

Atravesar lo escolar. La ESI en el nivel secundario del conurbano de la Provincia de Buenos Aires

Mariana Lavari

✉ mariana.lavari@unahur.edu.ar

Introducción

La sexualidad, como tema de conversación, como asunto de preocupación y como territorio de curiosidad, irrumpió en las calles, en las redes sociales, en la mesa del domingo, en la cancha, en el colectivo, en medios de comunicación, en los espacios de trabajo. ¿Acaso alguien pudo quedarse fuera de los debates sobre las diferentes temáticas relacionadas con la sexualidad y con su educación en los últimos años en Argentina?

La Educación Sexual Integral (ESI) no es un tema de moda y menos aún, un tema nuevo. Sin embargo, en los últimos años ha ganado un lugar destacado en los discursos públicos, al tiempo que la ampliación de derechos expresada en la legislación nacional ha enriquecido sus contenidos y desafíos para el sistema de educación obligatoria. Junto con el proceso de ampliación de derechos se ha producido una reacción moral conservadora que, además de incluir a los sectores religiosos, se instaló en el campo discursivo de la política. El concepto de “ideología de género” es el gran articulador de sus discursos, que se pronuncia por la defensa de la vida y la familia tradicional, en contra del derecho a la interrupción voluntaria del embarazo, la ley de identidad de género y la educación sexual integral. Fortalecer la formación docente en ESI resulta indispensable para resistir el embate y avanzar en la garantía del derecho a la ESI que asiste al estudiantado en Argentina (Ley 26.150/06).

El contenido de esta ponencia se enmarca en el proyecto de tesis doctoral *Relaciones entre las políticas curriculares, la formación docente continua y las prácticas de enseñanza de ESI en el nivel secundario. De resistencias, apropiaciones y cambios*. El mismo identifica un área de vacancia respecto del modo en que la ESI interpela las dimensiones curriculares de la enseñanza en el nivel secundario y su relación con la formación de sus docentes, en particular en el contexto antes descripto. En esta ponencia se hará foco en las percepciones y decisiones docentes al incorporar la ESI a sus prácticas pedagógicas en diversas materias de la escuela secundaria y la relación con el grado de apropiación que poseen sobre la perspectiva de la ESI.

Como señala Bernstein (1990), todo contenido, al ser recontextualizado en el discurso pedagógico, sufre una transformación, y precisamente por ello, se indaga sobre las modalidades que se fueron construyendo en este proceso y los efectos que introdujeron dichas transformaciones en las prácticas pedagógicas.

En síntesis, se busca compartir algunas primeras reflexiones acerca de las percepciones y decisiones docentes al pensar la enseñanza de los contenidos de las diferentes materias que dictan en la escuela secundaria integrando la ESI de modo transversal tal como prescribe la normativa vigente (Res. 45/08).

Se trabaja con metodología cualitativa, específicamente con teoría fundamentada con el apoyo de Atlas ti. Se realizó un muestreo teórico con.

30 docentes en ejercicio en escuelas secundarias de gestión estatal y de ámbito urbano de las regiones educativas VII, VIII y IX de la Provincia de Buenos Aires: 6 docentes de ciencias naturales/biológicas, 6 de ciencias sociales/humanas, 6 de educación física, 6 de educación artística y 6 de ciencias exactas. Las disciplinas escolares seleccionadas estuvieron sostenidas en un criterio de variabilidad, ya que se busca analizar la transversalidad de la ESI en la escuela secundaria y la tensión con la fragmentación disciplinar. Otra de las condiciones para definir los perfiles docentes de la muestra tuvo que ver con que implementaran la ESI de manera sistemática desde, al menos, cinco años atrás.

Al momento, se analizaron solo los datos empíricos relevados durante los meses de junio y agosto de 2024 en 10 entrevistas semiestructuradas.

La modalidad transversal en las políticas curriculares de la ESI en Argentina

La Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral sancionada en el año 2006 en Argentina concibe a la sexualidad desde una perspectiva multidimensional, entendida como una construcción incesante en la vida de toda persona, filtrada por relaciones sociales de género, clase, etnia y por esquemas culturales, jurídicos, económicos, psicológicos, afectivos y físicos. Este enfoque supone una ruptura respecto de las concepciones de la educación sexual fundadas en perspectivas biomédicas, binarias y moralizantes y ha puesto en cuestión la esencialización de la sexualidad. Problematizar el paradigma biologicista implica visibilizar los aspectos culturales, políticos y subjetivos de la sexualidad y dar cuenta de sus variaciones a lo largo del tiempo y entre culturas, lo que permite determinar la inexistencia de una moral sexual universal.

El modo en que el sector docente se apropia del concepto de sexualidad, se ve reflejado en sus prácticas; esto ocurre más allá de que exista o no una intencionalidad pedagógica de incluir contenidos de ESI en la tarea educativa ya que, toda educación es sexual (Morgade, 2011). La sexualidad atraviesa las prácticas; si no lo hace de manera explícita, tomará la forma de lo oculto, pero lo ineludible es que allí se hará presente.

Lo escolar es la forma material y concreta que nuestras sociedades han diseñado para la transmisión institucionalizada del conocimiento. Los términos “sexualidad” y “escuela” históricamente han formado parte de campos discursivos e institucionales diferentes (Boccardi, 2018). Por estos motivos, el sector docente se ve atravesado por incomodidades y tensiones que, en ocasiones, expresan una dificultad para comprender los marcos y las implicancias que tiene el derecho de estudiantes a recibir ESI en la escuela según establece la legislación vigente.

Con la aprobación de los Lineamientos Curriculares de ESI para todos los niveles de educación obligatoria en el país (Res. CFE N° 45/08) y los posteriores acuerdos alcanzados en las resoluciones de CFE N° 340/18 y N°419/22 se generan nuevos desafíos para quienes tienen la responsabilidad de gestión y de docencia en el sistema educativo federal, Con respecto a la

Provincia de Buenos Aires, en 2015 se sancionó la Ley N°14.744 de Educación Sexual Integral y en el año 2022, bajo la Resolución N° 1549, se creó la Dirección Provincial de ESI.

La incorporación obligatoria y sistemática de la ESI, en su modalidad transversal en las escuelas de nivel secundario, genera debates y tensiones que ponen en evidencia, entre otras cosas, las diferentes formas en que es concebida la sexualidad, la educación sexual, la tarea docente, las expectativas estudiantiles y también el lugar de las familias y de la comunidad respecto del tema.

La riqueza del conocimiento antecedente en el campo de la educación sexual integral (Morgade y Alonso, 2008; González del Cerro, 2018; Wainerman, 2008; Lavigne, 2011; Felitti, 2011; Faur y Lavari, 2018; Fuentes y Gamba 2021; Jones, 2010; Elizalde, 2014; Núñez y Báez, 2013; Torres, 2010; Scharagrodsky, 2009, 2011; Cobeñas, 2016; Morgade G., Báez J., Zattara, S. y Díaz Villa, G. 2011) permite construir un marco de referencia significativo para respaldar las preguntas que se plantean en este trabajo.

En un contexto en donde, desde hace un tiempo y con persistencia, las investigaciones suelen caracterizar al nivel secundario como un ámbito atravesado por la pérdida de sentido (Tiramonti y Montes, 2008; Tenti Fanfani; 2003), la desinstitucionalización y fragmentación (Kessler, 2000 y Tiramonti, 2008) y las dificultades para cumplir con su rol de enseñanza, el campo del curriculum, y en particular, a partir de la incorporación de la ESI, tiene un desafío extraordinario.

La modalidad transversal implica que la enseñanza se realiza desde todas las áreas y disciplinas propias de la organización escolar del nivel secundario, por lo tanto, no hay un espacio curricular específico o materia de ESI con docentes especialistas para tal finalidad, al menos de modo obligatorio. Comprender el problema de la modalidad transversal para la implementación de la ESI en el nivel secundario (Res. 45/08) es un aspecto clave para los estudios del campo de la ESI, la formación docente y el curriculum.

Existe un argumento que circula en el campo de la educación que dice algo así como: “*si buscás que algo no prospere en el sistema educativo, hacelo transversal*” Sin embargo, la ESI ofrece algunas evidencias para problematizar dicha afirmación. Para ello resulta necesario comprender cuáles son las razones por las cuales la ESI, pese a la transversalidad como modalidad establecida para integrarla al curriculum escolar, logró permear en el sistema educativo. Recuperar el derrotero de la Ley Nacional de ESI N° 26.150, a 18 años de su promulgación, es clave para explicar cómo fue posible que la ESI no se haya licuado, teniendo en cuenta que la modalidad establecida para su implementación en el sistema educativo fue la transversalidad. Para este análisis se requiere reconstruir el proceso de hechura de la política (Aguilar V., 1996), aspecto que se profundizará en el futuro próximo.

Para colocar el foco en el concepto de transversalidad, es importante analizar la perspectiva que Catalina González del Cerro (2018) desarrolla en su tesis doctoral cuando expresa la relación entre los temas transversales y los problemas sociales que atraviesan una época determinada. La autora dice:

“Son temas que se incluyen en los diseños a partir de la puja de intereses en los que participan movimientos sociales que promueven su inclusión. Los movimientos ambientalistas y los feministas son dos casos paradigmáticos. Los temas transversales, como la ESI, tienen la función, además de direccionar la

enseñanza, de involucrar a todos los sectores y explicitar aquello que una sociedad en un momento dado considera como valores fundamentales.” (p. 162).

En este sentido, Carlos Cullen (1997) también establece la distinción entre la transversalidad y la interdisciplina:

“La presencia de contenidos transversales en los programas educativos obedece a una lógica distinta de la de los contenidos interdisciplinarios, si bien se inscribe, como aquella, en la misma intención de resignificar socialmente la escuela, la interdisciplina critica al formato enciclopédico en lo que tiene de compartimientos estancos y de supuesto ilusorios en la unidad transversal de la razón. La transversalidad, en cambio, apunta a otra crítica, que es la desvinculación de los conocimientos escolares en relación con los problemas sociales, relacionado con la separación de las esferas de la cultura y con la pretendida neutralidad y no conflictividad de la razón enseñante”. (p. 121)

Los aportes de Siede (1998) sobre la enseñanza de temas transversales en ciencias sociales también han resultado inspiradores, ya que destaca la inescindible interrelación entre qué se enseña, cómo y quiénes lo hacen y plantea la necesidad de trascender la enunciación meramente moral centrada en aspectos actitudinales y relacionales, y conducir hacia una repolitización del curriculum que promueva el conocimiento de la realidad social y la construcción de criterios de actuación en ellas. Por otra parte, Munevar y Villaseñor (2015) plantean que:

“La transversalidad es uno de los instrumentos más poderosos de deconstrucción de la racionalidad académica y de la vida cotidiana, rompe con la estructuración jerárquica de los saberes; se organiza sobre el sentido antropológico de la hibridación no sólo de diferentes tipos de saberes, sino de distintas formas de razonar y abarcar otros lenguajes.” (p. 59).

Faur y Lavari (2018) describen la complejidad pedagógica que exige la transmisión de la perspectiva y de los contenidos de ESI de manera transversal en las escuelas secundarias y manifiestan la importancia de que las instituciones educativas construyan condiciones para el desarrollo de esa tarea. Expresan, al menos, dos: *“la capacidad y los mecanismos para institucionalizar la ESI en distintas áreas, ámbitos y grupos de la escuela (...) y la formación integral de sus docentes como capital institucional, al menos en un grupo con liderazgo y legitimidad como para socializar el conocimiento y coordinar acciones educativas en las escuelas.” (p. 124).*

Los contenidos transversales, en este caso la ESI, suelen buscar y ofrecer respuestas a demandas socialmente significativas que no pueden limitarse a un único campo disciplinar. El vínculo de la escuela con su entorno, de la escuela con la vida siempre fue conflictivo y en las últimas décadas viene siendo puesto en jaque con mayor intensidad, y las políticas de ESI han colaborado en este sentido. Jorge Huergo (2015) contextualiza el vínculo entre la escuela y la vida y lo expresa de este modo:

“Seguimos hoy pensando a la escuela como preludio de la vida, como un laboratorio que prepara a los seres humanos para la vida futura, en el que los educadores deben soslayar su propia vida y presentarse públicamente según las prerrogativas del deber ser, para poder ser modelos vivientes para las nuevas generaciones”. (p.113)

Antes de compartir algunas reflexiones producto de este trabajo, quisiera explicitar qué entendemos aquí por práctica pedagógica y para ello vamos a considerar la definición que hace Castro Valderrama (2016).

“Se trata del quehacer de los maestros, sus creencias, sus saberes, sus métodos, la planeación, la didáctica, la reflexividad permanente que debe acompañar ese quehacer, la creación de prácticas educativas que conlleven a mejores aprendizajes en los estudiantes; incluso a veces, algunos autores incorporan dentro de esta unidad de análisis la autonomía profesional de los educadores.” (p. 74)

Retomaremos estas ideas en el análisis de las experiencias que relatan docentes al integrar la ESI de manera transversal cuando enseñan historia, matemática, literatura, química, inglés o cualquier otra materia de la escuela secundaria.

¿Materias fáciles y materias difíciles para transversalizar la ESI?

*La contingencia de los límites y la posibilidad de atravesarlos
hasta “pasarse del otro lado”.*
Alejandro Grimson

Uno de los códigos seleccionados para desarrollar el contenido de esta ponencia es el que indaga sobre el grado de dificultad que implica transversalizar la ESI según el tipo de materia que se enseña. Existe otra idea bastante instalada en las escuelas secundarias que expresa que resulta más sencillo incorporar la ESI en las materias de ciencias sociales, como así también las corporales y artísticas y, mucho más dificultoso es hacerlo en las materias vinculadas con las ciencias exactas, y también con las ciencias naturales.

El grupo docente que conforma la muestra para el trabajo de campo de la tesis está conformado por docentes de cinco campos disciplinares, incluyendo tanto, las materias consideradas más “fáciles”, como las consideradas más “difíciles” para la transversalización de la ESI.

Si bien, la idea es parcialmente aceptada por el grupo muestral, ponen en cuestión la mirada binaria: fácil - difícil y problematizan que solo esté construida en base a las características de los contenidos disciplinares. Una docente expresa:

“Yo creo que si entiendes la integralidad de la ESI no hay materias más difíciles que otras. Todas las materias pueden dar... es cuestión de encontrarle el enganche.” (Profesora de Construcción de Ciudadanía y Sociología, Región VIII. D:1)

Por otra parte, el grupo consultado hace hincapié en que transmitir los contenidos disciplinares de las materias que enseñan no es la única responsabilidad que tienen como docentes. Así lo expresa una de ellas: *“Es que además esta idea de que sólo enseñamos química, no va! Formamos personas! ¿Siempre hay que aclararlo?”* (Profesora de Química, Región VII. D:2) Reconocen que la dimensión curricular no es la única puerta de entrada de la ESI a la escuela, por lo tanto, transversalizarla no implica únicamente limitarse a la incorporación de sus lineamientos curriculares o NAP (Res 340/18) a la planificación de materias, sea historia, biología, matemática o cualquier otra. Por ejemplo, una docente de Educación Física dedica una clase a trabajar diversidad sexual, sin necesidad de realizar una articulación con los contenidos del programa de su materia. Pero, además, y éste es el aspecto que nos resulta más desafiante aquí, expresan que lo que hace que sea más fácil o más difícil la transversalización de la ESI, no es el tipo de materia, sino la apropiación docente respecto de la perspectiva de la ESI. Una docente lo expresa de esta manera:

“La transversalidad de la ESI existe desde el momento en que nos paramos delante de un aula. Entonces me parece que es una postura cómoda decir que desde química, física o matemática dar ESI es más difícil. Es porque no se entiende lo que implica la ESI y lo que implica la transversalidad porque a partir de ahí podés buscar cómo hacer que la práctica pedagógica sea transversal.” (Profesora de Matemática, Región VIII. D:3)

Es interesante señalar aquí la relevancia que parecen adquirir otras puertas de entrada de la ESI a la escuela¹ (Ministerio de Educación, 2022), más allá de la curricular. El grupo de docentes consultado reconoce la centralidad de la puerta curricular ya que, ante la pregunta acerca de si consideran que existen diferencias al planificar la ESI en función del tipo de materia, se expresa una posición clara acerca de que, sí hay materias cuyos contenidos curriculares hacen más accesible la articulación con los lineamientos de ESI. Por ejemplo, integrar la ESI en materias como historia, construcción de ciudadanía, filosofía, sociología, literatura, prácticas del lenguaje, inglés, arte, educación física, según el grupo consultado de docentes, resulta más transparente. Agregan que en materias como matemática, física, química y, hasta, en biología se ven más limitadas las posibilidades. Una profesora reconoce las diferencias entre las materias en este sentido: *“Debe ser complejo para algunas materias. En mi materia me es mucho más permeable. Para mí es mucho más fácil llegar ahí a trabajar la ESI.”* (Profesora de Literatura, Región VII. D:4). Otro docente dice:

¹ Las llamadas puertas de entrada de la ESI constituyen una herramienta para la implementación de la educación sexual en las instituciones educativas, pues se refieren a diversas formas en que la sexualidad, entendida integralmente, se puede tematizar en la escuela y constituir una instancia de aprendizaje tanto para las y los docentes y equipos escolares como para los/as estudiantes. Ellas son: Lo que nos pasa como docentes con la sexualidad - La dimensión curricular de la enseñanza- La organización institucional cotidiana - Los episodios que irrumpen - La familia y la comunidad en relación con la sexualidad. (Ministerio de Educación, 2022)

“Más allá de que tenemos que tratar de integrar todos los ejes dentro de todas las materias, puede haber disciplinas un poco más flexibles y otras que son más estructuradas o más abstractas. No sé... en matemática me parece que hay una dificultad mayor”. (Profesor de Historia, Región VIII. D:5)

Sin embargo, luego de señalar esta diferencia entre unas materias y otras, los argumentos van ofreciendo evidencias que dan cuenta de cómo la puerta de entrada curricular se relativiza frente al peso que adquieren el resto de las puertas de entrada.

La ESI entra a la escuela de variedad de formas (puertas de entrada). A través de lo que nos pasa como docentes con los temas de sexualidad y lo que le pasa al estudiantado; a través de los vínculos que la escuela establece con las familias y con la sociedad en general; a partir de episodios que irrumpen y que se encuentran ligados con temas de ESI (embarazos no intencionales, acoso, abusos y otras violencias patriarcales). También a través de las normas que construyen las instituciones que, en muchas ocasiones, esconden lógicas que se contraponen con una mirada de la ESI. En este caso, el grupo docente ofrece variedad de ejemplos ligados con diferentes temas, desde el uniforme o vestimenta, acuerdos de convivencia, uso de espacios físicos –en particular baños y patios–, discriminación por razones de género, el lenguaje, entre otros. Por último, y pese a que no es una de las puertas de entrada definida en los materiales del Programa Nacional de ESI, el grupo de docentes consultado destaca que la ESI entra a la escuela, también, mediante la demanda estudiantil. Es una oportunidad educativa que, según docentes consultados, se expresa con contundencia en las aulas con adolescentes y jóvenes.

La diversidad de puertas para introducir la ESI en las escuelas abre un mapa de oportunidades para que transversalizarla no sea un obstáculo para, por ejemplo, docentes de materias del campo de las ciencias exactas cuando no encuentran cómo hacerlo desde la puerta de entrada curricular.

Cuando la ESI entra a clase ¿quién sale?

Para profundizar la información relevada en el apartado anterior, se consultó sobre si la incorporación de ESI no genera cierto descuido para con los contenidos de las materias que enseñan. Esta pregunta, al igual que la anterior, surge de una afirmación (poco revisada) que circula en las instituciones educativas del nivel secundario, y se instala en el sentido común de la comunidad educativa. La idea acerca de que si das un contenido de ESI tenés que dejar de dar un contenido de tu materia.

Ante la pregunta al grupo muestral respecto de si, al incorporar la ESI quitan tiempo a la enseñanza de los contenidos de inglés, de física o de literatura, la respuesta que mayor consenso se releva es negativa. No solo porque el grupo docente consultado no considera que, al incorporar la ESI, se descuide la enseñanza de sus materias, sino porque además, expresan que les sucede lo contrario. Refieren que la ESI les permitió mejorar las formas de enseñar. Por ejemplo, una profesora encontró en la ESI contenido valioso para planificar la

enseñanza del inglés y así, encuentra que las clases se vuelven más significativas y dinámicas. Lo expresa así:

“No, no aprenden menos Inglés, al contrario. En mi caso yo creo que se refuerza aún más porque los contenidos son presentados en forma significativa. Cuando yo comencé a trabajar era todo de manera mecánica, hacer ejercicios sin pensar. En cambio ahora que trabajo ESI es mucho más rico porque además del idioma, plantás una semilla en cuanto repensar patrones de género o repensar actitudes que se ven inclusive en las canciones que escuchan en inglés. Porque después me lo dicen. Profe: acá qué feo lo que dice esta canción... (Profesora de Inglés, Región VIII. D:6)

Dos docentes de la materia de Química expresan otras razones, distintas a la anterior, por las cuales argumentan que no se pierden contenidos de química cuando integran la ESI. La primera de ellas porque la ESI le permite situar y vincular los contenidos con la realidad social, ella dice:

“Yo creo que se fortaleció la química con la ESI. Muchos colegas dicen ¿cómo damos clases de ESI en química? ¿cómo hacés con el tiempo? Y yo les digo ¿y por qué no lo integrás? Porque con la ESI seguimos dando clases de química, de física y demás, pero desde otra perspectiva mucho más rica. Es mucho más movilizante para el estudiante y para mí también ver la industria minera desde el lugar de las mujeres y los niños, se enriquece mucho más la clase porque ven a la gente común que defiende sus vidas y su ambiente.” (Profesora de Química, Región IX. D:7)

La segunda docente de la misma materia considera que los contenidos de química se dan igual pero expresa haber encontrado en la ESI la posibilidad de enseñar de modo más “humano”:

“Antes yo llegaba y lo primero que les decía era: ¿y la tabla periódica? Eso lo sigo haciendo, pero desde otro lugar. Ahora y gracias a la ESI, entro y lo primero que les pregunto es: ¿cómo están? y me cuentan y eso genera otra cosa que sirve para cuando agarran la tabla periódica.” (Profesora de Química, Región VII. D:8)

Es interesante la respuesta coincidente acerca de que la incorporación de la ESI no desplaza a los contenidos de las materias que enseñan, sin embargo, los argumentos que expresan no están sostenidos en las mismas ideas. Se profundizará este análisis.

¿Qué se necesita para implementar la ESI de modo transversal?

El modo en que el concepto de sexualidad es apropiado por el sector docente, favorece u obstaculiza que la ESI permee las prácticas pedagógicas, y esto ocurre más allá de que exista o no una intencionalidad educativa de incluir contenidos de ESI, ya que toda educación es sexual (Morgade, 2011). Pensar que en la escuela solo se enseñan y se aprenden aquellos contenidos que están en el diseño curricular y que todo lo que se transmite tiene una intencionalidad pedagógica explícita, implica desconocer la existencia de un currículum oculto (Cullen, 1997) que opera más allá de los propósitos escritos. El currículum oculto no explicita sus intenciones y se despliega desde expectativas de rendimiento y comportamiento, desde lo que se habilita y de lo que no, desde lo que se silencia y del modo en que se disciplinan los cuerpos y la expresión de las emociones y los deseos. Por ejemplo, el currículum escolar reprodujo (y aún lo sigue haciendo) relaciones de género que invisibilizan y discriminan a las mujeres y a otras identidades sexogenéricas.

Nos preguntamos ¿qué formación docente se necesita para fortalecer prácticas pedagógicas en la escuela secundaria que transversalicen la ESI en todos los espacios curriculares? ¿Cómo se enseña a enseñar contenidos controvertidos como el aborto, el amor, las violencias patriarcales, el abuso sexual, el matrimonio igualitario o relaciones sexuales a docentes que han transitado su formación de base con una matriz fuertemente disciplinar y que se desempeñan en una institución fragmentada? (Kessler, 2000 y Tiramonti, 2008).

Uno de los conceptos teóricos centrales que estructuran esta tesis es el de apropiación. La apropiación es un proceso que se encuentra íntimamente ligado con el aprendizaje (Rogoff, 2006) y que no se reduce al almacenamiento de información. Castro Valderrama (2016) aborda este concepto y dice: “apropiar evoca modelar, adecuar, retomar, coger, utilizar, para insertarse en un proceso donde lo apropiado se recompone porque entra en una lógica diferente de funcionamiento. Apropiar un saber es hacerlo entrar.” (p. 14) En síntesis, en esta tesis se entiende por apropiación a la acción de apropiarse de algo, lo cual no sólo significa conocerlo, estar informado o conocer el discurso, sino usarlo o hacerlo propio; es decir, decidir de modo autónomo tomarlo, adoptarlo e incorporarlo a la práctica, que para el caso específico de la ESI, significa que el cuerpo docente pueda integrar la perspectiva en sus prácticas pedagógicas de modo integral y sistemático.

El grupo consultado subraya la importancia de la apropiación de la perspectiva de la ESI para lograr transversalizarla en las prácticas. Expresan que se requiere interpelar el posicionamiento docente respecto de las concepciones de sexualidad para luego avanzar en los procesos de transmisión. Un profesor de historia expresa lo siguiente:

“Me cambió la vida. Mi práctica docente sí, pero también como persona. Empecé a repensar mi masculinidad y empecé a pensar cómo me vincula con las otras personas. Es que nuestras matrices de aprendizaje son sumamente violentas, sobre todo para los varones. Entonces, la ESI, me permitió repensar y no decirle trola a un amigo o puto, por más de que sea un chiste. O también a respetar a mi pareja. En otro momento diría... No sé, pienso en los famosos piropos en un

espacio público. No dejo de pensar en el respeto hacia los otros cuerpos de una manera diferente desde la ESI. (Profesor de Historia, Región VIII. D:5)

Se toma como base la idea de grados de apropiación que Torres Castaño (2011) analiza a partir de la obra de Max Weber. Expresa que existen apropiaciones plenas, parciales y apropiaciones nulas o inexistentes. A partir de este antecedente, en este proyecto se está trabajando en la construcción de una tipología para analizar grados de apropiación docente respecto de la perspectiva de la ESI, ya que se considera, puede ser una herramienta teórica de valor para analizar la transversalización de la ESI en la escuela secundaria y un aporte para las políticas de formación docente.

En este sentido, cuando hay evidencia de que el grupo de docentes posee una apropiación plena de la perspectiva de la ESI, la transversalización se hace efectiva. Otra docente expresa su experiencia de esta manera:

“Si, a mí me modificó o cambió en mí mi forma, mi pensamiento, va más allá de que sea un programa o algo de contenido, va más allá de eso. Y eso creo que es lo rico de la educación sexual, que podamos vernos, que podamos vernos como somos, que podamos entendernos y que eso trascienda, no? (Profesora de Matemática, Región VIII. D:3)

Hay docentes que presentan una apropiación parcial o nula en relación con la perspectiva de ESI. Los primeros pueden integrar la ESI a partir de la realización de actividades planificadas de modo pertinente, sin embargo, así como la integran pueden dejar de hacerlo (Faur, Lavari 2018). Las razones que expresan para dejar de incorporarla son: 1) falta de tiempo para planificar la vinculación con la ESI, 2) falta de recursos y de actividades que ofrezcan ejemplos de cómo hacerlo y 3) falta de orientaciones institucionales para integrar la ESI. Una de las características que define la apropiación parcial es la falta de autonomía. Expresan necesitar pautas externas como, por ejemplo, la Semana de la ESI, la Jornada Educar en Igualdad (Ley 27.234/15) o cuando el proyecto institucional de la escuela lo establece, cuando el equipo directivo lo exige o cuando irrumpe algún problema que obliga a una intervención específica. Lo que caracteriza a la apropiación parcial es la reversibilidad. Puede integrarse la ESI a las prácticas pedagógicas (y de modo pertinente) y dejar de hacerlo. Por ejemplo, una docente expresa que hace como tres meses que “no da ESI”.

Respecto de la apropiación nula se encuentran dos tipos: 1) un posicionamiento explícito en contra de la ESI por razones ligadas con un determinado sistema de creencias y valores contrarios a la perspectiva de derechos 2) un posicionamiento implícito de clara resistencia (Faur, 2018), argumentando con razones de diversa índole que, en general, se colocan fuera de la construcción subjetiva que requiere apropiarse de la perspectiva. Pueden ser razones operativas, falta de tiempo, falta de capacitación. Por otra parte, estos grupos de docentes no identifican una ventaja en la modalidad transversal para garantizar el derecho a la ESI. En general, expresan mayor tendencia a que la ESI debiera garantizarse en una materia específica con perfiles docentes especialistas.

Una docente expresa su propia experiencia en un proceso donde reconoce que atravesó resistencias:

“La primera vez que escuché, Educación Sexual integral y vi los cinco ejes yo decía... ¿transversalidad? ¿Perspectiva de género? Bueno, lo veía todo muy conceptual. Hasta que lo vi. Y, claro, yo tenía una resistencia bárbara, porque el dolor no me dejaba ver. Al principio es visto como teórico conceptual, perfecto! pero ahí hay resistencia. Hasta que hice la actualización en ESI y dije ahhh che Esa soy yo. Ahí dejó de ser sólo teórico y empezó a hacerse carne. Pero creo que ponerte en ese lugar incómodo, salir de tu zona de confort es el primer paso. hasta que la vi y no hay vuelta atrás. Nunca puede volver a ser la misma que antes. (Prof de inglés, Región VIII. D:4)

Aunque resulta necesario avanzar con el trabajo de campo, la sistematización y el análisis de la información, se advierte cierta relación entre los cambios en las prácticas pedagógicas de diversas materias de la escuela secundaria cuando están a cargo de docentes que poseen una apropiación plena de la perspectiva de la ESI.

La característica que define la apropiación plena es la irreversibilidad de dicho cambio, en tanto, se expresa la idea de que ya no se puede volver atrás, no se puede volver a enseñar como lo hacían antes. Así lo expresa con claridad el grupo consultado: *“Ya no sé cómo es planificar sin ESI”*. *“No entiendo más la realidad de modo binario”*. *“Encuentro los mecanismos del patriarcado por todas partes en la vida cotidiana, en los vínculos”*. *“Veo lo que antes no veía”*. *“No puedo no enseñar ESI, no lo puedo separar, ya lo incorporé”*. *“Yo ya no sé no hacerlo. ya está ahí”*.

Se busca indagar, también, acerca de la relación entre la apropiación plena de la perspectiva de la ESI y la formación recibida. La respuesta hasta el momento se expresa con contundencia: *es un antes y un después de las experiencias de formación*. El grupo muestral tiene en común haber transitado y acreditado el postítulo del INFD en ESI en primera cohorte 2022-2023, sin embargo en ningún caso esa oferta es la primera experiencia de formación que tienen. Por lo tanto, este análisis también queda pendiente para el futuro próximo. Sin embargo, sí se puede destacar al momento, que el conjunto de docentes que presentan características que se podrían agrupar como de apropiación plena, dan cuenta de haber atravesado experiencias de formación docente en ESI significativas. Una docente expresa:

“Muchas veces tengo estas discusiones con colegas de matemática, que dicen que no pueden transversalizar, y yo les digo que cuando hagan una formación van a entender recién ahí cómo lo pueden transversalizar Yo te puedo tirar un par de puntas, te puedo acompañar, te puedo dar material, pero tiene que ver con la formación de cada uno. (Profesora de Prácticas del lenguaje. Región VII. D:8)

Expresan que la formación otorgó *seguridad y fortaleza* para tomar decisiones analizadas y modificar algunas prácticas. También la idea de que otorgó herramientas para analizar la realidad y actuar/intervenir en las aulas frente a lo que sea que se presente. Se hace referencia a que la formación permite construir un posicionamiento que aporta a la capacidad de tener una lectura más amplia de la realidad y fortalecer argumentos para tomar decisiones fundadas cuando impactan en la realización de cambios en las prácticas pedagógicas. También hay referencias, en otros estudios que analizan experiencias de formación docente

en ESI (Faur, 2015) a la existencia de cambios, no solo en la práctica docente sino a nivel personal. Una profesora dijo:

“Con la ESI todo me cambió, el inglés pasó a ser el vehículo para enseñar temas más importantes. Quizás lo que me otorgó esta forma nueva fue el marco teórico para fundamentar mi posicionamiento dentro del aula y mi nueva manera de planificar, de sentirme segura para responderles sin miedo. Si das el espacio, te preguntan de todo.” (Profesora de Inglés. Región VII. D:9)

También hay referencias a que la formación en ESI permite vincular la tarea docente con la vida cotidiana, con la realidad, con lo que “nos” pasa tanto a docentes, como a estudiantes, como a sus familias. También se expresa reiteradamente que la formación en ESI ayuda a cambiar el modo de posicionarse como docente en las aulas, de manera: “más humana”, “más afectuosa”, “más respetuosa”, “más considerada de los otros”.

Para ir cerrando este apartado, podemos preguntarnos ¿podría haberse profundizado el enfoque integral de la ESI sin la transversalidad que la normativa prescribe? ¿Qué sería de la ESI luego de 18 años de implementación de la política educativa si hubiesen quedado por fuera de la responsabilidad de su enseñanza docentes con diversas formaciones de base como historia, inglés, literatura, química, biología, matemática, etc.? ¿No será la transversalidad una modalidad cuestionada, justamente, porque sus intentos de implementación generan y/o ponen en evidencia la necesidad de revisar las tradiciones enciclopedistas y fragmentadas del saber, que reproducen lógicas justamente que más que integrar, fragmentan?

La perspectiva integral de la educación sexual no puede transmitirse desde un solo campo de conocimiento y si, eventualmente ese hubiese sido el caso y los contenidos desde la prescripción normativa se hubiesen asignado a un solo espacio curricular, ¿cuál hubiera sido el área del conocimiento escolar “más adecuado”? Seguramente, las ciencias naturales, con todo lo que ello implica desde el sesgo biologicista y biomédico.

Conclusiones

Los argumentos para desprestigiar la transversalidad de la ESI en el nivel secundario no resultan suficientes para desestimar la potencialidad que, aparentemente, supone. Aunque de manera incipiente, el análisis cualitativo iniciado, permite advertir la presencia de algunos cambios en las prácticas pedagógicas del grupo muestral de docentes de diversas materias de la escuela secundaria al incorporar contenidos de ESI de manera transversal y sistemática, en la medida en que se apropian de manera plena de la perspectiva de la ESI.

También pareciera identificarse, una relación entre dicha apropiación y las experiencias de formación docente en ESI transitadas. En todo los casos, la referencia del grupo de docentes consultado es que la formación en ESI ha resultado fundamental para realizar los cambios que describen en sus prácticas pedagógicas cotidianas.

Para avanzar en este sentido, entre otras líneas de trabajo, se está desarrollando una tipología que busca caracterizar los diversos grados de apropiación docente en relación con

la perspectiva de la ESI. La apropiación docente plena sería la que permitiría dar un salto cualitativo en las prácticas pedagógicas en términos de la garantía de la transversalidad y la integralidad en las escuelas. Es la que supera la apropiación de tipo parcial o anexa en donde la ESI funciona como comodín, pudiendo sacarse o ponerse como una actividad anexa en las planificaciones de las materias de la escuela secundaria. Supondría un pasaje desde un lugar donde la ESI está presente de modo anexo, hacia prácticas pedagógicas transversales e integrales que reflejan la disputa de sentidos para las definiciones curriculares y didácticas en las prácticas escolares en el nivel secundario.

Tendemos a pensar que la transmisión de la información que contienen los lineamientos curriculares de ESI, resulta indispensable pero no suficiente para efectivizar el derecho a la ESI de adolescentes y jóvenes. Y aquí parecieran tomar protagonismo otras puertas de entrada de la ESI a la escuela, más allá de la curricular. Pareciera también, aunque se requiere profundizar en esa hipótesis, que a la dimensión curricular –entendida como aquella que implica la anticipación de la planificación de la enseñanza de los lineamientos curriculares de ESI– se le suele asignar una valoración mayor respecto del resto de las puertas de entrada. Este aspecto requiere ser analizado con detenimiento para considerar si éste puede estar siendo un obstáculo para la implementación de la ESI en el nivel, provocando un dilema que ha quedado atrapado entre sí las materias son más “fáciles” o más “difíciles” para transversalizar la ESI. Al menos, desde una mirada preliminar, resulta una afirmación parcial que esconde la existencia de un abanico mucho más amplio de oportunidades de entrada de la ESI a la escuela. Si se fortalecieran estas ideas sería interesante analizar las consecuencias para las políticas de formación docente continua en ESI.

Nos preguntamos, Contar con una apropiación plena de la perspectiva de la ESI ¿cambia la enseñanza de las materias en la escuela secundaria? ¿En qué aspectos o sentidos? La ESI desde la modalidad transversal ¿favorece la revisión de algunas dimensiones respecto de aquello que se enseña en las materias de la escuela secundaria? ¿es posible garantizar el derecho a la ESI en el nivel secundario sin que haya cambios en las prácticas de enseñanza de las distintas materias que conforman la escuela? Estos interrogantes continuarán orientando la tarea de la tesis.

Para ir cerrando, se comparte una reflexión. En la actualidad se están disputando sentidos respecto de la legitimidad de la ESI y poniendo, en ocasiones, en discusión su marco legal. Los discursos antidemocráticos que buscan conservar posiciones cisheteronormadas, binarias y patriarcales, requieren del fortalecimiento de la producción de conocimiento sobre las relaciones entre las políticas de formación docente continua y las prácticas pedagógicas en el nivel secundario para que la ESI profundice su sentido legal y legítimo para atravesar la escuela y avanzar en la garantía de los derechos de adolescentes y jóvenes.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, Andrea** (2011). Los maestros a través del espejo. Una mirada desde la biografía escolar. En Alliaud, A. y Antelo, E. Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación. CABA, Argentina. Aique.
- Bernstein, B.** (1990). Poder, educación y conciencia. Barcelona, España. El Roure.

- Boccardi, F.** (2018) Formación docente continua en educación sexual en la ciudad de Córdoba. Un abordaje de los discursos de “educación sexual integral” que circulan en los ámbitos de formación de los docentes en ejercicio. (Tesis de doctorado). Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba.
- Castro Valderrama, Heublyn** (2016) Apropiación en la práctica docente, del discurso de las competencias, planteamiento central de la política sectorial para mejorar la calidad educativa en Colombia. 2002 - 2010. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE
- Cullen, Carlos A.** (1997) Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación. Buenos Aires , Argentina. Paidós.
- De Alba, A.** (2015). Cultura y contornos sociales. Transversalidad en el currículum universitario. En De Alba, A. y Casimiro Lopes, A. (coords.) Diálogos curriculares entre México y Brasil (p.195-211), Ciudad de México: IISUE-UNAM.
- Díaz Barriga, A.** () De la integración curricular a las políticas de innovación en la educación superior mexicana. Perfiles Educativos | vol. XLII, núm. 169, 2020 | IISUE-UNAM | DOI:
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.59478>
- Díaz Villa, G.** (2012). Una pedagogía para la ESI (Educación Sexual Integral, Ley 26.150/06) En: Cuadernos de Educación. Año X, Nro. 10.
- Faur, E., Gogna, M. y Binstock, G.** (2015). La Educación Sexual Integral en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la ley (2008-2015). Ministerio de Educación de la Nación.
- Faur, E.** (2018) El derecho a la educación sexual integral en la Argentina. Aprendizajes de una experiencia exitosa. Buenos Aires, Argentina UNFPA - Ministerio de Educación de la Nación.
- Faur, E. y Lavari, M.** (2018). Escuelas que enseñan ESI. Un estudio sobre Buenas Prácticas Pedagógicas en Educación Sexual Integral. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Argentina.
- García, A & CastroManzano, J. M.** (2021). Un modelo para estudiar la apropiación del pensamiento crítico. ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 36(2), 17-32. Enlace web: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Gonzalez del Cerro, C.** (2018). Educación Sexual Integral, participación política y socialidad online: Una etnografía sobre la transversalización de la perspectiva de género en una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (tesis de doctorado). Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Argentina.
- Huergo, Jorge** (2015) La educación y la vida: Un libro para maestros de escuela y educadores populares. Facultad de periodismo y comunicación social de la UNLP
- Ministerio de Educación de la Nación Referentes Escolares de ESI Educación Secundaria:** parte I / 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y ESI, 2022.
- Morgade, G.** (coord.) (2011). Toda educación es sexual. Buenos Aires, Argentina: La Crujía
- Siede, I.** (1998). El aporte de las ciencias sociales a la educación en la paz y los derechos humanos. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Torres Castaño, Esteban.** (2011). Los conceptos de apropiación y poder en la teoría económica de Max Weber. Revista Problemas del Desarrollo, 165 (4,2), abril-junio 2011
- Wainerman, C., Di Virgilio, M. y Chami N.** (2008). La escuela y la educación sexual. Buenos Aires: Ediciones Manantial.

- Zemaitis, S.** (2014) El campo de estudio sobre la educación sexual y la sexualidad juvenil en Argentina: revisiones y notas para un estado del arte, en Actas del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación (IICE). Ponencia. IV Jornadas Nacionales y II Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación (IICE). Disponible en: <http://iice.institutos.filo.uba.ar/actas>. ISBN de la publicación digital: 978-987-3617-61-4.
- Zemaitis, S.** (2016). Pedagogías de la sexualidad. Antecedentes, conceptos e historia en el campo de la educación sexual de la juventud. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de La Plata, La Plata.