullying -documento binario -aborto -VIH-SIDA -identidad de género -vínculos afectivos -violencia de género -estereotipos de género -machismo-feminismo -sistema patriarcal	INTEGRAL	-Reconocer la perspectiva de género -respetar la diversidad -valorar la afectividad -ejercer nuestros derechos -cuidar el cuerpo y la salud	Se explicita que la ESI es transversal en cada propuesta pedagógica. Se establece la fecha de la jornada anual de ESI.
Docente 5	-Transversal a los saberes de la ESRN	-Acoso callejero -violencia	INTEGRAL	-Reconocer la perspectiva de	Se explicita que la ESI es

	-jornada institucional -episodios que irrumpen	-violencia de género -diversidad de géneros -sociedad patriarcal -discriminación -femicidios -abusos -violaciones		género -respetar la diversidad -valorar la afectividad -ejercer nuestros derechos	transversal en cada propuesta pedagógica. En “criterios de evaluación y acreditación” se evalúa la reflexión crítica de los y las estudiantes respecto a los saberes de ESI.
Docente 6	-Episodios que irrumpen a los saberes de la ESRN -jornada institucional -taller	-Violencia -violencia en el noviazgo -derechos, leyes -estereotipos de belleza -aborto -bullying -rol de la mujer en la sociedad -estereotipos de género	INTEGRAL Sesgos del paradigma biomédico	-Reconocer la perspectiva de género -respetar la diversidad -valorar la afectividad -ejercer nuestros derechos	No se explicita nada de ESI “no necesariamente tenemos que poner ESI en el programa. La ESI se va incorporando. No como algo apartado”

Anexo III

Entrevistas

Entrevista N° 1

Escuela: ESRN N° 1

Docente: 1

Edad: 35 años

Área de conocimiento en la que se desempeña: Educación en Lengua y Literatura

Antigüedad en la docencia: 10 años

Fecha: 20/10/21

Hora: 9:00 hs.

J: Julieta

E: Entrevistada

J: ¿Cuál es tu percepción sobre la Educación Sexual Integral? ¿Qué sentimientos, vivencias, interrogantes, temores te genera?

E: Un poquito me gustaría hablar, por ahí desde mi experiencia, estaría bueno pensar desde dónde pienso la Educación Sexual Integral. Creo que hace varios años siempre lo pensé desde un espacio más de militancia. Yo vengo de la militancia transfeminista, lésbica, disidente y me pasa un poco con la Ley de Educación Sexual Integral que fue muy celebrada por mí. Lo que me pasó es que en los espacios laborales donde estaba y cuando tenía directivos que acompañaban, de alguna manera por ser lesbiana se suponía que yo podía abordar temáticas de Educación Sexual Integral. Cosa que no es cierto per se, pero de alguna manera creo que me apropié de eso por ahí más desde un espacio de militancia, y empecé a trabajar con ESI hace varios años.

En uno de los coles donde trabajaba fui rápidamente referente de ESI. Hay una figura referente de ESI en CABA, que fue en uno de los lugares en que trabajé y se trabaja en equipo. Luego se armaron los equipos referentes de ESI, creo que es la resolución 340, no me acuerdo...y con estudiantes promotores, etc. Pero antes no era así, al principio la figura del referente era quien se encargaba de organizar las jornadas, esa era una de las funciones. Después, cuando se ampliaron a los grupos, ese trabajo se volvió mucho más colectivo, mucho más interesante. Si no, había una sola figura referente, y en realidad es una responsabilidad muy fuerte.

Yo creo no tenerla re clara, pero en ese momento no tenía la cuestión de militancia, hizo que me hiciera cargo de eso. Es super complejo, no puede quedar la ESI en una sola figura.

Sabemos que la ESI es transversal, entonces, desde esa perspectiva mi experiencia siempre fue positiva, ¿en qué sentido? Al principio de mi carrera trabajé en escuelas privadas, en colegios religiosos...no tuve digamos muchos problemas. Pero, luego, en las escuelas públicas yo nunca tuve problemas con las familias, siempre fue bastante positivo.

Creo que hay un lugar en los últimos años, de lo políticamente correcto, que si bien hubo movimientos como “con mis hijos no te metas”, hoy en día las escuelas de alguna manera, o la gente, no se anima tanto a ir en contra de la ESI. Yo creo que los debates que se dieron en relación al aborto, hay como momentos álgidos si se quiere, en relación a la ESI.

Yo creo que tuve una experiencia super positiva y sobre todo con los estudiantes en los cursos, que es donde alguna manera la tarea cobra sentido.

J: ¿Vos sentís que ellos se interesan por las temáticas de ESI? ¿se involucran?

E: Yo creo, hoy, que corremos el riesgo de un vaciamiento conceptual de la ESI. Depende de dónde lo miremos... a veces nos encontramos con estudiantes que dicen “la ESI otra vez”, “nos van a enseñar a poner un preservativo”, como si ese fuese el único contenido que aparece en relación a la ESI.

Es cierto que cuando las cosas se institucionalizan hay discursos que no se ponen en discusión. Creo que siempre hay que volver a los discursos de la militancia, es decir, podemos hablar de estereotipos de género, de estereotipos de belleza en los medios de comunicación, que es como un tema en que se re prenden las escuelas, pero bueno ¿qué pasa si además del estereotipo de belleza lo pensamos desde el activismo gordo?. Pensar qué es lo que dice el activismo gordo que habla de la despatologización de los cuerpos, que habla de romper con los ideales de belleza; se complejiza.

La ESI tiene que nutrirse todo el tiempo de discusiones y debates. Hay que estar constantemente formándose. Hay un desafío ahí, no quiero que todos lo quieran hacer... pero bueno, cuáles son los debates específicos que se dan, que están buenos también tener en cuenta.

J: Y cuando abordas temáticas de ESI ¿los estudiantes se enganchan?

E: Yo creo que las dinámicas no pueden ser las estrellas de estos trabajos, pero creo que cuando se encuentran siempre hay resistencias y por supuesto hay temáticas donde hay un trabajo con uno mismo en relación a la ESI que es importantísimo hacer y que a veces tocamos temas que son muy álgidos.

Hay una de las discusiones que se dan en Lengua y Literatura, cuando empiezan las clases, mis amigas me dicen “Mecu, pásame un cuento para trabajar abuso”. A mi me parece que hay cosas que la literatura puede abrir una discusión, pero hay cosas que se hablan directamente. Entonces, cuando hay temas que son super complejos para trabajar y que, por supuesto, nos repercute emocionalmente y que son muy difíciles, por eso es una tarea que no se puede encarar en soledad. Por eso yo veo muy importante los equipos, que esos equipos existan de verdad y que puedan acompañar a estudiantes.

En el primero de una escuela tengo dos niñas que están transicionando. Entonces, no es solo acompañar esas niñas, sino es habilitar también, ayudarlas a que puedan vivir su transición con felicidad.

Yo creo que cuando me decís de los miedos, volviendo un poco a esa pregunta inicial, a mi con les estudiantes no me da miedo encarar una clase de ESI, lo que si me da miedo es un poco encararla sola. Me parece que siempre es importante poder tener una persona, compañera o compañero, con la que podamos hablar estas cuestiones, decir “bueno che, está esta problemática, cómo la laburamos, cómo la seguimos” porque, realmente, una persona no puede tener todas las herramientas.

J: ¿Has vivenciado situaciones donde hayas tenido que intervenir en el marco de la ESI?

E: Si, de hecho, me han contactado estudiantes: casos de abusos, casos de embarazos. Me han contactado y he detectado, hace poco, una estudiante que estaba quieta en un rincón y que la estaba pasando realmente mal y le pregunté qué le pasaba y si, había sufrido un caso de abuso. Y bueno, ahí es con quién se habla, cómo se activan los protocolos. Más allá de eso, que no haya un equipo...yo digo bueno, busco hablar con los directivos, activar los protocolos, acompañar al estudiante... pero entran en juego un montón de

cuestiones que, incluso para el docente que tiene que acompañar esas situaciones, necesita un acompañamiento.

J: ¿Acá en la escuela hay un equipo referente de ESI?

E: No está conformado en esta escuela. No hay una conformación jurisdiccional, la provincia no lo pide. En otras provincias hay conformaciones, por ejemplo, hay un psicopedagogo/a, un directivo y un grupo de docentes, incluso se incluyó la figura de alumno/a promotor/a. Se arma, en el modo colectivo de operar, un grupo, tenés un sostén. Sabemos lo que son los sostenes en ese sentido...para sostener la tarea, cuando trabajamos con ESI es fundamental.

Creo que mi miedo tiene que ver un poco con eso...el miedo a meter la pata, a hacer las cosas mal. Tiene que ver más con el trabajo en soledad. Siempre es necesario un grupo.

J: ¿En las reuniones de área se abordan temáticas de ESI o se focaliza más en los saberes de la ESRN?

E: Se tocan...creo que a veces sucede un poco esto, depende con quien trabajas. Por ejemplo, con una compañera que tiene talleres de tercero, yo tengo algunas horas disponibles, armamos un taller y bueno, pasé por los cursos, pregunté qué querían trabajar, indagué para hacer una especie de testeo. Fue loco, porque después de hacer todo un desarrollo, querían trabajar salud sexual y reproductiva (risas).

A mí todo lo que tenga que ver con la diversidad me encanta... me parece que a veces encontramos en la ESI mucho espacio de catarsis y de culpas, entonces por ahí tenés que comerte a varones hablando tres horas sobre su deconstrucción y eso es un plomo. A veces pasa cuando hay resistencias, les tenemos que justificar a los pibes, porque la ESI también es para ellos. Me parece que estaría buenísimo que los docentes varones cis den talleres sobre masculinidades, micromachismos...porque de pronto estamos con un montón de pibas teniendo que escuchar la catarsis...es una resistencia mía, seguramente me pasó a mí algo personal, que hace que eso me embole.

J: ¿Cómo ingresa la ESI en tus clases?

E: Tengo varias cosas para decir sobre eso...en primer lugar me pasa que a veces armo tallercitos. Tengo un buzón...

J: ¿Cómo es eso del buzón?

E: El buzón dice “inserte su pregunta de ESI”. Habilita la charla. Es totalmente anónimo. Siempre trato de que el taller tenga cierto grado de confidencialidad, confianza. A veces pasa que quieren enunciar algo y no encuentran las palabras que creen que son apropiadas para decirlas, entonces no hablan o enuncian por ese miedo a decir algo mal o algo fuera de lugar en la escuela. O tenés el que dice cualquier cosa sin pudor, que ahí tenés el o la portavoz. Se arma como un espacio especial donde sabemos que a veces no tienen el tema tan resuelto, sino tendrían las palabras para decirlo. Hay una búsqueda de cómo decir y habilitar la palabra y que esa palabra sea escuchada. El otro día encontré preguntas en el buzón como “¿a qué edad puedo empezar a tomar hormonas?”. Yo la verdad que no pensé que en ese curso había una identidad trans que estaba pensando en tomar hormonas. Entonces es esto...cuáles son las necesidades de los estudiantes.

Por ahí a veces armo alguna dinámica de taller, no es que me paso haciendo talleres. Antes, cuando era referente hacía un montón de talleres, pero me encargaba de muchos grupos para las jornadas institucionales. En mi trabajo cotidiano me parece que la ESI es una especie de enfoque. Siempre se pone el ejemplo de los anteojos de ESI, a mí ese ejemplo no me gusta mucho porque a veces te los sacas y los dejás tirados cuando llegas a tu casa y no me parece que esté bien (risas). Pero si una especie de enfoque... como decir “bueno, es trabajo diario”. Si hay un hecho que irrumpe y hacemos un silencio pedagógico... no sé, por ejemplo, tenemos un estudiante que le dice a otro “puto” y hacemos silencio cada vez que eso sucede, ese hecho que irrumpe bueno, instalamos, hay una educación sexual. O si vemos a alguien que haga algún comentario gordofóbico o racista, bueno... entonces me parece que con los hechos que irrumpen si

está bueno intervenir, no hacer silencio. Incluso cuando hay temas que nos puedan resultar complejos poder decir “bueno, paremos acá, hablemos esto o vamos a darle un espacio para hablarlo en algún momento”.

En relación a la literatura particularmente trato en mis programas de incorporar literatura que me guste y meter disidencias en los programas. Eso lo hago en la medida de lo posible, pero no es algo que enuncie todo el tiempo. Me pasa actualmente que hay cosas que antes leía que hoy en día las leo con otros ojos. Hay cosas que yo daba antes y me daban gracia... y ahora las leo y digo “uy, esto es tremendo”. Hay cosas que me parecen re machistas. Yo no creo que haya que interrumpir la lectura a les estudiantes para hacer comentarios de “esto es machista”, “esto es chongo”, porque es un embole y a veces me pasa que, como docente, estoy atravesada por los discursos de género y por ahí todo me parece chongo o machista (risas). Revisar qué es lo que doy. Me pasa sobretodo cuando hago actividades colectivas. El otro día me hicieron leer un texto que se llama “el penal más largo del mundo” y yo lo leía y decía “ay, ay, ay” como que hay cosas que obviamente puedo prever qué es lo que doy yo, pero a veces hay que elegir lecturas de manera colectiva y ahí también se arma algo.

Sobre todo, me parece que hay algo de las cosas que leemos hoy en día que se puede hacer una revisión desde una perspectiva de género, una perspectiva feminista. No creo que esté bueno venir con el cuento “bueno hoy vamos a trabajar ESI”, me parece que hay cosas que se hablan directamente y que por ahí un cuento nos sirve para abrir una temática.

J: Hay veces que planificas talleres específicos y otras veces que trabajas con cosas que van surgiendo en la cotidianidad...

E: Si, hay cosas que sí. Talleres no es que vivo dando... otras veces no sé, por ejemplo, si trabajamos algún cuento y se filtra la perspectiva de género que tiene que ver con la mirada, por ahí trabajamos alguna temática especial, por ejemplo no sé... a mi ciertas lecturas para trabajar ciertas temáticas me han servido... estamos leyendo esto y puedo laburar esto... en una clase por ahí trabajamos, por ejemplo, estamos leyendo una novela que se llama “Casino casa grande” de una chica de Roca y en un momento hay una escena donde ella se filma y queda como una especie de escena porno. Ahí está bueno para trabajar qué pasa con el grooming, por qué en ese momento no se expuso al grooming, pero hoy sí, qué pasa con el porno. El tema del porno es un tema re difícil para abordar. A partir de eso se podía hablar, es un puntapié.

J: ¿Por qué sentís que el porno es un tema difícil de abordar?

E: El porno me parece difícil de abordar porque me parece que hay una especie de educación... muchos jóvenes ven porno y piensan que la sexualidad pasa siempre por ahí. Me parece complejo porque yo tengo una perspectiva más reglamentarista, entonces creo que por una parte es trabajo sexual. Me parece que hay una mezcla de muchas temáticas que cuando se filtra el tema del trabajo sexual o del abolicionismo en la escuela es difícil de abordar.

Además, porque suele ser un tema donde hay una diferencia de postura y en donde les pibes nada, es un tema complejo. No lo tengo tan resuelto yo como para encarar a veces con adolescentes. Está bueno que la mirada esté siempre puesta en les estudiantes, en lo que significa el porno y hacer una reflexión en torno a ello, pero bueno... de pronto aparece un lugar muy moral y se relaciona al “está mal”. Es complejo.

J: ¿Qué enfoques de ESI crees que predominan en tu práctica docente?

E: Hablamos de los silencios pedagógicos, pero también de la circulación de la palabra... hay un montón de cuestiones que tienen que ver con la habilitación de la palabra... creo que eso también tiene que ver, además de un contenido específico.

En el taller que estoy dando con otra profe estoy dando salud sexual y reproductiva... estamos viendo MAC (métodos anticonceptivos) ... igual yo creo que no encarás un contenido desde un eje, sino que siempre está involucrada la perspectiva de género y de derechos... vemos qué pasa desde muchos enfoques. Pero

también creo que en la clase es importante si circula la palabra, qué es lo que pasa en el todos los días, en nuestra práctica cotidiana.

Estoy en programa que se llama “egresar” y trabajamos con les estudiantes el caso de una corredora olímpica que ganó un montón de medallas y que el “COI” que es el Comité Olímpico Internacional no la dejó competir más porque es intersex, tiene un nivel elevado de testosterona en sangre. Entonces trabajamos con ese grupo, en el marco del debate de Lengua y Literatura y Comunicación...pensamos el tema del deporte y qué pasa con las personas intersexuales, con las identidades trans y estuvo buenísimo porque se armó toda una discusión en relación al sexo-género. Se flayea mucho cuando descubren que el binario mujer-varón, cuando piensas en una persona intersex, se rompe desde lo biológico. Ahí hay algo que se arma super interesante...cómo el deporte excluyó. Dicen que con la testosterona ella tenía ventaja, muchas compañeras salieron a decir que estaban compitiendo con un hombre y hubo casos en el mundo del deporte donde se re discriminó a mujeres. Hay una balista que la echaron, no la dejaron competir más porque era intersex. Tenía un caso de intersexualidad, como que el cuerpo no le reconocía o leía la testosterona. Finalmente le hicieron un montón de estudios que definían genéticamente si la persona podía competir o no y en qué categoría. Le revisaban los genitales y luego se empezó a definir en forma genética: si sos XX competís en una, si sos XY competís en otra. Hasta dónde se miden los cuerpos...se normalizan los cuerpos... es super interesante el mundo del deporte. Creo que es un tema que me interesa ver esos debates. Yo no creo que esté formada para hablar de todo, pero sí me parece interesante ver qué está pasando acá. Incluso en la vida cotidiana. A mi me pasa que hace muchos años que juego al fútbol, y me di cuenta de que muchos amigos que habían transicionado hace poco, que eran varones trans, que estaban en espacios que estaban con las pibas, y que habían sostenido durante muchos años el fútbol femenino. Y bueno, ahí se dan las discusiones “¿con quienes jugamos?”. Todo el tiempo nos atraviesa de alguna manera.

J: ¿De qué manera profundizas sobre los saberes de la ESI? ¿realizas cursos, capacitaciones?

E: Hay muchos caminos para aprender...uno puede ser más autodidacta y más anarquista donde uno va analizando y se va metiendo en donde le interesa. Yo hice un postítulo y tomé cursos de referente, o en una asociación que se llamaba “Hay ESI”. Hay un discurso que tiene que ver con la militancia, que estoy bastante atenta. Me pasa que, si estudio los marcos legales, me parece que es super necesario, que está buenísimo pero que por ahí hay que sentarse a mirar protocolos, leyes... hay que estudiar. Si te interesa hay que estudiar, no queda mucho. No podés pararte a decir cualquier barbaridad porque podés hacer mucho daño. Asumir la postura de que hay cosas que no sabemos es muy importante. Por eso te digo que está buenísimo trabajar en grupo.

J: Respecto al contexto de pandemia ¿desde la virtualidad se pudieron abordar temáticas vinculadas a la ESI?

E: Hablé con una compañera sobre el hecho de que es una situación muy compleja la pandemia. ¿Qué temas dábamos? Uno se imaginaba un montón de pibes en sus casas, con sus familias en donde era una situación súper compleja. ¿Qué es lo que se da en ese contexto? ¿Cómo se trabaja? Hay algo que tiene que ver con la ESI que me parece que es super importante, y es que nosotres como docentes tenemos que poder acompañar y ser responsables. Se nos exige un montón...pero si abrimos temas tenemos que poder acompañar. Sobre todo cuando hay temáticas sensibles... si vos estás laburando con el cuerpo y hablas de estereotipos de belleza y toda la vida te sentiste mal por ser gorda...son todas temáticas sensibles. Si nosotras queremos trabajar con la afectividad hay que bancarse y hay que acompañar. ¿Cómo acompañas cuando estás mediada por una pantalla? ¿Qué temas trabajas y cómo los trabajas? Es importante que les pibes estén en la escuela...se me viene la frase “con mis hijos no te metas”.

El laburo en pandemia fue raro en ese sentido...yo armé un “recursero” para docentes donde ponía contenidos y videos que habían hecho antes. La verdad es que yo no estoy conforme con como laburamos o con los resultados que tuvimos. Pero fue una situación súper compleja.

Creo que hicimos actividades que veníamos haciendo con los lineamientos de la jornada de ESI, no me acuerdo bien qué es lo que trabajamos. Creo que trabajamos medios masivos de comunicación.

J: ¿Las familias y los estudiantes presentan resistencias cuando se trabajan temáticas de ESI?

E: Si, siempre hay resistencias con los pibes. A veces me pregunto cómo y para quienes enseñamos. Y con los problemas que he tenido con familias fueron en escuelas privadas. Las familias que en general se acercaban eran para que apruebe a estudiantes o porque tenían conflictos ideológicos. Eso me ha sucedido en colegios privados y más al inicio de mi carrera. Cuando pude salir de los colegios privados y trabajar en escuelas públicas no he tenido conflictos con las familias. Entiendo que hay docentes que los puedan tener, conflictos sobre todo por ahí con la religión. Yo creo que si hay profes que abordan la temática desde un lugar respetuoso, puedes tener problemas, pero se supone que tenés una ley que te protege y directivos que, quiero entender, te van a apoyar. No es algo que me provoque miedo específicamente.

J: ¿Qué desafíos o utopías crees que tiene la ESI?

E: Yo creo que desde el estado hay cuestiones que tienen... formaciones. Les docentes de alguna manera activamos, pero es difícil conseguir espacios para formarse que estén piolas. Luego lo que tiene que ver con las leyes y un trabajo colectivo, de articulación. Por ejemplo, nosotros estamos viendo métodos anticonceptivos, y vos les decís a tus estudiantes que por derecho se pueden poner un chip o pueden conseguir la anticoncepción de emergencia gratis...y de pronto van al hospital y hay un médico que obstaculiza o que no hace una buena consejería; ahí falta una articulación. Si vos me preguntas cuál sería la situación ideal, para mí sería una situación en la que se pueda articular Educación y Salud, por ejemplo, que exista diálogo. Ayer por ejemplo fui a la salita del hospital Zatti y me atendió una piba re copada, me dio el pene de madera, una caja de preservativos y un montón de folletería para trabajar con los pibes... pero sí sé también que hay muchos médicos que son obstaculizadores.

Tal vez hay un miedo generalizado sobre qué temáticas trabajar o qué pueda suceder... muchas veces cuando nos encontramos con situaciones difíciles a veces es como ¿en dónde se pone el foco? Un ejemplo: hay un compañero que una niña trans le contó que estaba transicionando y quiso labrar un acta... no te estoy hablando de confidencialidad... me parece que la ESI no se tiene que “encorsetar”, tiene que colectivizarse, tenemos que poder generar conocimientos y debates entre todes, que cada uno aporte. Para mí eso es lo ideal institucionalmente.

Yo creo que también podemos colectivizar saberes, porque creo que es mucho más divertido. También para cualquier problemática o asunto siempre es mejor estar en grupo. Yo creo que también cuando la ESI se vuelve tan legalista creo que ya no estamos pensando más en un paradigma biologicista. Sí está muy fuerte, pero es más como un resabio...creo que los docentes que nos estamos formando estamos pensando desde otras lógicas.

Lo que sí está bueno es colectivizar...esa es mi situación ideal. Que no haya un vaciamiento, repetir ideas una y otra vez...muchas veces hablamos de la ESI diciendo “es transversal, es integral” y repetimos una y otra vez lo mismo. Eso va un poco en contra del espíritu.

Yo veo a la ESI como una educación sexual que desnaturalice...que debata. Ese es el espíritu que yo reivindico. Que rompa con todo lo que no nos gusta y que genere un mundo más vivible y más lindo.

Entrevista N°2

Escuela: ESRN N° 1

Docente: 2

Edad: 42 años

Área de conocimiento en la que se desempeña: Educación en Ciencias Sociales y Humanidades

Antigüedad en la docencia: 5 años

Fecha: 21/10/21

Hora: 8:30 hs.

J: Julieta

E: Entrevistada

J: ¿Cuál es tu percepción sobre la Educación Sexual Integral? ¿Qué sentimientos, interrogantes, temores te genera?

E: Bueno, en principio tengo una formación no dentro del profesorado, sino que es un tema que a mí me gusta mucho y he desarrollado en varios momentos cursos o lecturas. Lo que cuesta abordar en las instituciones es la incorporación de la ESI como parte transversal de la educación. Lo que me pasa particularmente a mí respecto a cómo abordar estos temas en un marco institucional es como remar contra la corriente, y muchas veces sentirme como sola para que el tema se desarrolle como parte de la currícula.

En relación a los años que tengo como docente acá en Viedma, en diferentes escuelas tuve diversas experiencias. En algunas, si bien el equipo directivo no tenía una formación ni tenía bien en claro cómo poner en práctica ESI, sí estaban preocupados para que se den los contenidos y había una apertura. En ese caso, como hago en otras escuelas, es buscar docentes pares que quieran abordar esta temática, para no sentirme tan sola.

Lo he laburado en las tres escuelas que estuve, y siempre lo que sentí fue como tratar de hacerlo enmarcado dentro de la institución, pero siempre me sentí sola. He tenido diversas situaciones como por ejemplo en una escuela una directora me dijo que tenía que avisarles a ciertos estudiantes, por ser practicantes de una religión, qué días iba a dar ESI, qué contenidos, y ese día el padre no enviaba a sus hijos a la escuela.

J: ¿Ese fue un pedido explícito de la familia?

E: La familia se quejó por la temática que estaba desarrollando en mis clases, entonces la postura de la dirección fue decirme a mí que cada vez que desarrollara temas de ESI le escribiera en el cuaderno de comunicaciones, así la familia sabía. Era hijo de un pastor. Ahí fuertemente las iglesias evangélicas marcan un territorio de lo que es una educación dentro del ámbito de lo privado, cuando es un derecho de la persona poder tener conocimiento acerca de los diversos temas que abarca la Educación Sexual Integral.

J: ¿Desde la escuela nunca hubo una respuesta desde el lugar del derecho de los estudiantes? Que hay una ley que los ampara...

E: No, nada. Eso fue raro...por eso te digo que en muchos aspectos es a pulmón, depende de la voluntad del docente para poder desarrollar la temática. O si está basada en la línea de nación, si es una jornada, bueno ahí sí porque es obligatorio. Si no es obligatorio, no está incluido.

La sensación mía muchas veces es eso...todavía no está instalado de una forma institucional, entonces depende mucho de la buena voluntad de los docentes que podamos desarrollarlo dentro de la currícula.

J: ¿Tenes espacios en la escuela para conversar con tus compañeros sobre las situaciones que te atraviesan en la escuela? ¿En las reuniones de área intercambian experiencias de ESI?

E: Si, si solicito acompañamiento si.... me ha pasado en otras escuelas. Acá dentro del área lo que me sucede es más individual...en este contexto, en medio de la pandemia, los roles dentro del área quedaron un poco distorsionados. Cada docente se concentró específicamente en su curso, entonces no hay un diálogo correlativo dentro del área, que es lo que deberíamos estar planificando.

Según las edades, puedes abordar diferentes temáticas con diferente profundidad, o seriedad...no es lo mismo trabajar con un pibe de primero que con uno de quinto. Como no está instalado el tema y es difícil de generarlo, porque si vos no tenés interés personal, no está bueno forzarlo. No está bueno que se trabaje porque es obligatorio...no me sale obligar a nadie.

En otras escuelas si me ha pasado de estar en áreas, en general, con las de Filosofía o Antropología, que compartíamos material o hacíamos cursos e intercambiábamos materiales. Particularmente en esta escuela hay otro perfil, es un perfil más conservador, más retraído a que esa temática no está incorporada. Calculo que con el paso del tiempo va a tener que entrar...

J: ¿Pensas que tiene que ver con una bajada de línea desde la dirección?

E: Si, sí o sí. Pero eso es más complejo porque en dirección tienen que abarcar tantos temas...si vos no militas, porque la ESI es algo que vos tenés que militar, si no lo militas en tu vida cotidiana no te sale naturalmente. Creo que es un camino muy nuevo...a pesar de que la ley ya tiene unos cuantos años...me parece que todavía falta. No está en la formación docente de los que venimos de antes, quizás ahora las nuevas camadas sí. Es difícil cómo abordarlo por no tener herramientas y por cómo nos interpela en nuestra propia subjetividad. No es un tema netamente objetivo, está hablando de algo que nos atraviesa. Creo que también la dificultad viene por ese lado, yo creo que la persona se tiene que sentir cómoda. A mí no me gusta forzar un tema. Si yo saco un tema y digo “tengo estos videos para compartir” y nadie engancha, ya está. No soy la dirección que digo “bueno, esto vamos a trabajar” y bajo un tema. Mi esperanza es que en un par de años esto esté más incorporado, que esté en la agenda.

J: ¿Cómo ingresa la ESI en tus clases?

E: En otras escuelas planifico específicamente el taller. Siempre intento que sea formato taller. En esta, por el contexto de pandemia, fue un poco particular. Nos apremia dar ciertos contenidos mínimos, básicos. Lo que hago es abordar cuando emerge en la temática. Lo que me propuse, de mitad de cuatrimestre para acá, cuando voy a cubrir algún curso, trabajo, aunque sea un tema: discriminación, violencia, acoso...algo cortito; definiciones, preguntas, algún video, que ellos expresen algo.

Como te digo, en esta escuela no está incluido en el diseño del área. En nuestro diseño curricular por ahí puede haber algo en primer año, porque incluye “género”, como saber específico, pero en el resto de los años no hay... por ahí en quinto está “juventud”, podría incluirse ahí. Pero en el área no está... no es que dijimos “bueno, a ver, cómo hacemos para que aparezcan dos o tres clases en cada año abordando algo de ESI, y tener planificada alguna secuencia que tenga en cuenta la edad o algún eje que lo atraviese”. Eso no hubo. Siempre estamos atrás del emergente, de lo que tenemos que cumplir de lo mínimo.

J: ¿Vos decís que ahora, con la vuelta a la presencialidad, el foco está en cumplir con los saberes mínimos, en detrimento de la ESI?

E: La ESI directamente no aparece. Se prioriza el saber más conservador, el que supuestamente tiene que estar...como si la ESI fuera algo que no tiene que ver en las subjetividades y en las enseñanzas de cualquier persona. Me parece que hay un trabajo que hay que hacer entre docentes y quizás, esa sea la labor que tiene que hacer la dirección: hacer una jornada con los docentes.

J: ¿Lo pensas como un desafío institucional?

E: Si, un desafío institucional. Hacer una jornada de intercambio de materiales, de capacitación, dentro del equipo docente para compartir entre nosotros y también desmitificar los miedos alrededor de la ESI. Creo que también genera un miedo, incluso la palabra “sexual” como si fuera netamente el coito y fuese solo eso, cuando tenemos historia de la sexualidad de nuestra madre hasta que nos morimos. No es tener sexo la sexualidad. Entonces también hay que laburar un montón de conceptos para que, creo yo, el docente se sienta cómodo. Lo primero que hay que manejar es el conocimiento, el saber. Entonces, si el docente no

maneja el saber, más allá de si te interpela en la subjetividad la sexualidad propia, en diversos aspectos, porque puede ser que te hayan violentado, que seas gay, lesbiana, lo que sea...es super válido poder trabajarlos, pero como docente digo...habrá que hacer terapia si hay temas que te interpelan a vos y no podés poner objetividad sobre algo que vas a desarrollar. Yo entiendo que no lo trabajes, pero me parece que no es la excusa.

J: ¿Te sentís interpelada con algún tema?

E: No, incluso soy lesbiana y no tengo ningún tipo de problema de hablar de la diversidad sexual, de las identidades...quizás 20 años atrás te puedo decir que sí, porque me costaba expresarlo yo misma. Pero, como te digo, yo me enfoqué en formarme con el conocimiento. No pongo el foco en lo emocional que me interpela, sino que pongo una distancia necesaria para poder abordarlo. No como una neutralidad, porque uno nunca es neutral ni deja la subjetividad de lado, pero donde yo no sea ni reactiva porque “este pibe sea homofóbico”, no me afecta en lo personal. Me pregunto qué le pasa a él, cuál habrá sido su historia personal para que le pase eso, o qué cosas mirará en la tele, qué dirá su familia respecto al tema. Pero no lo tomo como un ataque, no me genera nada. No, en lo personal no tengo problemas para abordar ningún tema...tampoco acoso, tampoco abusos y bueno, todas las mujeres hemos tenido secuencias o historias que nos marcan y la verdad es que me siento segura porque manejo el contenido.

Me parece que nos falta formación a muchos docentes y muchos se escudan en no querer abordar ciertas cosas por no formarse. Después está lo otro: cuando vos no tenés trabajada una emoción, es obvio que no lo vas a poder laburar.

He militado bastante desde el feminismo y soy como del “ala” más blanda. Me parece que hay que manifestarse y poder llamar la atención. Yo me pongo mucho en el lugar de la otra persona porque comprendo mucho cómo funcionan los estereotipos y cómo funciona el odio...son imágenes, construcciones y valoraciones puestas en algo que en realidad no es hacia la persona. Yo despersonalizo, y eso me permite abordar los diversos temas de manera natural, por lo menos hasta ahora, tampoco quiero decir que no me va a pasar nunca...pero creo que tengo las herramientas suficientes como para, en el caso de no poder resolver una situación, pedir ayuda. Yo sé que, si me toca algo muy personal, sé que no voy a reaccionar. En todo caso, si sé que voy a tener una forma no adecuada, pediré ayuda...pero no tengo problema en abordar ningún tema.

J: Respecto al contexto de pandemia, ¿Qué pasó con la ESI en la virtualidad y en la presencialidad progresiva y plena?

E: De ESI nada. Dentro del área nada, nadie ni yo. Yo no supe, estaba muy desbordada...era la primera vez que era coordinadora también, me encontré trabajando con tres personas que estaban dispensados, no sabían de tecnología y la verdad que ni supe cómo hacer para dar lo mínimo de lo mínimo. De ESI, como te digo, no fluye en el área en general, es como estar imponiéndolo. Particularmente yo la podría haber dado en mi disciplina, pero no supe cómo desde la virtualidad y tampoco puse mucha energía en planificar y ver qué estrategias podrían ser...pero, como te digo, estaba totalmente desbordada. Quizás, si esta entrevista con vos la hubiese tenido al principio de la pandemia, vos me pones en un lugar donde yo me hubiese cuestionado “che, bueno, aunque sea dentro de todo un año, de las actividades chiquititas, podría haber incluido algo, aunque sea chiquitito”.

Pude trabajar algunas cosas en los Meets desde lo emocional, de cómo venían llevando el encierro, desde ese lugar, pero nada específico...no era planificado. También les daba propuestas sobre qué hacer, por ejemplo, yo tengo una huerta, y les decía “ustedes en el tiempo libre pueden hacer algo así en el patio, en una maceta”, la idea es que puedan hacer alguna actividad. Me daba cuenta de que había que trabajar lo emocional, porque me pasaba a mí, porque yo vivo sola y es distinto vivir con una familia, supongo que se querían agarrar de los pelos. Viviendo sola te volves loca, yo les decía a los pibes que a veces hablaba con las plantas y con los gatos y se cagaban de risa. Lo que les trataba de decir era que no era una situación

normal y que había un montón de recursos para hacer. Por momentos hablaba de los contenidos y al final, los últimos 5 minutos, algo de los afectos tocaba, hasta ahí, porque también me daba miedo algunas cosas no saber cómo trabajarlas. Si salía alguna cuestión de ellos que se manifestaran y se desbordaran, no sabía cómo trabajarlo, entonces lo trabajaba, pero no era algo planificado.

En verdad que no fue algo que lo tuviese tan presente. Como te digo, si vos a esta entrevista me la hubieses hecho antes yo ahí si hubiese tenido otra cabeza. Igual nadie sabía cómo iba a ser la pandemia... yo reconozco las falencias y está bueno proyectar cómo ir modificando para poder tener una sociedad más inclusiva, diversa, que nos aceptemos. Para mí la base es que, si logramos un desarrollo humano donde aceptemos la multiplicidad de seres, en todos sus aspectos, gustos, colores, deseos, toda la convivencia tendría que funcionar.

J: Claro. La ESI apunta a un cambio social y político...estamos formando ciudadanos

E: Estamos formando ciudadanos si...y justamente es político. Yo además entiendo la educación de la mano de la política, es un acto político. Lo pedagógico es político. Todo es político. En las relaciones humanas es donde más agua hacemos en poder reconocer a un otro como válido, sea como sea, sin tener un parámetro de lo que para uno es lo que está bien y lo que está mal. Es muy fuerte poder desarmar todo eso...porque como te dije en una escuela me obligan a escribir en el cuaderno de comunicaciones, para avisarle a la familia y que el pibe no vaya. Esa fue una anécdota que voy a tener toda la vida.

J: ¿En esta escuela las familias han presentado resistencias ante el abordaje de la ESI?

E: No, en esta escuela no...en esa escuela que te digo sí...y el papá no se si me reconoció o cómo supo que yo era la que daba ESI...yo estaba haciendo tutoría en un pasillo con uno de los chicos del curso donde yo era tutora...y pasa él y me dice “¿vos sos la profe de ciudadanía?” “¿cuándo vas a trabajar?”. Yo no le dije nada. Tenía ganas de responderle de todo.

J: ¿Y con relación a los estudiantes?

E: Con los estudiantes es complejo porque a la mayoría no les interesa, les aburre. También para plantear qué estrategias utilizamos para trabajar los temas...y los que están interesados es porque ya tienen incorporado algo, que militan o son chicas que están en un centro de estudiantes. Es complejo abordarlo sobre todo justamente en las escuelas y con la población que más lo necesita. No tengo hecho un estudio ni una estadística ni nada, pero cuanto más cercano a los barrios o son de un nivel socioeconómico más bajo, hay más reticencia a abordar los temas de ESI.

Directamente te interpelan diciéndote “vos sos feminista”, “vos sos abortera”, y ahí al toque ellos se ponen en la vereda de enfrente. Por eso te digo, es muy difícil abordar el tema desde un lugar donde ellos no sientan que vas al choque. Lo ven como que no es necesario, como que es una pérdida de tiempo, como que ellos ya la tienen re clara. Muchos desde el desconocimiento, no saben que abarca un amplio abanico de temas. Y después porque las veces que vieron algo de ESI fue desde lo biológico, como que está muy bueno también como cuidarse, como prevenir enfermedades, el uso del preservativo, la cuestión biológica de los cuerpos, los genitales...y ese tipo de cosas que se quedan con la parte biomédica y nada más. Entonces cuando uno va con un tema distinto es como que dicen “ah, pero esto es otra cosa”. Pero igual no es que se re copan, los que se re copan son los que ya estaban previamente interesados.

Eso es para mí un desafío, hay mucho por laburar, pero sobre todo que sea la escuela entera porque un solo docente no genera, osea, moves un milímetro la cuestión. Y bueno, eso también me desalienta un poco. Porque, por ejemplo, uno de los espacios en que se podría trabajar es en el Espacio de Vida Estudiantil. Depende cómo sea la persona y cómo maneje el tema podés enganchar algunos temas o no...es un ámbito donde se podría cada tanto hacer una jornada con diversos temas para trabajar.

J: ¿Vos pensas que acá no se trabaja la ESI en esos espacios?

E: No, porque acá hay otros perfiles...no quiero personalizar ni particularizar a las personas, pero, por ejemplo, si es una persona que es más bien de otra izquierda es un tema que no es importante, el medio ambiente tampoco, lo único importante es la revolución social...como si todo fuese lo económico, de clase. Y está todo imbricado: el patriarcado, el colonialismo, el neocolonialismo, el racismo...es toda una estructura de poder y del uso jerárquico de la posición del hombre que está todo entramado. Muchas veces faltan espacios de formación docente para poder abordar las temáticas y que entendamos todos un mismo lenguaje.

J: El tema es que esos espacios no son obligatorios...

E: Deberían ser obligatorios y no solamente una jornada de violencia de género. Yo entiendo que la violencia de género es una problemática preocupante y sobre todo en los noviazgos de los adolescentes, pero si toda la comunidad educativa manejara un mismo saber ya por lo menos arrancamos todos en un mismo contexto. A mi me parece que eso hace que los docentes estemos laburando solitarias.

J: ¿En esta escuela hay un equipo referente de ESI?

E: No...hubo, me parece, pero desde que yo estoy no. Pero, como te digo...el contexto es difícil. Yo no quiero responsabilizar a los docentes y directivos. Yo entiendo, hacen magia. En el contexto de pandemia más fuerte, cuando estábamos encerrados, el equipo directivo y preceptores repartían comida por los barrios. Y cuando iban con las fotocopias con las actividades era como “¿voy a dejar las fotocopias?” en una pieza hay siete metidos...todos cartoneando. Es como que hay problemáticas sociales y económicas más fuertes, y a veces se prioriza eso. No digo que esté bien, pero se entiende que al no ser un tema que está instalado es difícil que aparezca solo. No es algo que vos ya tenés incorporado. Todas las áreas podemos abordarlo, desde distintas perspectivas...que esa sería la idea, que esté más naturalizado. Realmente tenemos un recorrido largo, como comunidad te digo.

J: ¿Cuáles crees que son los principales facilitadores y obstaculizadores institucionales para la implementación de la ESI?

E: con relación a los recursos esta escuela tiene todo, porque cuenta con todo lo técnico: proyector, parlantes, espacios...pero me parece que lo que falta es un proyecto institucional que tenga como objetivo prioritario el desarrollo de estos temas.

Entrevista N°3

Escuela: ESRN N° 1

Docente: 3

Edad: 47 años

Área de conocimiento en la que se desempeña: Educación Científica y Tecnológica

Antigüedad en la docencia: 20 años

Fecha: 25/11/21

Hora: 8:00 hs.

J: Julieta

E: Entrevistada

J: ¿Cuál es tu percepción sobre la Educación Sexual Integral? ¿Qué sentimientos, interrogantes, temores te genera?

E: Es verdad que ESI se trabaja desde la tensión por todo lo que se genera cuando uno da una clase, un taller, una intervención en relación a la ESI. Uno no puede negar que no se trabaja con tensiones. A la vez, me parece que es una pedagogía que apunta al desarrollo integral de los pibes, trabajar mucho con lo que tiene que ver con la afectividad, con una sexualidad que apunta a ser emancipadora, que brinda herramientas para que ayuden al crecimiento y desarrollo de esa chica o ese chico. Me parece absolutamente liberadora y que otorga beneficios. Esto no quiere decir que sea fácil abordarla, porque implica un gran compromiso poder planificar o intervenir en una situación que involucre la sexualidad. Creo que es positivo todo lo que la ESI nos puede brindar, tanto a docentes como a estudiantes.

J: ¿Qué sentidos y significados se juegan al momento de abordar saberes vinculados a la sexualidad?

E: Yo soy una docente que hace muchos años estoy, calculo que hay un distanciamiento con las nuevas generaciones de docentes, entiendo que es así. Me parece que está bueno que haya cambios con los nuevos chicos que entran, que tienen una mirada más actualizada en relación a la sexualidad. Quienes ya venimos de otra formación, no solo a nivel educativo, incluso en los profesorados que estos temas directamente ni se hablaban...sino la sexualidad como la fuimos incorporando en nuestras familias, nuestras escuelas...siempre estuvo atravesada por esta cosa de vergüenza, prejuicios, de falsas creencias, que incluso hoy siguen estando, y con toda una intención porque a veces hay una mala intención para desvirtuar el sentido que tiene la ESI.

Pensándolo desde el lugar como uno fue incorporando la sexualidad, que no era una sexualidad integral, siempre implica hacer un trabajo interno para abordar un tema en particular o pensar la sexualidad en general. Como seguramente vos sabes, una de las puertas de entrada de la ESI es hacer una reflexión sobre lo que nos pasa a nosotros mismos. No solo en cuanto a qué me pasa a mí a nivel personal sino cómo voy a abordar un tema con ese chico/a que muchas veces también viene con estos miedos, prejuicios, vergüenza; con lo que nos fuimos formando. Poder romper con todo eso implica que tengamos que hacer un trabajo personal, que después se tiene que trasladar a los chicos/as, a las familias, y a otros perfiles que sean de nuestra institución como nuestros compañeros/as, el equipo directivo. Es un trabajo arduo el que hay que hacer, si bien hemos avanzado un montón tenemos que seguir trabajando para entender el sentido integral que el programa nos propone.

J: ¿Hay temáticas de ESI que te generen pudor, vergüenza...?

E: Ya no me pasa tanto, todo lo que tiene que ver con diversidad sexual tiene una mayor sensibilidad...porque antiguamente no se hablaba y si se hablaba es un tema que está muy ligado con la vulneración de derechos. De hecho, sigue estando. Circulan cosas absurdas que se dicen, y sobre lo que uno tiene que romper, diciendo “voy a hablar de la homosexualidad y voy a incitar a que un chico sea homosexual”, lo cual no es verdad. Sí vamos a trabajar para que ese chico sea libre y pueda vivir su sexualidad desde el lugar del placer y la libertad que desea, que necesita. Pero uno tiene que trabajar estos temas. Hay temáticas que nos pueden resultar difíciles por una cuestión personal. Quizás para un docente hablar de estos temas no le significa tanto como hablar de violencia de género porque quizás es una persona que atravesó una situación compleja.

Me parece que todos los temas se pueden hablar, por supuesto teniendo en cuenta la edad a la que va dirigida, el desarrollo de ese chico/a que estamos haciéndonos cargo, pero siempre tiene que ser pensado desde un lugar muy responsable, con mucha información, con información que sea científica, que esté absolutamente validada, que tenga una perspectiva de derechos y pensarlo siempre en un contexto pedagógico, un contexto de cuidado. Cuando uno lo trabaja desde ese lugar, ya es un montón. El chico/a recibe estos temas de otra forma y yo creo que llega a su familia contándole cómo se trabajó. Pero como te digo, desde un lugar pedagógico y responsable. Eso es fundamental.

J: Mencionaste a las familias, ¿presentan resistencias a la ESI?

E: En general no. En general trabajo con mucha libertad sabiendo que muchos de mis estudiantes de acá tienen a veces resistencias, te soy sincera. Así como hay chicos/as que se interesan un montón, a veces la resistencia también se nota. Esto también pasa en las familias, pero nunca me pasó de decir “uy, que difícil me resulta trabajar”, la verdad que no. A veces me han hecho preguntas, me han llamado por teléfono preguntándome qué iba a trabajar. Desde la escuela se invitó a esa familia para que se puedan sumar y que uno les pueda contar... me parece que eso también es una de las cosas claves. A las familias les pasa lo mismo que nos pasa a nosotros, la cuestión de los miedos, incertidumbre, qué se les va a dar, de qué forma se les va a dar...esa es otra de las cuestiones que tenemos que aprender a decir: ¿Cómo voy a trabajar la ESI? no alcanza con decir “yo voy a trabajar esto”. Las familias tienen que saber cómo lo voy a hacer, de qué modo, qué estrategias voy a utilizar, qué recursos... porque no es que yo me voy a poner a dar cualquier cosa. Todo tiene que ser en el marco de un programa y una ley, lo cual está absolutamente buenísimo porque a mí me otorga una cierta seguridad acerca del modo en que voy a trabajarlo y también tengo un respaldo legal.

Los docentes también tenemos que sentirnos cuidados... así como yo cuido a mis estudiantes, yo tengo que estar cuidada. Y que haya un instrumento legal que me cuide también es maravilloso, porque me da una solvencia para abordar determinados temas, que es lo que necesitamos, estar cómodos y tranquilos. Después implicará el trabajo de nosotros sentarnos a leer el material, buscar recursos, analizar las estrategias, los marcos pedagógicos, los marcos legales que este programa otorga. Pero es muchísimo.

En cuanto a las familias es eso, a veces tienen miedos. Es lógico que estos miedos estén, por lo que hoy decíamos, cómo cada uno fue viviendo la sexualidad. Entonces creo que tenemos que aprender que todos queremos lo mismo. Las familias quieren lo mismo que queremos nosotros: una sexualidad que se viva libre, que sea de forma responsable, que ayude a chicos/as a identificar situaciones que les puedan hacer mal, que sean abusivas, que les enseñe que pueden pedir ayuda, que hay adultos que estamos para poder escucharlos, para poder acompañarlos... entonces cuando nos vamos acercando y decimos “vamos para el mismo lugar”, ahí es como que en las familias las tensiones bajan. Se que esto necesita ser trabajado de forma más fortalecida en las instancias de nivel inicial y nivel primario. En secundario creo que estamos más aliviados en ese sentido, lo que no quiere decir que no podamos trabajar con las familias.

J: Con relación a las familias que profesan alguna religión ¿se observan mayores resistencias a la ESI?

E: Específicamente con las religiones uno debería pensar que son siempre para sumar y para poder acompañar. Entiendo que, así como existe diversidad en un montón de aspectos, en las religiones también pasa. Acá asiste una población que está fuertemente atravesada por la religión, supongo que ocupan espacios de contención en los barrios que no ocupan otros espacios que deberían ocuparlos, como el deporte, las actividades culturales. Yo creo que a veces están presentes para sumar y a veces no. A mí en lo personal nunca me pasó que me haya sentido incómoda, por más que ellos fundamenten desde su religión alguna cuestión con la que yo no acuerdo. Eso también se puede trabajar, trabajar desde las diferencias. No para convencer, sino para lograr entender que por más que yo piense diferente, tengo que valorar la diversidad y poder traspassarla. Tenemos que apuntar justamente a trabajar esas diferencias para llegar a un punto de poder respetarlas. Nadie va a imponer a un chico/a a pensar algo que va en contra de su espiritualidad, pero sí a que sea respetuoso/a con las demás personas, porque si no llego a un punto que tiene que ver con la discriminación, y eso no está permitido en la escuela. Tampoco está permitido desde la ley. Decir que una persona, por ejemplo, es enfermo porque es homosexual, la verdad que no está bueno. Y no es que yo soy sincero porque digo eso, no. Le estoy faltando el respeto y estoy vulnerando el derecho a un compañero/a. Todo esto necesitamos debatirlo y poder trabajarlo.

J: Hoy mencionabas que los estudiantes presentan resistencias...

E: Si, te pasa que no siempre vas a recibir de los pibes estas ganas y que todos se van a entusiasmar. No. Me pasa, por ejemplo, yo trabajé muchos años en el Industrial y los chicos se manifestaban más

entusiasmados, y acá a veces algunos sí y otros no. Me ha pasado que he dado clases y talleres hermosos y otros que no he generado esta cosa de entusiasmo o movilización. Te pasa de todo y está bueno decirlo, te lo cuento desde mi experiencia personal.

J: ¿Y qué sentís cuando los estudiantes no se enganchan?

E: Y...te toca tu fibra personal, porque vos decís “uy por qué no se enganchan”, lo que nos pasa en cualquier clase...uno viene como muy entusiasmado, con todo armado y a veces no tenés la repercusión que vos esperas. Repercusión no en lo personal, sino en lo que quieres generar en ellos. También te puede pasar que vos decís “uy no” y sí, se está generando, aunque vos no te des cuenta en ese momento. Te quiero decir que no es todo color de rosas, que todo es maravilloso. Pasa de todo.

J: ¿Cómo ingresa la ESI en tus clases?

E: Ingresa desde diferentes lugares, por supuesto. Por un lado, uno puede planificar una clase de ESI o un taller de ESI, que llevan bastante tiempo. También bienvenidas sean las jornadas escolares que son obligatorias, que no nos permite escaparnos, incluso a aquellos que tienen resistencias. Yo celebro que haya estas posibilidades. Después están los episodios que irrumpen en la vida escolar, que son episodios que muchas veces te generan tensión, pero te responsabilizan a poder intervenir y a poder reparar esas situaciones que muchas veces vulneran derechos. Es verdad que a veces lo hacemos, a veces no lo hacemos y nos hacemos los distraídos, como que no escuchamos o lo tomamos de una forma muy liviana como para decir “bueno, intervine y ya está”, lo cual no es verdad...porque una intervención implica que sea un acto responsable y un acto que se tiene que poner a trabajar. Eso es trabajo, es laburo. A veces lo hacemos y a veces no lo hacemos. También en pequeñas situaciones... que uno dice “uh, esto no tiene nada que ver con la ESI”, o “voy a trabajar un tema que no tienen nada que ver con la ESI”, pero siempre hay algo que se puede ir metiendo. Yo hoy te contaba esto de que estamos trabajando con la ciencia, con un lenguaje absolutamente técnico y capaz que, con miradas muy científicas, pero podemos hablar ahí de una científica que no es reconocida por el hecho de haber sido mujer. O podemos decir en biología por qué los órganos siempre tienen nombre de varones que son sus descubridores, y seguramente ahí hubo mujeres de fondo, pero que no las conocemos porque la ciencia no ha permitido reconocerlas. Esto no quiere decir que no hayan estado presentes, de algún modo siempre han estado presentes, ya sea formando equipo que uno tal vez no conoce o acompañando a esos varones, que han logrado muchos avances porque hay mujeres que han estado atrás cuidando a sus hijos/as, acompañando desde el hogar, las tareas de la casa...pero bueno, el reconocimiento siempre está en nombre de los varones, esto pasa.

Montones de situaciones que pasan en el aula y que se puede ir incorporando: el rol de la mujer en la ciencia, o temas que van surgiendo y vos decís “¿qué tiene que ver esto con la ESI?” y cuando uno va agudizando la mirada te vas dando cuenta de que sí. Ayer, por ejemplo, trabajamos una clase sobre alimentación, estábamos en un taller de nutrición, y salió el tema de la lactancia materna. Ahí tenemos muchísimo para poder trabajar: cómo se ven los pechos de una mujer, cómo se ven los pechos de una mujer que amamanta, cómo se ven los pechos de una mujer que está en una marcha feminista, que son tetas que no se venden pero que están en una situación de lucha, que son cuestionadas pero que no se cuestionan, por ejemplo, unas tetas erotizadas que continuamente estamos viendo en los medios de comunicación y en las redes sociales.

Así hay un montón de ejemplos que se van trabajando y que lo vas viendo a medida que vas agudizando la mirada y la perspectiva de la Educación Sexual Integral.

J: ¿Los estudiantes piden hablar de determinados temas?

E: Sí, pasa. También algo que me pasa mucho es que después que das un taller, se te acercan y te preguntan “profe, ¿cuándo vas a dar otro taller?” eso es algo muy común. Algo que también me pasa y me llama mucho la atención es que a veces vos das una clase y por ejemplo hay chicos que vos los ves absolutamente

callados, que no opinan o no dicen nada; y después te preguntan cuándo vas a dar otra clase, o te dicen “que linda estuvo la clase”. Vos a veces no sos consciente del impacto que generas.

Algo que te cuento como anecdótico, que me pasó muchísimo, es que yo en los últimos años he dado algunos talleres de menstruación. Me gusta mucho trabajarlo con las chicas; lo he hecho con los varones también, pero no sé... como que se genera una sensibilidad especial cuando somos todas mujeres. Mujeres o chicos trans también, porque también tenemos que empezar a trabajar, incorporar la diversidad y la diferencia de cuerpos. Hay cuerpos de chicas que menstrúan, pero también de chicos trans que menstrúan. Eso es un aprendizaje porque no nos resulta fácil incorporarlo. Te contaba esto: a veces les digo “vamos a preparar un taller de menstruación”, invito a las chicas, les cuento de qué se trata, trato de entusiasmarlas... y algo que siempre, pero siempre me pasa después de que les hago esos comentarios te preguntan si es obligación. A uno como docente le toca que pregunten si es obligación; eso indica claramente una resistencia a hablar determinado tema. Me ha pasado a lo largo de los años que no han ido al taller, y en los últimos años les digo que sí, que es una obligación. Lo cual no está bueno decir que es una obligación porque nadie puede obligar a nadie. Las “obligamos”, lo digo entre comillas, las hacemos entrar y ahí les digo que no es una obligación, pero que se permitan escucharse, sentirse parte de la charla, tema, y si alguna no está cómoda puede retirarse, que va a estar permitido. Y no me pasó nunca que se hayan retirado. Uno como docente busca las estrategias para llegar y que esa chica pueda estar cómoda. Pero que te digan “es obligación” te habla de cómo un tema, que es la menstruación, sigue pasando.

J: ¿Por qué crees que pasa eso?

E: Porque hay temas que ellas tienen incorporado desde el lugar de la vergüenza, desde los miedos, los tabúes que hay... te preguntan si van a haber chicos o si van a haber estudiantes de otros grupos. Ellas buscan, para hablar de estos temas, un lugar de comodidad. Entonces, uno tiene que generar esos lugares, y buscamos estrategias: cómo hacer rondas, buscamos música de fondo, hemos puesto sahumerios, hemos permitido que se sienten del modo que quieran. Me ha pasado que he visto chicas que se sientan más alejadas y después preguntan “profé, ¿cuándo vas a dar otro taller?”. Pero esto hasta que uno no lo transita, no lo vivís, no sabes que va a pasar. Como en cualquier clase, pero la ESI como tiene tanta sensibilidad, te toca fibras tan íntimas... hay que ser muy cuidadosa con lo que uno dice, con lo que uno transmite, con las palabras que utiliza, cómo se dirige hacia ellas. Seguramente un montón de veces nos podemos equivocar, pero me parece que cuando uno lo hace desde un lugar que diga “yo voy a cuidar a mis estudiantes, voy a tratar de hacer todo lo posible para que haya un clima para que estén cómodas”. Eso se prepara con mucha responsabilidad. Cuando uno lo hace desde ese lugar ayuda a que todo sea más relajado.

Algo que también lo incorporé con los años cuando damos, por ejemplo, métodos anticonceptivos, HIV-SIDA, esto de repartir un preservativo. Está bueno porque es muy simbólico, desde los distintos lugares en que uno puede repartir un preservativo. A veces está muy instalada la idea de que uno le da un preservativo y es como que le decís “para que tengan relaciones sexuales”. Nada más alejado que eso. Queremos que algo tan importante como eso sea un momento de consenso, preparado, charlado con la pareja con la que ellos están. No vamos por ese lugar, esto se charla. Y también cuando uno le reparte un preservativo decís “bueno, ¿qué van a hacer ustedes con este preservativo?”. Les doy las múltiples opciones porque existen las múltiples opciones. Les digo: a este preservativo lo pueden usar aquellos que tengan su pareja, o en algún momento lo quieran usar, lo pueden dejar guardado para el momento de utilizarlo, lo pueden regalar a alguien que saben que lo necesita, o también pueden llegar con este preservativo a la casa y mostrárselo a su familia, ya sea su mamá, su papá, su abuela... ya sabemos que las familias son muy diversas... y contarles que tuvieron un taller de ESI y contarles también qué se trabajó en ese taller. Que ese preservativo sea una puertita para una charla que sirva para transmitir una experiencia que estuvieron transitando. Esto se va aprendiendo con los años.

J: ¿Qué enfoques de ESI consideras que predominan en tus clases?

E: Está buenísima la pregunta que me estás haciendo porque esto nos lleva a la historia de la sexualidad en la escuela, que siempre estuvo ligada a la mirada biomédica/biologicista donde hace años atrás éramos los responsables de trabajar la educación sexual, aunque esta mirada sigue estando...esta cuestión ligada a los métodos anticonceptivos, al desarrollo corporal, a los órganos sexuales. Yo tengo 47 años y mi secundaria la transité así. En mi formación primero que no hablábamos, y así fue como entré al mundo de la sexualidad en un principio.

Yo fui de las que, en algún momento, y ahora me arrepiento, mostraba las fotos de lo que te podía generar una enfermedad de transmisión sexual. Hoy me da hasta un poquito de vergüenza, pero es entendible que yo fui formada así. Poder desarticular eso fue todo un aprendizaje. El programa justamente te permite tener esta mirada integral y me fui despojando de eso. De hecho, hoy en día hago experiencias que en algún momento las trabajé y digo cómo las fui transformando a través de la mirada integral, la perspectiva de derechos. Hoy la afectividad está totalmente en juego. La afectividad como contenido para enseñar y aprender. Generar un contexto de aprendizaje significa trabajar con la afectividad, no solamente para generar un clima, sino para saber escuchar, para saber lo que les pasa, para saber lo que sienten, para saber que pueden pedir ayuda, que hay adultos/as que hacen daño, pero también hay adultos/as que hacen un montón, hasta ayudan a reparar dolores tremendos. Eso hoy lo tenemos en cuenta, va más allá de la mirada biologicista que uno fue teniendo.

Por supuesto transmitir conocimiento que sean actualizados, bajo esta perspectiva que te estoy contando. Tener presentes los derechos, los ejes de la ESI, derecho a que un chico/a sea bien tratado, a que un tema sea tratado con mucha responsabilidad, el cuidado de las palabras, qué palabra utilizamos, qué palabras hacen mal, qué palabras estigmatizan.

Te voy a dar un ejemplo que me cuesta, que estoy aprendiendo a hacerlo, pero que habla un poco de dejar la mirada biologicista: hoy trabajamos los sistemas reproductores. Hoy esta palabra incluso está cuestionada porque cuando hablamos de sistemas reproductores pensamos en el acto de la reproducción. Desde el punto de vista biológico la reproducción es preciosa, pero en lo que tiene que ver con la sexualidad, no es la única función que hacen estos órganos. Entonces, no podemos ligar nuestro sistema únicamente a la reproducción. Hoy podemos hablar de un sistema gónado-genital, que lo podemos disfrutar no solamente para paternar y maternar, sino para conocer mi cuerpo, para sentir placer, para disfrutar de la masturbación, para sentir cosas gracias a mis hormonas que se producen en las gónadas y tiene que ver con qué me pasa con la otra persona, qué me pasa con mi cuerpo, qué sensaciones empezamos a tener en la adolescencia gracias a estas sustancias químicas que son fabulosas. Entonces, esto va mucho más allá de la reproducción. Tengo que poder entender este sistema, este conjunto de órganos desde un lugar más amplio. Esto me lo permite dar la mirada integral de la Educación Sexual Integral. Y esto me permite alejarme de esta mirada biologicista que estábamos diciendo.

Yo les contaba a los estudiantes sobre las trompas de Falopio. Hay un tema en decir las trompas de Falopio... Falopio fue un médico que en siglo XIX descubrió esas trompas. Seguramente que había mujeres investigando esos órganos, no lo sabemos. Sabemos que Falopio no se iba a perder la oportunidad de poner su nombre. Falopio fue uno de los primeros médicos que instaló el uso del preservativo, que en ese momento era otro el preservativo...un preservativo que era de lino, que había que ponerle una sustancia química antes de usarlo. Uno dice “¡wow! Que copado Falopio, está promoviendo el uso del preservativo”. No, lo que promovía Falopio era que los varones usen el preservativo para cuidarse de las mujeres para que no los contagien de las ITS en los prostíbulos que en ese momento estaban. Osea, no le importaba mucho la mujer aparentemente, importaba cuidar al hombre de las mujeres.

Estas cosas están buenas traerlas al aula, y esto es biología, pero una biología que tiene que ver con una perspectiva de género, por ejemplo, en este caso. Entonces acá se puede tener una mirada de género, un enfoque de género. Y un enfoque de derechos también, el derecho que tenemos todos/as a poder cuidarme. Un varón que se pone un preservativo, pero no que eso implique cuidarse a sí mismo, sino que también

pueda cuidar a otro varón o a otra mujer, o con quien este. Esto es lo que la ESI te va brindando, a medida que te vas formando, por supuesto. Por eso es tan importante la formación.

J: Me contabas que fuiste des-aprendiendo desde tu experiencia, tu formación, con tus vivencias, ¿Cómo hiciste ese trabajo de des-aprendizaje?

E: Formándome. Yo creo que es clave la formación. Por supuesto que uno se tiene que poner desde un lugar de responsabilidad porque esto también debería ser algo muy trabajado en las instituciones. La Educación Sexual Integral no debería quedar en manos de las responsabilidades individuales. Esto tiene que ser un trabajo colectivo, debería ser un trabajo absolutamente institucional. No puede quedar así “la ESI la doy apuntando a que hay docentes que están más comprometidos que otros”. No. Por eso tiene que haber bajadas muy claras desde el Consejo de Educación.

La formación es una de las herramientas fundamentales, la capacitación y actualización. Los contenidos de la ESI van mutando, cada vez se van agregando más, van teniendo nuevas miradas. Hay que estar a la altura de las circunstancias. Es una responsabilidad de cualquier docente actualizarse y capacitarse, y más en temas como estos. El avance de derechos es maravilloso porque te interpela a que vos te pongas a trabajar y te pongas a estudiar. Uno no puede trabajar si no estudia, a mí me parece. Hay avances... las luchas me parecen una genialidad, luchas de los movimientos LGTB+, las luchas de los movimientos feministas. Instalan temas en las escuelas que te implica que te tengas que actualizar, porque el pibe o la piba te preguntan. También te puede pasar que no lo sabes y es de una total honestidad decirle “mira, no lo sé”, “me voy a ocupar para averiguarlo” o “no estoy preparada para dar este tema”, “me implica un trabajo personal poder hablar de este tema”. Bueno, también permitámonos hacer eso. Y también permitámonos hacer eso de forma colectiva. Por eso son lindas las jornadas... que por ahí para mí faltan espacios de trabajo.

Las escuelas deberían tener más espacios para poder trabajar estos temas, me parece que tendrían que haber grupos en las escuelas para decir “cómo podemos trabajar”, “cómo podemos acompañar”. Hay algunas escuelas donde hay comisiones de género. Las comisiones de género me parecen absolutamente valiosas, son grupos de docentes que son muy comprometidos. Implica una organización e implica un trabajo que tiene que ser, en un punto, con una línea que viene desde arriba pero no quiere decir que uno como grupo no lo puede generar y presentar esta idea al equipo directivo.

Con el equipo directivo en esta escuela particularmente, yo siempre me he sentido absolutamente acompañada. Sí siento que la ESI queda en manos de algunos/as que son aquellos que tienen sus voluntades.

J: ¿En esta escuela hay referentes o equipos de ESI? (Resolución CFE N° 340)

E: No, en esta escuela no. En otras provincias sí sé que hay... por ejemplo Neuquén es una provincia. Esto tiene que estar bajado desde el Consejo de Educación. Es ahí donde se tiene que poder trabajar. Son perfiles absolutamente valiosos quienes puedan ocupar estos lugares. Porque son los que de algún modo van a acompañar a todos los miembros de la institución a que esta ley se ejecute. Pero eso implica una organización, que yo desconozco si en otras escuelas se trabaja, no lo sé. Pero sí implica una organización que tiene que estar diseñada desde todas las líneas que hay que seguir. Como todo, si a los docentes no se nos marca el pasito, muchas veces queda librado a los docentes más comprometidos y a voluntades individuales.

La ESI es maravillosa, es maravilloso lo que puede generar en un pibe/a, que se sienta libre, que se sienta con capacidad de pedir ayuda, de resolver situaciones, que pueda decir sí cuando lo desee y que también pueda decir no... que a veces decir no es mucho más difícil. Apuntamos a que sean libres, a que no sean criados con nosotros bajo prejuicios, miedos, vergüenza. Y sigue estando. Por eso estos espacios son tan importantes, las escuelas son espacios tan valiosos para eso. Porque a veces fuera de acá no tienen esas posibilidades, que tienen unos destinos que son duros, que son difíciles... entonces que la escuela pueda cambiar esos destinos para darles otras posibilidades, que crean en ellos, que crean en sus capacidades... eso es maravilloso. Ese es el rol de la escuela, la escuela junto a otros organismos somos los responsables de

apuntar a su desarrollo integral, a que sean personas responsables, a que tengan sueños, proyectos. Eso implica un trabajo diario de la ESI o de otros contenidos transversales como la convivencia, trabajar el consumo problemático, que es un tema que no se trabaja en las escuelas, o por lo menos se hace muy poco. Pero vamos siempre a lo mismo: al bienestar, a que encuentren sentidos que les permitan crecer, ser buena gente, buenas personas. Cruzártelos en la calle el día de mañana y que te saluden, te digan “hola, profe, estoy trabajando”, “formé mi familia”. Yo hasta me emociono, porque uno quiere eso. Lo que uno quiere es que les vaya bien. A veces ves cosas tan duras, familias con tantas situaciones tan difíciles. Vos decís tienen 15 o 16 años, tienen que tener otro destino, otras posibilidades como cualquier chico o chica, tienen que hacer deportes, tienen que ir a inglés, tienen que ir a un centro cultural; y no los tienen. Y si no se los damos nosotros como escuela ¿quién se los va a dar? Porque a veces las familias no pueden. La escuela es eso.

J: ¿Cuáles crees que son los principales facilitadores y obstaculizadores para la implementación de la ESI en la escuela?

E: Los facilitadores que yo tengo es la libertad de trabajar cualquier tema y el acompañamiento de los equipos directivos que siempre lo tuve. Te brindan todos los espacios, te dejan trabajar de forma libre, valoran tu tarea, todo. Son pequeños detalles, pero si vos decís un proyector, un tiempo, si quiero hacer una jornada, me la van a dar. Yo me siento absolutamente libre con todo eso. Yo siento que son facilitadores.

En cuanto a los obstáculos, lo que me pasa particularmente en esta escuela es esto que yo digo que por ahí falta un trabajo más colectivo, un trabajo de mayor compromiso. Entiendo que es una escuela con muchas complejidades y hace que por ahí se terminen priorizando otras cosas que son más inmediatas, sin darse cuenta de que la ESI apunta a prevenir determinadas situaciones que son complejas. Por ahí no tomamos en cuenta eso, decir por ejemplo los problemas de convivencia, bueno, se pueden trabajar desde la Educación Sexual Integral. Van de la mano, pero a veces no tomamos en cuenta cómo todo esto está atravesando y tiene que ver con la ESI. O armar equipos, decir “bueno, vamos a llamar a tales docentes”, “vamos a sumar a otros que quizás no están del todo interiorizados pero que tienen mucho potencial”. Falta eso, un trabajo un poco más colectivo e institucional.

J: Respecto al contexto de pandemia por el que estamos atravesando ¿qué desafíos te generó la enseñanza de la ESI en las nuevas modalidades de enseñanza virtual, bimodal y presencial?

E: Bueno, la pandemia viene a entrar dentro de los obstaculizadores (risas). El año pasado en la virtualidad lo trabajé poco, pero trabajé con 5to y 1er año. De primer año trabajamos más que nada lo que tiene que ver con la afectividad, que fue una linda experiencia porque hacíamos reuniones virtuales con los primeros años, que éramos muy poquitos porque eso es otra cuestión, eran muy pocos los chicos y chicas que participaban...

J: ¿Por qué? ¿no tenían acceso a internet para conectarse a las clases?

E: Claro...y por todas las cuestiones. Yo creo que pasó en todas las clases, en todas las áreas. Fue difícil, pero hemos trabajado. El año pasado trabajamos con estereotipos de belleza, trabajamos con un cuento que les gustó. Los pocos resultados que hemos tenido han sido buenos...después trabajamos todo lo que tiene que ver con la afectividad en las reuniones virtuales que hacíamos, invitamos a participar a las familias, hubo muchos perritos, gatitos...cosas lindas que los representaban a ellos.

Me acuerdo de una clase que hicimos que tenían que llevar un objeto, algo que ellos quieran contarnos la historia de ese objeto, fue lindo. Ese objeto implicaba que aparezca un perro por ejemplo (risas). Un perro que había sido encontrado abandonado y que había sido alojado en una familia para ser cuidado. Esas pequeñas cosas los chicos se acuerdan. Una taza que había sido regalada por una abuela, cosas muy simbólicas por todo lo que ese objeto representaba. A eso lo trabajamos sin decirles que era ESI en primer año. Pero costó, y este año también está costando...

J: ¿Consideras que se priorizan los saberes curriculares de la ESRN?

E: Si, al perderse tanto como que uno prioriza eso. No nos olvidemos que recién esta última parte del año volvimos a una “normalidad” entre comillas. Cuando eran las burbujas... yo creo que se priorizaron otras cosas, lo que no quiere decir que no se haya dado. Tanto cimbronazo también repercutió en la ESI.

La docente, al finalizar la entrevista, comenta una situación vivida antes de la pandemia: una estudiante que había sido abusada por un pastor le agradece a la docente, por una red social, diciéndole “profe, no te imaginas todo lo que vos me ayudaste a que yo pueda denunciar, con todas las clases que vimos de ESI”.

E: El año anterior habíamos hecho unos talleres re lindos de ESI. Vos no te das cuenta lo que podemos generar.

También hace referencia al diseño de la ESRN.

E: yo sé que en los docentes hay como una resistencia a los cambios, no tengo ninguna duda. Los docentes estamos como acostumbrados a quejarnos... pero bueno después de todo cambio te vas acostumbrando y te vas acomodando porque formamos parte de un sistema y el sistema te condiciona a que vos vayas cambiando, te va como presionando, empujando y generando tensiones... te terminas acomodando. Pero la idea es que te acomodes acompañando a esa transformación, siendo parte de esa transformación no haciendo que sos parte de esa transformación.

Lo que yo estoy notando es que hay una inversión muy grande acá, en guita te estoy hablando. Vos tenés tres docentes que están en un aula, entonces no puede ser que siendo tres docentes en el aula no podemos generar un cambio. Me parece que es muy burocrática, que apunta mucho a... no sé, yo no lo estoy viendo como algo positivo. No estoy viendo que digan “los pibes se están formando mejor”, “hay un cambio de paradigma”. Es como que seguimos siendo lo mismo...

Yo siento que no se materializa lo que dice el diseño curricular... el tema de las acreditaciones a mí no me termina de cerrar. No estoy diciendo que quiero volver a la repitencia, porque eso tampoco sirve, o las evaluaciones tradicionales...no estoy diciendo eso. Pero me parece que hay que buscar un punto medio. O sea, no puede ser que un chico esté en cuarto año, que le demos un título después, sin haber aprendido nada, porque los estamos estafando.El chico tiene que salir con herramientas, con habilidades, y no se las estamos dando. Por ahí la escuela es lo único que tienen.

Si en algo estoy de acuerdo con el diseño curricular, es que la trayectoria escolar se construye desde distintos lugares. Si un chico va inglés, eso hace en su trayectoria escolar. Un acto escolar, que este año no se están haciendo, hace su trayectoria escolar, un deporte, un Centro Cultural donde va a hacer cerámica. Es un entramado muy grande lo que hace a la trayectoria escolar de un pibe. Hay pibes que no lo tienen a eso, por sus circunstancias, por su contexto, porque viven lejos, porque no tienen un mango, por lo que sea. Y la escuela, tampoco estamos haciendo eso... yo no digo “ay, dejemos que repita y no vuelva más a la escuela”. No, no estoy diciendo eso, pero tampoco está bueno que esté en cuarto año un chico que nunca hizo nada o que no viene.

También hay una responsabilidad nuestra en que ese pibe no haga nada, pero también hay como un diseño que en un punto por más que diga que no apoya, y si...apoya eso, lo permite. A mi hay cosas que no me terminan de cerrar...esto de informes, informes, informes que nadie ve, que no te sirve...no sé. Tampoco en estos años se ha hecho una evaluación como para decir “se aprende”. Este año no se nota porque hay mucha falta, pero las aulas a veces están saturadas, sobre todo los primeros años. Vos tenés treinta chicos en un aula. No podés aprender con treinta chicos en primer año. Vienen de las escuelas primarias que por lo general las aulas son más chiquititas, siguen estructurados los horarios, los recreos son cortos, las aulas seguimos con la con la mesa, la silla, uno al lado del otro. Lo más revolucionario que hacemos es trabajar por grupitos.

No hay cambios. Cambiamos de nombre, cambiamos de palabra, hoy le decimos trayectoria, hoy le decimos fortalecimiento, pero yo no veo cambio. De hecho, muchas familias no quieren mandar a sus hijos a las ESRN. Eso es un indicio de que no se cree en la escuela pública. En las escuelas privadas se abarrotan los padres para meter a sus hijos ahí. Eso nos habla de la escuela pública.

Vos lees el diseño curricular y es muy lindo, pero de ahí a llevarlo a la práctica... trabajar por proyectos que es algo que propone a la escuela, es muy difícil. Es muy difícil articular contenidos, toda esta cuestión de hipotetizar, sacar conclusiones, no está pasando. Eso implica mucha formación docente, es muy difícil. No se han dado o se han dado muy poco...yo hice un postítulo en actualización disciplinar de la ESRN y es muy difícil, a mi me costó un montón. No es fácil llevarlo a la realidad.

Entrevista N°4

Escuela: ESRN N° 2

Docente: 4

Edad: 39 años

Área de conocimiento en la que se desempeña: Educación en Lengua y Literatura

Antigüedad en la docencia: 6 años

Fecha: 26/10/21

Hora: 8:00 hs.

J: Julieta

E: Entrevistada

La entrevistadora le comenta los ejes de la entrevista a la entrevistada.

E: Yo trabajo con trayectorias individuales, esto remite a que uno tenga que atender a cada estudiante en sus propias particularidades. Algo que siempre hice, porque me baso en procesos de aprendizaje, es respetar los tiempos de trabajo de cada estudiante y de adquisición de saberes. Antes de que tengan entregados y aprobados los seis trabajos, lo que me importa, aunque esté haciendo el último trabajo, es que pueda hacer el uno, dos o tres progresivamente a su tiempo. Y les doy tiempo.

En la medida en que uno genera espacios agradables y tranquilos, se beneficia la situación de aprendizaje. Por lo tanto, la construcción de los vínculos con los estudiantes para mi es muy importante. Pero no porque quiero que me quieran, sino porque quiero que ellos entiendan que mi intención es ayudarlos y no someterlos, castigarlos, maltratarlos porque hay muchas situaciones que ellos manifiestan al ponerse a la defensiva ante una situación de autoridad. Por sobre todas las cosas, también marcar esto de “soy tu profesora, soy amigable, pero no soy tu amiga”. Realmente hubo casos en los que me costó mucho que haya un respeto como autoridad y que mi rol no fuera menospreciado. Con el trabajo lo logré, con empatía más que nada. La escucha siempre es una situación que garantiza eso.

Una de las cosas principales que trabajo cuando trabajo ESI, que no les digo a ellos “vamos a trabajar ESI” porque si le decís “vamos a trabajar ESI” se les eriza los pelos del cuerpo, es la posibilidad de construir y deconstruir. Cuando hablo de construcción siempre les digo esto: que esto se llame lapicera es porque alguien dijo que esto se llama lapicera, pero esto también se puede llamar de otra manera. La idea es que ellos puedan construirse en su identidad de género, en sus vínculos, en sus propias decisiones, ¿qué quieren ser? Obviamente esto surge en la medida en que haya algún emergente, no es que vengo y directamente les hablo de esto. Los chicos lo que no es natural, les tienen resistencia. Entonces, generar vínculos amables

da la posibilidad de que uno pueda conversar con ellos y que ellos entiendan que esto no es un sermón. Sino invitarlos a la posibilidad y hacerlos responsables de su propia vida y de su propio destino.

J: ¿Cuál es tu percepción sobre la Educación Sexual Integral? ¿Qué sentimientos, interrogantes, temores te genera?

E: A mí no me resulta un problema hablar de ESI, ¡la tengo tan interiorizada!, cuando dicen “vamos a hablar de ESI” yo me pongo feliz porque lo que yo me doy cuenta es que hay mucha gente que tiene ignorancia sobre la ESI, que tienen resistencias con la ESI, porque entienden a la ESI como la educación sexual que daban anteriormente. De la cual también fui educando, y la cual agradezco. Yo iba a 6to grado cuando nos enseñaron métodos anticonceptivos y enfermedades. Fui afortunada porque en la escuela de mi pueblo vinieron de la fundación HUESPED y dieron una charla para toda la escuela en el año 1991. Realmente ahí pude entender que, por ejemplo, el sexo también puede ser placer.

Cuando yo era chica apareció muerta a la vuelta de mi casa una nena que tenía dos años más que yo, estrangulada y desflorada. Es ese evento en el 89, que marcó mi vida a tal punto que lo pude escribir después de muchos años. Desde muy chica he sido muy consciente de la necesidad de que hay que educar para no lastimar cuerpos.

Respecto a tu pregunta, ¿Qué me pasa a mí? me parece que está genial que se dé ESI. Lo que pasa es que hay una gran resistencia por ignorancia. Y la ignorancia es cultural.

J: ¿Te referís a resistencias de los docentes?

E: En general...porque cada vez que hablamos de ESI las personas dicen ¿cómo das ESI? La doy todo el tiempo a la ESI, porque ESI implica hablar de la integridad de los sujetos, no de la genitalidad nada más. Eso implica poder hablar de mi amiga lesbiana, de mi hermana lesbiana, de mi amigo homosexual de la infancia...que le daban inyecciones para ver si se hacía más macho. Implica hablar y darle lugar a un montón de personas que me acompañaron toda la vida, pero que socialmente no eran reconocidos.

Hablar de ESI para mí es darle visibilidad a gente que existe pero que sistemáticamente por cuestiones religiosas o culturales, patriarcales no encontraron lugar, y que viven en crisis. Y como viven en crisis, hacen síntomas todo el tiempo: berrinche, enojo, maltrato al otro. Por lo general cuando las personas maltratan a alguien, hay algo que los tiene enojados. Me ha tocado presenciar muchas situaciones de personas que no están acordes con su propio ser y que viven enojados con el mundo. También está la imposibilidad de hablar porque no tienen con quién.

Siempre hablo con mis compañeros, cuando alguien le dice tal cosa a tal otro ¿vos no intervenís? “No, si... como no voy a intervenir”. Eso es ESI. Después por otro lado hay muchas resistencias a la hora de hacer formación justamente por todos estos prejuicios. En lo personal estoy haciendo un taller que dicta el frente de ESI, escuela popular, con pedagogía feminista. Y cuando lo compartí en el grupo de la escuela, un compañero vino a preguntarme si era feminista y le digo, ¿vos no te diste que cuenta que soy feminista? ¿cuál es tu preocupación, si soy feminista o si soy abortera? Yo le expliqué que tengo mi formación religiosa, que tengo mis principios, que cumplo mis rituales.... Pero que yo no puedo obligar a nadie a que piense o decida como yo. Por lo tanto, la ley de aborto tiene que ser, tiene que estar, tiene que salir. Y que deje al libre albedrío y que cada quien decida sobre su cuerpo lo que quiere. Más en un país donde hay libertad de culto. Entonces si yo quiero que me respeten a mí, en mi integridad, en mis decisiones, tengo que respetar las del otro. Si el otro no cree en Dios, y si no tiene esa concepción de vida, es válido también. Si no, si pensamos todos iguales es aburrido. Aparte, tiene que ver con una cuestión de respeto. Una de las cosas que no se tienen en cuenta, es que, si no respetamos los pensamientos del otro, tampoco estamos respetando el cuerpo del otro. Son formas de invadir también. Mucho de eso tiene que ver con la violencia simbólica, la violencia psicológica...que para los estudiantes es muy difícil de percibir, porque la tienen muy naturalizada.

Una de las cosas que más trabajo es ¿cuál claro soy yo en lo que digo? El otro puede entender diferente, punto. Esos son tipos de emergentes que por ahí surgen sobre los que hay que trabajar. Tenía una estudiante en la noche que llegaba a la escuela y se iba a la cocina, comía... pero no entraba. Eran ocho adultos. Ella cada vez que iba a la escuela, buscaba un espacio que no era el lugar de aprendizaje. Y los compañeros la criticaban. Mi intervención fue: chicos, ¿ustedes saben cuál es la situación de ella? Ese espacio le permite a ella hacer otras cosas que tienen que ver con distraerse. Realmente la situación de la estudiante era de mucha vulnerabilidad. Empezamos a trabajar con una novela de violencia en el noviazgo, la integraron los compañeros, pudimos trabajar muy bien.

J: Con relación al contexto de pandemia ¿Qué desafíos te generó la enseñanza de la ESI?

E: La pandemia me generó un problema con la cantidad de contenidos prioritarios. Que sean accesibles y plausibles de que los estudiantes lo realicen sin la estimulación constante nuestra. Sin el aparato escuela que contenga. Aparato como mecanismo, como lugar, como sustento. Y una de las cosas en las que me vi perjudicada en la práctica en sí misma fue en tener que reducir las lecturas, porque los chicos no todos tienen computadora, celular, internet. De tener 20 familias que asistíamos pasamos a tener casi 80. Empezar a trabajar en esas circunstancias implicó que, por ejemplo, la obra de teatro que trabajo con los estudiantes, no la pudiera trabajar, porque no la podía leer. Y yo hago teatro leído. No lo pude hacer, porque darles para leer 80 hojas ya es un montón.

El detrimento económico y tecnológico nos jugó en contra. Y esa obra de teatro, por ejemplo, me permitía trabajar violencia de género, estereotipos de mujeres, qué pasaba con los personajes, el estereotipo de una mujer que no se quiere casar. Y otras cuestiones que tienen que ver con lo vincular: cómo la violencia no solo es entre varón y mujer. En los vínculos afectivos, en este caso, no hay personajes en relaciones homosexuales por la época, no quiere decir que no existieran. Estoy hablando de una obra de Discépolo babilonia, que era gente que hablaba de la marginalidad. También ahí se puede vivenciar y trabajar la violencia entre amigos, entre jefes... que es algo que también trabajamos desde ESI: cómo nos vinculamos con los demás.

J: Me decís que tuviste que seleccionar los saberes curriculares en la pandemia... ¿y qué pasó con la ESI?

E: Sí. En el caso particular de la ESI no. En realidad, hubo dos momentos de virtualidad. El primer año hubo primero presencialidad y después virtualidad paulatinamente hasta que quedamos en virtualidad plena. Y el área de Lengua por una cuestión de decisión y a pedido de compañeros varones, en el primer cuatrimestre donde todavía no estaba sistematizado el Classroom institucional, pidieron no hacer clases por Meet. Entonces al no tener clases por Meet o por Zoom, la actividad quedó reducida a presentar trabajos y en función de la demanda ir respondiéndoles a los estudiantes. ¿Qué cosas intenté trabajar? Cuando trabajé poesía intenté trabajar el tema de cuál era el trato de un padre con una hija porque se maquillaba, cómo aparecen las mujeres caracterizadas; pero no hubo posibilidades de debate, intercambio. Pero sí los chicos pudieron de alguna manera poner en palabras algunas cuestiones como, por ejemplo, que el padre era muy duro con la hija porque usaba lápiz labial, cuestiones así. La realidad es que la pandemia arrasó en un montón de aspectos la integridad de todos nosotros como sujetos. Entonces el trabajo de ESI que se hizo fue más que nada contención de las particulares de cada uno. No trabajar puntualmente una cuestión en contenido. Este año, en función de los resultados que vimos con otro compañero con las clases de Meet, sí incorporamos Meet, ya estaba institucionalizado, entonces teníamos resguardos. Y los vínculos empezaron a construirse, empezamos a ver caras y nombres. De a poco se fue haciendo hasta que volvimos a la presencialidad alternada, a la presencialidad plena.

J: Y ahora con la vuelta a la presencialidad plena, y con relación a la selección de saberes curriculares que hiciste durante la virtualidad, ¿Cómo se incorpora la ESI?

E: La ESI se sigue dando. El contenido es constante, porque cuando vos trabajas lo vincular lo trabajas todo el tiempo.

J: ¿Cómo incorporas la ESI en tus clases, en tus planificaciones?

E: La ESI está todo el tiempo. Institucionalmente se empezaron a dar en las horas libres contenidos específicos sobre ESI. Este año se empezó a hacer por una cuestión de que tenemos la presencialidad plena, la directora de la escuela está desde el año pasado, tiene que ver con una cuestión de reorganización. Trabajamos ESI para la jornada institucional que está planteada para el 21 de octubre. Se hizo una jornada especial. Por lo general, los cambios de actividades a los estudiantes no les agrada, porque tienen que poner el cuerpo, tienen que hablar, ese grado de exposición siempre genera resistencias. Sea para lo que sea. Si hablamos de ESI, a veces hay un poquito más de resistencias.

Para el taller que hicimos en esta oportunidad, se planificaron las actividades dos semanas antes, por área. Se las enviamos a la directora, la directora tomó la decisión de qué agrupamientos y con qué profesores se iban a hacer los talleres. Como mínimo había dos personas con cada agrupamiento. A mí me tocó trabajar con 4to 3ra con el profe de matemática, que aparte es tutor de esos estudiantes, y que tenemos muy buen trato. Trabajamos bárbaro. Trabajamos con los estereotipos de mujer y de varón a partir de recordar escenas de cuentos tradicionales. En función de eso pensamos qué cosas cambiaron y que cosas persisten. Terminaron haciendo algunos afiches que están expuestos en la institución. Surgieron cosas interesantes. A lo último les dimos una rúbrica para que ellos evaluaran el taller...y de las cosas más importantes, si es que ellos querían seguir teniendo espacios como este en donde nosotros focalicemos puntualmente dónde trabajar ESI. Preguntas como ¿solo el amor existe entre mujeres y varones? ¿Solo la violencia existe entre mujer y varón? ¿Qué pasa con las amistades? ¿Los padres? Este tipo de talleres no pueden ser constantes porque a los pibes les cuesta hablar de cosas que duelen. Y la verdad es que la violencia duele. Y nunca vamos a saber qué situaciones viven muchos de ellos. Hay muchos que hablan y se hacen denuncias, intervenciones, se llama a la casa... hay otros chicos que pasan y no sabemos nada.

Hay una estudiante que sabemos su situación porque fue de público conocimiento: llegó a la casa, el año pasado, y estaba la madre ahorcada. La bajó, le hizo RCP.

Una de las cosas que más encontramos pos-pandemia fueron las crisis que encontramos después del encierro, en el que todos tuvimos que convivir con los nuestros. El encierro generó muchas situaciones. En los hogares donde hay violencia de género eso se exacerbó. En otras familias donde no hay violencia de género, empezaron a surgir ansiedades, miedos, cosas que a lo mejor estaban presentes: cómo voy a hacer para recibirme, la computadora se rompió, mis papás se quedaron sin trabajo, no quiero salir... el mundo me duele. Eso vi mucho. Hoy por hoy tenemos que estar más atentos que nunca porque hay muchos chicos que están con sus tratamientos que, en buena hora, porque pudieron hablar.

J: En el marco de la ESI, ¿ha surgido alguna situación en la que tuviste que intervenir con algún estudiante?

E: Esas situaciones de testimonios se dan siempre en la intimidad. A mi contaron una violación, y realmente no quería escuchar. “Profe, yo quiero que me escuches”. Me contó que sufrió una violación a los 10 años y que su hermana había sido violada y embarazada por un primo y que nunca les había contado a los padres y que nunca les iba a contar, porque había visto cómo habían sufrido sus padres y que ella ya lo había superado; que la persona que la abusó ya había muerto, y con eso se quedó tranquila. Otras situaciones también me contaron: una estudiante denunció a su madre por abandono; situaciones de abuso, maltratos. Una vez una estudiante me envió una carta que decía “gracias por sonreír, nunca nadie me había tratado así”. Muchos años de trabajar con los mismos estudiantes te permiten conocer muchas de sus vulnerabilidades y podés acompañarlos y podés mostrarles que hay otras formas.

J: ¿Las familias y los estudiantes presentan resistencias ante el abordaje de ESI?

E: No...en realidad cuando hay situaciones así es porque vos le estás marcando algo o lo estás poniendo en evidencia. Hay estudiantes que marcan resistencia siempre, y eso tiene que ver con cómo se relacionan con la autoridad, no conmigo. El tema con los chicos, cuando marcan resistencias, es que, si uno se enoja, pierde. Los dejas que se enojen un día, dos días, otro día te sentas al lado y le preguntas ¿Qué quieres que hagamos? Hay chicos que te cuestan porque no hablan nada con nadie. Y bueno estoy teniendo algunos resultados con pibes que tenían una resistencia total y la manifiestan a través del silencio. Hay que ser amigable, nada más.

Cuando trabajo ESI trabajo desde lo vincular, me refiero a que, si vamos a tener relaciones sexuales, no nombro la palabra “relaciones sexuales”. Lo que hago es decir “chicos, siempre tienen que saber que tienen posibilidades de elegir con quién, cuándo, cómo; pregunten al otro si quiere o no”. No hablo de sexo anal, sexo oral o sexo vaginal. No hablo del acto sexual en sí, porque entiendo que la educación sexual es más que eso. Entonces, una de las cosas que siempre les digo es “chicos, usen forro. Porque un embarazo a la edad de ustedes, se complica la vida”.

Yo fui madre a los 19, entonces sé que un embarazo puede resolverse. Se puede llevar adelante, y la vida te va a costar un montón, pero se puede resolver. Ahora hay enfermedades como el VIH-SIDA que te pueden cambiar la vida. Una de mis mejores amigas es VIH positivo. Contagiada de una pareja estable. Yo conozco su lucha. Esa siempre fue una de las preocupaciones mías. Soy de los 90, el temor por el VIH es como no respirar. Generacionalmente cada uno está marcado. Otra de las cosas que siempre me preocupó es la cantidad de casos de sífilis que aumentó hace un par de años. La sífilis genera mutación genética y se pasa de generación en generación.

En realidad, yo priorizo la integralidad y sobre todo la responsabilidad afectiva: sean claros, digan, hablen, pregunten, no den supuestos. Como entiendo a la ESI desde otro lugar y no desde la genitalidad, no tengo conflictos. Porque los conflictos surgen cuando se habla del cuidado del cuerpo de otra manera, o de un modo más biologicista.

J: ¿Qué desafíos te genera la ESI?

E: Humanizar la práctica docente. Esa es la meta y el desafío. Esto no es un rol mecánico. Nosotros estamos trabajando con personas que estamos formando. Primero implica mucha responsabilidad y también ser muy consciente de lo que uno es y cómo potenciar a los otros. El desafío también es, si reconocemos que estamos en una etapa mecánica, que nos puede pasar a cualquiera, volver otra vez al espíritu docente. Queda muy utópico lo que digo, muy bonito, pero entender que, si uno en algún momento no está en condiciones de dar clases, se puede tomar alguna licencia, pedir tiempos, organizarse, ocuparse. De la misma manera que le pedimos a los estudiantes que se ocupen de sí mismos, nosotros como docentes nos tenemos que ocupar de nosotros mismos. Revisar la práctica docente, llevar registro de lo que hacemos...un montón de cosas. Hay gente que nunca maduró este tipo de cuestiones.

El mundo material nos lleva a vivir en una rutina de consumo, en una cotidianidad que hace que uno no pueda tener tantos espacios para reflexionar.

J: ¿Y acá en la escuela tienen esos espacios?

E: Si, tengo equipos de trabajo de coordinadoras con las que puedo hablar y reflexionar.

Yo tengo reuniones de área y reuniones de coordinación. El hecho de encontrarnos, acordar...no es fácil. Son espacios de construcción. Una de las cosas con la que soy insoportable es con que los protagonistas de estos escenarios son los estudiantes. A los estudiantes hay que respetarlos.

J: Con relación a lo institucional, ¿de qué manera se concretiza la ESI? (jornadas, talleres, espacios específicos, etc)

E: Tenemos espacios de ESI para las horas disponibles. Cuando algún profesor, por algún motivo se ausenta, habemos docentes con horas disponibles para acompañar a esos estudiantes. Si los estudiantes son tus estudiantes, por cuestiones del RA, se da continuidad a la actividad del área. Si yo soy de lengua, pero los chicos tenían lengua con otro profesor, doy continuidad a la actividad del área. Pero, por ejemplo, yo soy de lengua y voy a cubrir científica, yo no tengo académicamente un respaldo para acompañar científica. Entonces, la idea es poder trabajar con algo que sea puntual de ESI.

J: Me comentaba la directora que este proyecto está dirigido principalmente a aquellos docentes que presentan resistencias a trabajar ESI, y esto de alguna manera u otra los obliga a que la aborden.

E: Sí, es así. Hubo algunas situaciones de personas que decían que no estaban en condiciones. Mi pregunta fue ¿qué le pasa que no puede hablar de ESI? Otros fueron más rígidos: ESI es ley, ESI es un derecho, ESI es una obligación que nosotros tenemos con nuestros estudiantes de formarlos pedagógicamente. Todo eso se va trabajando.

Las jornadas evidencian la gran cantidad de gente que no sabe ESI. La ignorancia, y cuando yo hablo de ignorancia me refiero al que desconoce. No ignorante como algo peyorativo. Que tienen resistencias porque no han sido abordadas, o porque han tenido malas experiencias con formadores. A mí me pasó que yo tuve un abordaje de género desde la carrera literaria, entonces estudié un montón de cuestiones. Uno de los libros que más me marcó, que se engloba como ESI, es uno de Judith Butler, que es muy conocido, que se llama “cuerpos que importan”. La importancia de los cuerpos...”¿cuánto vale tu cuerpo?” derechos, obligaciones, sistemas. En un sistema de vulnerabilidad, cuáles son las estrategias que puedo sortear yo. Estimular la astucia de los pibes...opciones.

J: ¿En la escuela hay equipos referentes de ESI?

E: No, no tenemos equipo. La directora y vice directora son las referentes de ESI en nuestra escuela. Trabajamos en conjunto. La verdad que la presencialidad plena la tenemos hace cinco semanas, entonces después de estar un año y medio con la intermitencia de la presencialidad plena, en cinco semanas hemos hecho un montón. Hay muchos emergentes que acontecen.

J: ¿Qué facilitadores y obstaculizadores consideras en la institución para el abordaje de la ESI?

E: Institucionalmente nosotros tenemos muchos facilitadores. Desde dirección y coordinación de área se invita, se instruye, se comparte información sobre ESI, sobre cursos de nación. Información tenemos muchísima y se facilita todo el tiempo. Hay intervención directa en casos donde hay que activar protocolos de ESI. Una chica estalla en llanto, pide salir y hablar con la preceptora, y cuenta que el primo la abusa y que no se lo puede decir a la madre. Se interviene, se hacen denuncias y el protocolo. Hay accionar. Los preceptores reparten preservativos, tenemos una caja de preservativos. Entonces cuidado sobre el cuerpo y concientización también hay.

Los obstaculizadores no están dados institucionalmente. El obstaculizador mayor que tuvimos fue tener la virtualidad. Y desde la virtualidad, el tema de la tecnología, porque una vez que nosotros nos pudimos conectar como área con los estudiantes, la experiencia fue fantástica, pero de 30 pibes se conectaban 5. El sistema ahí fue obstaculizador. Porque como los chicos no tienen garantizada la tecnología, tampoco ahí vos podés tomar asistencia. Si no podés tomar asistencia es lo mismo que lo haga o que no lo haga. En un punto los chicos se quedaban en la casa solos porque los padres se iban a trabajar, y los chicos seguían durmiendo.

Ahora en la presencialidad plena, es la resistencia de algunos compañeros. Algunas tienen que ver con cuestiones religiosas, otras porque les da vergüenza hablar del tema, porque lo siguen asociando con la educación sexual biologicista y moralista. Uno de los grandes problemas que nadie entiende que son los cuerpos sexuados, que más allá de la genitalidad y que por otro lado como sujetos todos tenemos genitales, todos tenemos sexo y del sexo venimos, que es la forma de reproducirnos y que también es una de las

formas de tener placer en la vida. Yo muchas veces trabajo con las palabras, trabajo con lo que surge. Hay insultos como “la concha de tu madre”. Podés insultar de otra manera, por qué te metes con la genitalidad de una mujer, que encima es de donde naciste. O también, a modo personal, no en la escuela “chúpame la pija”, ¿por qué convertir algo placentero en algo humillante? Y si te la chupo y te gusta ¿qué? Suena re burdo que alguien conteste eso. Nunca más me dijeron eso. El que me decía eso era mi hermano. ¿Qué pasa con el placer? ¿para vos tener placer es humillar a otro?.

Otra de las cosas que trabajo es lo de machismo y feminismo, sistema patriarcal, ser feminista no es tener el poder yo y someter a otros. Ser feminista es otra cosa. No todas las feministas pensamos igual. El movimiento es movimiento, por lo tanto, en el movimiento hay diferentes agrupaciones que tienen algo en común que es ser feminista, pero hay algunas vertientes con las cuales yo no coincido, por ejemplo, que compañeros varones no puedan participar de una marcha feminista.

Entrevista N°5

Escuela: ESRN N° 2

Docente: 5

Edad: 28 años

Área de conocimiento en la que se desempeña: Segundas lenguas (inglés)

Antigüedad en la docencia: 5 años

Fecha: 03/11/21

Hora: 10:30 hs.

J: Julieta

E: Entrevistada

La entrevistadora le comenta los ejes de la entrevista a la entrevistada.

J: Era impensado para mí entrevistar a una docente de inglés que aborde ESI

E: No es común. El inglés es una materia dura, como física y matemática. Somos muy estructurados, no nos gusta salirnos nunca de la zona de confort. Yo te digo “profe de inglés” y lo primero que pensás es el cuaderno, el cuadernillo de inglés y el parlante.

La ESRN nos tira el tema del cuadernillo en inglés, lo cual tenía un beneficio que era que ya venía con los contenidos armados. Pero la realidad es que esas actividades no estaban pensadas para la realidad de los estudiantes que tenemos nosotros. Son muy generales los cuadernillos. Muchas veces en esa estructura vamos dejando de lado situaciones que suceden adentro del aula. Muchas veces por miedo, falta de preparación, decidimos no prestar atención... o pensar que por ser una materia como inglés no podemos abordar la ESI. Si vos le preguntás a otro profe qué podemos dar de ESI en inglés te van a decir “las partes del cuerpo”. El inglés es un idioma que ni siquiera tienen la posibilidad de hablar de otros géneros. Sos “he” o sos “she”, sos él o sos ella. No existe un pronombre para denominar a otro género. Ya partimos de esa estructura. Yo como profe de inglés no tengo cómo denominar a una persona que no se autoperciba como hombre ni como mujer, eso es incomodo porque siento que estoy invisibilizando situaciones que nos atraviesan en el aula.

La ESI se propone en la ESRN como eje transversal, en conjunto con las Tics. La realidad es que deben ser contadas con los dedos de las manos las planificaciones en las que se incluye ESI. Incluyo inglés en eso. Los docentes tenemos temores, resistencias, cosas personales que nos pasan. La ESI es super importante y

nos interpela no solo como docentes sino también como personas. Muchos no pueden separar lo personal para poder trabajar adentro del aula en base a las necesidades del estudiante. Yo no me paro acá en base a lo que yo quiero o a mi me parece, sino que tengo un grupo de personas, que me tienen a mi al frente, y muchas veces ignoramos esas necesidades. Porque es más cómodo... es la misma planificación que venimos entregando hace años, no la voy a actualizar, no tengo ganas de buscar. Hay toda una cuestión de no salir de la zona de confort, de no enfrentar ciertos temores. El tema de la falta de capacitación es importantísimo. No porque no haya propuestas, es porque los profes no acudimos a esas propuestas. Entonces, ese es un gran obstáculo que tenemos para poder implementar ESI.

J: ¿De qué manera profundizas sobre los saberes vinculados a la ESI?

E: Me capacito en ESI. He hecho talleres, capacitaciones y diplomaturas en ESI. Sostengo que los institutos de formación docente tienen que enseñar ESI a los futuros colegas.

J: En tu formación como profesora, ¿recibiste conocimientos sobre ESI?

E: Sí, pero en el último año y fue cuatrimestral, osea...nada. Yo siento que la docente no estaba capacitada para dar esa materia. No se le dio la importancia que se le tenía que dar. Es más, se lo llamaba ELI que era un taller agregado. Fue muy desvalorizado, no nos dio ninguna herramienta. Pero bueno, tuve un acercamiento, escuché la palabra ESI en el profesorado.

La mayoría de los profesados no abordan ESI como unidad curricular. Y es importantísimo que nos den herramientas. La mayoría de nosotros ni siquiera recibimos ESI en casa, y entiendo que es el primer lugar fundamental. En la escuela tampoco se abordaba, y cuando llegas a un sistema donde tenés estudiantes que atraviesan situaciones complicadísimas, te preguntas ¿cómo actúo? ¿a dónde voy? para eso no nos preparan.

J: ¿Consideras que la capacitación en ESI depende únicamente de la voluntad de cada docente?

E: Exactamente. Si vos tenés la voluntad, tenés Juana Manso a nivel nacional. El Ministerio de Educación de acá ha incurrido en propuestas de ESI... Hay diplomaturas en las universidades.

J: ¿Cuál es tu percepción sobre la Educación Sexual Integral? ¿Qué sentimientos, interrogantes, temores te genera?

E: Siempre pensé que quería ser una docente que, además de enseñar inglés a los chicos, que quede en ellos la enseñanza de otras herramientas, que aprendan a reflexionar. Tuve dos o tres docentes en mi carrera como estudiante que me marcaron... Quisiera ser algo así para mis estudiantes. La idea de involucrar ESI es ser un poco eso... esa persona que le abre la puerta a algo que lamentablemente muchos de ellos no lo tienen en otro lado.

Al tema de la sexualidad prácticamente los chicos lo tienen cocinadísimo. No hay tabúes. Los chicos hablan de sus gustos... eso hace que no me ponga en una situación de nerviosismo. Lo hablamos super natural. Sí me siento interpelada en situaciones de abusos...es muy difícil. Creo que no hay preparación suficiente que podamos tener como docentes o personas para ayudar a un estudiante que atraviesa una situación así y que decide abrirse con vos sobre esa situación.

J: ¿Has vivido alguna situación así?

E: Sí. No en una clase específica de ESI, pero sí. Una estudiante me buscó para decirme que estaba sufriendo una situación de abuso intrafamiliar. Yo hacía un año y medio que había ingresado a la docencia. Y de repente me encontré con esta situación en la que no supe cómo actuar. Mucha formación en ESI no tenía, estaba empezando a cursar un postítulo, mucho teórico. No hay formación que te valga para enfrentar todo eso. En ese momento me refugié en la directora, que fue super de apoyo. Primero para con la estudiante que era la víctima, después conmigo. Me guió con los pasos a seguir: primero tuvimos que hacer la denuncia, llamar a los padres, darles intervención a otros organismos y hacer un seguimiento. Siempre me

“mueve” pensar que se puede destapar algo así. Soy una persona ansiosa, me gusta que se resuelva todo en el momento y el tema de las denuncias son procesos largos... y bueno, se empieza, pero me genera ansiedad. Necesito que las cosas se resuelvan ya, por la estudiante. Porque es una estudiante que está sufriendo.

J: ¿En ese momento abordabas la ESI con tus estudiantes?

E: Trabajaba muy poco ESI...se había disparado porque los estudiantes hacían chistes con varias compañeras que estaban embarazadas. Yo les paré el carro y empezamos a trabajar sobre eso...salieron muchas cosas, prejuicios sobre todo. Era una escuela que está situada en un barrio que alrededor hay muchas iglesias, muchas familias atravesadas por la religión...es muy difícil construir ahí. Hay mucha mente “religión, religión, religión”, y creo que se tiende a justificar muchas cosas. Fue un trabajo de hormiga. Veíamos inglés, por ahí metía algún texto referido a la sexualidad... hubo un momento en el que empezamos a hablar de las relaciones sexuales... y mas o menos al mes y medio se disparó lo de esta estudiante. Yo nunca pensé que se iba a disparar eso. La idea era que ellos no discriminen a una compañera que había quedado embarazada y se estaba sintiendo mal.

Te agrego algo: me interpela un poco más porque yo fui mamá a los 16. Muchas veces yo me planto desde ese lugar. Me sentí con experiencia para poder hablar de ese tema. Si yo me abro con ellos, ellos en algún momento terminan abriéndose. Siempre les digo: no hay que juzgar, no hay que señalar. Uno tiene que aprender, yo quedé embarazada por desconocimiento, por no saber cómo cuidarme, por no buscar ayuda cuando empecé a ser sexualmente activa. Considero que no es una edad para que las mujeres queden embarazadas. Y después saltan un montón de cosas: en mi casa no se habla de eso, a mí me da vergüenza; chicas que tienen 17 años y no conocen cómo funciona el aparato reproductor, cómo es una menstruación...cosas básicas de tu propio cuerpo. Es triste. Desde todos esos lugares me voy parando para poder cambiar un poco eso. Igual las resistencias son difíciles, principalmente con estudiantes que tienen una religión muy arraigada es difícil, pero bueno, también se los respeta.

J: Nombra las resistencias de los estudiantes, ¿cómo se manifiestan ellos?

E: En voz alta, cuando dan su opinión te das cuenta de que es desde una posición religiosa, por ejemplo “bueno, si tiene novio tiene que casarse”. Siento que a las mujeres les interesa más la ESI.

J: ¿Y las familias presentan resistencias ante el abordaje de temáticas referidas a la sexualidad?

E: No me encontré en ningún momento, en estos cinco años, con una familia que haya venido a quejarse, al menos en mis horas, pero sé que hay. Los chicos son libres de expresarse; como cuando surgió lo de la ley del aborto en el año 2018, los chicos daban su punto de vista. Si me llama la atención como mamá, que en las primarias todavía nos sigan mandando la nota diciendo que van a trabajar ESI. Como si fuese una pérdida de tiempo. No me gusta, es como si yo mandara una nota diciendo que voy a trabajar el “presente simple”.

Nos sucede muchas veces que los chicos no muestran interés, pero creo que tiene que ver con cuestiones propias de la adolescencia, de una posición de que se la saben todas. Cuando hacemos una jornada especial sobre ESI, la mayoría tiende a faltar. No lo toman como algo necesario, como parte de la escuela o como parte de su vida... porque la ESI es parte de su vida. Ahí tenemos un desafío: cómo atraer en ellos un interés por algo que es necesario.

J: ¿Cómo se incorpora la ESI en tus clases?

E: Generalmente trabajo desde el eje de afectividad, es el enfoque desde el que me centro para armar las planificaciones. También es el eje que más trabajamos de manera oral con los estudiantes y siempre tratamos, con una compañera, de hablar primero desde la importancia de uno mismo, y después las relaciones.

Y para meter la ESI en los contenidos de inglés me cuesta muchísimo, porque yo necesito empezar a deconstruir toda mi planificación, cambiar mis objetivos, empezar a que los chicos aborden el inglés desde otro lugar. Yo no estoy abordando la vida de un estudiante que va a un museo en Inglaterra, que lejos está de la realidad de mis estudiantes hoy. Es más, muchas veces se cuestiona: “profe, yo no voy a viajar nunca a Estados Unidos, ¿para qué me sirve?”. Sin embargo, cuando vos les traes una problemática que ellos están viviendo, ya sea porque está expuesto en las redes sociales o en la televisión, desde ese lado, viendo cuáles son las tendencias, voy incluyendo eso a la planificación. En mi área creo que soy la única que trabaja ESI. Siento que no hay un esfuerzo, no hay espacio para la ESI.

Trato de apoyarme en soportes escritos, porque es lo que más interpretan los chicos. Generalmente son relatos, historias, noticias conocidas sobre femicidios, abusos, violaciones, acoso callejero. Por ejemplo, en 4to año estamos viendo acoso callejero. Desde un caso real de una chica empezamos a trabajar esa temática. Ellos aprenden nuevo vocabulario, y a su vez la idea es que reflexionen sobre esa situación y pensar si ellos en algún momento se encontraron en una situación similar. A esto lo trabajamos todo en inglés, algunas partes las trabajamos en español, principalmente la parte de reflexión. A este tema lo empezamos a trabajar porque salió en un 4to, que habían tenido un compañero en otro momento, que acosaba a sus compañeras dentro del aula. Era un chico mucho mayor que ellas, incluso estudiantes se cambiaron de escuela por él. Yo a través del trabajo con acoso callejero lo empiezo a trabajar, pero después lo trasladamos a otras situaciones. Incluso en lo profesional, como docente me he sentido acosada varias veces por compañeros.

Por ahí los chicos se resisten a trabajar cuestiones vinculadas a la violencia... por cuestiones relacionadas a la religión de ellos. Tienen un discurso tan internalizado que es difícil que cambien su mirada... piensan que hay que amar al otro a pesar de algunas cosas, y yo les digo “el amor no es a pesar de...”. Ellos tienen sus argumentos, que no los comparto.

J: Con relación al contexto de pandemia por el que estamos atravesando... desde la modalidad virtual ¿abordaste temáticas de ESI?

E: No, durante la pandemia no trabajé ESI. Desde la virtualidad era una locura pensar en dar inglés. Este era un colegio nuevo para mí, porque empecé a trabajar acá el año pasado, a los estudiantes los vi una sola semana presencial. No tenían conectividad... ni siquiera se me pasó por la cabeza dar algo de ESI. La escuela decidió como eje institucional el abordaje del COVID, trabajar formas de prevención, cuestiones psicológicas. No pude meter ESI en la planificación. En ese momento las necesidades de los estudiantes seguramente tenían que ver con ESI, porque cuando volvimos a la presencialidad nos encontramos con un montón de situaciones que ocurrieron durante la pandemia, que fue un momento en el que algunos chicos atravesaron situaciones terribles; muchas situaciones de abusos se destaparon en la escuela. En ese momento de virtualidad por la pandemia, los docentes no nos concentramos en esas necesidades de los chicos, sino en que muchos no tenían para comer. Empezamos a hacer colectas de plata, alimentos, y dejamos las otras cuestiones de lado.

J: ¿Y ahora, con la vuelta a la presencialidad?

E: Ahora los docentes nos vimos abrumados con la cantidad de casos que hay en cuanto a todo... uno siempre va al abuso, pero si tratamos ESI desde la afectividad hay un montón de casos de chicos que están en tratamiento, que han quedado con ataques de pánico, que no se animan a venir a la escuela; familias que han quedado con dos o tres personas víctimas de COVID. Es todo muy entre algodones, nos tenemos que medir muchísimo con las cosas que decimos. Hace poco un compañero tiró un chiste cuando una profesora estornudó y le dijo “ah, tenés COVID”. No podemos hacer un chiste con eso porque hay gente que la pasó mal, y entre esa gente que la pasó mal están los estudiantes.

Los profesores siempre tendemos a estigmatizar a los estudiantes: “no hizo porque no quiso”, “es un vago, si tenía todas las herramientas”. A veces tener todas las herramientas no es solamente tener conectividad y un aparato tecnológico. Cuando la situación psicológica está mal, no hay material que te valga para realizar

las tareas. Y recién ahora lo estamos entendiendo los profes. El que tiene la suerte de contar con un entorno sano se le hace más difícil ponerse en el lugar de aquella persona que no lo tiene.

J: Acerca de la dimensión institucional, ¿La ESI está incluida en el Proyecto Educativo Institucional de la escuela?

E: Si, la ESI está incluida en el PEI, no sé en qué medida, pero sí tenemos nosotros un proyecto que tenemos que llevar a cabo que es el de poder trabajar ESI más allá de un taller, como el que tuvimos hace dos semanas que está establecido por el calendario escolar (educar en igualdad). Tenemos un mandato institucional y es que debemos incluir ESI en las planificaciones, pero bueno, es mucho de lo que decimos como docentes y poco lo que después hacemos. Si vas hoy en día y abrís una planificación, no sé en cuántas vas a encontrar temáticas vinculadas a la ESI. De todas formas, creo que hoy en día me encuentro en una escuela que está preparada para abordar la totalidad de situaciones que puedan emerger. Todas las situaciones que han salido ahora, la escuela se hizo cargo, apoyó al docente o al preceptor y la escuela siempre estuvo. Es más, cuando hay horas en las que los chicos no tienen profes, porque faltan, y otro profe tiene que ir a cubrir, porque es lo que prevé la ESRN, tenemos una carpeta de actividades de ESI para trabajar con los chicos. Entonces no es que vos vas a un curso, que capaz ni siquiera son tus estudiantes, y no tenés para darle. Vas y trabajas con las actividades de ESI, que fue una propuesta de dirección.

Se busca trabajar ESI, después pasa por la subjetividad de cada docente. Hay docentes que se sienten cómodos y lo trabajan y ni siquiera necesitan incluirla en una planificación. Porque vos planificas una cosa, pero después ves que las necesidades de los chicos son otras y listo, te vas por ese lado. Hay otros docentes que te dicen que no, que no lo quieren o no lo pueden abordar, y es su postura. Pero a su vez, están incumpliendo con una ley. No sé hasta dónde vos podés tener esa postura. Institucionalmente está todo dado para que podamos abordar ESI.

J: ¿Hay algún equipo referente de ESI en la escuela? (resolución n°340/18)

E: No, no tenemos equipo referente en la escuela. No había escuchado eso...

J: La resolución del CFE N°340/18 promueve que en todas las escuelas del país se organice un equipo docente referente de ESI.

E: Está bueno como propuesta. Sé que el ministerio de educación tiene un grupo de personas que capacitan a los docentes sobre ESI. Nunca vinieron. Yo creo que, si bien la escuela está muy organizada, tenemos todo aceitado y tratamos de que funcione así.... Con relación a la ESI creo que nos falta sentarnos y ponernos a trabajar aún más.

J: ¿En los espacios de reunión de área, abordan cuestiones vinculadas a la ESI?

E: A no ser que nos digan como pasó con la jornada...espontáneamente nada. Ahora, si vos como docente quieres hacer algún proyecto con otra unidad curricular podés hacerlo, pero no es algo que en el área de inglés suceda, porque hay mucha resistencia o no se sabe muchas veces como incorporar ESI al espacio.

J: ¿Qué aspectos consideras como facilitadores y obstaculizadores institucionales para el abordaje de la ESI?

E: Obstaculizadores no veo ninguno en cuanto a lo institucional. En esta escuela tenemos la libertad de hacer talleres, jornadas, cambios de actividades, llamar a profesionales... pero sí veo como obstaculizador la subjetividad de cada profe. Y facilitadores, tenemos una gran directora, a riesgo de quedar como chupamedias. Es muy consciente de todas las necesidades de los chicos, y no solamente estoy hablando de lo pedagógico, sino que está en todo. Nos da la libertad y ayuda para todo. Nos genera la posibilidad de trabajo, si proponemos alguna actividad en contra turno nos gestiona el SUM, porque hay otra escuela funcionando a la tarde. Tenemos un equipo directivo que nos da todas las posibilidades...después está en cada docente.

Sí te puedo decir que la escuela no está de acuerdo con que haya docentes que se nieguen a cumplir con una ley. Vos sos docente, la ley dice eso, lo tenés que hacer. Y me parece bueno, porque no es si quieres o no quieres, hay que darlo. Además, estamos en un contexto donde es fundamental, casi como aprender a sumar, o más.

Falta mucho por trabajar, creo que el tema violencia como sociedad es donde más hay que trabajar. La violencia de género es inaudita. La cantidad de cosas que se permiten dentro del aula... la falta de límites. Hay muchas relaciones abusivas, no solamente en el noviazgo, también en las amistades se observan situaciones abusivas.

Entrevista N°6

Escuela: ESRN N° 2

Docente: 6

Edad: 46 años

Área de conocimiento en la que se desempeña: Educación en Ciencias Sociales y Humanidades

Antigüedad en la docencia: 24 años

Fecha: 5/11/21

Hora: 10:30 hs.

J: Julieta

E: Entrevistada

La entrevistadora le comenta los ejes de la entrevista a la entrevistada.

J: ¿Cuál es tu percepción sobre la Educación Sexual Integral? ¿Qué sentimientos, interrogantes, temores te genera?

E: Me gustaría empezar comentándote que en esta escuela desde que salió la ley estuvo dentro de los saberes, pero nunca se trabajó cómo se tendría que haber trabajado. Por ahí algún docente sí, aunque no había mucha facilidad de poder establecerlo a nivel institucional. Recién este año con la directora es como que el tema de la ESI se incluyó en el PEI. Eso hace que si o si todas las áreas tengamos que trabajarlo. Lo que pasa es que este contexto de pandemia nos ha generado ciertas dificultades para trabajarla como un saber durante todo el año. Sí hicimos la jornada de ESI y a futuro está visto que hay que trabajarlo de otro lado.

Yo empecé en una escuela en la que no había ESI, no existía el feminismo. Era algo lejano. Los estudiantes en ese momento tampoco tenían esta cuestión de participar de esos movimientos. No se hablaba de femicidios todavía, ni de violencia de género, no se hablaba de violencia de ningún tipo. Ni siquiera de las gastadas que naturalizamos, no se abordaban desde ningún punto de vista. La escuela fue cambiando, por suerte. Hoy empezamos con algunas cuestiones que tenían que ver con algunas cargadas, lo que hoy se llama bullying, empezar a frenarlo y a abordar desde la escuela esas cuestiones. Empezamos a tener muchas estudiantes embarazadas, que ya venían con 5 meses de embarazo. Empezamos a analizar eso, algo está fallando acá, ¿Cómo no pudimos detectarlo antes? Pero nunca se abordó del todo como un proyecto institucional, hoy está planteado.

A mi me parece que es algo que tiene que estar. Como docente he fallado porque el sistema por ahí a uno lo obliga a tener en cuenta otras cosas, estás muy metida en la burocracia, en el papeleo, en armar una

planificación o hacer otras cosas, y uno lo va corriendo. Pero creo que hoy más que nunca tiene que estar en la escuela. No como una jornada aparte, sino que lo hemos charlado como una propuesta para llevarla adelante durante todo el año, desde el principio. Que esté más que nada en el área de sociales que se puede relacionar desde cualquier saber que uno tome.

Me parece que es algo que tiene que estar y que uno como docente tiene la obligación de abordarlo. Tengas la capacidad de abordarlo... no sé si es "capacidad", porque es un desafío. Cuando uno aborda esos temas, no sabes con qué te vas a encontrar, qué es lo que va a salir, a qué te vas a enfrentar cuando vos planteas una temática.

Como la ESI es tan amplia, yo en realidad si tengo que plantear la ESI, la abordaría desde la cuestión vincular, porque eso lleva a todo. Por ahí cuando decimos ESI es como que, si o si tenemos que ir a la parte biológica, que yo no me considero una persona capaz para hablarle a un estudiante de esa temática particular porque no es lo mío. Yo puedo saber como mujer, como persona, pero no para explicárselo o dárselo a conocer a un estudiante. Pero si desde lo vincular creo que la ESI apunta a todos, hablando de seguridad como persona, de cómo me relaciono con una amiga, amigo, novio. Generalmente hablamos de la violencia en el noviazgo, pero entre las amistades también hay violencia y eso se naturaliza de tal forma que a veces es tan sutil esa violencia, que ellos mismos no se alcanzan a dar cuenta. Creo que la cuestión del vínculo, desde ahí podés abordar cualquier temática y darle al estudiante la posibilidad de poder ver distintas situaciones, de saber que tienen derechos, que hay leyes que los acompañan, que hay instituciones. Hablarlo desde ahí no genera tantas resistencias, porque sí tenemos familias que se resisten a la ESI. Porque tienen como una mirada primero de que vas a hablar de sexo, porque sale el tema del sexo, sale la sexualidad, salen muchas cosas. Pero, las familias piensan en el sexo. Hay otras familias que ven que uno les muestra otra realidad, a veces eso destapa cosas en las familias que están tapadas por algo. No hemos tenido muchas resistencias desde las familias, si algunas, por ejemplo, familias que pertenecen a alguna religión en particular.

Hemos realizado la jornada de ESI, vinieron pocos estudiantes. A mí me pasó plantearles a los quintos "chicos, mañana voy a estar con ustedes" y que me digan "no, no vamos a venir mañana", "es re aburrido". Yo les planteé ¿qué es lo aburrido, la jornada o ESI? "las dos cosas". Entonces yo les planteé que iba a dejar de ser la profesora, y les iba a hablar como un ser humano. Les digo "cuando yo iba a la escuela, no se hablaba de ESI. Todo lo que yo aprendí sobre todo lo que se relaciona con la sexualidad, con los vínculos, lo aprendí con la vida. En mi época no se hablaba, en mi casa no se hablaba. Mi mamá, cuando yo me indispuse, estuvo llorando una semana desconsoladamente. Yo pensé que me iba a morir. Mi mamá me había hablado, me había dicho que me iba a pasar eso, pero no me había dicho qué significaba eso, ni por qué me pasaba eso. Lo único que me explicó era cómo ponerme el algodón, en esa época, nada más. Mi mamá me despertaba temprano, porque me manchaba dormida, para que mi hermano y mi papá no vieran. Me mandaba al baño, me bañaba, me cambiaba, todo para que no se enteraran. A mí me hubiese gustado hoy, con la edad que tengo, haber tenido en la secundaria la posibilidad de ver más allá. Porque después, lo que a mí me pasó en la vida como persona, los vínculos que yo tuve con mi amiga, con una pareja, si yo hubiese tenido ESI, tal vez hubiese tenido otro horizonte, hubiese visto otra cosa, hubiese aprendido otras cosas". Y se quedaron.... Y empezaron ahí. Y dicen "profe, capaz que venimos mañana". Vinieron 11 de este quinto, pero vinieron 11. Fue como que necesitaron eso que se ve que habrán pensado no sé qué cuando yo les conté esto. Yo se los dije de verdad. Les digo "a mí me pasaron cosas en la vida con mi pareja, con amigas que tienen que ver con los vínculos. A mí nadie me explicó lo que es una pareja tóxica, una pareja que te domina, o lo que es una amiga que te manipula. Porque a eso la ESI lo explica, te ayuda a entender que hay actitudes que son violencia y que vos lo tomas como natural. A mí me cuesta mucho lidiar con mi mamá, porque hay cosas que yo no acepto. Por ejemplo, "es tu tía y la tenés que querer igual". Yo le digo "no".

También les decía "a mi hija su papá nunca la trató". Les conté mi historia prácticamente. Les digo "mi hija al apellido de su papá lo resumió en una inicial y usa mi apellido. Mi mamá está todo el tiempo diciéndole

que cuando él sea viejo ella lo va a ir a cuidar. Y ella nunca tuvo un vínculo”. Todas esas cosas la ESI te ayuda a revisarlas y a analizarlas, y a romper con los mandatos.

Cuando charlamos con los chicos siempre les pongo algún ejemplo, porque soy de otra época (risas) y ellos hay cosas que no podían creer que pasaran o que haya gente que piense así.

Hay resistencia de los estudiantes a hablar de la ESI, y lo que pasó ese día es que hubo gente que habló, que nunca hablan en el aula, y eso me permite la ESI. Que un estudiante que nunca habla, que tiene la voz muy bajita y me tengo que acercar para entenderle, que ese día haya explicado lo que le dice su familia, porque tiene 18 años “que cuándo vas a tener un hijo, cuándo vas a tener un novio”, y cómo ella se posiciona frente a eso. Poder explicarlo, poder contarlo, de nunca hablar a contar su propia vida, es un paso agigantado, y a eso lo da la ESI.

Yo me voy a comprometer con esto. Tengo que habilitar ese espacio en el área para que se trabaje la ESI. Porque no la estamos trabajando como deberíamos trabajarla.

Jessica (la directora) es nueva y viene con otra idea. Creo que eso va a facilitar para los docentes poder trabajar con este tema, no como una jornada, sino como algo más profundo.

J: Vos me habías comentado que hay familias que sí presentan resistencias ¿Cómo las manifiestan?

E: Lo que nos ha pasado en otros momentos...este año no hubo, es más, algunas familias vinieron al cierre. Lo que nos ha pasado es que han venido a decir que no quieren que su hija, porque generalmente son familias con hijas, que no quieren que sus hijas reciban ninguna charla de ESI, que les parece que la escuela no lo debería hacer. También porque la religión no se los permite. A mi me pasó una vez, hace unos años, que una mamá me dijo. Yo le dije “mirá, hay una ley nacional, yo no puedo no darlo. Lo tengo que dar”. Generalmente si se enteran no los mandan. Yo creo que más adelante va a haber otra perspectiva porque no se ha trabajado como se debiera trabajar todavía. Capaz que algún docente medio como colgado, no es que en todas las áreas se trabaje el tema de debate permanente, que debería serlo. No sé cómo actuarían las familias. Generalmente las resistencias de las familias tienen que ver mucho con la religión. También hay que pensar que hay una ley, pero que vivimos en un país donde vos podés profesar libremente tu religión. Yo creo que hay que respetar algunas. Pero la ESI tiene que estar más allá de cualquier ideología. Ya después pasa a ser decisión de la familia. Muchas veces las chicas sí quieren venir a escuchar, porque les abre un panorama.

Muchas veces relacionan ESI con aborto. La resistencia estuvo mucho cuando fue el tema del aborto. Y en esta escuela, lo que pasó la primera vez que se debatió, fue tremendo. Las estudiantes venían con el pañuelo en la mochila, en la muñeca. Yo traía mi pañuelo verde, y una vez una alumna que tenía el pañuelo celeste me pregunta por qué yo estoy de acuerdo con el aborto. Yo le explico y le digo “bueno, ahora quiero que vos me fundamentes por qué usas el celeste”, y era la religión la cuestión... y yo le digo “pero vos, ¿qué pensás?”. Y ella piensa a través de su idea religiosa, no puede hacer esa separación. La mayoría de los que venían con el pañuelo celeste, tenían que ver con alguna religión particular.

J: Además, el debate por el aborto revivió mucho la ley de Educación Sexual Integral...

E: Si....

J: ¿Qué sentimientos te genera trabajar la ESI?

E: Me genera miedo porque no sé con qué me voy a encontrar ni qué voy a destapar, porque es entrar a un mundo, hoy más que nada. Porque hoy salen las denuncias, hoy la gente se anima a denunciar. Me da miedo con qué me voy a encontrar, porque yo puedo ayudar hasta ahí al estudiante, pero después hay cosas con las que no puedo intervenir con el estudiante. Pero sí también creo que hay una satisfacción cuando vos le habilitas la palabra al estudiante en ese aspecto. Que haya un lugar que le permita a él, ya sea varón, mujer o cualquier otro género, que pueda de alguna manera sacar eso, expresarlo. La verdad que es... no sé con

qué emoción relacionarlo: miedo, por un lado. Pero no miedo a darlo, además yo a esta edad cronológica que tengo y los años de antigüedad, es como que uno ya tiene otras formas de trabajar adentro del aula. Hay cosas que ya no me dan vergüenza, ni nada.

El otro día en la jornada uno dice “la concha de mi madre” y le digo “¿siempre la de la madre? ¿y la del padre qué pasa?”, y se rieron, porque les da vergüenza, son de quinto y lo dicen, pero les da vergüenza. Es un chiste, pero a mí no me da vergüenza. Me da miedo en el sentido de, bueno, es un tema, ¿qué voy a destapar?, ¿con qué me voy a encontrar?, ¿lo voy a poder resolver?, ¿voy a poder acompañar al estudiante en ese momento?, ¿lo voy a hacer sentir cómodo? Una se pregunta todo eso. Pero, por otro lado, es como que es un momento que no se cómo expresarlo. Darle la palabra al estudiante, en otro sentido que no sea el académico, me parece que es genial eso. Además, que el chico se pueda abrir conmigo que, si bien me conoce desde primer año, vengo una vez por semana. Y que se pueda abrir en ese momento, contar algo personal, en relación a la sexualidad o a los vínculos, es muy fuerte.

J: ¿Has vivido alguna situación con algún estudiante donde hayas tenido que intervenir en el marco de la ESI?

E: Me ha pasado con una estudiante que me diga que está teniendo problemas de alimentación. Yo me fui destruida ese día de la escuela. Además, tenemos una estudiante embarazada en quinto, y ese día se le bajó la presión, se descompuso, me tocó acompañarla al baño porque tenía ganas de vomitar. Llegué destruida porque digo, en ese momento todo bien, pero después uno piensa sobre el rol que uno cumple como docente en la vida del estudiante.

A la estudiante con problemas de alimentación la veía muy mal en el aula, le pregunté qué le pasaba, me dijo que quería salir. Estaba llorando. Le dije que no la podía dejar sola, fuimos a la preceptoría. Ahí largó todo. Y bueno, ahí me corrí del rol de docente y le digo “yo tengo una hija de 25 años, pero fue adolescente. Te hablo desde ese lugar, no como mamá porque yo no soy tu mamá, y desde mi propia experiencia con mi cuerpo”. Y ahí es donde yo le cuento a ella lo que a mí me pasaba con mi cuerpo cuando era adolescente, después de que tuve a mi hija, y hasta el día de hoy. Lo que me pasa con mi cuerpo y mi familia.

A los docentes nos cuesta eso de dejar de ser el docente académico, y más a mí que soy de la vieja escuela de docentes. Tengo otra formación. Yo fui aprendiendo con el paso del tiempo. Y este año he aprendido tanto en cuestión del vínculo con el estudiante en relación a esto... a lo que les pasa a ellos. Están dentro del aula llorando. El rol que uno cumple en ese momento... porque no están la mamá y el papá en ese momento, y lloran acá algunos y pienso ¡qué rol que tiene hoy el docente!

J: ¿Vos pensas que justamente es un pedido de ayuda acá en la escuela?

E: Totalmente, es un pedido de ayuda. No digo que lo planifiquen, pero inconscientemente están pidiendo ayuda. Que no se animan con las familias. A veces son familias muy presentes, pero ellos no se animan. Es una cuestión de generación. Y ¿por qué se animan con una persona que ven cada tanto? ¡qué función que tenemos en la vida de una persona! y es un desafío muy grande, muy fuerte, te shockea. Cuando me pasan esas cosas me voy a mi casa como si me hubiese pasado un camión por encima porque es muy fuerte ver a una criatura llorar. Para mí son criaturas.

J: ¿Tenes espacios en la escuela para conversar con tus compañeros sobre las situaciones que te atraviesan en la escuela?

E: Mira, en realidad lo charlo mucho con mi pareja, que también es docente y trabaja como preceptor. El preceptor también a veces tiene un rol bastante particular.

Generalmente termino charlando con la directora. El otro día le dije que me iba liquidada con estas cosas. Lo que ella me decía era que me fije, que esa alumna, por ejemplo, hacía dos semanas atrás, yo no la había dejado ir al baño, porque habíamos llegado del recreo, y ella pidió ir al baño. Se enojó, tuvo toda la hora

con que quería ir al baño, que no podía ser que yo no la dejara. Me dice “bueno profesora, yo me voy a levantar y me voy a ir porque me estoy haciendo pis encima”, y se fue. Yo salí atrás de ella, la esperé, la llevé a la preceptoría, le llamé la atención porque no se podía escapar, no se podía ir del aula, era mi responsabilidad. Hice un acta, porque no corresponde irse del aula. ¿Qué hizo en el recreo? Si recién había terminado el recreo. Y a las dos semanas ella se larga a llorar conmigo, y me cuenta y confiesa un montón de cosas. Me dice la directora “vos tenés que ver eso, como llegas a los estudiantes”, “míralo desde ahí”. Me dice que “es difícil tener llegada a los estudiantes, y esa estudiante vió en vos algo...que, así como la cagaste a pedos también vió que le pusiste un límite. Y después te buscó para contarte”. Me dice que lo vea desde ahí, y yo lo veo desde ahí. Me afecta y después digo bueno, si el estudiante busca es porque algo ve en determinados docentes. Es un nuevo aprendizaje.

La pandemia ha generado muchas cuestiones en lo emocional, y hoy lo estamos viviendo en el aula.

Si bien la ESI apunta a cuestiones específicas, permite que el estudiante pueda sentir a la escuela como un lugar de confianza, de contención, de poder manifestar, de poder denunciar si es necesario. Como así también la cuestión de las cargadas, hostigamiento que tienen que ver con lo físico generalmente: porque son petisos, porque tiene la oreja grande, porque son gordos, o muy altos, o flacos. La ESI es algo que tiene que estar.

J: Respecto a los saberes vinculados a la ESI ¿Cómo se incluyen en tus clases?

E: La ESRN en sociales trabaja en general con talleres, al trabajar en conjunto con Filosofía, por ejemplo, en Ciudadanía los saberes se pueden trabajar... no sé, si uno trabaja, por decirte algo, “la organización política de la Argentina”, vos decís, no tiene nada ver con la ESI como contenido específico. En ese saber, yo puedo trabajar el rol de la mujer: cómo fue en nuestra historia, cómo es hoy. Entonces ahí salen otras cosas que tienen que ver con lo cotidiano: el rol que la mujer tiene en la sociedad, cómo siguen siendo vistas como ciudadanas, los derechos laborales, qué pasa en la casa. Se pueden analizar muchas cosas, no necesariamente tiene que ser el tema “el rol de la mujer en Argentina”. Se puede trabajar en forma taller y no como algo aparte, sino que los estudiantes vean que es algo que tiene que ver con la vida misma, como esto de los roles de género.

En primer año hablamos del ser social y el ser humano, cómo vamos incorporando las cuestiones sociales desde que nacemos, nos van imponiendo. Qué rol se les da a las mujeres y a los varones desde chiquitos. No necesariamente tenemos que poner “ESI” en el programa. La ESI se va incorporando. No como algo apartado, porque en sociales todo está relacionado. Hablamos de Economía y también podemos hablar de la mujer, hablamos de la Geografía también y se puede incluir la cuestión de la mujer en la Geografía, en Turismo, por qué las mujeres viajan solas y terminan muertas, por ejemplo, y los varones no. Cualquier tema que vos trabajas en sociales, lo incluís. Y ni siquiera es que lo incluís, está implícito.

J: ¿Qué enfoques crees que predominan cuando abordas ESI?

E: Desde lo biológico no, no me siento capacitada. Lo que yo les puedo explicar tiene que ver con mi experiencia, no desde una mirada científica. Trabajo más lo afectivo, lo vincular...me parece que es por donde mejor puedo entrar yo como persona. Ahí podés trabajar todo: violencia en el noviazgo, el cuerpo, estereotipos de belleza, de las cosas que nos marcan, de todos los aspectos. Creo que abarca todo. Cuando una estudiante me dice “tengo problemas de alimentación” le puedo decir “mirá, no es bueno, porque te va a traer problemas en la salud”, pero es una mirada de sentido común. Pero no podemos juzgar, y es muy difícil aprender eso, porque generalmente tendemos a juzgar a los estudiantes.

Hoy hablaba con una docente que es tutora de un curso...que muchos chicos viven con sus papás... la mamá se va de la casa y el papá se queda con los cuatro chicos. O sino muchos viven con los abuelos grandes que pasan a ser ellos (los estudiantes) los cuidadores. Y uno por ahí dice “este pibe no viene nunca a la escuela” o “llega tarde”, y después te enteras que limpia, cocina, atiende a la abuela obesa... y después

entendes que el chico debe terminar destruido. Los docentes tendemos a juzgar, y eso es lo que tenemos que deconstruir de alguna manera, pero eso nos va a llevar un buen tiempo como docentes.

La escuela dejó de ser solamente el lugar del conocimiento, ahora la escuela es un espacio de contención, de socialización, también de conocimiento, pero aparece todo lo otro. Si el pibe tiene la panza vacía y no tiene una familia que contenga, el conocimiento pasa a segundo plano.

Yo estaba en la escuela que se repetía, y me preguntaba “¿por qué cuatro veces primer año?” y si yo hubiese conocido la historia de ese chico tal vez en ese momento... capaz hubiese entendido. Porque yo parto de que nadie es burro, todos somos inteligentes y podemos aprender todo y hacer lo que cualquiera se proponga.

J: ¿Qué desafíos pensás que tiene la ESI?

E: Es un desafío en sí la ESI, porque los adultos tenemos muchas resistencias a trabajar la ESI, a veces hasta las personas jóvenes. Hoy está mucho más aceptado, analizado, tanto de varones como de mujeres. Pero ponele, por ahí sale el tema “lo que pasa es como yo soy varón, y me vienen a decir que las deje ir al baño porque están indispuetas, me da cosa”. Me paso el otro día charlando esto, a ver, dejamos salir o no dejamos salir para ir al baño, porque para eso está el recreo. Pero hay situaciones en que podés dejar, porque es verdad, en dos horas capaz que te dan ganas de ir a hacer pis. Bueno, y mi compañero dice que cuando las chicas le dicen que están indispuetas, a él no le gusta. Es como que todavía hay una cuestión ahí...y me dice “vos porque lo tomas más fácil”. No sé si es así...que lo tomo más fácil o es que el varón se posiciona en eso. Yo creo que con el tiempo se va a ir presentando como algo más que tiene que estar.

Falta mucha capacitación. Yo creo que las capacitaciones están, pero no las hacemos, porque son voluntarias. Entonces, a veces el estado larga una ley pero no capacita. Para mí tendría que haber capacitaciones todos los años de ESI, hasta diría obligatorias. Para todos los docentes, no importa el área, porque por ahí la gente se posiciona “no, yo soy de tal área entonces no tengo que dar ESI”, “soy de matemática y no puedo dar ESI”. Yo creo que falta capacitación permanente, no una vez cada tanto. Aparte son cosas que van cambiando, aparecen nuevos conceptos. Cosas que siempre existieron y nunca se hablaron, que ahora están acá arriba de la mesa. Las capacitaciones te dan conocimiento.

A veces el varón se pone en esa posición de que están en contra del aborto. Me ha pasado discutirlo con mi hermano, que es profesor de física y tiene 43 años. Yo le cuento que quedé embarazada y el tipo se las tomó. Hace 25 años atrás no se hablaba del aborto. Mi mente tampoco estaba lista, ni siquiera se me cruzó por la cabeza. Mi hija es lo mejor que me pasó en mi vida y no me arrepiento de haberla tenido, pero hoy, si me quedara embarazada, si lo pensaría al aborto. Le explicaba que él no sabe todo lo que implica un embarazo. Está muy romantizado. El cuerpo se te deforma, la pasas mal, aumentas a un peso que es más allá de lo que podés sostener, se te hinchan los pechos, no dormís bien, después viene el crío, después del parto no sabes todo lo que te queda. Yo tuve la suerte de no tener depresión posparto, pero antes de eso no se hablaba. De hecho, cuando una mamá mata a un niño recién nacido siempre dicen “¡que desmadrada!”, porque está esa cuestión de que siempre lo tiene que cuidar. Yo estuve sola, y hasta socialmente estaba esa mirada de “báncatela, si abriste las patas...”, nadie me lo dijo, pero yo lo sentía.

Así que creo que hay que capacitar a las mujeres, a los varones, a todos. Creo que eso va a permitir que la ESI dé los resultados que tiene que dar, como una política de estado. Yo creo que el estado se tendría que encargar de hacer capacitaciones obligatorias, porque eso es lo que falta. Se desconocen un montón de cosas, entonces se opina, se habla, o se conoce una cosa y eso no es así. Yo vengo de unos padres, de una generación donde no se hablaba de nada. Les decía (a los estudiantes) que cuando mi hija me contó que “le bajó”, yo preparé el mate, nos pusimos a charlar de todo lo que le iba a pasar, cómo le iba a cambiar el cuerpo, qué significaba indisponerse. Tenía 12 años, iba a 6to grado.

Yo cuando quedé embarazada no tenía ni idea cómo funcionaba mi cuerpo. Nunca nadie me lo explicó. Cuando mi hija empezó a tener novio a los 15 años, yo fui y la llevé a la ginecóloga, le hablé a los dos. El

nene me decía “mi abuela me compra preservativos todos los meses, yo siempre tengo”, perfecto, le digo. De todos modos, mi hija va a ir a la ginecóloga para que le recete anticonceptivos, que yo sé que son malos, pero es la forma menos invasiva que uno tiene. Bueno, la llevé y ella tomaba anticonceptivos y el novio se cuidaba. Ella si tiene hijos o no, yo se que a su sexualidad la va a vivir distinta.

J: Respecto al contexto de pandemia por el que estamos atravesando ¿qué desafíos te generó la enseñanza de la ESI en las nuevas modalidades de enseñanza virtual, semipresencial y presencial?

E: Desde la virtualidad no se abordó. Fue muy difícil la pandemia. En el espacio EVE, este año, el REVE propuso trabajar con la ESI. En ese momento veníamos a la escuela por burbujas, pero como son muchos estudiantes no se hacía presencial el espacio EVE, se hacía virtual. Lo que se planteó, que vino una mamá a decirnos, fue que el estudiante que estuviese en la casa con un adulto tal vez... Pensemos que el estudiante puede tener a su abusador ahí... y ¿qué va a decir ese estudiante? ¿va a poder expresarse? Fue muy difícil abordarlo desde la virtualidad.

La verdad es que en la pandemia fue difícil implementarlo. Este año estamos empezando con la temática. Más allá de que no lo tengas planificado en una clase, a veces pasan cosas que tenés que intervenir, eso es lo que tiene el aula, por ejemplo, un insulto.

J: Respecto a lo institucional, me dijiste que la ESI estaba incluida en el PEI...

E: Si, yo creo que al estar la ESI en el PEI uno ya se organiza diferente...porque uno va a planificar como área ya con la ESI como parte.

J: ¿Qué facilitadores y obstaculizadores encontras a nivel institucional para la implementación de la ESI?

E: Facilitadores están todos. No hay restricciones, no hay prohibición, ni ningún “no”. Y los obstaculizadores son las resistencias de los adultos y alumnos. Yo creo que en la medida que los adultos nos saquemos esas resistencias, los estudiantes también se la van a sacar, y las familias también...es una cadena.

Anexo IV

Observaciones

Observación N°1

ESRN N° 1

Docente: 2 Área: Educación en Ciencias Sociales y Humanidades Año: 3ro, 1ra

1ra observación

Fecha: 19/10/21

Horario: 7:45 – 9:00

Estudiantes presentes: 12

Croquis:

E: Estudiantes

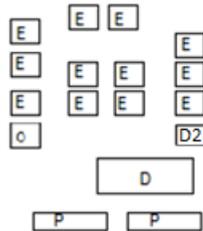
D1: (D 2)

D2: X

O: Observadora

P: Pizarrón

CROQUIS:



La docente presenta a la observadora, quien saluda a los y las estudiantes.

D: Vamos a ver unos cortos relacionados a la violencia de género

E1: ¿no estábamos trabajando con lo de América? todos los días nos dan algo diferente. Un día te dan ESI, otro día te dan América, otro día te dan Europa...

D: dentro de la currícula escolar es un derecho de ustedes que les demos información acerca de la Educación Sexual Integral. Todas las disciplinas deben abordar la temática de manera transversal. Esto quiere decir que atraviesa la disciplina. Ciencias sociales, más que otras, sobre todo, es una de las disciplinas que más foco tiene que poner en la Educación Sexual Integral; ¿por qué creen?. La palabra “Integral” ¿a qué les suena?

E2: a integral...porque integra muchas personas

D: ¿personas nada más?

E2: no...cosas

D: ¿qué cosas? ¿por qué se imaginan que le agregan esa palabrita? ¿de qué se quiere distinguir?

(silencio)

D: bueno, tradicionalmente, el enfoque que se le daba a la educación sexual era más bien biologicista. Esto quiere decir que se enfocaba con lo que tienen que ver los órganos sexuales y sólo cuestiones prácticas para la hora del desarrollo de las prácticas sexuales...como si la sexualidad fuera única y exclusivamente las prácticas que se ejercen en términos más biológicos.

Lo que implica la integralidad, justamente, es una mirada amplia de todo el ser humano. La sexualidad del ser humano comienza desde que estamos en la panza de nuestra mamá. No está vinculado simplemente con lo que nosotros tenemos en mente como lo que se llama el “coito”, sino las emociones, las relaciones de poder entre el hombre y la mujer...

Chicas (a dos estudiantes) larguen un poquito el cel, porque cuando están con el celu no tienen la atención puesta en lo que yo estoy diciendo.

La idea es poder desarrollar en esta primera hora, a partir de unos cortos, la temática de violencia de género, que es una de las temáticas que se trabaja particularmente en la adolescencia.

D: la idea es que presten atención a los diálogos que van sucediendo. Este que vamos a ver primero se llama “micromachismos”, después vamos a ver por qué lleva ese nombre. La idea es que puedan ver si ustedes se ven reflejados en esas situaciones o si saben o han visto secuencias de ese estilo.

El primero está hecho por una campaña española. Por ahí el lenguaje es un poco distinto, no nos van a resonar muy iguales los modismos que utilizan, pero cuando haya alguna palabra que no entiendan la chequeamos.

La docente proyecta el primer corto desde su computadora, con un parlante anexo.

D: bueno, ¿qué les pareció?

Silencio

D: ¿se entendió cuál fue la idea?

E2: no entendí nada profe, no se escuchaba bien

D: ese corto habla sobre el micromachismo

La docente escribe en el pizarrón.

D: la pregunta que se hacían era “¿no te pasó?”. Lo que intenta el video es cambiar los roles: el lugar que siempre ocupa la mujer lo estaba representando el hombre. Una dice “¿no te pasó que vas al mecánico y llevas el auto, y le empezas a preguntar al mecánico y el le responde a tu mujer?” Es al revés siempre...

Otro ejemplo: “¿no te pasó que se acercó una chica a vos en un boliche y te empezó a hablar y vos de repente no quisiste hablar, y te quisiste ir...y la chica se empezó a poner más molesta, se enojó, y vos te tuviste que tomar un taxi?”

¿las han visto a esas situaciones?

Silencio

D: ¿por qué lleva el título de “micromachismos”?

Silencio

D: ¿Qué es “micro”?

Silencio

D: chiquito... entonces ¿Qué puede ser?

No llega a ser un machismo manifiesto donde es obvio que existe una manifestación por parte del hombre como de superioridad o maltrato. Se trata de situaciones cotidianas que las tenemos naturalizadas, entonces no nos damos cuenta de que estamos ante una situación que también es machismo. Que vos vayas y le lleves el auto al mecánico...a mi me pasó, por ejemplo, yo fui con mi hermano...mi hermano no tiene idea de mecánica, no le importa... y le empecé a contar lo que me pasaba con mi auto y él miraba a mi hermano. Esas pequeñas situaciones de la vida cotidiana, las cuales naturalizamos, se intenta deconstruir: desarmar y volver a pensar desde un pensamiento más crítico respecto a cómo nos relacionamos los seres humanos en relación a qué género ocupa cada uno.

Son varios videos, elegí los que me parecieron que podían interpelarlos un poquito más...

La docente proyecta el segundo video.

D: este es argentino...

La docente escribe en el pizarrón.

D: bueno, esa secuencia les debe haber pasado. Que hayan recibido o enviado una foto de alguien, que era privada...

Silencio.

D: ¿No tienen mucho interés en participar de la temática?, ¿Siguen dormidos?, ¿Qué les pasa?

E2: tengo sueño

D: bueno... ¿qué piensan al respecto?

Silencio

D: ¿Cuál es el mensaje?

E3: que respetemos la privacidad del chico y la chica

D: ¿Por qué? ¿Qué dice el mensaje?

E3: eso es violencia de género

D: bueno, vamos a ver unos más

La docente proyecta otro video. Escribe en el pizarrón.

Ingresa otra docente y toma asiento.

E4: profe, ¿Por qué estamos trabajando sobre este tema?

D: hay una jornada nacional que, en el marco de lo que es la educación formal... ustedes saben que las provincias tienen su propia decisión, pero después nación baja las temáticas también que tienen que ser obligatorias. Esto es en el marco de eso pero, además, hay una ley que también es nacional, que es de Educación Sexual Integral y los docentes estamos obligados a poder compartir contenidos de ESI, sobre todo porque es un derecho para ustedes.

¿Por qué creen que se está poniendo el acento en trabajar la integralidad en temas de la sexualidad? Esto es un tema clave... si se pone en juego la cuestión de la violencia de género es porque es un problema que vivimos en la sociedad. A pesar de que existen leyes y haya diversos colectivos sobre todo feministas, pero también comunidades de diversidades sexuales, los saberes y temas que se abordan son para poder desarrollar dentro de la sociedad una mejor convivencia. Sociales es una de las disciplinas donde mejor se puede encuadrar el desarrollo de estas temáticas.

Esa pregunta me está hablando de que ustedes no tendrían demasiado interés ¿no? Es válido también, porque ustedes son personas y tienen diversos intereses en sus vidas y pueden manifestar tener menos ganas o más ganas.

D2: a ver, tiene que ver chicos con una cuestión de que es importante lo que ustedes manifiesten para que nosotras lo podamos revisar, lo podamos ver, replantear.

D: la pregunta es ¿Por qué? ¿Es reiterativo?, ¿Es obvio?, ¿Es algo que ya saben?, ¿Les aburre? ¿Cuál sería el motivo por el cual no tienen tanto interés? ¿Están interesados en trabajar estos temas?

Los y las estudiantes permanecen en silencio. La docente los/as va señalando y les pregunta. Algunos/as responden que no les interesa, otros/as que sí, otros/as que les da lo mismo.

D: Como decía X, les repito, a nosotros nos interesa saber su opinión para después poder buscarle la vuelta, que sea atractivo. Esto es un tema que se va a seguir desarrollando. Ustedes tienen todavía dos años más acá en la escuela. Estaría bueno que manifiesten...

E4: para mí está bien porque podemos ver las opiniones del resto y saber qué piensan sobre distintos temas

D2: ¿Puedo hacer una consulta?

D: si, si

D2: no se si lo quieren contestar, por supuesto están en su derecho, pero, a aquellas personas que les interesa... a mi me interesa saber por qué no le interesa. Principalmente en este caso que estamos hablando de violencia de género, que sabemos que hoy por hoy más del 50% de las mujeres lo padecen, de alguna u otra forma. Me interesa saber por qué no les interesa a ustedes. O por lo menos me interesaría que se lo preguntasen. Me gustaría que me lo contesten, pero están en todo su derecho de no hacerlo.

Los y las estudiantes permanecen en silencio.

D2: me parece que es importante ponerlo en palabras, por qué les interesa o no les interesa hablar de violencia de género. Porque creo que cada uno de ustedes callado o no callado, mirando el teléfono o no mirando el teléfono, quiero creer que más del 50% de las mujeres de Argentina, de una u otra manera, sufrimos violencia de género.

Es lo que les explicaba (D.1), violencia de género no significa que lamentablemente, perdón la expresión, nos van a cagar a palos o nos van a violar. Violencia de género también es que vas al mecánico y el tipo te mira como diciéndote “usted es una tarada y no sabes ni donde está la rueda”. Violencia de género es que vos quieras salir de una relación y no te lo permitan. Entonces, a mí me encantaría que lo puedan pensar...

D: por ahí lo podemos hacer anónimo...

D2: me encantaría saber el por qué no les interesa hablar de ese tema...capaz no les interesa tener esta charla en la escuela, o prefieren que lo de otra persona que no sean sus docentes... por eso les decía que me gustaría a mí saber para ver nosotros a dónde apuntar...tal vez les puede dar una charla otra persona que ustedes consideren que tiene más conocimiento o abordarlo de otra manera. O quizás otro tema dentro de la Educación Sexual Integral, que no necesariamente sea la violencia. Hay un montón de temas que se pueden tratar y abordar. ¿Directamente no les interesa nada?

E3: me da lo mismo trabajar o no

D: bueno, vamos a ver el último y después vamos a hacer un cierre viendo los diferentes aspectos y una definición concreta para ver los tipos de violencia que existen y cómo lo define la ley. Después al final, si ustedes tienen ganas de manera anónima, pueden escribir en un papelito qué les pareció, o esta pregunta de por qué no tienen interés; para no quedar expuestos frente a todo el curso...

La docente reproduce el último video. Escribe en el pizarrón.

D: este último video es más común, la temática del acoso callejero. Es el que cotidianamente vivimos las mujeres en la calle. Ante cualquier mirada, no solamente alguna frase o “piropo”, sino que muchas veces, depende el horario en el que uno ande o como vaya vestida la chica. Se sabe que en ciertos lugares o ciertos horarios no es recomendable ir. Es algo que de a poco se va desarmando, se habla mucho, se cuestiona, se reflexiona. Ahora no está bien visto que un hombre le grite algo a una chica en la calle. Los medios es algo que han tratado en varias ocasiones.

Lo que tienen estos videos es que de alguna forma ponen situaciones reales, o ¿les parece que es muy lejano esto que sucede? ¿Por qué creen que violencia de género se refiere al hecho de la violencia que recibe la mujer?

Silencio.

D: muchas veces han planteado “¿Por qué violencia de género no es también la violencia que ejerce la mujer hacia el hombre?” ¿Se lo han preguntado ustedes?

E4: si

D: la idea es pensar que la violencia es por ser mujer. Eso es lo que indica la palabra “género”. Se da en distintos aspectos, ahora vamos a copiar un poco lo que dice la ley. Básicamente hace referencia a una relación desigual de poder. Siempre que nos vinculamos los seres humanos existen relaciones de poder.

En relación al “género”, el hombre ocupa un lugar superior, como de saber, el que tiene más fuerza, el que puede en cualquier lugar correr con una ventaja por el solo hecho de ser hombre. Eso es lo que podemos enmarcar en lo que se llama “patriarcado”, un sistema en donde el hombre ocupa un lugar superior. Esto ya de entrada está vinculado con el sistema capitalista, la forma de producción...ahí lo podemos vincular a Sociales y a lo que estábamos viendo de América latina. Está todo vinculado, es como para desarrollar una clase mucho más larga. Lo que quiero que les quede es que la violencia no es solo física...hay distintos tipos de violencia, ¿Qué tipos de violencia conocen?

Silencio.

D: vinculada por ahí con lo emocional...¿Qué puede ser?

E4: verbal

D: la mente... violencia psicológica, violencia simbólica, violencia económica, obstétrica. Siempre la violencia es por ser mujer. Económica porque... ¿ustedes saben que las mujeres, aun ocupando los mismos lugares en el mercado laboral que un hombre, ganan menos que un hombre?

Estudiantes: no...

D: bueno, eso es violencia económica. ¿Por qué creen que gana menos una mujer?

E3: ¿dónde dice eso?

D: no, en la práctica se da. Sucede.

E3: ¿en dónde sucede? Profe, nada que ver...con todos sucede. Estas poniendo a la mujer por encima, cuando el hombre también sufre violencia de género

D2: lo importante es que ustedes entiendan que la violencia existe siempre. Puede existir violencia hacia el hombre o violencia hacia la mujer. Lo que les está tratando de explicar Evangelina, es que la violencia de género nunca es hacia el hombre. La palabra “género” les está indicando que uno tiene violencia solo por

el hecho de ser mujer. No estamos diciendo que el hombre no recibe violencia por parte de la mujer o por parte de otros hombres. Es violencia, no es de género. Lo que si queremos que quede claro, es que no estamos en desacuerdo de que existe la violencia hacia el hombre. Lo que no se llama es de “género”

E3: ¿y cómo se llama?

D: violencia. Lo que quería decir para terminar el concepto anterior, es que a la mujer se le paga menos porque saca licencia por el hijo enfermo, licencia porque todo lo vinculado a los quehaceres de la casa y las cuestiones de los niños está asociado al rol de la mujer. Es más probable que las mujeres rindan menos o se saquen más licencias por el solo hecho de ser mujer. Con esa excusa, a la mujer le pagan menos.

Vamos a escribir la definición que nos marca la ley...no completa, pero lo más importante

La docente toma el texto de la ley, lo lee en voz alta y lo copia en el pizarrón.

D: no mencionamos que es “toda conducta, acción u omisión” ¿a qué se refiere? Las leyes siempre hablan de acción u omisión...¿Qué quiere decir?

Silencio.

D: es algo que se hace, se deja de hacer o no se hace. Por ejemplo, si una mujer está siendo violentada y estoy en presencia de ese hecho, y yo no hago nada...por omisión también estoy ejerciendo una violencia. Otro ejemplo: si el estado desatiende los reclamos de varias denuncias de violencia física del cónyuge y toma las denuncias simplemente como un acto administrativo y después esa persona, esto es un caso grave que sucedió acá en Viedma, desaparece y el estado, la justicia tiene dos causas distintas: la de violencia contra la mujer y la de desaparición. No hace nada, no asocia todas las denuncias de violencia con que esa mujer desapareció a causa de la violencia de género. Esto sucedió acá en Viedma, después de tiempo de lucha de mujeres se abre la causa, se trae a la madre de Bolivia, porque la chica es de Bolivia, la justicia decide recaratular la causa y lo encuentran culpable. Eso que la justicia hizo, de acción u omisión, también es violencia. El estado también ejerce violencia, revictimiza a las que ya son víctimas. Hay un montón de cosas de la estructura general que, como les decía, están implicadas en el mismo nacimiento del estado y la nación. ¿Algo que quieran manifestar? Alguna opinión....

Silencio

D: ¿Les aportó algo nuevo? ¿qué pueden decir? Valentín... ¿te sumó algo nuevo?

E4: si, siempre aprendo escuchando la opinión del resto porque no todos pensamos igual.

La docente escribe en el pizarrón.

D: a mí me gustaría que pudieran registrar esta definición en la carpeta y después vamos a ir abordando otros temas de ESI en estos dos meses que quedan... hagan una partecita en sociales con el título de ESI y registren la definición que viene a ser la parte del cierre de los videos que veníamos viendo.

Bueno, le agradecemos a Julieta que estuvo acompañándonos y vamos a hacer un corte un ratito acá adentro del aula, y ahora vamos con X a lo específico del área. ¿Alguno quiere decir algo?

Silencio.

D: bueno, les agradecemos igual la atención, la escucha. Me hubiese gustado un poquito más que pudiéramos intercambiar...pero por ahí en lo que queda de estos meses vamos aflojando un poquito.

Finaliza el bloque. La observadora agradece a la docente y a los y las estudiantes.

PIZARRÓN

ESI: EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL
VIOLENCIA DE GÉNERO

-MICROMACHISMO- ¿NO TE PASÓ..? ASIGNA EL SABER AL HOMBRE

-VIRALIZACIÓN- RESPETO A LA PRIVACIDAD
FOTO PRIVADA

-MALTRATO- VIOLENCIA SILENCIOSA Y CONSTANTE ⇨ MATA LA ALEGRÍA, LA LIBERTAD, LA AUTOESTIMA
NINGUNEO

-ACOSO CALLEJERO- MIEDO DE ANDAR SOLA POR LA CALLE

PIZARRÓN

VIOLENCIA CONTRA LA MUJER: TODA CONDUCTA, ACCIÓN U OMISIÓN,
QUE DE MANERA DIRECTA O INDIRECTA
TANTO EN EL ÁMBITO PÚBLICO COMO PRIVADO
BASADA EN UNA RELACIÓN DESIGUAL DE PODER
AFECTE SU VIDA, LIBERTAD, DIGNIDAD, INTEGRIDAD FÍSICA
PSICOLÓGICA, SEXUAL, ECONÓMICA O PATRIMONIAL Y/O
SU SEGURIDAD PERSONAL.

Observación N°2

ESRN N° 1

Docente: 3

Área Educación Científica y Tecnológica

ESPACIO EVE

Estudiantes de ciclo superior

1ra observación

Fecha: 13/10/21

Horario: 8:15 – 9:20

Estudiantes presentes: 13

Croquis:

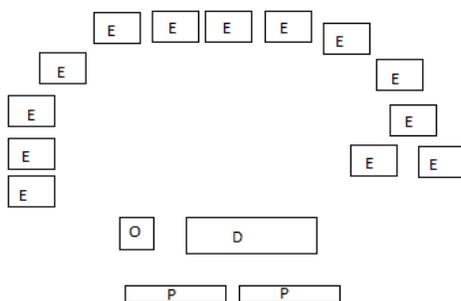
E: Estudiantes

D: Docente

O: Observadora

P: Pizarrón

CROQUIS:



La docente deja sobre el escritorio folletería sobre enfermedades de transmisión sexual, preservativos masculinos, preservativos femeninos, un pene de madera, un pene de plástico, una vulva de plástico, una vagina de plástico, un espejo y fotocopias con diferentes palabras para entregar a los y las estudiantes.

La docente presenta a la observadora, quien saluda a los y las estudiantes.

D: Bueno vamos a esperar que se vayan sumando más compañeros y compañeras. Este tallercito está preparado en el marco de la ESI. De la ESI no sé si saben qué es...Santino me dice que si

E1: Educación Sexual Integral.

D: Educación Sexual Integral. ¿Saben que es una ley?

Silencio

D: es una ley que está hecha para ustedes, para los derechos de ustedes. Desde los chiquititos del jardín hasta los que están estudiando para profes. Miren lo importante que es. La semana pasada estuvimos de cumpleaños, porque hicieron 15 años de nuestra ley. Sin embargo, esa ley lo que dice es que tenemos que trabajar Educación Sexual Integral con ustedes, y es una responsabilidad de los docentes. Es el derecho de ustedes a recibir información válida, científica, actualizada y tiene que ser respetuosa de los derechos humanos.

Hoy yo les preparé un pequeño tallercito, vamos a ver hasta dónde llegamos, que habla de una infección: el HIV-SIDA. ¿Escucharon hablar de eso?

Los y las estudiantes asienten con la cabeza.

D: Hoy vamos a trabajar un poquito con eso y todo lo que vaya saliendo a partir de eso, qué sale, qué les interesa, qué les gustaría saber... Se habla de cuestiones bastantes íntimas, por el tema de la sexualidad, pero eso no quiere decir que ustedes van a contar experiencias personales, ni yo, ni la profe ni nadie. Que hablemos de la sexualidad o de cuestiones vinculadas a la sexualidad no quiere decir que tenemos que hablar de cuestiones personales. Las cuestiones personales son propias y vamos a cuidarlas.

Esperamos unos minutitos, sino arrancamos, con los que estamos.

D: chicas vengan para acá adelante, porque no puedo dar un taller y ustedes allá atrás

Las estudiantes se acercan a la ronda.

D: ahora vamos a trabajar de a dos o de a tres. Vamos a empezar. De última se van sumando.

Ah! No me presenté yo, porque como la mayoría me conoce, doy por entendido. Mi nombre es Lucía, soy profesora de acá desde hace muchos años. La mayoría me conoce. Yo soy profe de Biología en realidad. Pero Educación Sexual Integral la podemos dar todos los profes de la escuela. Ustedes pueden decir “¿la profe de Historia puede dar ESI?” si, “¿el profe de Física puede dar ESI?” si; cualquier docente puede dar ESI, tenemos la obligación.

Bueno, se pueden poner de a dos...

La docente reparte las fotocopias a los y las estudiantes.

D: yo les doy acá una lista de palabras. Hay todos tipos de palabras.

Ingresan dos estudiantes.

D: ubíquense... ya hicimos como una introducción aprovechando el tiempo. Estábamos por trabajar en un taller sobre HIV-SIDA, sobre ESI. Les cuento lo que tienen que hacer: yo les doy acá una hoja con distintos tipos de palabras; les nombro algunas: masturbación, depilación, mosquito, sangre, semen, líquido pre-seminal. Yo quiero que con esas palabras me hagan dos preguntas que quieran saber en relación al HIV-SIDA... las preguntas que ustedes quieran, lo que sea. Si alguno no quiere hacer preguntas y quiere hacer alguna afirmación, idea, utilizando esas palabras, también lo puede hacer.

Los y las estudiantes comienzan a realizar la actividad.

D: bueno, vamos a empezar. ¿Todos conocen las palabras que están acá?

E2: yo no sé a qué se refiere con “mosquito”

D: es el mosquito del mosquito (risas). ¿Quieres preguntar algo con relación al mosquito?

E2: no

D: vamos a ir analizando las preguntas. Brian ¿querías hacer alguna pregunta?

E3: después

D: buenísimo, lo dejamos para después. ¿Quién arranca? ¿Quién rompe el hielo?

Ingresan tres estudiantes

D: bueno para los que llegaron más tarde, vamos a ver de qué se trata el HIV-SIDA. Es una palabra que muchas veces escuchamos, pero vamos a profundizar un poco.

E1: ¿Cuál es el método más efectivo para combatir o evitar el VIH-SIDA?

D: ¿alguien sabe contestar esa pregunta? Primero, ¿alguien sabe qué es el HIV-SIDA?

E1: una enfermedad que se transmite

D: bien, el SIDA es una infección de transmisión sexual. ¿Qué significa que es una infección de transmisión sexual?, ¿Cómo lo contrae la persona?

E2: con relaciones sexuales

D: una de las formas, es lo que dice Sofi, con las relaciones sexuales. Puede pasar que esa persona esté mucho tiempo infectada y no lo sabe. A esta infección la produce un virus, un organismo microscópico. Puede ser que la persona esté infectada mucho tiempo, hasta que aparecen una especie de signos y síntomas que antes no aparecían. Entonces, esa persona pasa de tener HIV a tener SIDA. Ya pasa a estar enferma. Ahora, la compañera dijo que una de las formas de contraer HIV-SIDA es a través de las relaciones sexuales, Santino también fue por ahí, ¿de qué forma se puede evitar?

E2: con el preservativo

D: con el preservativo dice la compañera ¿será verdad?. Esa respuesta es perfecta. Acá tenemos el preservativo.

La docente les muestra el preservativo a los y las estudiantes.

D: ¿Qué otras formas hay de llamarlo?

E2: profiláctico

D: profiláctico... ¿Qué otra forma?

E3: condón

D: condón... ¿Qué otra cosa más?

E3: forro

D: forro (risas)

Los y las estudiantes se ríen.

D: ¿saben por qué significa forro? ¿Qué hace el preservativo? Forra.

E3: el pito (risas)

D: forra el pito, pero a ese pito le podemos decir pene. Pero está bien si le decimos pito ¿no? Pero el nombre correcto es pene. Entonces, si respondemos a la pregunta de Santino, cuando dos personas tienen relaciones sexuales hay probabilidad de transmitir el virus del HIV. La mejor, la mejor, pero la recontra mejor forma es utilizando este método de barrera que es el preservativo. También existen otras formas de contraer el HIV, por ejemplo, puede ser a través de la sangre. Eso está muy controlado en nuestro país, porque puede ser a través de una transfusión de sangre, que eso está re contra controlado, o también puede ser cuando por ejemplo las personas comparten jeringas. Otra forma de contraer es de una mamá embarazada a su bebé. Por eso, cuando una mamá está embarazada, se le hace una prueba para empezar a tratar a esa mujer y evitar que ese bebé se contagie. Prácticamente no hay posibilidades de que ese bebé contraiga el virus, si esa persona es tratada.

¿Saben por qué no se dice contagio? No podemos decir se contagió de HIV. Se dice contrajo, adquirió o se infectó. Contagiar no, porque contagiar es algo muy fácil. ¿Qué nos contagiamos fácilmente?

E3: la gripe

D: la gripe, pero una infección de transmisión sexual no es tan fácil porque tenemos un método, como es el preservativo, que es un método de barrera re contra importante.

¿Respondí a tu pregunta Santino?

E1: si

D: ¿otra pregunta más? ¿Quién se anima?

E3: ya la contestaste (risas)

D: ¿ya la contesté? Bueno. Hay cosas que se van a ir contestando

E4: ¿podemos contraer HIV con el mosquito?

D: no, no es que va a haber un mosquito, por ejemplo, una persona tiene HIV y el mosquito pica, y después viene y me pica a mí y me transmite el virus, no. El mosquito chupa, no te deposita sangre. A parte es una infección que es específicamente de los seres humanos. ¿Vieron cómo hay enfermedades e infecciones que son solo de los animales? Este parásito, porque es un parásito, es de nosotros. Osea, el mosquito no. Está buena esa pregunta.

Bien, otra pregunta... a ver.

E5: ¿el VIH se puede contagiar vía sexual oral?

D: ¿escucharon la pregunta de la compañera? ¿Si se puede contraer vía sexual oral? ¿ustedes saben lo que es el sexo oral?

Estudiantes: si

D: ¿alguien me lo puede contar?

E5: la felación

D: la felación, ¡ay, que palabra! ¡muy bien!

La docente toma la vulva de plástico.

D: esto es una vulva, son los órganos genitales que las mujeres tenemos por fuera.

Se ubica la vulva de plástico sobre su pelvis.

D: esto amarillito que tenemos acá es el clítoris. El clítoris es un órgano que tenemos las mujeres para poder sentir placer. Cuando se roza con el pene de otra persona o con la vulva de otra persona, aquellas chicas que tienen relaciones con otras chicas, este lugar es para sentir placer. Pero no solamente esta puntita, este capuchoncito que tenemos acá (señala). El clítoris es toda una serie de terminaciones nerviosas, es por eso que las mujeres podemos sentir placer en toda esta zona (señala).

Todo este conjunto que yo les estoy mostrando acá se llama vulva. La vulva está formada por: clítoris, todo lo de afuera, donde tenemos pelos, se llaman labios mayores. Esto adentro que estoy tocando acá (señala) se llaman labios menores. Después tengo dos agujeritos muy chiquititos: debajo del clítoris tengo un agujerito muy chiquitito que se llama uretra; y más abajo tengo otro orificio más que es la vagina. Todo eso se llama vulva, y acá abajo (señala) tengo la vagina.

Vuelvo a responder la pregunta de la compañera y después volvemos con esto, porque es importante conocer nuestra anatomía para poder cuidarla.

Cuando tengo relaciones sexuales, la sexualidad se vive de diferentes formas. Nadie está obligado a hacer nada que no le guste. Hay personas que les gusta determinadas prácticas y hay que ser respetuosos. Hay prácticas que se van descubriendo a través de los años, con las parejas, con las experiencias. Y hay prácticas que generan placer en algunas personas, a eso lo decide cada persona con su pareja. Una de estas prácticas es el sexo oral, que preguntaban las chicas. El sexo oral es poder, con la lengua, con los labios, chupar las partes genitales. Se puede dar placer al chupar una vulva, algunas personas lo hacen y también puede pasar cuando se chupa un pene, cada uno hace lo que desee y lo que le gusta.

Los y las estudiantes se ríen.

D: Esto se va aprendiendo con los años, nadie está obligado cuando tiene una relación íntima a hacer algo que no le gusta o no se siente cómodo, cada uno va encontrando sus deseos o sus placeres. Siempre hablarlo con la pareja con la que uno está.

¿Uno se puede tocar a uno mismo y sentir placer con el propio cuerpo?

Estudiantes: sí

D: ¿y cómo se llama eso?

Estudiantes: masturbación

D: masturbación. ¿y quiénes se masturban?

E5: hombres y mujeres

D: sí, porque antes, cuando yo era chica, que yo tengo la edad de sus papás, mamás, familias; no se hablaba de masturbación, daba vergüenza hablar de masturbación. Cuando la masturbación es sentir placer con mi propio cuerpo: tocarme, explorarme, empezar a conocer nuevas sensaciones. Cuando yo era chica no se podía hablar de masturbación. Si se hablaba de masturbación era como que solamente se asociaba a los varones, como si los varones solamente tuviesen la posibilidad de masturbarse. He aquí que no. Tenemos demostrado anatómicamente que nosotras tenemos un órgano femenino que justamente nos sirve para sentir el placer. También las chicas nos podemos tocar y sentir placer de nosotras mismas. Y también los varones. En el caso de las chicas tenemos este órgano, que yo les dije, es el clítoris (toma la vulva de plástico y señala el clítoris). Y en el caso de los varones, uno de los lugares donde más sienten placer es en el pene, en la cabecita del pene (la docente toma el pene de plástico y señala). Este pene está más asociado a la realidad, porque los penes no son gigantes. Este pene (señala) que es un probador, nos ayuda a probar el preservativo, cómo se usa. Este pene se acerca más al tamaño real digamos, pero cada uno tiene el pene que le toca. ¿Cómo se le dice a esta parte? (señala)

E1: corona

D: ¿corona se le dice? Puede ser, no lo había escuchado con ese nombre. ¿No escucharon nunca que le digan cabeza?

Estudiantes: Si

D: el nombre correcto, científico, es glande. Es como nuestro clítoris, así como el clítoris está lleno de terminaciones nerviosas, y esto sirve para que nosotras sintamos placer, el varón o también hay personas que sienten mujer... ¿Cómo se llaman esas personas?

Estudiante 2: trans

D: personas trans, exactamente. No se identifican con sus órganos sexuales en cuanto al género. Entonces puede ser una persona que tenga pene, pero se sienta mujer; una mujer trans. O puede pasar lo contrario: puede ser una persona que haya nacido con vulva, pero se siente un chico. Es un chico trans. Eso también

forma parte de la diversidad. ¿Vieron que hoy hablamos de gustos, de distintas formas de sentir placer, del deseo? Bueno, como también sentimos los cuerpos las personas, nuestros roles, cómo nos expresamos, en los géneros también existe la diversidad.

Entonces, tanto en la vulva como en el pene se puede practicar el sexo oral. Que justamente es esto de chupar, de succionar los órganos genitales. Y la pregunta era si yo podría contraer el HIV haciendo estas prácticas...¿qué les parece a ustedes?

Algunos estudiantes dicen que no, otros que sí.

D: la respuesta es sí. Tanto la vagina como el pene producen fluidos. En el fluido del flujo vaginal puede estar el HIV. Si viene alguien y succiona, chupa esa vulva y tiene el flujo vaginal, pasa a la persona. En el caso de las personas que tienen órganos masculinos producen semen y antes puede salir un líquido pre-seminal o pre-eyaculatorio. Antes de que la persona eyacule, en ese líquido puede estar el virus del HIV. Entonces, si viene una persona y succiona ese pene y en ese pene hay semen o líquido pre-eyaculatorio, ahí uno puede contraer el HIV a través de esta práctica. Por eso, para practicar el sexo oral ¿Qué hay que usar?

Estudiantes: preservativos

D: preservativos. ¿y si por ejemplo se chupa una vulva? ¿Cómo se protege esto? (señala la vulva de plástico). Con preservativos ¿existen preservativos para vulva?

Vamos a hablar del uso del preservativo que es tan importante. Acá tengo un preservativo (toma y señala un preservativo masculino) ¿Cómo hacemos para usarlo? ¿Qué tengo que tener en cuenta antes de usar un preservativo?. La fecha de vencimiento. ¿Dónde puedo guardar un preservativo?

E5: en un cajón

D: en un cajón...si estamos en una casa lo ideal sería que este en un cajoncito bien guardado. Si voy y lo compro, por ejemplo, en un quiosco, lo puedo tener un ratito en el bolsillo, pero tengo que tratar que no se pegotee el látex. Por un ratito está bien. En las billeteras cuando está todo apretado tampoco es conveniente porque el látex se puede pegar.

¿Dónde consigo preservativos?

E5: en farmacias, hospitales, la salita

D: en la anónima, en los chinos, en la cope... es seguro que haya preservativos en todos lados. Tenemos que saber que en los lugares públicos como las salitas hay preservativos. Nosotros podemos pasar y retiramos los preservativos.

Cuando la persona decida tener relaciones sexuales, no es un acto improvisado. Es un acto que tiene que ser pensado, porque tiene que ser un acto donde yo voy a cuidarme y voy a cuidar a la otra persona. Siempre tengo que estar preparada para ese momento. Me encanta la pasión, las hormonas, la calentura...todo bárbaro, pero que esto no falte (señala el preservativo). Esto va a cuidar mi cuerpo, con lo que valemos, con lo que vale cada uno de ustedes...entonces miren si yo no voy a estar preparada.

Entonces listo, la persona va a tener relaciones sexuales, tenemos todo preparado, tenemos el preservativo, nos fijamos la fecha de vencimiento...¿Cómo seguimos? ¿Cómo se abre el preservativo?

Estudiantes: con la mano

D: ¿no puedo hacer esto?

La docente intenta abrir el preservativo con la boca.

Estudiantes: no

D: no, porque se puede romper. Entonces, con la mano rompo el preservativo. Ya sea que este preservativo penetre o sea utilizado para hacer el sexo oral que hablábamos. Acá saco el preservativo. Bien ¿qué hago ahora? La puntita (muestra el preservativo) puedo equivocarme si la puntita va para arriba o para abajo, y está perfecto, porque estamos aprendiendo.

La docente explica cómo se pone el preservativo en el pene de madera, extendiéndolo sobre el pene.

D: por supuesto, el pene tiene que estar erecto, duro, parado, agrandado. Todo eso le va a pasar al pene. Miren lo maravilloso que es la naturaleza... estaba ahí, tranquilito, pero en un momento se puso contento, feliz. La naturaleza nos prepara para disfrutar un momento... y si está todo tan preparado para que uno lo pueda pasar bien, entonces vamos a cuidarnos. Nunca con el pene erecto jugar con la vulva. Cuando el pene ya se puso en erección, ahí voy a usar el preservativo. ¿por qué no puedo jugar o rozar una vulva?. Porque sale un líquido, que es un líquido pre-eyaculatorio, pre-seminal, que no es la eyaculación propiamente dicha. Entonces si sale ese líquido pre-eyaculatorio puede pasar que esté infectado y ese líquido puede tocar las paredes de la vulva y puede entrar el bichito; o también pueden haber células recontra especiales que se llaman espermatozoides y tampoco queremos en estos momentos buscar un embarazo que no esté planificado. Entonces por eso es necesario que el pene ni bien se ponga en estado de erección, ahí usar el preservativo. Una vez que el varón eyaculó, que es una sustancia blanca, lechosa, llena de espermatozoides y que puede tener virus, ahí saca el preservativo. No se puede quedar dentro de la vagina porque después el pene vuelve a su tamaño normal, y si esto queda en la vagina, el preservativo se puede salir y se puede derramar el semen en el interior de la vagina. Para que esto no pase, se termina de eyacular, se saca el pene y el preservativo.

La docente muestra cómo se hace el nudo en el preservativo y explica que se tira en el tacho de la basura.

D: volviendo al sexo oral, dijimos que habían fluidos que pueden contener el virus del HIV. En estas prácticas también hay que usar preservativo.

La docente toma un preservativo y explica cómo hacer un preservativo femenino. Desarma el preservativo masculino, corta los bordes, toma la vulva y explica cómo se coloca para que la otra persona practique sexo oral.

D: el sexo oral se usa bastante (risas) pero no tanto el campo de látex, pero es una técnica que tiene que ver con el cuidado. Después está la responsabilidad de uno qué hace con esta información, pero todos tenemos que conocer esta información. Al campo de látex lo usan las chicas lesbianas que chupan las vulvas de otras chicas o también las personas que son heterosexuales o bisexuales. También está el preservativo femenino ¿alguna vez lo vieron?

E5: si, en la primaria

D: ¿en la primaria? ¡mirá que bueno!

La docente toma el preservativo femenino, lo abre y se lo muestra a los y las estudiantes.

D: parece una bolsita. No se usa mucho, no sé si se venden en las farmacias. No es tan efectivo como el masculino, es más caro, no es de fácil acceso, eso hace que no se utilice mucho.

Esto quiero que sepamos, cómo cuido mi cuerpo: tenemos el clítoris, labios mayores, labios menores y los dos orificios. Esto tenemos que saberlo todos, los varones pueden tener una hermana, una sobrinita, una novia y se lo pueden explicar. Está bueno conocer nuestro cuerpo. A las mujeres nos cuesta mucho conocer nuestra vulva, porque está en un lugar más cubierto. Al varón le encanta verse el pene.

Los y las estudiantes se ríen.

D: le ponen nombre, lo dibujan...¿y la vulva? Una forma de conocernos la vulva es mirándonos en el espejo.

La docente toma el espejo y muestra cómo se puede ver la vulva.

D: no hay vulvas lindas y feas. Es la vulva que nos tocó. Digo, porque también dicen que tiene que ser chiquita, que tiene que ser rosadita, que no tiene que tener pelitos. Mi vulva es mi vulva, yo respeto mi cuerpo como me tocó. Para eso hay que conocerlo. Me puedo tocar, me puedo revisar. La vagina de la mujer mide aproximadamente 11 cm. Osea los varones que quieren tener como 20 cm de largo; no sirve para nada, porque más de eso no va a entrar. El placer se siente desde tantos lugares: cuando estoy con una persona que me gusta, cuando la respeto, cuando hay caricias, cuando hay besos, el placer se construye desde ese lugar; no tiene que ver con el tamaño del pene.

La docente muestra el preservativo femenino y explica cómo se coloca.

D: no es tan efectivo porque se puede correr, y si se corre cabe la posibilidad de que el pene largue el semen.

¿Alguna otra pregunta?

Estudiantes: silencio

D: ¿ninguna, ninguna? ¿algo que quieran saber que aprovechemos?

E6: ¿Qué sería el periodo de ventana?

D: ah, está buena la pregunta. Si yo estoy con una persona, no me cuidé y esa persona está infectada, a mí me va a transmitir el virus del HIV. Yo puedo adquirir ese virus, pero mis anticuerpos, que son mis células para defenderme, se van a empezar a formar a partir de las tres semanas o un mes. Recién en ese tiempo mi cuerpo dice “ah, acá hay algo extraño, voy a tratar de defenderme de ese virus”. Mis anticuerpos van a tratar de “matar” ese virus. Ahora, como eso tarda, entre que yo me infecto y aparecen esos anticuerpos, eso se llama periodo de ventana. Si yo me voy a hacer un análisis de HIV, a mí no me van a detectar el virus porque estoy en periodo de ventana. Esto que voy a decir duele, pero muchas chicas y chicos cuando son violados, el violador, no cuida a las personas. No usan preservativo. Entonces a esa chica le ponen, por las dudas, una batería de medicamentos para impedir que ese virus se replique. Después le tienen que hacer una serie de estudios, análisis después del periodo de ventana, porque no se sabe si lo contrajo.

¿Ustedes sabían que hay una ley de Salud Sexual y Procreación Responsable? Ahí dice que a partir de los 13 años pueden ir a cualquier salita o al hospital público a buscar información de cualquier tipo. En el galpón, que está en el hospital Zatti, podemos hablar de todos estos temas. Y yo puedo ir solo a hablar con un médico. Y si no les gusta ir solos pueden ir acompañados con un adulto, alguien de confianza. Tienen esos espacios que son espacios públicos, gratuitos y confidenciales. Lo que ustedes cuenten ahí los profesionales de salud no les van a decir a nadie. Las mujeres, las personas que tenemos vulva, vamos a la ginecóloga. Y los varones o las personas que tienen pene van al urólogo. El urólogo se especializa en estudiar los órganos genitales masculinos. Es lo que nosotros comparamos con nuestro ginecólogo.

D: ¿alguna otra pregunta?

Estudiantes: silencio

D: les vamos a repartir unos folletitos para que vayan mirando. Esto les dejo para que vayan chusmeando, analicen. Hay 0800 para consultar dudas. Hay que animarse a llamar porque les van a brindar información.

La docente reparte folletos a los estudiantes.

D: ¿la pasaron bien?

Estudiantes: sí

D: siempre busquen información. En la escuela nos pueden preguntar a los docentes. Los docentes estamos para informar, para charlar esos temas. Bienvenido sea.

Finaliza el taller.

Observación N°3

ESRN N° 2

Docente: 4 Área: Educación en Lengua y literatura Año: 5to, 1ra

1ra observación

Fecha: 03/11/21 Horario: 10:35 – 12:35 Estudiantes presentes: 18

Croquis:

E: estudiantes

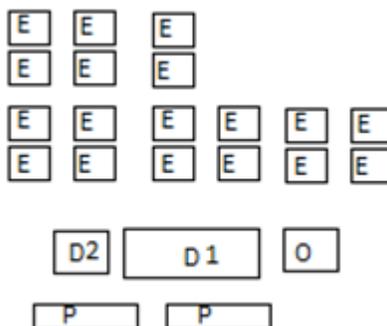
D: Docente 1

D: Docente 2

O: Observadora

P: Pizarrón

CROQUIS:



La docente presenta a la observadora, quien saluda a los y las estudiantes. Luego toma asistencia y los/as invita a que se pongan a trabajar con su trayectoria. Se va acercando a la mesa de ellos/as para ayudarlos/as a organizarse con los trabajos. Algunos/as estudiantes utilizan su teléfono celular, computadora o cuadernillo para realizar las actividades.

La docente le comenta a la observadora que algunos/as estudiantes se encuentran en período de fortalecimiento.

Los y las estudiantes comienzan a realizar los trabajos prácticos de manera individual o en algunos casos en grupos de dos, tres o cuatro. Algunos/as realizan el trabajo práctico N°6 cuyas temáticas a elegir son “violencia” y “medioambiente”.

D1: hay chicos que ya entregaron las propuestas del trabajo 6. En este momento se complejiza porque tenés estudiantes que van al día, que son los que reniegan, que tienen que hacer el trabajo de fortalecimiento porque ya terminaron lo básico que se estableció. Nosotros achicamos tiempo por el tema de la revista. Tenemos un proyecto de revista. Uno de los temas es el dióxido de carbono. Está toda la escuela abocada a este proyecto.

En esta etapa es donde dejamos que ellos elijan las propuestas. En función de eso trabajamos cosas que venimos trabajando en el taller de comunicación, que tiene que ver con la construcción de información, selección, intereses ocultos, opinión pública. En 4to tengo una estudiante que eligió el tema de acoso callejero en el trabajo de “la noticia”, otro que hace sobre ecofeminismo, femicidios...en los chicos surge la necesidad de hablar de eso. En algunos perfiles de estudiantes aparecen cuestiones de odio, bullying, documento binario. Dentro de la propuesta, cuando hablamos de cuestiones de género, abrimos un paréntesis para darles ideas.

La docente le muestra a la observadora la propuesta de “la noticia” en formato papel.

D1: Siempre con los temas de ESI, cuando es para escribir, le damos la opción de que ellos elijan. Cada uno que hable de lo que pueda...

La docente le pregunta a un grupo de estudiantes cómo van con el trabajo y qué tema eligieron. Una estudiante le dice “violencia de género”.

D: ¿Qué de violencia de género? Porque podemos hablar de muchas cosas sobre violencia de género. Puede ser, por ejemplo, casos puntuales de denuncias...les cuento que cuando hablamos de violencia de género desde el marco legal, hay muchos tipos de violencia. Los últimos dos tipos de violencia de género que se incorporaron incorporó el acoso callejero, está penado. Y la violencia política, que tiene que ver con todo lo que son agresiones verbales y demás en ese ámbito. También aparece la violencia simbólica, económica, psicológica, física. Cada una de ellas tiene diferentes criterios para ser detectada. Cada una de esas violencias muchas veces son las que inician un circuito donde termina en caso extremo de la violencia física. No necesariamente uno sufre violencia de género cuando te pegan. Tenemos que saber que siempre la categoría tiene un dinamismo: qué se considera violencia de género y también en la gradualidad que se presenta en cada una de las particularidades. Cada caso hay que analizarlo en sí mismo.

También dentro de violencia de género ingresa lo que es la violencia obstétrica. Esto principalmente a vos (señala a una estudiante) que sos gestante, tenés que saber que tenés un montón de derechos al momento de ir a parir. Por ejemplo, decidir en qué posición preferís dar a la luz, si quieres acompañante, que no te hagan una maniobra que es la que te aprietan el vientre, que no te pongan la epidural. Parto asistido y respetado es una de las victorias que ha costado la vida de muchas parturientas y bebés.

Hay un montón de cosas con respecto a violencia de género...la salud reproductiva también es considerada violencia de género. Hoy por hoy tenemos una legislación sobre el aborto. Lamentablemente durante muchos años, personas que tuvieron abortos espontáneos, que perdieron a sus criaturas, han asistido a hospitales y han sido detenidas y denunciadas como si fuera un aborto voluntario. Lamentablemente este tipo de casos siguen sucediendo. El caso de Belén, que es una chica de Tucumán que no sabía ni siquiera que estaba embarazada, llegó al hospital con una pérdida, y del hospital se fue detenida.

Con todo esto que te dije tenés que pensar qué, y de todo hay mucho.

La docente explica a otro grupo las partes de la noticia.

Se finaliza la clase.

Observación N°4

ESRN N° 2

Docente: 4 Área: Educación en Lengua y literatura Año: 4to, 2da

2da observación

Fecha: 05/11/21

Horario: 8:10 – 10:00

Estudiantes presentes: 14

Croquis:

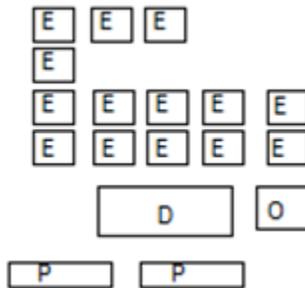
E: Estudiantes

D: Docente

O: Observadora

P: Pizarrón

CROQUIS:



La docente presenta a la observadora, quien saluda a los y las estudiantes. Le comenta cómo están trabajando (cada uno según su trayectoria).

D: las chicas (señala) están trabajando Ecofeminismo, que ahora voy a chequear si quedó bien armada la hipótesis. Ellos (señala) están trabajando con la elaboración de textos argumentativos, pensando siempre en la revista. La temática de la revista es medioambiente, cuidado y contaminación y cuestiones de ESI. A partir de ese marco cada cual elige en función de lo que le gusta. Siempre la idea es orientarlos dentro de las temáticas que queremos trabajar, pero que ellos también puedan elegir.

O: ¿la revista es un proyecto solo de cuarto y quinto?

D: la revista es un proyecto institucional de toda la escuela

D: a ver chicos, yo quiero saber algo: de Agustín, ¿alguien tiene novedades de cómo le está yendo en la Araucanía?

E1: creo que al primer partido lo ganaron

E2: ganaron como por 40 puntos

D: (a la observadora) tenemos un estudiante en este agrupamiento que juega en primera de Villa congreso. Aquí (señala) tenemos una gimnasta profesional también.

E3: Nicolas también...

D: bueno Thiago también juega básquet. Es más, se vino de otro lugar para poder seguir jugando al básquet acá en Viedma.

D: (a la observadora) Este es un curso muy armonioso en lo vincular, pero como todos los cursos tienen sus diferentes trayectorias particulares. Cada cual trabaja con su trayectoria individual. No hay clase magistral, si me ves no uso pizarrón porque no están todos en la misma condición, y hacerlo es hacer un simulacro de clase porque hay pibes que se pierden. Entonces, mi idea es trabajar con ellos a partir de lo que tienen que

hacer y de lo que tienen ganas de hacer también. Entonces, no es “no hacemos nada”. De todas estas opciones que tenés pendientes ¿con cuál quieres empezar? Y ya se los pregunto tantas veces que hay chicos que se me despertaron y que vienen entregando de a dos o tres trabajos y esa es mi felicidad del día.

D: bueno, tengo unos trabajos en formato papel para corregir... Abi ahí te traje bien lo de la ley.

La docente le comenta a la observadora que la estudiante está trabajando violencia de género, principalmente acoso callejero.

D: vamos a armar bien esa hipótesis.

E4: yo lo cambié

D: ¿el tema cambiaste?

E4: sí, es sobre nuevos derechos

D: bueno, ahora lo vemos... es la tercera vez que cambian de tema

E4: pero este es el definitivo (risas)

La docente entrega trabajos corregidos a los y las estudiantes.

D: voy a tomar asistencia y arrancamos. Yo supongo que la semana que viene voy a entregar los trabajos que tengo pendientes...

E5: profe, el trabajo de texto argumentativo, las correcciones que me enviaste ¿las hago?

D: ¿Qué te puse yo, que las tenías que hacer? No, te puse una nota. No lo tenés que volver a entregar. Tu trabajo está bien. Las cosas que yo te marqué tienen que ver con la escritura. Que son cosas que las vamos trabajando, porque es un proceso, no las aprendemos de un día para otro... que tienen que ver con la coherencia o la concordancia. No es algo que te tenga que pedir que hagas el texto de vuelta.

D: (a la observadora) te quería mostrar cual es la propuesta que armamos desde ESI para el encuentro que se hizo el 20 de octubre, la jornada, y darte la propuesta que Lengua construyó. Se construyó una propuesta por área, fue enviada a dirección y desde ahí se distribuyó por año. Nosotros trabajamos con deconstrucción de estereotipos de femenino y masculino a partir de recordar los cuentos tradicionales. Hay propuestas que no se alcanzaron a trabajar ahí. Entonces si vos tenés chicos como ellos (señala) que ya terminaron todo, le das eso. Nosotros a la ESI la podemos traer a través de actividades propuestas.

La docente toma asistencia y les consulta a los y las estudiantes con qué propuesta van a trabajar. Una de las estudiantes le dice a la docente que no entiende la parte individual del trabajo y ella le explica.

D: me gustaría poder conversar con ustedes desde perspectiva de género cómo lo aborda, aunque no es una consigna que tiene que ver con comprensión lectora... pero si lo leemos desde perspectiva de género ¿Qué pasa ahí? Primero vamos a entenderlo, después lo abordamos desde ahí.

La docente continúa consultando a los y las estudiantes con qué propuesta van a trabajar. Una estudiante le dice “el aborto”

D: (a la estudiante) ¿Qué del aborto?

E6: la ley.

D: bien, a ver... nosotros podemos hablar de leyes en un texto argumentativo en la medida en que estamos respondiendo a un por qué. Tanto con la ley de aborto como con la ley de acoso callejero, lo que vos tenés que plantear es qué opinas vos sobre la implementación de eso. Entonces, no olvidar, por ejemplo, que la ley de aborto es una batalla que se viene dando hace muchísimos años, y que la conquista de ese derecho

hay que seguir defendiéndolo. Por ejemplo, entre otras cosas, hay que controlar los protocolos de ejecución. No es solo que la ley salga, sino ver que se ejecute. Para eso es necesario la organización de frentes de contención. Una chica acá en Viedma se lo hace por el sector privado y a la asistencia psicológica se la daban por teléfono y le cobraban \$20000. Entonces, hay un montón de situaciones en donde todavía la práctica sigue generando vulnerabilidades en una persona que está en un estado de vulnerabilidad.

Primer párrafo ¿Qué me vas a decir del aborto?

E6: mi opinión...

D: y después me mostrás el porqué de tu opinión. Entonces ahí hablas de cifras de prácticas ilegales, enriquecimiento ilícito... Acá en el hospital de Viedma hay un gran trabajo...y este año no ha habido muertes por aborto y eso es una gran victoria.

La docente se acerca a los y las estudiantes para ver sus carpetas y consultar con qué actividades van a continuar.

Una estudiante le comenta a la docente que va a abordar el VIH-SIDA. La docente le recomienda que ingrese a la página de fundación HUÉSPED para extraer información.

D: (a la estudiante) el tema es qué vas a contar del VIH. La introducción está super buena. No se habla tanto como a lo mejor se habló en otra época y cómo se tendría que hablar.

D: (a la observadora) los chicos que tienen pendientes saberes específicos del 2020, decidimos después de septiembre hacer trabajos integradores para que puedan recuperar los saberes prioritarios. En función de eso, en este agrupamiento, por ejemplo, hay 5 propuestas integradoras diferentes porque están realizadas de acuerdo a las trayectorias de cada estudiante. Hay una que es común: la de los chicos que no hicieron absolutamente nada.

Ayer en uno de los agrupamientos surgió esto: “ay, pero yo ya tengo todos los trabajos aprobados, ¿por qué tengo que seguir haciendo trabajos?”. Porque vos tenés aprobado el mínimo, no el máximo de tu capacidad. Yo no voy a nivelar para abajo. A lo que aspiro es que los que vienen más atrasados por lo menos puedan cumplir con esos seis trabajos que abordan esos saberes prioritarios. Si vos lo haces en tiempo y forma, obviamente que estás aprobado. Pero acá la cuestión es que puedas mejorar otros aspectos de tu formación.

D: chicas, (a dos estudiantes) ¿Qué pasó con ese relato? Vamos ahí. (se refiere al “Retrato oval” de Edgar Allan Poe).

E7: es primera persona... ¿no?

D: si...muy bien

E8: lo que yo no entiendo es que cuando él está leyendo el cuento... ¿ya no es más primera persona? Ahí empieza a hablar en tercera.

D: claro... ahí tenemos un cambio de narrador. Muy bien. El cuento tiene dos partes: hay una historia dentro de otra historia. ¿Cuál es la primera historia? Compártanlo con Julieta que ella no conoce la historia...

E7: es de noche y un hombre herido ingresa a un castillo...

D: bien, ¿es un relato realista, fantástico o maravilloso?

E7: para mi es realista...es algo que puede llegar a pasar

D: ¿sí?

E7: tiene muchas metáforas

D: vamos a seguir pensando y después vamos a ver...

E7: llega herido al castillo. Entra a una habitación de una de las torres y en un momento el candelabro iluminó un recuadro que no se veía por una columna que había. Entonces, apenas lo vió, cerró los ojos. El cree que fue para pensar si realmente era verdad lo que vió. Abrió los ojos otra vez y vió el retrato de una niña que se estaba por convertir en mujer. Empezó a pensar mucho en por qué había cerrado los ojos, por qué le causaba tanta ansiedad verla... En un momento corrió la luz detrás de un libro y en un momento empezó a buscar el número del retrato para conocer la historia. Decía que la chica del retrato era una doncella muy hermosa, divertida y juguetona que se enamoró de un pintor, el pintor la pintó y se casaron. Hay una parte que no entiendo: la parte de la cortina. Porque decía que el hombre disfrutaba mucho de pintar y que estaba encantado...

E8: pero ella decía que no le gustaba, que su única competencia era el arte

E7: la pasión que él tenía por el arte y ella. Le molestaba la luz del sol, algo así... que la iba matando cada vez más. Cuando él termina la pintura, que quedó fascinado, dice "ésta es la vida misma". Y cuando ve a su mujer en la realidad, estaba muerta. Ahí termina el relato.

D: bien, bueno... vamos. Completo los huecos. Primero es un relato fantástico, ¿por qué? Porque el hombre herido, cuando lee, lo que constata es que lo que vió es un cuadro que tiene vida, por eso cierra los ojos e intenta racionalizar por qué ese retrato tenía movimiento, porque tenía apariencia de vida. Y empieza a decir "seguro es la técnica", esto, el otro. Él no sabe si es la fiebre. Todo transcurre a medianoche en un departamento de un castillo que está todo decorado con un ambiente sugestivo que hace que la incertidumbre aparezca. Toda esa tensión hace que los mecanismos de racionalización se activen al 100%. Cuando él se recuesta a leer las historias de los cuadros y se queda medio ahí es que ve la columna de la cama. Todas esas cosas que se describen de la ambientación hacen y contribuyen a la atmósfera de crear un ambiente extraño, perturbador. Él dice "el cuadro tenía apariencia de vida". Estaba viva... cuando lee el relato y ve que él va pintando a su mujer que estaba viva, que su mujer lo amaba tanto, estuvo dispuesta. Al principio él mostraba el cuadro, lo exponía. Pero al final dice que él miraba más el cuadro que a ella. Entonces, cuando él termina de pintar el cuadro dice "ésta es la vida misma". La vida de la mujer ¿dónde está concentrada?

E7: en el cuadro

D: a medida que la va pintando le va sacando energía vital y la traspone de un plano real a un plano de metro cuadrado, una superficie. Primero, es un cuento fantástico porque es inexplicable que alguien deje de vivir porque le sacan una foto. Todo lo que les genera a ustedes esto... esa es la incertidumbre que produce en el lector un relato fantástico; pero no solo a ustedes, el protagonista del relato sufre esa misma incertidumbre.

Acá podemos hacer otros tipos de lecturas: en términos teóricos, literarios... ¿qué podemos decir? El arte es una forma de inmortalizar. La literatura es un vehículo "para". Ahora, ¿si lo abordamos desde ESI? te hace eterno, pero te mete adentro de una cárcel. Esa mujer va a vivir eternamente en esa condición de cuadro. ¿Qué pasa con los vínculos amorosos, con las entregas desmedidas, con el ejercicio de poder? Lo único que a ella le molestaba era el arte porque era su musa y su competencia. Ustedes fíjense cómo en esa condición ella acepta. Ahí claramente está representada una violencia de género. ¿Por qué? ¿Ella tiene posibilidad de elección? ¿Tiene posibilidad de construir un amor diferente? ¿Qué pasa con ese hombre que la amaba tanto pero que solo la puede mirar mientras la pinta?

E8: claro, queda toda la atención en la pintura y no hacia ella

D: y ella cede a formar parte de ese plan artístico para poder estar con él todos los días... ¿Cuál es el resultado de ella? Que ella vive eternamente encarcelada en el cuadro.

Si les interesa pueden buscar la película que es más significativa por la visualización del cuadro que se mueve.

Otra de las cosas, cuando hablamos de Borges, vieron que él le hace una crítica a Poe, ¿qué es lo que tienen que entender? Que Poe a finales del siglo XIX es el que marca el camino sobre los orígenes del cuento fantástico y policial. El cuento policial va a tener su origen en Norteamérica con Poe y después va a tener su auge en Inglaterra donde aparece Sherlock Holmes y otros.

¿Ustedes se dejarían pintar y quedar atrapadas en un cuadro?

E8: no...

D: yo tampoco

E9: ¿Por qué no?

D: a bien... ¿por qué no? Interesante. También aparece otro tópico, que es el tema de la inmortalidad.

E8: pero ella no era consciente de eso cuando la pintaba

D: ahí están justamente los vínculos tóxicos. La gente no es consciente de lo que pasa. O en los vínculos de dominación... ¿Hay conciencia real? No. Hay un ejercicio que resulta natural porque forma parte de nuestra constitución cultural. Que una mujer reclame un lugar que no le está dado socialmente es incómodo.

Pensemos, en esa época... ¿Quiénes pintaban? Los varones nada más. Entonces, él es el que ejecuta, el que capta, el que hace... ella solo posa.

Hay otra cuestión, el personaje principal que está con fiebre, es de noche, está cansado y en un lugar que no conoce... cuando ve por primera vez el cuadro ¿qué resulta? Que él es como que se despierta, cierra los ojos, duda, empieza a pensar, no entiende... es lo que hacemos todos cuando algo inexplicable sucede. Todos intentamos racionalizar porque formamos parte de una sociedad que está armada sobre un paradigma positivista y científicista. Solo creemos lo que vemos o lo que podemos explicar de manera racional. Lo que no, lo bombardeamos con pensamientos. Eso sucede desde el comienzo de la modernidad. Son patrones invisibles, entonces no podemos pensar de otra manera. El pensamiento mágico ofrece otros tipos de posibilidades, otras versiones del mundo. Eso es lo que trae el cuento fantástico.

Hay otra cuestión: el paradigma positivista entra en crisis porque no puede demostrar todo. ¿Qué es lo que no puede demostrar? Estas cuestiones que son inexplicables. El juego del tiempo, las dobles caras. Van a surgir personajes como Freud que va a hablar del inconsciente y va a empezar a hacer experimentaciones para hablar de algo que en realidad tiene que luchar con una comunidad científica que lo desnota. Empieza a tratar a los pacientes de otra manera.

Siempre debemos tener en cuenta que la literatura viene a resguardar aquello que no se puede decir por canales oficiales. Es el resguardo que nosotros tenemos. Ahí nos vamos a otro tópico: ficción o realidad. Todo es ficción. Todo es construcción, hasta lo que se asume como verdad. Yo puedo contar en clave realista, o puedo contar algo realista en clave fantástica. Eso me permite enmascarar esa realidad que no puedo decir de manera directa. Con los cuentos utilizamos verosimilitudes; con la poesía usamos metáforas, simbolismos.

Bien, volviendo al trabajo, ¿Por qué les parece que esto sucede en la profunda noche? Podría suceder de día también, pero el efecto no es el mismo.

E8: porque en el día no te da tanto miedo como en la noche. Creo que en el día no lo piensas tanto

D: bien, la luz nos permite ver, concretar, nos da certezas. La noche nos genera más dudas, incertidumbre. Es el momento del descanso, entonces cualquier ruido se magnifica. De todas maneras, los relatos fantásticos no siempre suceden en la profunda noche.

E7: bueno nos faltan 4 puntos

D: ¡Ah! Y quieren que la hagamos entre las tres (risas)

E8: el punto donde dice que caracterizamos a los protagonistas yo ya lo hice en otro punto, ¿lo tengo que volver a hacer?

D: a ver...en el primer punto la idea es que ustedes busquen frases que den cuenta de crear una atmósfera. Una es en el departamento y la otra en la torre del castillo. Bueno listo, ya está.

E8: la última porfa

E7: eso es interpretación de cada una

D: bien, leo el de Abril a ver cómo va...

La docente lee el trabajo de la estudiante y le comenta:

D: vos ya empezas a argumentar, porque planteas que los abortos van a seguir existiendo sea legal o no. Acordate los acentos y los puntos finales cuando terminas cada párrafo. Vení para acá porque tenemos que agregar algo. Porque tenés mucho, todo comprimido y amontonado.

E9: si

D: bien, esta es tu tesis, hipótesis: que el aborto no es una cuestión religiosa sino una cuestión de salud pública. Bien, entonces, vos me tenés que demostrar por qué es una cuestión de salud pública. Cuando vos hablas de la legalidad o ilegalidad podés poner datos estadísticos, cuántas mujeres murieron por abortos clandestinos. Ahí tendríamos datos estadísticos. Bien, vos me decís “la mujer tiene la posibilidad de elegir”, esto es un nuevo paradigma porque ahora la mujer tiene la posibilidad de decidir sobre su cuerpo, antes no. Esto es producto de una lucha de las mujeres. Ya ser mujer es una vulnerabilidad en una sociedad patriarcal. Esto es una conquista, la mujer se empoderó, dejó de estar en el lugar de madre-cuidadora a estar en un lugar de mujer: “soy más que un cuerpo que reproduce otros cuerpos”. Soy una mujer que, además, tengo deseos y derechos. Entonces eso hay que explicarlo, desarrollarlo más. El mandato de que la mujer se tiene que casar, tiene que tener hijos cambia a partir de los 90 con el neoliberalismo que las mujeres tienen que salir de casa para trabajar, mayoritariamente las monoparentales, y de a poco las mujeres que convivían. La mujer, si trabajaba, el lugar que tenía asignado era en la casa o como maestra. También hay una conquista de lugares de trabajo de las mujeres.

E9: ¿de dónde saco las estadísticas?

D: las buscas en internet

La docente guía a la estudiante en el orden que debe seguir su escrito.

D: (a la estudiante) la Educación Sexual Integral aborda los métodos para la interrupción legal del embarazo. Los dos métodos IVE e ILE tienen una diferencia: cuando una mujer es menor de 13 años es una condición porque hay riesgo de vida. Cuando es mayor tiene la posibilidad de elegir porque hay más conciencia.

D: (a la observadora) Abortar no es solamente el momento en el que se desprende el embrión del cuerpo. Abortas para toda la vida. Por eso la ley establece que se haga un acompañamiento psicológico de esa persona. Antes, durante y después. Como los hijos nacen para toda la vida, el aborto también. Saber que la cantidad de personas que mueren en abortos ha disminuido, es muy importante. Que la ley esté garantizada

no obliga a nadie a abortar. Los religiosos ortodoxos no se tienen que olvidar que vivimos en un país con libertad de culto, de conciencia y que nadie puede decirte cómo vivir. Yo tuve la posibilidad de elegir, por eso fui madre a los 18 años, y tuve la posibilidad, o por lo menos la conversación. Hay otras de mis compañeras que no pudieron elegir y fueron obligadas a abortar. En el caso de ellas, los efectos son terribles. Y en esa época, que eran chicas de clase media-alta, abortaron en clínicas privadas.

E10: ¿profe puede venir?

La docente se dirige a la mesa de la estudiante que la llamó. Vuelve al escritorio. Le comenta a la observadora que las intervenciones respecto a ESI dependen siempre de lo que vaya surgiendo.

La docente intercambia con una estudiante opiniones sobre diferentes géneros musicales.

Se finaliza la clase. Los y las estudiantes salen al recreo.

Observación N°5

ESRN N° 2

Docente: 5

Espacio curricular: Inglés

Año: 4to

1ra observación

Fecha: 10/11/21

Horario: 10:30 – 12:30

Estudiantes presentes: 14

Croquis:

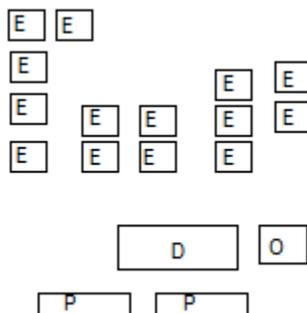
E: Estudiantes

D: Docente

O: Observadora

P: Pizarrón

CROQUIS:



D: Hoy nos va a acompañar en la clase Julieta, que está haciendo unas observaciones para poder realizar su tesis de la universidad.

Los/as estudiantes y la observadora se saludan.

D: bien, escuchen, mientras les tomo asistencia vayan abriendo el Classroom y saquen lo que hicimos la clase pasada.

La docente toma asistencia.

D: cuiden las faltas, porque vienen complicados. Los que vienen bien, el 3 de diciembre es su último día de clases.

OK, abrimos el Classroom. Tienen que tener a mano: el vocabulario y las definiciones que teníamos. ¿se acuerdan cuál era el tema que estábamos trabajando?

E1: Cat calling

D: bien...Cat calling (escribe en el pizarrón)

La docente le muestra a la observadora, desde su computadora, lo que están trabajando. También le explica en qué consiste cada actividad.

D: bien, listen to me, please. Quiero que todos presten atención al Classroom porque vamos a iniciar la lectura. Antes vamos a refrescar un poco lo que vimos la clase pasada. Dijimos que la temática es Cat calling pero, ¿Qué significa?

E1: acoso callejero.

D: very good! (la docente escribe en el pizarrón). Bien, vamos a hacer una lectura de este texto que tiene como título "Universal Horror Story". Mientras yo leo, es importante que sigan con la vista. Punto número 4. Are you ready?

La docente comienza a leer.

D: vamos a ver entonces, cuál es the main topic de este texto. ¿Qué pasa con la chica?

E1: ella sufre acoso callejero

D: bien, y ¿a quién le cuenta esta situación?

E1: a su tía.

La docente escribe en pizarrón lo que aporta la estudiante.

D: ¿dónde estaba esta chica cuando empezó esta situación?

E2: estaba en un cumpleaños

D: bien, estaba celebrando un cumpleaños. ¿Con quién?

E1: with her friends

D: bien, ¿qué pasó? ¿se quería quedar o se quería ir?

Estudiantes: se quería ir

D: ¿pudieron identificar cuántas cuadras había entre la fiesta y su casa?

Estudiantes: cinco cuadras

D: bien. Tenía que caminar 5 cuadras desde la fiesta hasta su casa. ¿Qué es lo primero que hace cuando se quiere ir?

E3: les pide ayuda a sus amigos.

D: ¿a qué tipo de amigos? ¿Hombres o mujeres?

Estudiantes: hombres

D: ¿y qué le dicen estos amigos?

Estudiantes: que se querían quedar en la fiesta y que su casa estaba cerca

D: ¿y qué le recomiendan?

Estudiantes: que se vaya en taxi

D: bien. Pregunto, ¿alguna vez tomaron un taxi solamente por cinco cuadras?

Estudiantes: no

E1: si

D: ¿por qué? ¿seguridad, vagancia?

E1: porque eran las 6 de la mañana no me iba a ir caminando sola.

D: ¿alguien más tomaría un taxi por cinco cuadras?

E3: si es muy de noche sí, porque si no anda nadie si me tomo un taxi.

E4: si, además si estás medio alcoholizado capaz que sí.

D: vieron que la chica dijo que a las 12 se iba... Y no dice en el texto que haya estado alcoholizada...

E5: depende también si estas con un grupo de personas o si estás sola

D: ok, sigamos. ¿Le cerraba la idea de tomar un taxi por cinco cuadras?

Estudiantes: no...

D: entonces... Finally, she went out. ¿Qué pasa después de que ella decide irse de la fiesta? Empieza a atravesar diferentes situaciones... ¿Qué es lo primero que hace para sentirse segura?

E5: comparte su ubicación por WhatsApp

D: ¿ese es un método que ustedes utilicen?

Estudiantes: mm, no

D: bien. Una vez que le comparte la ubicación dice que se sentía ¿cómo?

E1: relajada

D: bien, entonces ella caminó una cuadra. Y ¿qué pasó? Un hombre le dice "Hi sexy, ¿a dónde vas?". Un hombre le dice esa frase. ¿Tiene algo de malo?

E2: si, porque la está sexualizando

D: y si no dijera “sexy” y directamente para y le dice “¿a dónde vas?”

E2: igual, porque no tiene por qué preguntarle a dónde va...

D: ¿les pasó alguna vez?

E1: si, pero una sola

D: ok, ya empezamos con las situaciones. Después dice que le hizo “fuck you”. Luego continúa caminando...estaba a tres cuadras de su casa y de repente dice “and old man passed by and whistled at me”. Ella aclara que es old, ¿y si fuese alguien de su edad?

E1: tampoco...

D: bien, luego dice que ve un chico detrás de ella. El chico se dio cuenta que ella estaba nerviosa

E1: es con el único bueno que se cruza

D: ¿y con qué palabra podríamos clasificar su acción?

E1: Empatic

D: bien. Entonces se estaba acercando a su casa y empezó a sentirse relajada.

La docente continúa leyendo el texto

D: los hombres no solo se bajaron del auto, sino que la siguieron. Pregunto, ¿A dónde va con la tía?

E1: a la policía

D: y ¿cómo se sentía?

Estudiantes: esperanzada

D: pero, en el momento en el que llega, los policías tenían una fed-up expressions. Estaban como hartos, cansados. ¿Cuál es la primera pregunta que le hace?

Estudiantes: por qué caminaba sola, sabía que era peligroso...

D: ¿qué es esa actitud que tiene la policía?

E1: la policía le echa la culpa a la chica

D: ¿qué pasa en estas situaciones? Tenemos que analizar cuáles fueron las diferentes situaciones violentas. Para eso vamos a hacer lo siguiente: tenemos un link de juego en el punto N° 5, ponen su nombre, lo inician. Son preguntas sobre la historia, y de acuerdo con lo que fuimos analizando tienen que contestar. Es por tiempo, el que haga menos tiempo suma punto.

La docente le muestra a la observadora, desde su computadora, en qué consiste el juego.

D: bien. Listen. Ahora vamos a elegir un párrafo y vamos a leerlo en voz alta. Vamos a escribir qué dice ese párrafo, sacamos la idea, no traducir palabra por palabra.

Los/as estudiantes comienzan a leer los párrafos que eligieron y a explicarlos en español.

D: bien, vamos a pasar al próximo punto. Tenemos una serie de preguntas ¿Cuál es el tema principal de la historia?

Estudiantes: Cat calling...

D: bien

La docente escribe en el pizarrón las diferentes formas que se pueden utilizar para escribir la oración de manera correcta.

D: bien, en el siguiente punto tienen que subrayar las situaciones violentas que encuentren en el texto.

La docente le comenta a la observadora una experiencia que tuvo con una estudiante de otro curso. Comenta que en una actividad donde había diferentes tipos de violencia, no reconoció ninguna; lo que le resultó bastante preocupante y resalta que en la casa hay un discurso religioso muy fuerte.

D: ¿cuántas situaciones violentas encontraron?

Estudiantes: 4

D: me interesa escucharlos...

Los/as estudiantes comienzan a leer en voz alta las situaciones violentas que encontraron en el texto.

La docente puntualiza en la situación violenta que seleccionó una estudiante, referida a la violencia de los policías hacia la chica de la historia.

E1: le echa la culpa a la víctima

D: está perfecto, es una situación de violencia. En unos pasos más vamos a ver qué tipo de violencia es.

Seguimos... ¿Quién la ayudó a la chica?

E1: la tía...

D: bien, hay dos personas más que podrían haberla ayudado...

Estudiantes: la amiga

D: bien, ¿Quién más?

Estudiantes: el chico que cruzó la calle

D: bien. ¿qué hizo la policía?

Estudiantes: la culpó, la juzgó

La docente escribe en el pizarrón lo que dicen los estudiantes y las posibles formas de armar la respuesta.

Toca el timbre y finaliza la clase.

Observación N°6

ESRN N° 2

Docente: 5

Espacio curricular: Inglés

Año: 4to

2da observación

Fecha: 17/11/21

Horario: 10:30 – 12:30

Estudiantes presentes: 18

Croquis:

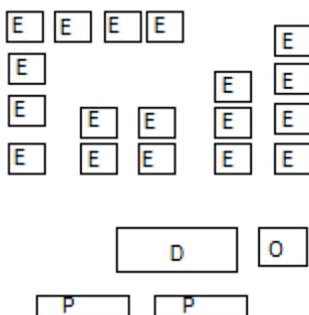
E: Estudiantes

D: Docente

O: Observadora

P: Pizarrón

CROQUIS:



D: Bueno chicos, hoy nos acompaña Julieta. Les voy a tomar asistencia.

La docente toma asistencia.

D: sacamos la carpeta, el Classroom y todo lo que veníamos trabajando la semana pasada, así seguimos...

E1: ¿profe hasta qué punto hicieron?

D: hicimos hasta el 6, c.

Vieron que las fechas nos están empezando a apretar...estamos a 17. Nos queda el 24 para entregar esta propuesta. Entre hoy y el 24 la vamos a terminar.

Bien. Activity number 6, number "e". Dice "do you think that women's fears and men's fears are the same? Why?"

Cuando hablamos de miedos ¿a qué nos estamos refiriendo? En este caso, se discrimina the women's fears and the men's fear. Pregunto. Los miedos ¿tienen que ver con una cuestión de género?

Estudiantes: no...

D: ¿Por qué? ¿Cuál es su punto de vista con relación a esto?

E2: miedos tenemos todos...

D: bien...quiero aclarar algo. Este trabajo es bastante binario, lo que significa que habla de mujer o de hombre. Pero cuando hablamos de fears, olvídense que solamente tenemos hombres y mujeres, y empecemos a abrir el panorama a los otros géneros que también existen...¿qué otros géneros entrarían acá?

E2: no binario

D: ¿sabían que en realidad debería ser no binarie? Travestis, trans, queer.

El miedo no es una cuestión de género...es más personal. Si nos ponemos a pensar una situación... vieron que la semana pasada vimos el tema del Cat Calling, diferentes puntos de violencia... si bien estas situaciones son personales ¿qué pasa cuando no es el hombre el que está expuesto a estas situaciones? Porque, la clase pasada alguien dijo “él cuando sale, tiene miedo pero no de que lo metan en un auto, violen o secuestren, sino que lo roben” ¿por qué viene eso? ¿por qué hay situaciones específicas que, por cuestiones de género, alguien se siente más expuesto que otro?

E3: porque generalmente los que violan son hombres...

D: según lo que dice Martín, ¿hay un género marcado más violento que el otro? Estadísticamente los más violentos son los hombres, hacia diferentes géneros, no solo a la mujer. ¿Cómo podemos pensar esta pregunta, si los miedos son o no son lo mismo?

E2: las mujeres somos más vulnerables

D: ¿Qué nos hace ser más vulnerables?

E1: yo creo que es la opresión que causan, porque capaz no te iban a hacer nada pero por las dudas...

E4: capaz que es un flacucho, pero por las dudas hay que estar alerta...

E5: es una cuestión cultural

D: por el simple hecho de ser un varón... ¿Por qué tenemos esta figura del varón? ¿Por qué está la figura del varón marcada como violenta?

E4: si es homosexual sabes que no te va a hacer nada...ellos sufren la misma violencia que la mujer. Antes el homosexual varón estaba mal visto, sin embargo una mujer homosexual era atractiva para el varón.

D: hay un morbo en la sociedad: si yo veo a dos mujeres besándose, hay una sexualización que se hace, no provoca rechazo como si yo viera a dos varones besándose.

E6: las mujeres estamos sexualizadas todo el tiempo, en cualquier contexto, con cualquier cosa que hagamos.

D: me interesa seguir ahondando en esto que dijo Abril. ¿por qué el varón está bajo la lupa?

E2: el hombre siempre representó una figura de poder hasta que llegó Evita y que nos puso a valerlos a las mujeres en la sociedad. Empezamos a votar, a tener derechos. Cambiar el pensamiento de una sociedad es muy difícil. Hay un montón de historias que cuentan que en navidad los hombres se sientan y las mujeres cocinan, juntan la mesa, sirven vino. Si estamos todos en una igualdad, el hombre también puede ayudar.

D: me encanta lo que dice Pachi, porque va por ese lado el tema de lo cultural... ¿qué pasa con lo socialmente construido?, acá entran todas las cosas mínimas que ella dijo en un discurso perfecto, pero a su vez, hay algo que hace ruido...

E2: que el hombre también puede colaborar

D: ahí está... ¿cuántas veces hemos escuchado “ah, y tenés hijos?” “¡Que suerte que tu marido te ayuda!” y digo... la palabra “ayuda” “colaborar”, yo puedo colaborar en algo que a mí no me pertenece “alcánzame a la universidad”, ¿es mi obligación? No...

¿Qué pasa si yo convivo con mi pareja y le digo ¿no me ayudas levantando este vaso? ¿No me lavas los platos porque no llego a trabajar? ¿Quiénes viven en la casa? Todos tenemos la misma responsabilidad. A mí, mi marido, no me ayuda a cuidar a mi hija... la cuida y copaterna de la misma forma que lo hago yo. Yo no le pido a un extraño que me la cuide, es su hija como la mía, es su casa, como la mía. Ahí vamos con esto, lo socialmente aprendido.

El varón no tiene que colaborar, tiene que hacerlo porque es parte de su responsabilidad. “Los hombres no lloran”, “tenés que ser machito”. Las cosas chiquitas, que se dicen de pequeños, cuando las personas vamos creciendo y escuchando esos discursos, aunque parezca una frase nada más, cuando uno crece los va incorporando y lo más seguro es que los hombres opriman sus sentimientos. Vos hombre, que tu papa te dice que los hombres no lloran, seguramente nunca te permitas expresar o llorar en público. Esa es la cuestión de este varón que se encuentra en una sociedad patriarcal, que va cambiando, pero todavía nos queda mucho por cambiar. Lo principal es el cambio cultural, lo que aprendo todos los días en casa.

E6: pero, ¿Cómo le cambias ese pensamiento a un padre?

D: o a una madre... hay muchas madres que crían “machitos” y son mujeres...

Interrumpen la clase estudiantes de 5to año para preguntarles a los/as estudiantes de 4to quiénes iban a realizarse las camperas.

D: entonces, decíamos que es difícil cambiar la mentalidad de un padre...

E5: por eso, no hay que buscar cambiar la mente de una persona ya adulta que no les queda mucho tiempo en la tierra, si no cambiar el pensamiento de las nuevas generaciones.

D: el tema es generar conciencia. Muchas veces uno piensa ¿Cómo hago para cambiar? Es difícil, cuando un adulto con una historia, ha vivido muchas cosas y escuchado muchas cosas que hacen que hoy tengan esa postura. Muchas cosas que se reproducen quedan marcadas. Se llama transmisión cultural, y se hace a través de acciones, comentarios, discursos, etc. Yo creo que lo que hay que tratar de hacer es generar conciencia. Primero hay que visibilizar las situaciones que ocurren. Luego hay que trabajar y generar conciencia, ya sea en el caso de la violencia, discriminación...

Mi familia es católica, yo siempre fui a escuelas católicas. Cuando nací, lo segundo que hizo mi mamá, después de ponerme los aritos, fue bautizarme. ¿Alguien me preguntó si yo quería ser católica? ¿Alguien me dejó elegir? Estoy hablando de decisiones que son muy personales, como el elegir en qué o en quién creer. Tenemos impuesto que nuestros padres pueden decidir sobre nosotros. ¿Están queriendo generar un daño? No.... Yo creo que una persona que inicia a sus hijos en una religión tiene que ver con una cuestión de fe...pero ¿no deberíamos ser libres de elegir si queremos profesar una religión o no?

El tema es... cómo desde chiquitos, nuestra familia va reproduciendo patrones que son ancestrales. ¿saben quién fue la primera persona que se bautizó? Jesús. Estamos siguiendo una tradición de hace más de 2000 años. Con ese ejemplo común me refiero a que hay un montón de cosas que se hacen simplemente por tradición.

Somos tan cerrados a las tradiciones que me juego la cabeza que, si alguno de ustedes tiene un padre futbolero, ninguno de ustedes pudo elegir libremente un equipo de fútbol diferente al de su papá o mamá.

Son ejemplos mínimos, pero poco a poco tenemos que tener conciencia de todo lo que vamos reproduciendo “porque siempre se hizo así”. Eso es lo que ustedes tienen que aprender a deconstruir, cuestionar eso de que lo hago porque siempre fue así. No hay que admitir realidades. Porque siempre se hayan hecho las cosas así, no significa que están bien.

E5: yo creo que cuando uno es chiquito hace lo que sus padres hicieron. Por ejemplo: a los varones generalmente se los lleva a fútbol, pero después el nene va a elegir... después capaz dice “no, me aburrí, quiero ir a natación”, ahí queda en los padres si aceptar el deseo del hijo o seguir presionando al hijo con el deseo del padre.

D: guarda que vos me pusiste dos ejemplos deportivos. Mientras sea un deporte, el padre varón está conforme. ¿Qué pasa si el nene varón le dice que no quiere hacer deporte y quiere hacer patín? que está más relacionado a lo femenino que a lo masculino...

E5: esas cosas ya no tendrían que existir...

D: pero existen. ¿Cómo puede ser que tus padres no te apoyen en tu orientación sexual? Algo que escapa a la heteronormalidad.

Entonces, nos fuimos... ¿qué pasa con estos miedos? ¿son lo mismo o no son lo mismo?

Estudiantes: no...

D: (escribe en el pizarrón) “they aren’t the same because...”. La docente se acerca a los estudiantes para ayudarlos con la escritura.

Bien, cuestion “F” dice: “do you think that this problem only happen in Argentina?”

Agustin puso: “no, I don’t. this problem happen all around the world” (la docente escribe en el pizarrón)

Bien, la última pregunta dice: Why do you think the class is called “Universal Horror Story”?

E5: universal porque pasa en todo el mundo. La segunda parte sería por qué ir con esos miedos es una historia de terror. Osea, es como ir caminando por la calle y te siga una camioneta blanca...

D: bien, ¿cómo lo armamos? (la docente escribe en el pizarrón la respuesta)

Tenemos entonces, activity number 7, ahora vamos a look at the chart. Este cuadro tiene como título “types of violence”. Tenemos por un lado diferentes imágenes. Todas representan un tipo de violencia. Al lado tenemos la violencia que representa y una pequeña descripción de qué es esa violencia. Abajo tenés “for example” y un espacio para que nosotros escribamos un ejemplo de ese tipo de violencia. Vamos a leer y vamos a identificar cuáles son los types of violence que tenemos: En primer lugar tenemos “sexual violence” y dice: “any non-consensual act of a sexual nature .with a person” . si yo les pregunto a ustedes ¿qué es la violencia sexual? ¿Cómo lo pueden describir?

E6: golpe

E5: cualquier acto no consensuado que una persona hace hacia la otra

D: bien...por eso habla de “non-consensual” esa frase es clave. Cualquier acto que sea sexual. Pregunto ¿Qué ejemplos podemos poner?

E5: alguien que te toque sin tu consentimiento...

E1: alguien que te intente dar besos...

La docente escribe en el pizarrón lo que dijeron los y las estudiantes

E7: últimamente he escuchado sobre gente masturbándose en lugares públicos...

D: bien, exhibicionismo también es un acto de violencia sexual. Esperamos unos segundos y pasamos al segundo tipo de violencia...

Bien. Segundo tipo de violencia: physical violence. Cualquier acto que nos cause dolor físico. Vamos a ver los tipos de violencia y ustedes luego escriben: ¿psychological violence es lo mismo que verbal violence?

Estudiantes: no...

D: bien, ¿qué diferencias tienen?

E1: la violencia psicológica es cuando lo quieres hacer sentir mal pero como de otro lado... no con tantas malas palabras...

D: verbal violence hace referencia a un tipo de agresión verbal. Es más identificable porque seguramente son gritos, insultos, maltrato verbal. En cambio, psychological violence es un tipo de violencia que es más difícil detectar. Normalmente las personas que ejercen este tipo de violencia manipulan. Es muy difícil darse cuenta que estás siendo manipulado, sobre todo cuando la persona que lo está haciendo es alguien que te conoce.

E5: puede ser que te digan “dejá de seguir a tal persona que me lastima...”

D: también, sí. La violencia simbólica es la que se ejerce en instituciones. ¿A qué nos referimos cuando hablamos de instituciones?

E5: el club, la escuela...

D: un hospital, una iglesia, la comisaría...vieron cuando la chica va a la comisaría y quiere hacer una denuncia...la policía le dice “ah, los provocaste”, “caminabas sola y sabías que era peligroso”. Esa violencia se ejerce en un lugar, institución, que está para acompañar a la víctima y no para culparla. Finalmente socio-economic violence.

E8: por ahí puede ser que el marido no deje que la mujer trabaje para que dependa de él...

D: ¿Qué pasa con esos padres que no pagan la cuota de mantención de los hijos? ¿será un tipo de violencia económica también?

Estudiantes: sí...

E5: yo siento que el nombre “papá o mamá” es más simbólico que de sangre. Si mi supuesto papá me abandonó y tengo otro que se hizo responsable, ese sería la figura paterna.

D: bien, las relaciones se construyen, más allá del tipo de sangre...

Bien...Activity 8 tenemos al revés.

La docente lee la consigna en inglés.

D: tenemos ejemplos sacados de la historia, ustedes tienen que decir qué tipo de violencia representa cada ejemplo.

Los y las estudiantes realizan la actividad.

Toca el timbre y finaliza la clase.

Anexo V

Planificaciones anuales/cuatrimestrales

Planificación N°1

ESRN N°1

ÁREA: EDUCACIÓN EN LENGUA Y LITERATURA

CURSO: 1° AÑO

DOCENTE: 1

AÑO: 2021

Se trabajó con los saberes prioritarios del documento "UNIDADES PEDAGÓGICAS".
"UNIDADES PEDAGÓGICAS" DEL 2021:

Noticia – Relato – Diarios personales Relatos tradicionales – Cuentos- Cartas

El relato oral de experiencias personales y grupales para:

- Compartir sucesos culturales y sociales, contar en forma organizada, acompañar con el uso de la voz y el cuerpo.

- Identificar lugares, personas del discurso (primera persona singular o plural, tercera persona), organizar las acciones cronológicamente.

- Identificar y respetar variedades lingüísticas en el léxico, expresiones orales diversas y estructuras específicas de la lengua oral.

El contar en forma organizada a otros para:

- Adaptar el uso de la voz y adecuar posturas corporales.

- Usar la entonación como marca no lingüística y relacionarla con la interrogación y la exclamación.

- Observar y transformar los diálogos directos en la narración oral al estilo indirecto.

Lectura

La lectura de noticias regionales y nacionales para identificar medios de información, diferenciar fuentes, identificar temas y personas. Los paratextos y su relación con los medios como lectura anticipatoria para construir sentido e interpretaciones diversas, relacionar texto y paratexto según la intención comunicativa.

El cuento realista y el cuento fantástico de autores nacionales y latinoamericanos para:

- Recuperar géneros literarios conocidos, conocer autores en nuevos contextos socioculturales.

- Enmarcar la obra en su contexto sociocultural y realizar interpretaciones diversas. - Diferenciar estéticas (plano real y fantástico) y efectos en el lector.

Escritura

La planificación y producción de noticias escritas sobre distintos temas barriales, comunitarios, para difundir en el ámbito escolar o en medios locales. El tema, los destinatarios y la posición enunciativa (tercera persona gramatical) para planificar la escritura y contar noticias.

La planificación y producción de cuentos para libros viajeros y recopilaciones del grupo escolar, para ser leídos a otros grupos. El tema, los destinatarios, la posición enunciativa del narrador, el lugar y el espacio para planificar la escritura.

Contenidos de ESI (Lineamientos curriculares)

Lengua y literatura

El lenguaje es esencial en la conformación de una comunidad. La cultura lingüística contribuye a estructurar la sociedad, acompaña su historia y forma parte de su identidad. Asimismo, constituye un medio privilegiado de comunicación, ya que posibilita los intercambios y la interacción social y, a través de ellos, regula la conducta propia y ajena. A través de su dimensión representativa, el lenguaje permite al ser humano configurar mentalmente el mundo que lo rodea, los contenidos y las categorías, las relaciones y la estructuración de los mensajes orales y escritos.

Por medio del lenguaje, las personas se apropian de las imágenes del mundo compartidas y de los saberes social e históricamente acumulados.

Hay una estrecha relación entre lenguaje y pensamiento, por lo tanto, podemos decir que enseñar a comprender y producir discursos sociales es enseñar a pensar y a actuar en la sociedad. También existe una estrecha relación entre el dominio de la palabra y el ejercicio de la participación.

Le corresponde a la escuela brindar igualdad de posibilidades para que tanto los alumnos como las alumnas logren el dominio lingüístico y comunicativo que les permita acceder a información, expresar y defender los propios puntos de vista, construir visiones del mundo compartidas o alternativas y participar en los procesos de circulación y producción de conocimiento.

Teniendo en cuenta los propósitos formativos de la Educación Sexual Integral enunciados en el punto 1 del presente documento, la escuela desarrollará contenidos que promuevan en los alumnos y alumnas:

-La exploración crítica de los estereotipos acerca de los roles sociales, estereotipos de género y los sentimientos o sensaciones que genera la discriminación.

-La producción y valoración de diversos textos que expresen sentimientos de soledad, angustia, alegría y disfrute respecto de los vínculos con otras personas, en la propia cultura y en otras.

- La disposición de las personas para defender sus propios puntos de vista, considerar ideas y opiniones de otros, debatirlas y elaborar conclusiones.

-La valoración de textos producidos por autoras y personas de la comunidad LGBTQ+

-El desarrollo de competencias comunicativas relacionadas con la expresión de necesidades y/o solicitud ayuda ante situaciones de vulneración de derechos.

En relación con la literatura

-La lectura de obras literarias de tradición oral y de obras literarias para descubrir y explorar una diversidad de “mundos” afectivos, de relaciones y vínculos interpersonales complejos, que den lugar a la expresión de emociones y sentimientos.

-La lectura compartida de biografías de mujeres y personas LGBTQ+ relevantes en la historia de nuestro país y del mundo.

-La lectura compartida de textos (narraciones de experiencias personales, cuentos, descripciones, cartas personales, esquelas) donde aparezcan situaciones de diferencias de clase, género, etnias, generaciones y las maneras de aceptar, comprender o rechazar esas diferencias. La lectura de libros donde se describan una diversidad de situaciones de vida y donde se trabaje la complejidad de sentimientos que provoca la convivencia.

Además, trabajamos con dinámicas de taller de EXPERIENCIAS PARA ARMAR y abordamos problemáticas en función a preguntas y aportes que hicieron en un “buzón de ESI”.

Planificación N° 2

ESRN N° 1

CIENCIAS SOCIALES

Planificación de Ciclo Superior: 3° - 4° - 5°
--

3° Año - América Latina

Fundamentación

El siglo XIX se constituyó en un periodo de transición para América Latina. Desde un “Orden colonial” hacia un “Orden neocolonial”, desde modos de producción precapitalistas hacia el modo de producción “Capitalista dependiente”.

Esta propuesta parte del proceso de independencia de las colonias americanas hasta la crisis del sistema político conservador en el marco de los procesos de democratización de los sistemas políticos europeos y americanos. La comprensión por parte de los estudiantes de este proceso les permite entender la dinámica de los actores dentro del período de las guerras de independencia, las diversidades regionales, los cambios y las continuidades, la aparición de nuevos actores sociales, las estructuras económicas y políticas que caracterizan la primera mitad del siglo XIX y principios del XXI, en América Latina. La vinculación de estos procesos con la consolidación del sistema capitalista permite comprender el rol de América latina en la división Internacional del Trabajo como países dependientes y con estructuras políticas “modernas” funcionales. Los nuevos estados, luego de largas luchas intestinas, se consolidaron con regímenes oligárquicos en los cuales se formó una ciudadanía limitada a unos pocos. Los nuevos sectores subalternos comienzan a reclamar por mayor participación tanto política como económica y social, lo que marca el alto grado de complejidad de la historia de nuestros países.

Eje: América Latina desde mediados del siglo XIX a comienzos del XXI. Configuraciones sociales y problemáticas socio-territoriales. Inserción al mercado mundial, gobiernos oligárquicos y el origen de los problemas económicos, sociales y ambientales.

Pregunta-problema: ¿Cuáles son las consecuencias socio-territoriales en Latinoamérica luego de los procesos independentistas y de construcción del Estado-Nación?

Saberes
<ul style="list-style-type: none">• El análisis de los procesos independentistas en América Latina, de construcción de los Estados nacionales y de alternancia entre gobiernos constitucionales y dictaduras, atendiendo a las alianzas y conflictos entre sectores sociales y el contexto internacional.• El conocimiento de los distintos ambientes latinoamericanos, sus bienes naturales y formas de aprovechamiento en los siglos XIX y XX, con el fin de identificar los principales problemas socio-ambientales.• El análisis de la integración de las economías primario-exportadoras en América Latina al mercado capitalista internacional y su relación con los intereses conservadores/oligárquicos y el control del régimen político.

TEMAS ESPECÍFICOS

Historia	Geografía	Espacio de Ciencias Sociales y Humanidades
----------	-----------	--

<ul style="list-style-type: none"> • Consecuencias de los procesos independentistas. Fragmentación territorial. Inestabilidad política, guerras civiles. • Los nuevos Estados nacionales. Los gobiernos oligárquicos. Liberalismo conservador. Dependencia económica. • Segunda revolución industrial. Imperialismo. La expansión capitalista. El modelo agroexportador. • Un estudio de caso latinoamericano. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bienes naturales y formas de intervención humana durante el S. XIX y XX. Consecuencias socio ambientales: explotación, extractivismo. • Características de la población actual latinoamericana (distribución – crecimiento – composición – migraciones – calidad de vida de la población de América). • El rol de las áreas de frontera. El MERCOSUR y la UNASUR. 	<ul style="list-style-type: none"> • Colonialismo y Neocolonialismo. • División Internacional del Trabajo. • Derechos de tercera generación: Derecho a un ambiente sano. Art. 43: Amparo colectivo. (Leyes de protección para los recursos naturales; Ley 26.331 “Ley de protección al bosque nativo”; Ley 22.351. Ley de Parques Nacionales, monumentos naturales y reservas nacionales.)
--	---	---

Propósitos del Área:

- El análisis de la complejidad de la organización territorial entendida como un producto social e histórico resultado de la combinación de las condiciones naturales, las actividades productivas, las decisiones político-administrativas, las pautas culturales, los intereses y necesidades de los diferentes sujetos sociales.
- El análisis de situaciones problemáticas desde la multicausalidad y multiperspectividad, identificando actores intervinientes, intereses, racionalidades de las acciones y relaciones de poder.

4° Año - Argentina en el contexto Latinoamericano

Fundamentación

Se abordará de manera interdisciplinar y multicausal, el período argentino a partir del primer golpe de Estado de 1930, dando cuenta de los diversos factores políticos, sociales y económicos que propiciaron las diversas rupturas en el orden constitucional.

Se hará hincapié en la última dictadura militar de 1976, partiendo del análisis del modelo neoliberal, que fuera implantado en América Latina a partir del Terrorismo de Estado.

En este contexto, se trabajará en la Causa Malvinas, en tanto proceso, tratando de dilucidar el uso

político, según el contexto histórico (desmalvinización y malvinización).

Asimismo, se buscará reconocer cómo, a través de los símbolos, los bienes patrimoniales y los lugares de memoria instalados en los espacios urbanos y rurales, se construye una identidad nacional y un sentido de pertenencia, en relación a las representaciones y el imaginario de un otro.

Finalmente, se analizarán de manera crítica los antagonismos y luchas políticas, junto a los logros vinculados a los derechos civiles y sociales.

Eje: Argentina en el contexto Latinoamericano desde el primer cuarto del Siglo XX. Golpes de Estado y gobiernos constitucionales.

Pregunta-problema: ¿Cuáles fueron los factores políticos, sociales y económicos que propiciaron las continuas rupturas en el orden constitucional argentino?

Saberes
-El análisis de la alternancia entre golpes de Estado y gobiernos constitucionales en la Argentina desde 1930 hasta el presente, reconociendo antagonismos, luchas y logros vinculados a los derechos civiles y sociales.
-El análisis del modelo neoliberal -implantado en América Latina en las últimas décadas a partir del Terrorismo de Estado- y su continuidad en los gobiernos constitucionales.
-El reconocimiento de la Causa Malvinas como un proceso de larga duración y su utilización política para la continuidad de los gobiernos dictatoriales.
-La identificación y la valoración de las representaciones e imaginarios, los sentidos de pertenencia e identidad-alteridad, reconociendo símbolos, bienes patrimoniales y lugares de memoria en distintos espacios urbanos y rurales de Argentina.

5° Año - El mundo

Fundamentación

Para poder desarrollar el estudio de la globalización -junto a sus estructuras económicas y tecnológicas, así como sus configuraciones políticas y las consecuencias sociales, culturales y territoriales-, primero veremos en términos filosóficos, cuáles son las razones por las cuales los seres humanos entran en conflicto. Esta temática nos servirá de base para poder explicar las guerras mundiales como consecuencias de la colonización y el imperialismo.

Luego, nos centraremos en el análisis de la globalización: los procesos de producción y consumo a

escala mundial; la circulación de bienes, servicios, personas, capitales e información de manera global y sus consecuencias, entre ellas veremos: las nuevas formas de consumo y configuración de subjetividades posmodernas, y finalmente, se analizará la emergencia de los movimientos anti hegemónicos, antiglobalización y decoloniales.

Eje: Globalización. Causas y consecuencias culturales, tecnológicas, ideológicas, políticas, sociales y económicas.

Pregunta-problema: ¿La globalización es sinónimo de progreso?

Saberes
<ul style="list-style-type: none">● El análisis de los conflictos internacionales de la actualidad cómo resultado de los enfrentamientos bélicos, económicos e ideológicos acaecidos durante el “corto siglo XX” (1914-1989).● El análisis y la interpretación de las redes y flujos de transporte y circulación de bienes, servicios, personas, capitales e información en el contexto de la economía globalizada y de los procesos de integración regional.● El análisis de los procesos de producción y consumo cultural, atendiendo a las nuevas formas de socialización y subjetivación que generan redes materiales e inmateriales en la sociedad de la información y control.● La comprensión de los procesos de colonialidad y descolonización y la emergencia de movimientos anti-hegemónicos, antiglobalización y decoloniales.

Planificación N°3

ESRN N°1

Planificación Anual 2021 final

Área formación científica y tecnológica

Año: 2021

Ciclo básico y ciclo orientado

Docente: 3

Fundamentación:

Este campo de conocimiento está definido por saberes provenientes, principalmente, de campos disciplinares como la Física, la Química y la Biología, y se relacionan directamente con aspectos de los procesos y productos tecnológicos. Esta combinación dinámica de teorías, modelos e ideas acerca de los

fenómenos naturales y los modos de investigarlos debe ser favorecida en el ámbito escolar a partir de la construcción de situaciones intencionalmente definidas que permitan enriquecer, complejizar intereses y experiencias de los estudiantes y, fundamentalmente, construir competencias para indagarlos y explicarlos, a partir de tender puentes entre su conocimiento y los modelos y teorías científicas vigentes. Esto implica favorecer la adquisición de saberes que se constituyan como marcos básicos de la alfabetización científica, entendida esta como la capacidad de tomar decisiones informadas y fundamentadas, a partir del abordaje y la comprensión progresiva de problemas relevantes.

En este marco, la investigación en didáctica de la ciencia considera fundamental para la formación del ciudadano (Rivarosa, 2006) la inclusión de instancias formativas que atiendan, por una parte, a la comprensión de las principales ideas estructurantes de la Física, Química, Biología y Tecnología (Harlen, 2010) y por otra, a la construcción de ideas metacientíficas

En la actualidad, la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias se enfrenta a nuevos y complejos desafíos dados por las características y particularidades de los objetos de conocimiento atravesados por problemáticas ambientales, de salud, consumo, y por los modos en que en la actualidad se produce y circula el conocimiento. Es por este motivo que las problemáticas inherentes a situaciones ambientales y socio-científicas hacen necesario atender a una nueva demanda de la sociedad hacia la escuela, recuperando desde sus escenarios de relevancia social no solo el conocimiento, sino la posibilidad de intervenir conscientemente en la realidad.

Esta situación de redefinición de las finalidades, entonces, apunta a poner al estudiante en el centro de la escena, como ciudadano activo y participativo, y también al docente, porque él es el responsable de transformar los saberes provenientes de las ciencias y transponerlos fuertemente, por medio de propuestas de enseñanza, teniendo como base no solo el conocimiento científico, sino las finalidades y los intereses de los estudiantes a los que va destinada la educación científica.

Diagnóstico

El contexto actual, que poco a poco continúa acercándose a la habitualidad conocida, nos permitió este año lograr otro tipo de acercamiento con los/as estudiantes. Esto nos condicionó a intervenir de modo diferentes a lo largo del año, y al igual que el año pasado, a seguir responsabilizándonos de nuestro compromiso para con la educación de nuestras/os estudiantes.

Una batería de recursos y estrategias pedagógicas entran en juego al momento de planificar nuevas formas de enseñar, aprender y evaluar, es desde este posicionamiento que como equipo docente del área científica y tecnológica nos vemos condicionadas/os a planificar secuencias didácticas acordes a los contextos actuales. Se intenta ser criteriosos con los contenidos a desarrollar y muchos de ellos pretenden estar acordes a los tiempos presentes, las clases son más acotadas y flexibles en cuanto los tiempos de realización. Nos comprometemos a tener un seguimiento sostenido de cada estudiante, al igual que priorizar el perfil de preceptoras/es y tutoras/es como nexos con las/os estudiantes y sus familias, no podemos dejar de mencionar que todas estas acciones deben estar respaldadas a través del uso de las tecnologías, condición necesaria para la generación de vínculos educativos en contextos actuales. Por su puesto la realidad compleja que atraviesan numerosas familias de nuestra comunidad escolar repercute en la trayectoria escolar de muchas/os estudiantes obstaculizándola notablemente.

Fortalecer y potenciar este camino es el desafío que nos ocupa para seguir acompañando el desarrollo de cada adolescente por lo que creemos en una escuela que pueda marcar presencia a través de acciones que contribuyan en la construcción de personas que están aprendiendo a ejercer su ciudadanía.

Observación:

Debido a la complejidad del año, hemos transitado los temas un tanto alejados del encuadre de los aprendizajes basados en proyectos tal como lo propone el DC. Debido a esto y a otras cuestiones

organizativas del área, es que de forma excepcional abordamos mayormente contenidos relacionados a un formato más tradicional. De igual modo logramos avanzar y proyectar algunas propuestas respetando los propósitos pedagógicos de la ESRN, sobre todo en el ciclo orientado.

Siendo fieles a la tarea realizada compartiremos tanto los contenidos como los proyectos a seguir trabajando.

1er año: Biología- Taller de trabajo científico

Eje estructurante

- La materia, los seres vivos y la energía: interacciones y procesos.

Contenidos:

- El descubrimiento de la penicilina y el valor del conocimiento científico
- El reino de los hongos, características, perjuicios y beneficios, ejemplos
- Organización de los seres vivos en el ecosistema: Individuo-población-comunidad- Especie-híbridos
- Ecosistema: Relaciones que se producen en un ecosistema natural, componentes y acción del hombre en dicho ecosistema.
- Niveles de organización de la materia: Del nivel atómico al nivel individuo, características y ejemplos de cada nivel.
- Características de los seres vivos: reproducción, adaptación, crecimiento y desarrollo, homeostasis,
- Diferenciación y clasificación de los reinos en la naturaleza, ejemplos.
- Diferenciación de la materia orgánica e inorgánica
- Nutrición autótrofa: Proceso fotosintético
- Respiración celular

2do año- Química- Física- taller mutiinterdisciplinar

Eje estructurante:

- **La materia, los seres vivos y la energía: su interrelación.**

Contenidos:

- Propiedades de la materia (extensivas- extensivas)
- Fenómenos físicos y químicos
- Magnitudes
- El agua y su importancia para la vida
- Propiedades del agua:
Densidad - Polaridad - Disolvente - Termorreguladora - Conductora de la electricidad - Cohesión y adhesión - Tensión superficial
- ¿Por qué flotan los objetos en el agua?

Salinidad

Principio de Arquímedes

- Uso racional del agua

El agua y los seres vivos

El agua y la salud de la personas

Los usos del agua

Impactos medioambientales

-Modelos atómicos. Uso de la tabla periódica. Diferencia entre átomos y moléculas.

- Uniones químicas.

3er año- Biología-Física- Taller de problemáticas complejas

Ejes estructurantes del saber:

- **La Naturaleza del Conocimiento Científico y su Construcción.**
- **La materia, los seres vivos y la energía: interacciones y procesos**

Contenidos abordados:

-La columna vertebral, su evolución y su incidencia en los movimientos.

-Anatomía y fisiología de la columna vertebral y su relación con los movimientos cotidianos.

- Las palancas del cuerpo humano: Palanca, tipos de palanca, elementos de una palanca.

- Curiosidades del cuerpo humano: Análisis de estructuras y de procesos físicos y biológicos.

-El funcionamiento del cuerpo humano: Aplicación de metodologías para medir, comparar, observar y evaluar procesos y transformaciones naturales que se producen en las personas.

- La física aplicada a la biomecánica: La biomecánica como disciplina científica, mecánica del aparato locomotor, el cuerpo humano como sistema de palancas.

- Fuerzas, leyes de Newton.

-Energía: Tipos de energía. Energía sustentable y atómica, perjuicios y beneficios de cada una. Generación de energía.

Situación problemática N° 1

La nutrición saludable como un modo de mejorar la calidad de vida de las personas

La nutrición es una función fundamental para la vida de cualquier organismo, sin embargo, las nuevas culturas han impregnado en la población humana una forma de alimentarnos que no solo afecta a la salud física de las personas, sino que además, condiciona su estima y sus relaciones interpersonales. La adolescencia y la niñez son etapas clave para adquirir conductas saludables, los chicos y las chicas deben

conocer las propiedades de los alimentos, su consumo responsable y las múltiples posibilidades que les brinda el gozar de una adecuada nutrición. Desde este posicionamiento planificamos un taller que tienda a mejorar la calidad de vida de los adolescentes y nos proponemos un abordaje interdisciplinar que permita articular diversos contenidos teóricos con actividades prácticas y experimentales.

Eje estructurante del saber

- En relación con unidad y diversidad: materiales, procesos y el flujo de la información.

Saberes

La interpretación utilización de lenguaje específico básico para representar la variedad de transformaciones que suceden en la naturaleza, en los sistemas vivos y en procesos industriales para reconocer la utilidad del lenguaje simbólico, símbolos, fórmulas y ecuaciones como una forma convencional de comunicación universal.

La problematización de la idea de determinismo biológico/genético y de algunas representaciones sociales que generan debates en la sociedad, para poder entender y reconocer las interacciones entre genes y ambiente.

4to año Química- Física- Taller de problemáticas complejas

Eje estructurante del saber:

La materia, los seres vivos y la energía: interacciones y procesos.

Contenidos abordados:

-Fenómenos físicos y químicos

- Modelo atómico. Historia. Uso de la tabla periódica. Regla del octeto. Uniones químicas.

-Sustancias simples y compuestos

-Reacciones químicas

-Química orgánica: el átomo de carbono, característica de la sustancia orgánica, propiedades físicas, clasificación de cadenas carbonadas y de átomos de carbono. .

- Hidrocarburos: clasificación, importancia del petróleo, sus derivados, extracción, yacimientos en Argentina. Residuos plásticos: ventajas y desventajas, problemática ambiental.

Situación Problemática N° 1

¿Cómo circula el carbono en la naturaleza y cómo influye su uso en la industria petroquímica?

El carbono en la naturaleza, compuestos que forman y ciclo del carbono.

El avance de la química en de los últimos años con la fabricación de polímeros sintéticos (industria petroquímica) genera una gran cantidad de materiales y productos que influyen en nuestra vida diaria. En las redes circula permanentemente información referente a la cantidad de plásticos que hay en los océanos y cómo estos afectan no solo a la fauna marina y a nosotros mismos.

A partir de este taller se pretende hacer un recorrido sobre distintos aspectos vinculados al tema para que los alumnos analicen la complejidad del uso excesivo de productos sintéticos.

¿Cómo se extrae el petróleo? ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de los distintos métodos? ¿Cuáles son los derivados del petróleo? Tipos de polímeros. Uso de envases descartables. Identificación de los distintos tipos de plásticos. La importancia de las 5 R. El impacto en el medio ambiente del uso excesivo de plásticos por la sociedad actual. ¿Qué podemos hacer para cambiar esta situación?

Eje estructurante del saber:

- La materia, los seres vivos y la energía: interacciones y procesos

Saberes:

La explicación y predicción de propiedades de sustancias y materiales de interés en la vida diaria y/o de relevancia tecnológica e industrial, utilizando diferentes niveles de descripción de la materia (macro, micro y sub-microscópico) enmarcados en modelos escolares como enlaces químicos, geometría molecular e interacciones intermoleculares.

La comprensión de la noción de equilibrio químico y el reconocimiento de las variables que influyen en él, para analizar diferentes procesos de relevancia biológica, industrial y ambiental.

5to año- Taller de problemáticas complejas

Ejes estructurantes del saber:

La Naturaleza del Conocimiento Científico y su Construcción.

Unidad y diversidad: materiales, procesos y el flujo de la información

Contenidos abordados:

- El núcleo celular: componentes y función.
- La reproducción mitótica
- La reproducción meiótica
- Relación entre núcleo, proceso mitótico y meiótico
- Introducción a la genética
- Los ácidos Nucleicos: ADN y ARN, funciones biológicas y composición química de estas moléculas-síntesis de proteínas.

Situación problemática N° 1

La influencia del colesterol en la salud

La nutrición es una función vital para los organismos, nos permite crecer, desarrollarnos y nos posibilita el desarrollo de nuestras tareas diarias. En los tiempos que corren este proceso biológico se ve condicionado por la industria de las tecnologías y el consumo, las prácticas culturales han cambiado y con ella nuestro modo de alimentarnos. La comida chatarra y los nuevos productos químicos forman parte de nuestra alimentación, a esto se suman los malos hábitos y la vida sedentaria. Hoy el colesterol puede transformarse en un enemigo de la salud humana por lo que es propósito de este taller reflexionar sobre su consumo responsable. Pretendemos lograr la interpretación de procesos fisicoquímicos y biológicos, reflexionar acerca de cómo repercute un mal hábito en la salud y generar conductas que apunten a la apropiación de nuevos saberes y al cuidado personal.

Eje estructurante del saber

- La Naturaleza del Conocimiento Científico y su Construcción.

Saberes:

El planteo y resolución de problemas de investigación escolar que favorezca la realización de actividades de observación, exploración y experimentación, el reconocimiento de variables, el registro y procesamiento de datos, la discusión de resultados, la argumentación y contra argumentación, entre otros procedimientos significativos, para la construcción de modelos teóricos contextualizados en situaciones socio científicas locales y/ globales.

La comprensión y el uso del lenguaje científico básico de las disciplinas del área, en la producción y análisis de textos y en la búsqueda, sistematización y socialización de información, para la promoción de procesos de autonomía en la comunicación científica escolar.

La utilización de recursos tecnológicos, en el marco de la actividad escolar, para la apropiación de saberes, el acceso a información relevante y la comunicación de producciones en diferentes lenguajes y formas variadas de representación.

Propósitos educativos del área

- Propiciar la construcción de una visión actualizada de ciencia, entendida como actividad humana colectiva, centrada en la construcción de modelos, por medio de estrategias adecuadas, creativas y rigurosas, para resolver problemas e intervenir en el mundo con el pensamiento, el discurso y la acción.
- Favorecer la construcción de los principales modelos, teorías y principios de Física, Química y Biología, para explicar y modelizar los fenómenos de la realidad.
- Generar situaciones de enseñanza y aprendizaje que involucren distintas vías de acceso al conocimiento, implicando a los estudiantes en el diseño e implementación de experiencias y la modelización para la construcción de ideas científicas escolares.
- Comunicar ideas científicas que impliquen el uso de lenguaje propio del ámbito de las ciencias naturales y la tecnología, para justificar ciertas explicaciones científicas y/o la toma de decisiones personales y comunitarias.
- Reconocer la diversidad de cambios y continuidades en las tecnologías, los productos y procesos, identificando el modo en que la incorporación de medios tecnológicos modifica la organización social de la producción, la realidad socio ambiental y las subjetividades.

Criterios de evaluación

- Formular hipótesis, análisis y conclusiones en base a investigaciones científicas.
- Establecer comparaciones a fin de interpretar diversos mecanismos y situaciones del mundo natural.
- Interpretar gráficos como un modo de comprender un proceso.
- Investigar y producir modos de distribución y legitimación de las producciones escritas.
- Valorar el lenguaje técnico y preciso de la ciencia como forma de comunicar los procedimientos y resultados.
- Demostrar habilidades y destrezas al momento de resolver una situación problemática.
- Argumentar posicionamientos sobre cuestiones socio-científicas

Indicadores

- Elabora preguntas investigables.
- Controla variables en la elaboración del diseño.
- Comunica por escrito el diseño experimental utilizando lenguaje acorde con el lenguaje científico.
- Realiza hipótesis en base a la pregunta de investigación.
- Analiza críticamente problemática socio-científicas
- Elabora un procedimiento para responder a la pregunta elaborada.
- Enuncia nuevas preguntas investigables a partir de las conclusiones del trabajo experimental
- Transmite fehacientemente ideas y conclusiones relevantes.
- Resuelve con destreza problemáticas y situaciones reales.
- Establece relación entre la teoría trabajada y situaciones/ experiencias prácticas.
- Utiliza su carpeta como un instrumento de trabajo.

Instrumentos de evaluación

- Cuestionarios
- Estudios de casos y debates
- Trabajos de integración
- Informes de investigación
- Experiencias prácticas de laboratorio
- Juegos grupales, crucigramas y sopas de letras
- Organización de la carpeta de trabajo

Bibliografía

-Diseño curricular ESRN-2017-Pdf.

-Desarrollo curricular N° 1 ciclo básico y formación general del ciclo orientado de la escuela secundaria-2018

-Diseño curricular N° 2- Talleres en las ÁREAS CURRICULARES del Ciclo Básico de la ESRN-Pdf.

-Diseño curricular N° 3-Espacios Curriculares en las ÁREAS de la Formación General del Ciclo Orientado ESRN-Pdf.

-Nuevo régimen académico ESRN-Pdf.

-Glosario ESRN-Equipo curricular ESRN-Pdf.

Planificación N°4

ESRN N°2

PLANIFICACIÓN CUATRIMESTRAL

Unidad curricular: Educación en Lengua y Literatura

Espacio Curricular: TALLER DE COMUNICACIÓN

Agrupamiento 5° 1era/ 5° 2da/ 5° 3ra/ 5° 4ta

Turno: Mañana

Profesora: D 4

Ciclo Lectivo: 2021

Fundamentación

Por muchos años, ha sido la escritura el único medio de comunicación a distancia y sigue siendo, hasta hoy el sistema que determina principalmente nuestra manera de pensar y de expresarnos.

Sin embargo, desde la aparición de los nuevos modos de comunicación, se ha iniciado una etapa de amplias transformaciones. Las generaciones van incorporando paulatinamente nuevos esquemas de comunicación que complementan las estructuras lineales de la lengua escrita y conforman la dinámica del discurso oral.

Pero así como la lengua escrita posee reglas necesarias para limitar la ambigüedad, la falta de sentido o la precisión, también el lenguaje oral posee una metodología particular.

Adquirir conocimiento acerca de los mensajes multimodales, y posteriormente, generar producciones, es entonces, una necesidad del mundo actual. Tanto porque enriquece las posibilidades de expresión como porque contribuye a desarrollar una actitud crítica, que se traduce en una mayor comprensión de la realidad. Como todo taller, es un espacio creado en función de la dinámica grupal en donde se aprende a través del trabajo práctico. Mediante la producción de pequeñas piezas de comunicación oral (notas, reportajes, debates, videos, etc.), los estudiantes irán adquiriendo conocimientos prácticos y teóricos vinculados a la naturaleza de los mensajes multimodales y los medios de comunicación.

De esta manera, los estudiantes cambian el rol tradicional en el que se encuentra en la sociedad: de receptores pasivos a emisores y productores de mensajes. Este aspecto, por momentos lúdico, adquiere una dimensión fundamental en el sentido en que descubre la intencionalidad de quien elabora todo mensaje y la importancia de dicha incondicionalidad en el resultado final.

Eje organizador

Los géneros como prácticas socioculturales.

Propósitos

Este taller se propone un abordaje desde la comunicación y la cultura mediática como proceso social, de identificación y de espacio de significaciones sociales.

Para ello será necesario un trabajo analítico y creativo, sin miedos ni prejuicios para profundizar en la construcción de saberes sobre la comunicación masiva, las nuevas formas de transmisión y las nuevas formas de percepción.

Propósitos específicos

- Generar en los estudiantes una actitud activa y crítica frente a los procesos sociales y comunicacionales actuales.
- Propiciar un espacio para que los estudiantes desarrollen sus aptitudes analíticas para la comprensión, reflexión y participación sobre los diversos contenidos del taller.
- Promover y garantizar o reforzar sus propias opiniones frente a los cambios y transformaciones sociales.
- Brindar conocimientos sobre las culturas y sus prácticas para que los estudiantes respeten, observen y analicen su entorno social.
- Motivar la producción de contenidos propios del taller a partir de diferentes modos.
- Incentivar a una producción individual oral rescatando la postura crítica de cada estudiante y vislumbrar el uso de los recursos teóricos diversos trabajados en el taller.

Saberes

Primer cuatrimestre

Se trabajará las representaciones sociales desde los medios de comunicación multimodales (videos, documentales, video clip, etc.) para poder garantizar otros puntos de vista y producir discursos alternativos:

- Aproximación al estudio de los medios de comunicación. Medios de comunicación y Censura.
- Comunicación de masas. Emisor. El público masivo. De la comunicación interpersonal a la masiva.
- Los medios de Comunicación: percepción y realidad. Publicidad. Análisis del discurso publicitario.
- Origen y desarrollo de la opinión pública. Relación entre las representaciones que se construyen en los medios de comunicación y los valores sociales que existen en una sociedad determinada para complejizar la lectura y producción del género de opinión.

Segundo cuatrimestre

- Análisis de opinión pública a partir de la observación y reconocimiento de temas de agenda mediática.
- La noticia, estructura y criterios de noticiabilidad. Construcción de los acontecimientos mediáticos. Agenda mediática pública y política.
- Propuestas integradoras con saberes del 2020 y 2019.
- Propuestas de fortalecimiento para mejorar la comprensión lectora.
- Jornada- 21/10 de Educación Sexual integral; además de ser transversal en cada propuesta pedagógica.

Metodología para abordar las clases

La propuesta de enseñanza del taller de comunicación implica que los docentes tengan un rol de coordinación.

A partir del conocimiento y sentido común de los estudiantes se buscará la reflexión/ participación sobre los conceptos y temas a tratar en clase, los cuales serán ampliados con material bibliográfico que los docentes brindarán a los estudiantes, para su análisis e investigación.

Criterios de evaluación y acreditación

-El estudiante será evaluado durante el proceso, de construcción de saberes, a partir de los criterios de las rúbricas que acompañan a cada prop. pedag.:

- Realizar la lectura y análisis del material bibliográfico.
- Respetar los plazos establecidos y/o acordados para la entrega de propuestas pedagógicas.
- Presentación del trabajo propuesto (aspectos: formato, elaboración del trabajo: carátula, claridad de expresión, prolijidad, composición, originalidad.
- Elaboración de respuestas, textos claros y ordenados sin faltas de ortografía y respetando los signos de puntuación.
- Apropiación y utilización de vocabulario específico del área.
- La evaluación en este proyecto curricular será en proceso, teniendo en cuenta el desempeño que llevan adelante los estudiantes durante las clases. La participación y la predisposición, también es un objetivo de evaluación en el correr del ciclo lectivo y del espacio curricular.
- Se prestará especial atención mediante observación y análisis a las producciones realizadas por los estudiantes, con el objetivo de ver cómo se apropiaron y resignificaron las herramientas conceptuales teóricas trabajadas en el taller.

-Para acreditar, el espacio curricular, los estudiantes deberán aprobar todas las propuestas pedagógicas, de la trayectoria 2020-2021 (en función de la bianualidad).

Bibliografía

- Briz, Antonio (coord.) Saber hablar (2008) Cap 4. Instituto Cervantes. Buenos Aires: Ed. Aguilar.
- Bronckart, J.-P. (2007). Cap.4. "Los géneros de texto y su contribución al desarrollo psicológico". Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas. Bs As: Miño & Dávila.

-Clasamiglia B., Helenja y Tusón V (1999) Amparo. Las cosas del decir. Ed. Ariel. Cap. 1. Pág. 15-26. Barcelona.

-Knapp, Mark. La comunicación no verbal (1985). Cap. 1. Ed. Paidós, Barcelona.

-Sosa M. Martina (2015). Introducción a la comunicación. Ed. Estrada, Buenos Aires.

-Ley 26.150 programa de educación sexual integral.

Planificación N°5

ESRN N°2

Planificación Cuatrimestral Ciclo Orientado: 4to año **Segundas Lenguas (inglés)**

Ciclo Orientado

Docente: 5

Ciclo Lectivo: 2021

Meses abarcados: agosto 2021 a diciembre 2021

EJE GENERAL/ORGANIZADOR DEL ÁREA

Desarrollo y ampliación de competencias cognitivas, comunicacionales y expresivas como aprendizajes prioritarios para favorecer los saberes de la escucha, del habla, de la escritura y la lectura.

FUNDAMENTACIÓN

Para abordar el aprendizaje de una lengua adicional, en este caso el inglés, el estudiante debe tener un sentido claro de lo que está aprendiendo y para qué lo hace. Es importante reforzar la utilidad en el manejo del idioma como herramienta de estudio, de trabajo y de oportunidades laborales. Como vehículo para el manejo de la tecnología, como medio para comunicarse en distintas partes del mundo y por el placer mismo del conocimiento.

La selección de contenidos de esta planificación responde al marco de unidad pedagógica ESRN 2020-2021 (CFE) 368/20 y (CPE) 3561/20. En la cual se articula con el ciclo anterior (ciclo general) una continuidad lógica de las secuencias abordadas. Siendo, a su vez, una estructura curricular que permite recuperar aquellas trayectorias que durante el ciclo lectivo 2020, debido a diversos factores inherentes a la pandemia, quedaron inconclusas atendiendo a la diversidad de trayectorias y a la flexibilización del tiempo de aprendizaje. Finalmente se opta por estrategias que permitan un enfoque multimodal (presencial, virtual y combinado) en espacios, modos, tiempos y procesos diversos.

PROPÓSITOS EDUCATIVOS

- Fomentar la reflexión metalingüística de los estudiantes en relación con su propia lengua y con la lengua adicional para apreciar diferencias y similitudes, que pueden contribuir a su aprendizaje.
- Favorecer las trayectorias escolares desde una mirada múltiple que permita construir y resignificar propuestas educativas diversificadas.
- Diseñar estrategias pedagógicas didácticas que permitan la articulación de las TICS al proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés.
- Estimular el uso genuino de la LE en situaciones de comunicación relevantes para los estudiantes en relación con la comprensión y producción de textos orales, escritos, audiovisuales, multimodales, multimediales, entre otros, y favorecer la reflexión sobre la lengua que se aprende y la lengua de escolarización.
- Incorporar la educación sexual integral (ESI) dentro de las propuestas pedagógicas, asegurando abordar saberes y problemáticas situadas para una formación crítica y permanente.

- Favorecer la integración de saberes con diferentes unidades curriculares de la orientación para facilitar la integración de conocimientos y su aplicación en otras áreas de conocimiento.

PROPUESTA DIDÁCTICA

4° año- Trayectoria 4 (2° cuatrimestre)

Fecha – PP	Gramática	Vocabulario
PP 5 9/8 al 1/10	-Adjetivos comparativos y superlativos -Presente perfecto: formas afirmativa, negativa e interrogativa. -Creación de personaje de historieta y diálogos	- Lectura: “Consumer society”
PP 6 4/10 al 26/11	-Propuesta integradora que abarcara todos los saberes abordados y habilidades desarrolladas en esta bianualidad, articulando con saberes referido a ESI y el abordaje de una situación problemática real: “el acoso callejero”.	

*En 4° año la Propuesta Pedagógica N° 5 consta de dos partes. En la primera parte, se abordan saberes específicos del espacio. En la segunda, se trabajará en conjunto con el área de Artística con el fin de realizar producciones y participar del proyecto institucional: “Revista escolar”, impulsado por el área de Científica y tecnológica.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

Los y las estudiantes serán evaluados de manera formativa y continua utilizando las rúbricas como instrumento. Este instrumento les permitirá conocer por adelantado cuáles son los resultados que se esperan de su proceso de aprendizaje. De este modo, y con el soporte del feedback en el classroom, los y las estudiantes se posicionan como constructores de su propio aprendizaje.

Los criterios de acreditación a considerarse serán los siguientes:

- Entrega y aprobación de trabajos.
- Participación en clases.
- Apropiación de saberes y/o resolución de problemáticas.

RÚBRICAS (generales y específicas del área)

1. **Tareas:** plazos de entrega de la tarea

Óptimo: Recepción dentro de los plazos establecidos y/o acordados en horario escolar.

Bueno: Recepción dentro de los plazos establecidos y/o acordados, fuera del horario escolar.

Regular: Recepción fuera de la fecha establecida y/o acordada.

2. **Tareas:** Presentación del trabajo propuesto (aspectos: formato, elaboración del trabajo: carátula, claridad de expresión, prolijidad, composición, originalidad).

Óptimo: Trabajo organizado, claramente expresado, original, prolijo, se ajusta al formato.

Bueno: Trabajo medianamente organizado, poco claro, preciso, no se ajusta al formato.

Regular: Trabajo desorganizado. No se ajusta a ningún aspecto del formato.

3. **Vocabulario específico:** Apropiación y utilización

Óptimo: Utilización precisa de las palabras específicas del área en su totalidad.

Bueno: Utilización parcial de las palabras específicas del área.

Regular: Utilización confusa de las palabras específicas del área.

4. **Reading and Listening (receptive skills):** Desarrollo de habilidades receptoras: Lectura y escucha comprensivas.

Óptimo: Comprende e interpreta el texto, reconoce la información clave; diferencia la información relevante de la irrelevante, asocia la imagen al texto oral o escrito.

Bueno: Comprende e interpreta medianamente el texto, confunde la información relevante de la irrelevante, asocia imagen a texto oral o escrito.

Regular: No demuestra comprensión ni interpretación del texto, no se observa la diferenciación de información relevante de irrelevante, ni la asociación de la imagen al texto oral o escrito.

5. **Estructura gramatical:** Comprensión, apropiación y utilización.

Óptimo: Implementación y apropiación precisa de la estructura gramatical.

Bueno: Implementación y apropiación parcial de la estructura gramatical.

Regular: Falta de implementación y apropiación de la estructura gramatical.

6. **Producción escrita:** Desarrollo de habilidades de la escritura

Óptimo: Logra la producción de oraciones de estructuras correctas con buena puntuación y sentido.

Bueno: Logra parcialmente la producción de oraciones de estructuras correctas, con buena puntuación y sentido.

Regular: No logra la producción de oraciones con estructura ordenada. Hay carencia de sentido o de signos de puntuación.

7. **Reflexión crítica:** Desarrollo de una mirada que visualice e identifique diferentes situaciones y tipos de violencia y la desigualdad de género.

Óptimo: Cuestiona acciones, costumbres culturalmente aprendidas y heredadas. Visibiliza las desigualdades sociales y tipos de violencia en cuanto al género.

Bueno: Cuestiona algunas acciones, costumbres culturalmente aprendidas y heredadas. Visibiliza e identifica algunas desigualdades sociales y tipos de violencia en cuanto al género.

Regular: No logra cuestionar acciones, costumbres culturalmente aprendidas y heredadas. No identifica ni visibiliza las desigualdades sociales y tipos de violencia en cuanto al género.

BIBLIOGRAFÍA

- ENGAGE 1 – Oxford, Special Edition
- ENGAGE 2 - Oxford, Special Edition
- <https://www.liveworksheets.com.ar>
- <https://www.bbc.co.uk>

Planificación N°6
ESRN N° 2

PLANIFICACIÓN CICLO ORIENTADO

ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

AGRUPAMIENTOS: 5to

División: 1era, 2da, 3era y 4ta.

DOCENTE: 6

AÑO 2021

EJE ORGANIZADOR DEL ÁREA

Las configuraciones sociales como construcciones y producciones históricas, que articulan intereses, relaciones y posiciones de los sujetos sociales.

FUNDAMENTACIÓN

Teniendo en cuenta el contexto socio-histórico cultural y sanitario por el cual nos encontramos transitando, el área de Ciencias Sociales y Humanidades ha decidido, conforme a la organización institucional, implementar una única propuesta pedagógica por año donde se articulen las disciplinas y los talleres en una única actividad. Particularmente en 5to año el área de Ciencias Sociales está conformado por un único taller denominado *Espacio Interdisciplinar de Ciencias sociales y Humanidades* donde trabajan un docente a cargo de la disciplina: filosofía, historia, geografía, economía y ciudadanía.

Para el corriente ciclo lectivo, se seleccionó *La Globalización* como la problemática que guiará los saberes del 1er y 2do cuatrimestre trabajando en cada una de las propuestas pedagógicas la comprensión de la dimensión espacial y cultural de los territorios, identificando proyectos identitarios, patrimonios y tensiones entre nacionalismos, regionalismos y localismos; y el reconocimiento de las relaciones internacionales, las organizaciones supranacionales, los nuevos actores y movimientos sociales, considerando conflictos y consensos en la configuración de sociedades plurales, democráticas y participativas.

A su vez los saberes del área se irán enlazando y vinculando con la modalidad en Ciencias Naturales de la institución.

PROPÓSITOS

- La construcción de una ciudadanía crítica, participativa, responsable y comprometida social y políticamente.
- El análisis de la complejidad de la organización territorial entendida como un producto social e histórico resultado de la combinación de las condiciones naturales, las actividades productivas, las decisiones político-administrativas, las pautas culturales, los intereses y necesidades de los diferentes sujetos sociales
- El análisis y la interpretación de las redes y flujos de transporte y circulación de bienes, servicios, personas, capitales e información en el contexto de la economía globalizada y de los procesos de integración regional.

PROPUESTA DIDÁCTICA:

Se llevarán adelante, durante el 1er cuatrimestre, 4 propuestas pedagógicas en las cuales se abordará *la globalización* como la temática en general analizando, en particular, distintas características de la misma para lograr que los estudiantes comiencen a conocer, comprender e interpretar desde un nivel micro a un nivel macro la problemática mencionada.

Todas las propuestas pedagógicas se subirán cada 20 días al classroom en formato Word. Y para quienes no tengan acceso a internet o algún dispositivo tecnológico quedará disponible en un centro de fotocopiado por decisión institucional.

Todas las propuestas serán recepcionadas sin excepción por ese medio, las mismas pueden ser en formato Word, bloc de notas o mediante fotos en el caso que la entrega sea en manuscrito.

En las clases presenciales y no presenciales los docentes explicarán cada propuesta pedagógica, comenzando por las consignas y culminando con la explicación de los materiales bibliográficos propuestos en el caso de que se haya facilitado. De esta manera, se harán todas las explicaciones necesarias en cuanto a las categorías conceptuales abordadas y/o el vocabulario específico requerido.

La misma se sustentará en materiales bibliográficos digitalizados, materiales audiovisuales, documentales, películas, infografías, etc.

A su vez, en los trabajos de investigación los docentes guiarán y acompañarán la búsqueda, selección y organización de la información.

Los saberes prioritarios propuestos, a partir de la problemática mencionada, son los siguientes:

- Análisis del aspecto económico, social, cultural, político de diferentes países
- Globalización: concepto, características, ideologías, impacto en la sociedad
- La Globalización como proceso de transformación socio-político-económica y su impacto en la actualidad

EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

La evaluación será formativa y constante. Se considerará al aprendizaje como un proceso en el cual tanto estudiantes como docentes trabajarán de modo simultáneo.

Se realizarán observaciones y análisis valorativos de cada una de las propuestas pedagógicas de los estudiantes y se indaga sobre las particularidades de las intervenciones de enseñanza y de la apropiación de conocimientos con el objetivo de fortalecer ambos procesos.

Poniendo énfasis a la hora de evaluar en las posibilidades reales y concretas que tuvo cada estudiante para acercarse, conectarse, relacionarse y aprender los saberes propuestos en cada uno de las propuestas pedagógicas, teniendo como referencia los docentes que:

- El estudiante pueda comprender y reflexionar sobre el desarrollo de los procesos sociales y culturales que construyen nuestra sociedad.
- Que los estudiantes puedan establecer relaciones dinámicas y situaciones sobre los procesos sociales mundiales y el impacto-consecuencia de las mismas.

Luego de un acuerdo institucional se establecieron los siguientes criterios de evaluación y acreditación:

- La entrega de los trabajos planteados: recepción dentro de los plazos establecidos y/o acordados en el horario escolar.
- Presentación: organizado, original, prolijo.
- Vocabulario específico: apropiación y utilización de las palabras específicas del área del conocimiento.
- Manejo de recursos y herramientas: Construcción precisa y clara.
- Búsqueda y procesamiento de información: adecuada que permita una correcta construcción, producción y comprensión de saberes.

A su vez, la evaluación nos permitirá identificar las fortalezas y dificultades de nuestros estudiantes, para ir determinando en función de ello acciones de refuerzo a las trayectorias escolares.

De esta manera los **criterios de acreditación** serán:

CRITERIO DE ACREDITACIÓN DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES	
Participación en clase presencial y no presencial:	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Expone sus pensamientos e ideas. ➤ Escucha y respeta las opiniones de los compañeros. ➤ Expone argumentaciones que dan cuenta de la lectura, interpretación y comprensión de cada propuesta pedagógica.
Entrega de trabajos prácticos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Asume la responsabilidad en tiempo y forma. ➤ De manera prolija y ordenada. ➤ Interpreta las consignas. ➤ Resuelve los problemas de manera esperada.

Anexo VI

Propuestas pedagógicas

Propuesta pedagógica N°1

ESRN N°2

<i>ESRN N°2</i>
<i>ÁREA: Educación en lengua y literatura</i>
<i>ESPACIO CURRICULAR: Lengua y Literatura.</i>
<i>Profesores/as: Docente 4</i>
<i>Propuesta Pedagógica N°6.</i>
<i>TEMA: elaboración de un texto argumentativo.</i>
<i>AGRUPAMIENTO/CURSO: 4°1°, 4°2°, 4°3° y 4°4°.</i>
<i>FECHA: 14/09/2021</i>
<i>FECHA DE ENTREGA: 15/10/2021</i>

EL TEXTO ARGUMENTATIVO

Un texto argumentativo es una organización textual, centrada en el juicio y en la toma de una postura respecto de algún asunto polémico. Dicha acción implica que se defenderá la posición que se asuma a través de una serie de razones. Es por ello que este tipo de escrito tiene como objetivo expresar opiniones o rebatirlas con el fin de persuadir o convencer a un receptor. La finalidad del autor puede ser probar o demostrar una idea, refutar la contraria o bien persuadir o disuadir al receptor sobre determinados comportamientos, hechos o ideas, es por ello que la argumentación implica la defensa de una tesis sustentada con argumentos, ¿qué son estos elementos?

La tesis es la idea sobre la que se está reflexionando y que expresa el punto de vista del autor sobre un determinado tema. Cabe resaltar que la tesis es el asunto central que va a controlar todo el escrito y por lo tanto tiene que expresar y sintetizar todo el propósito del texto, por ello es muy importante que el lector pueda identificarla para que la intención sea claramente comunicada.

Los argumentos son los hechos, pruebas o datos que estructurados a través del razonamiento del autor respaldarán la tesis.

La estructura del texto argumentativo

- Introducción o presentación del tema: puede ser una simple mención del tema, una descripción, una breve narración, un informe de situación o una reflexión. El tema puede ser un acontecimiento, un hecho, la actitud de una persona en determinada situación, etc.
- Tesis/ hipótesis/afirmación: es la expresión de la posición tomada por el autor con respecto a un tema, es decir la opinión de un emisor acerca del asunto en cuestión, y puede estar explícita o puede sobreentenderse a partir de los argumentos presentados. Es el eje del texto y resulta fundamental para centrar la argumentación, por lo que debe ser clara, única y específica, sin ambigüedades. (La tesis, casi siempre, está incorporada en la introducción)
- Desarrollo/Argumentación: es la serie de argumentos o razones con que el autor busca sostener y dar validez a su opinión. Son los enunciados que se utilizan como instrumentos para fundamentar la tesis. Los argumentos pueden ser lógicos (intentan convencer) o pueden apelar a los sentimientos (intentan persuadir). En todos los casos, el éxito o fracaso de una tesis dependerá de la calidad de los argumentos empleados y de su adecuación al receptor. La argumentación puede presentarse antes de la tesis; de este modo, la tesis aparece como una consecuencia lógica de la argumentación.
- Conclusión: Sintetiza lo expuesto y da un cierre a la argumentación. Generalmente consiste en arribar a una conclusión a partir de los argumentos propuestos, relacionada con la tesis planteada. Cierra el texto reafirmando la tesis presentada.

Estrategias o recursos argumentativos (se utilizan para redactar los argumentos)

- **Cita de autoridad**: se basa en el prestigio de una persona, un grupo o una institución para fundamentar o favorecer una tesis. A mayor importancia o significatividad de la autoridad, más indiscutible y válido será el argumento. Las autoridades citadas son casi siempre especialistas de un campo específico; se trata así de la autoridad de un experto, aunque también puede tratarse de una autoridad religiosa, de la autoridad de la masa, etc.
- **Causa-consecuencia**: presenta las causas que determinan o explican un hecho, o bien el efecto

que resulta de un acontecimiento. Es decir, parte del principio de que todo hecho tiene una causa y que todo acontecimiento provoca ciertas consecuencias. Además, no sólo muestra la correlación A causa B o B es consecuencia de A, sino también puede explicar por qué.

- **Ejemplificación o mediante ejemplos:** se consideran argumentos de ejemplificación a los casos particulares que se utilizan de manera incuestionable para fundamentar una regla. A veces el autor manifiesta explícitamente que un hecho es presentado como ejemplo, mientras que en otras, no. Este tipo de argumento permite - a partir de varios ejemplos- apoyar una generalización. Esto es así porque un solo ejemplo no ofrece el fundamento para llegar a analizar.
- **Generalización:** se habla de generalización cuando los ejemplos presentados pueden considerarse dentro de la

misma regla. Es decir, cuando se trata de una enumeración de fenómenos intercambiables que llevan a formular una regla o ley general, o bien a fundamentarla.

- **Analogía o semejanza:** la especificidad de la analogía reside en la semejanza entre los términos, o bien por rasgos comunes entre dos fenómenos. Se trata de la similitud de relaciones. Mediante este tipo de argumento se pasa de un caso específico a otro caso semejante.
- **Comparación:** en esta clase de argumento se confrontan o relacionan diversos elementos o fenómenos. A veces las comparaciones se efectúan por oposición; otras pueden manifestarse mediante el uso del superlativo.
- **Refutación:** en su texto, el emisor incluye voces que se oponen a su tesis, para discutir las, contradecirlas o descalificarlas.
- **Ironía:** contraste que se produce casualmente entre dos cosas y que parece una broma. Modo de expresarse en el que, mediante la entonación, los gestos o burlas, se da a entender algo distinto de lo que se dice.
- **Pregunta retórica:** otra voz que el emisor incluye en el texto es la del receptor al que desea convencer. Uno de los procedimientos para hacerlo consiste en formular preguntas retóricas, que no se plantean para que el lector responda a ellas, sino que ya tienen implícita la respuesta. Anticipan los posibles interrogantes que se formularía el lector, hacen que sea más fácil seguir el desarrollo argumentativo y son utilizadas también para efectuar una aseveración implícita.
- **Concesión:** reconocimientos de ciertos puntos de vista del otro como válidos.

Actividades:

- A) Teniendo en cuenta las estrategias retóricas anteriormente definidas, indicar a cuál de ellas pertenecen las siguientes frases de películas o series:

1º) *"Los dioses nos envidian. Nos envidian porque somos mortales, porque cada instante nuestro podría ser el último, todo es más hermoso porque hay un final". (Aquiles, en el film: Troya)*

Rep:.....

2") *"Hay tres tipos de personas: las de arriba, las de abajo y las que caen."*

Trimagasi, en el film: **El Hoyo**

Rep:.....
.....

3") *"Antes mirábamos hacia arriba soñando con qué lugar ocuparíamos entre las estrellas. Ahora miramos hacia abajo angustiándonos con qué lugar ocuparemos entre el polvo."* **Cooper**, en el film: **Interestelar**

Rep:.....

4") *"Según mi experiencia casi siempre puedes disfrutar de algo si decides firmemente que lo harás. Por supuesto, debes decirte con firmeza. He decidido disfrutar de este viaje en coche."* **Anne With An E**

Rep:.....

5") *"Tenemos que ir más allá de nuestra propia existencia. No podemos pensar como individuos, sino como especie."* **Profesor Brand**, en el film: **Interestelar**

Rep:.....

6") *¿No es espléndido pensar en todas las cosas que hay que descubrir? Simplemente me hace feliz de estar viva. No sería tan interesante si lo supiéramos todo. ¿Verdad? Entonces no habría lugar para la imaginación, ¿verdad?* **Anne With An E**

Rep:.....

B) Lee los siguientes textos (breves) y menciona si son informativos o argumentativos.

a.

Los videojuegos; están teniendo cada vez más importancia en la sociedad, gracias a la innovación de cada uno de sus juegos. Cada día nos sorprendemos con nuevas sorpresas presentes en ellos. Son juegos destinados a personas de todas las edades, entregándonosles entretenimiento e innovación y por ende, tienen una gran importancia en la sociedad.

Rep:.....

b.

MIÉRCOLES DE MEDITACIÓN. Este miércoles 21 de AGOSTO los esperamos A PARTIR DE LAS 18,30hs a meditar cantando mantras con instrumentos de la India en CIUDAD DE LA PAZ 394-COLEGIALES. La entrada es libre y gratuita, puedes acercarte con quien quieras. Luego compartiremos un bocadito vegetariano.

Rep:.....

c.

Si sos principiante, o si tejes hace mucho... si querés mostrar tus creaciones... si tienes dudas... ahora tenés un grupo de crochet al cual puedes pertenecer. GRUPO FABIANA TEJIDOS CROCHET (<https://www.facebook.com/groups/365222287707673/>)

Rep:.....

d.

Actualmente se vive en una sociedad donde el culto a la belleza y a lo superficial ha desbancado a otros valores como la inteligencia, la constancia o el esfuerzo. De hecho, mientras que los profesionales de ciertas profesiones glamurosas engrosan sus cuentas bancarias por lucir su físico, otros sectores laborales que contribuyen al bienestar social y cultural ven escasamente recompensada su aportación a la sociedad. Sin embargo, en un mundo donde la belleza siempre ha estado sobrevalorada, no resulta extraño.

Rep:.....

e.

Anoche se realizó la cena mensual a cargo de Aadeta. El propósito de los encuentros mensuales es juntar fondos para llevar a cabo el encuentro Multimarcas de autos clásicos y de época, que se realizará en noviembre en el Parque Cabañas, a beneficio del jardín 911 de Tres Arroyos.

Rep:.....

f.

Maestría en Lingüística Aplicada- Especialización en Lingüística Aplicada. Seminario de Posgrado: “TEORÍA GRAMATICAL”, dictado por Dra. María Mare. El 1º módulo los días 23 y 24 de agosto de 2019, de 9hs a 13hs y de 14,30hs a 18,30hs; y el 2º módulo los días 20 y 21 de septiembre de 2019, de 9hs a 13hs y de 14,30hs a 18,30hs. Lugar: aula de posgrado de la Facultad de Lengua, en la calle Mendoza 2151- General Roca- RN. Informes e inscripción en: posgradofale@gmail.com

Rep:.....

g.

Los trabajadores inmigrantes propician que España funcione bien laboral y económicamente. Sin ellos, no podríamos mantener las comodidades de la sociedad de bienestar. Además, la convivencia entre culturas añade nuevos hábitos y gustos que no han de interpretarse como inconvenientes, sino como un reto. La solución a este desafío, sin embargo, no debe ser trazada únicamente con actuaciones severas contra los extranjeros.

Rep:.....

h.

El periodismo tiene como función principal informar, sin embargo, en los últimos veinte años, ha sido utilizado por los gobiernos de turno de nuestro país para influenciar en la opinión pública y, a veces, hasta para distorsionar la verdad. La manipulación de los medios de comunicación por parte del poder político es un claro indicio del irrespeto a la libertad de expresión que existe en el Perú.

¿Necesitas clave fiscal nivel 3? Obténla con el reconocimiento facial de la app Mi Afip. #AFIPMásDigital #HaceloOnline. Descarga la app Mi Afip. Más información: AFIP.GOB.AR

ESTAS ACTIVIDADES SON DE CARÁCTER INDIVIDUAL.

C) Escriban un texto argumentativo, que pueda resultar de interés para ser publicada en la revista de la escuela. A partir de los temas generales que son: medio ambiente (cuidados o contaminación); y cuestiones de género (nuevo DNI no binario, ataques de odio, femicidios, cupo laboral trans, nuevos derechos, colectivo de mujeres, etc.); deben construir una tesis/hipótesis/opinión y luego presentar argumentos (utilizando estrategias argumentativas) para defenderla.

¿Qué pasos hay que seguir para realizar un texto argumentativo?

1° -Elección del tema y construcción de una tesis/hipótesis/afirmación: el tema nos tiene que resultar atractivo (sin interés es muy difícil sostener una tarea de esta complejidad) y la tesis sobre el mismo debe estar claramente determinada.

2° -Búsqueda de información: no solo se trata de acumular información, la búsqueda no tiene que ser de cantidad sino de calidad; es importante recordar qué estamos buscando y para qué lo hacemos. Esta información debe estar al servicio de la argumentación que queremos realizar. Por otra parte es necesario llevar un registro de las fuentes bibliográficas de donde obtengan la información, para luego armar la bibliografía del informe (que debe estar al final del mismo, luego de conclusión).

Aclaración:

- en caso de sacar información de un libro se debe registrar estos datos y respetando el siguiente orden: **Apellidos, Nombre. Título. Número de edición, Casa editora, Lugar de publicación, Año.**

ejemplo:

Ander-Egg, Ezequiel. *Técnicas de investigación social*. 7ma edición, Editorial Humanitas, Buenos Aires, 2005.

- en caso de sacar información de internet se debe registrar estos datos y respetando el siguiente orden: **Autor. Título. Disponible en: dirección web. (Hora de consulta)**

Ejemplo:

Richard Blanco Peck. Escalas o niveles de medición. Disponible en: http://www.blancopeck.net/custom3_3.html (consulta: 30 de septiembre de 2008).

3° -Organización de la información: es necesario analizar el tema y la tesis, teniendo en cuenta la información obtenida, para decidir posibles modificaciones; por ejemplo: si es necesario buscar más información porque es muy poca; descartar otra porque es repetitiva; etc. Luego se debe jerarquizar la misma separando la principal de la secundaria (que información va a ir primero que otra, por ejemplo). Y por último se sugiere hacer una lista o esquema que les sirva como guía en el momento de escritura teniendo en cuenta, además, la estructura del texto argumentativo.

4° - Escribir el texto Argumentativo: es necesario conocer la estructura u organización de este tipo de texto para poder organizar la información, de modo adecuado. Y recordar que el tema y la tesis que se anuncien en la introducción deben ser los argumentados en el desarrollo, utilizando estrategias argumentativas.

ESTA ACTIVIDAD PUEDE REALIZARSE DE FORMA GRUPAL, ACORDANDO CON L@S DOCENTES LA CANTIDAD DE INTEGRANTES.

Propuesta pedagógica N°2

ESRN N° 2

Docente: 5

Propuesta pedagógica N° 5

4to° año.

Integrating contents:
[Universal Horror Story.](#)

1. Google the word **catcalling**. What is it?

.....
2. What do you see in this image? What do the symbols in black represent? How do you think she is feeling?



-
.....
3. You are going to read a story. But first, let's learn some new words. Play the game:

<https://wordwall.net/play/17045/097/496>

4. Now, listen and read along the story. Then , choose one paragraph and retell it. (Spanish)

<https://drive.google.com/file/d/1YC6NtyaOyccySX6YLHoAg04q6G4fWPpB/view?usp=sharing>

Universal Horror Story.

“Do you want to tell me what happened?” asked my aunt. She is so kind and **empathetic**.

I started to tell her about my horrifying experience. “All right”, I said, while my first **tear** started falling. “Last night I was with my school friends; we were celebrating a birthday. At 9 p.m we were having dinner; we ate pizza. The party **went on** until midnight. I was having fun but it was time to go home. I asked a male friend ‘Hey, can you **walk me home**? Streets are pretty scary at night.’ He answered, ‘Nah, sorry, I don’t want to leave the party. Your home is **nearby** anyway. Don’t be scared!’ He was right, my home wasn’t that far, but there are many bad people outside nowadays, you know? I thought about calling a taxi, but paying a taxi for just five **blocks**? No way. So finally, I went out.

While I was walking, I remembered that I could share my location through WhatsApp. I texted another friend, saying: “Hi! Can I share my location with you? I’m walking alone and I’m worried.” She said, “Definitely!” and I felt safer. So I **reached** 100 meters. Then, I was crossing the street when a man passed and **screamed** at me, “Hey sexy, where are you going?” I **frowned** at him and showed my middle finger. By that time, I was **already upset**. But the nightmare didn’t finish there...

I continued walking. I was passing by the supermarket, which is 3 blocks away from home. I was thinking about my school homework. Suddenly, an old man passed by and **whistled** at me. He interrupted my thoughts, and at that moment I thought, “I’m not a dog!” Oh, I was tired, not physically, but mentally. Then I decided to wear my **earphones** to calm down. I walked another 100 meters. While I was walking, I saw a boy behind me. I was getting nervous, but then he realized how I was feeling and crossed the road to the other **sidewalk**. I felt **relieved**.

As I was getting near home, I relaxed. I wasn't paying attention to the streets because I had my earphones on. Suddenly, two men in a car stopped in front of me. They said some things, but I couldn't hear because of the music. At that moment, I saw that they were getting out of the car. So I ran as fast as I could to my house and opened the door. While I was closing the door, they were staring at me."

"Oh, darling. I'm so sorry that that happened to you", said my aunt. Then she hugged me, and we cried together. She understood me because she knows that these things happen all the time. Maybe she had experienced something similar.

The next day, my aunt took me to the police station. I was **hopeful**, but... When we arrived, the police officers were sitting with **fed-up expressions**. They asked me to tell them what happened. I was telling my story when they interrupted me and said: "Why did you walk alone? You knew that it was dangerous. And maybe your clothes weren't appropriate and you provoked the men."

5. Let's do the following quiz: <https://wordwall.net/play/17046/521/238>

6. Discuss the following questions with your classmates.

- A. What is the topic of the story?
- B. Underline in the story the different violent situations the girl went through.
- C. Many people tried to hurt her but, who helped her? What about the police? Do you agree with them?
- D. Can you relate to any of the characters? (The girl, her aunt, her male friend, her other friend, the men who catcalled her, the boy who crossed the street, the police officers). Feel free to tell me your experience.
- E. Do you think that women's fears and men's fears are the same? Why?
- F. Do you think that these problems only happen in Argentina?
- G. Why do you think the class is called "Universal Horror Story"?

7. Read the different types of violence and write at least one example in each one. What do all of them have in common? Think about the person who is abused in any of the ways presented below.

Types of violence.

	<p style="text-align: center;">Sexual violence: Any <i>non-consensual act of a sexual nature</i> with a person.</p> <p style="text-align: center;">For example:</p> <p style="text-align: center;">.....</p>
---	---

	<p style="text-align: center;">Physical violence: <i>Any act that causes physical pain and/or injury.</i></p> <p style="text-align: center;">For example:</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
	<p style="text-align: center;">Psychological violence: <i>Any act which causes psychological harm to an individual.</i></p> <p style="text-align: center;">For example:</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
	<p style="text-align: center;">Symbolic violence: <i>When an important group of people use their power against others. It functions as an instrument of social control.</i></p> <p style="text-align: center;">For example:</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
	<p style="text-align: center;">Verbal violence: <i>When a person attacks others verbally.</i></p> <p style="text-align: center;">For example:</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
	<p style="text-align: center;">Socio-economic violence: <i>When someone controls a person's financial resources without the person's consent or misuses those resources.</i></p> <p style="text-align: center;">For example:</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

8. Classify these examples from the story according to the types of violence:

- a. "So I reached 100 meters. Then, I was crossing the street when a man passed by and screamed at me, 'Hey sexy, where are you going?'"

- b. "I continued walking. I was passing by the supermarket, which is 3 blocks away from home. I was thinking about my school homework. Suddenly, an old man passed by and whistled at me."
- c. "Suddenly, two men in a car stopped in front of me. They said some things, but I couldn't hear because of the music. At that moment, I saw that they were getting out of the car. So I ran as fast as I could to my house and opened the door. While I was closing the door, they were staring at me."
- d. "When we arrived, the police officers were sitting with fed-up expressions. They asked me to tell them what happened. I was telling my story when they interrupted me and said: "Why did you walk alone? You knew that it was dangerous. And maybe your clothes weren't appropriate and you provoked the men."

9. Different movements and types of activism: Can you mention some movements against violence? Have you been part of any of them?

10. "Be part of social media activism". Choose one of the four options below and create an Instagram post against gender violence.

*Debajo te presento las partes de una publicación de Instagram para que las tengas en cuenta al momento de crear la tuya. Podés cambiar las imágenes si no te gustan las que están provistas.

Parts of a post:

The image shows a screenshot of an Instagram post. At the top, the profile name 'violence_stories' is visible with a location tag 'Seattle, Washington, USA'. The main image is a painting of a woman in a red dress being splattered with red paint by a man in a dark jacket. Below the image are icons for liking, commenting, and sharing. The caption reads: "I was relaxing when my boyfriend told me 'you're useless'". Below the caption are the hashtags #StopPsychologicalViolence and #StopViolence. At the bottom, there are icons for viewing comments and adding a comment.

⇒ Picture

⇒ Description

⇒ Hashtags

Example:



Verbs: “Walk” - “whistle”

Context: “Walk”
Main event: “whistle”

(1) Picture



(2) Description:

“She walked and two men whistled at her.”

(3) Hashtags:
#StopStreetHarassment #NoMoreCatcalls
#CatcallsAreNotCompliments

Templates:



Phrases: “talk on the phone”

Context: “talk on the phone”
Main event: “scream ‘who are you talking to?’”

(1) Picture:

(2) Description:

(3) Hashtags:



Phrases: “dance at the disco” - “touch me/her without my/her consent”

Context: “dance at the disco”

Main event: “touch me/her without my/her consent”

(1) Picture:

(2) Description:

(3) Hashtags:



Phrases: “walk with my/her friends”- “kiss without my/her consent”

Context: “walk with my/her friends”

Main event: “kiss without my/her consent”

(1) Picture:

(2) Description:

(3) Hashtags:



Phrases: “jog in the park”- “someone catcall me/her”

Context: “jog in the park”

Main event: “someone catcall me/her”

(1) Picture:

(2) Description:

(3) Hashtags: