Formación Docente y Educación Sexual Integral

Una mirada hacia las propuestas de enseñanza en Profesorados de Educación Primaria de Córdoba

"Jardín Amarillo" Obra plástica de **Nöel Loeschbor**

Dirección General de EDUCACIÓN SUPERIOR | Secretaría de EDUCACIÓN | Ministerio de EDUCACIÓN | Gobierno de la Provincia de Córdoba | Entre Todos

Una publicación de

DGES
Dirección General de
EDUCACIÓN SUPERIOR

Área de Investigación

Gobierno de Córdoba
Ministerio de Educación
Secretaría de Educación
Dirección General de Educación Superior
Área de Investigación

Directora editorial
Prof. Mgtr. Liliana Abrate

Coordinación y supervisión editorial
Mgtr. Mariana de la Vega Viale
Área de Investigación · DGES

Coordinación pedagógica
Equipo técnico · Área de Investigación · DGES

Autoras
Cecilia Carolina Carrizo Villalobos
Profesora de Educación Sexual Integral en la Escuela Normal Superior de Alta Gracia, DGES

Candela Lihué Molina
Profesora de Sociología en el Instituto Superior Simón Bolívar, DGES

Obra de Tapa
Nöel Loeschbor

Diseño editorial
Luis F. Gómez · Romina Sampó *para* ***moov****estudio*

INFORME

Formación Docente y Educación Sexual Integral

Una mirada hacia las propuestas de enseñanza en Profesorados de Educación Primaria de Córdoba

Área de investigación
de la Dirección General de Educación Superior del
Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba

Candela Lihué Molina

Cecilia Carrizo Villalobos

Sobre las autoras

Candela Lihué Molina

Licenciada en Sociología y Especialista en Educación y TIC. Está cursando la Maestría en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Humanidades con beca SECYT-UNC. Es docente de Sociología en el Instituto Superior Simón Bolívar y docente e integrante del Equipo de ESI en el nivel medio de la Escuela Normal Superior Alta Gracia, ambas instituciones dependientes de la DGES. También es investigadora en el Área de Feminismos, Género y Sexualidades del Centro de Investigación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

Licenciada y Profesora en Psicología, Especialista en Salud Social y Comunitaria, y Magíster en Salud Mental. Docente del Seminario de Educación Sexual Integral en el Profesorado de Educación Inicial y en el Profesorado de Educación Especial en la Escuela Normal Superior de Alta Gracia, dependiente de la DGES. Docente e investigadora de la Facultad de Educación y Salud de la UPC. Trabajadora en el centro de Salud de la Secretaría de Salud Pública de Alta Gracia, realizando asistencia psicológica y consejerías en Salud Sexual (no) Reproductiva.

Cecilia Carrizo Villalobos

Sobre la artista plástica

Nöel Loeschbor

Profesora y Licenciada en Grabado. Es docente del Instituto Superior Carlos A. Leguizamón dependiente de la DGES, y de la Facultad de Arte y Diseño Figueroa Alcorta de la Universidad Provincial de Córdoba. Ha participado en diversas actividades artísticas, curaduría, muestras colectivas e individuales a nivel provincial, nacional e internacional. Ha realizado publicaciones y obtenido diversos premios por su obra artística.

Índice

Prólogo 7

Introducción 9

Breve historización de las políticas educativas vinculadas con la ESI y los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) 11

Preguntas que orientan la investigación 13

Los lentes teóricos con que miramos

I. Políticas educativas, currículum y propuestas de enseñanza 14

II. Sexualidad(es) y género(s) 16

III. Perspectivas esencialistas, constructivistas y deconstructivistas de sexo y género 17

El enfoque metodológico que asumimos 20

Reconstruyendo los principales hallazgos, en diálogo con docentes y estudiantes

I. El currículum y las propuestas de enseñanza de ESI 22

II. El contexto social y político en las propuestas de enseñanza 23

III. Ausencias/presencias de contenidos en el Seminario de ESI 25

IV. Miradas de docentes y estudiantes sobre las propuestas de enseñanza 29

V. Estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación 31

VI. Entre la deconstrucción y la prevención: perspectivas de la ESI en la formación docente 34

VII. Perspectivas constructivistas sobre género 36

VIII. Supuestos docentes sobre las sexualidades en las infancias 37

IX. Estudiantes reflexionan sobre el abordaje de la ESI en la escuela primaria 40

X. La transversalidad de la ESI en los Institutos de Formación Docente 44

Conclusiones finales 47

Referencias 51

Prólogo

Si las cosas "están así" por una determinada configuración de poder,
pero generan desigualdad social y padecimiento subjetivo,
entonces habrá que cambiarlas.

Graciela Morgade[1]

Sin duda, estamos viviendo tiempos de profundos cambios culturales que trastocan las coordenadas conocidas para interpretar el mundo, las acciones humanas y los sentidos que en todo ello se juegan. Las luchas por la igualdad de las mujeres y la diversidad sexual tienen un lugar protagónico en estos cambios, y nos interpelan a repensar posicionamientos instituidos a quienes estamos involucrados/as en procesos de formación.

En el ámbito educativo, si bien quedan muchos desafíos abiertos, es preciso reconocer los avances producidos en el terreno de la Educación Sexual Integral (ESI), tanto en el plano normativo y curricular, como –fundamentalmente– en las transformaciones que se van produciendo en las prácticas escolares. También es necesario promover una reflexión sostenida con respecto al aporte que puede realizar la formación docente inicial en la construcción de una mirada pedagógica con perspectiva de géneros y derechos humanos.

En este sentido, desde el Área de Investigación de la Dirección General de Educación Superior se propició la investigación que aquí presentamos, donde se puso la mirada en las propuestas de enseñanza de ESI en las carreras de Profesorado de Educación Primaria, con la intencionalidad de reconocer prácticas y reconstruir sentidos.

Para ello, se convocó a dos investigadoras especialistas en temáticas de géneros, sexualidades y ESI, con recorrido teórico y praxis política en el movimiento feminista, y con experiencia docente en Institutos Superiores dependientes de nuestra Dirección. Las investigadoras desarrollaron el trabajo de campo durante el año 2019, entrevistando a docentes y estudiantes de Profesorados de Educación Primaria de la ciudad de Córdoba y de la región centro de la Provincia. Recuperando estas voces, analizaron el despliegue de contenidos y estrategias didácticas para el abordaje de

1 Morgade, G. (2016). *Educación sexual integral con perspectiva de género: la lupa de la ESI en el aula.* Rosario: Homo Sapiens.

la ESI, así como las concepciones sobre géneros y sexualidades subyacentes, y las pusieron en diálogo con las experiencias subjetivas y pedagógicas que las estudiantes atraviesan en su periodo de práctica docente.

A los fines de pensar la integralidad del abordaje de la ESI, resulta interesante prestar atención a una dimensión emergente en este estudio, a la que las investigadoras llaman institucionalización y transversalización de la ESI en los Institutos Superiores. Es así nombrada por lo que implica en términos de desafíos hacia las políticas de formación superior y la necesaria construcción de estrategias institucionales situadas para su abordaje.

Esta investigación, además de presentar información relevante, traza un recorrido de análisis e interpretación muy rico para pensar los movimientos que la presencia de la Educación Sexual Integral promueve en la formación docente inicial. Junto a su lectura atenta y reflexiva, convidamos atravesar la experiencia estética que ofrece la obra Jardín Amarillo, donde se despliegan sentidos abiertos sobre los géneros, las diversidades, las infancias y la libertad.

Liliana Abrate
Directora General de Educación Superior

Mariana de la Vega Viale
Área de Investigación - DGES

Sobre la obra de tapa

Jardín Amarillo de Nöel Loeschbor
Parte de la obra de ***Jardines del Bosco*** (Homenaje al artista).
Técnica: Textil y grabado. Linóleo, monotipia sobre organza. Superposición de capas unidas con hilván y bordados. **Dimensiones:** 1 x 2 m (obra completa 7 x 2 m)
Año: 2019-2020

Mientras observo la obra ***El jardín de las delicias*** pienso en lo adelantado que estaba El Bosco a su época. Pero eso es evidente y no fui yo quien lo dijo… Desde las sensaciones que me generó, y desde el punto de vista de la diversidad –hoy representada abstracta y simbólicamente en siete colores mediante una bandera–, vuelvo al ***Jardín de las delicias*** con la mirada actual de cada personaje del Bosco. Los veo siendo libres de expresarse en interacción con otros, con una amplitud mental, apertura social y diversidad sexual, sin límites. Admirando el pensamiento que despierta en la actualidad El Bosco, tomo prestados algunos elementos de su obra ***El jardín de las delicias*** y los dispongo en espacios separados por siete colores, pensados uno para cada módulo; similares a la bandera LGBT, pero con el agregado del blanco como el origen de todos los colores. Aquí se presenta uno de los siete: Jardín Amarillo. ***Jardines del Bosco*** es una obra que juega entre el pasado y el presente, donde sus personajes buscan relacionarse entre sí, invadiendo los espacios, con un hilo conductor entre ellos: la libertad y la diversidad de género.

Nöel Loeschbor

Introducción

Esta investigación surge del interés de la Dirección General de Educación Superior, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, por indagar en las propuestas de enseñanza que se despliegan en el marco del Seminario de Educación Sexual Integral (ESI), incluido en el diseño curricular del Profesorado de Educación Primaria. Esta incorporación tuvo lugar en el marco de transformaciones educativas federales inauguradas por la sanción de la Ley N.º 26.206 de Educación Nacional, en 2006, y las transformaciones curriculares orientadas por la Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N.º 24/07 –entre otras–, que atravesadas por los debates y disputas de sentidos entre sectores de la sociedad civil, propiciaron la sanción de la Ley Nacional N.º 26.150 de Educación Sexual Integral.

A más de 10 años de la incorporación del Seminario de ESI en el plan de estudios de la formación inicial de profesores/as para la Educación Primaria en Córdoba, resulta de interés dirigir la mirada hacia las propuestas didácticas que se despliegan en las aulas de los Institutos Superiores de Formación Docente. Con esta preocupación, y a partir de algunos supuestos interpretativos, construimos los objetivos de investigación buscando describir los procesos de interpretación y traducción de los marcos normativos y curriculares en las propuestas de enseñanza. Procuramos identificar, a su vez, los supuestos acerca de sexualidad y género que subyacen en dichas propuestas. Además, se consideraron las valoraciones que hacen las estudiantes sobre las propuestas de enseñanza en relación con los contenidos, las actividades y la vinculación con sus prácticas y residencias.

En este texto presentamos, en primer lugar, una breve historización de las políticas educativas vinculadas con la ESI, a fin de encuadrar el tema de investigación en los marcos normativos. En segundo lugar, hacemos referencia a la construcción del problema de investigación y al marco teórico y metodológico elaborado para el trabajo de campo y el análisis de datos.

En el apartado denominado “Reconstruyendo los principales hallazgos”, se describen las dimensiones vinculadas a los procesos curriculares puestos en juego en las propuestas de enseñanza, así como las concepciones sobre sexualidad, género e infancias que subyacen en ellas y en los discursos docentes. Además, se considera la mirada estudiantil sobre la enseñanza y el abordaje de la ESI en las escuelas primarias

a partir de sus experiencias en las prácticas docentes, y se menciona, de manera general, el abordaje transversal de la ESI en los Institutos Superiores de Formación Docente, ya que fue un emergente importante relacionado con lo que acontece en el contexto áulico.

Por último, compartimos algunas reflexiones que este estudio nos suscitó y que consideramos de interés para seguir pensando el lugar de la ESI en los procesos de formación docente.

Breve historización de las políticas educativas vinculadas con la ESI y los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD)

A partir de la Ley Nacional N.º 26.150 *Programa Nacional de Educación Sexual Integral*,[1] se establece el derecho de los/as estudiantes a recibir educación sexual en todos los niveles del sistema educativo. En el Artículo 8 se establece que cada jurisdicción implementará:

> a) La difusión de los objetivos de la presente ley, en los distintos niveles del sistema educativo; b) El diseño de las propuestas de enseñanza, con secuencias y pautas de abordaje pedagógico, en función de la diversidad sociocultural local y de las necesidades de los grupos etarios; c) El diseño, producción o selección de los materiales didácticos que se recomiende utilizar a nivel institucional; d) El seguimiento, supervisión y evaluación del desarrollo de las actividades obligatorias realizadas; e) Los programas de capacitación permanente y gratuita de los educadores en el marco de la formación docente continua; f) La inclusión de los contenidos y didáctica de la educación sexual integral en los programas de formación de educadores. (Ley N° 26.150, Artículo 8, 2006)

Durante el año 2007, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación convocó al armado de una comisión interdisciplinaria en la que participaron especialistas en Educación, representantes del movimiento de mujeres, de organismos internacionales, de los sindicatos y del Consejo Superior de Educación Católica Argentina (CONSUDEC). Esta comisión fue la encargada de la selección de contenidos a partir de las preguntas ¿por qué y para qué un recorte cultural específico en relación con la educación sexual?, ¿y cómo deben organizarse y ser transmitidos sus contenidos? Este proceso estuvo mediado por discusiones y diferencias que configuraron un campo de disputa, de intereses, expresiones y determinaciones específicas.

El documento elaborado por aquella comisión sirvió como base para la posterior definición de los lineamientos curriculares básicos (Morgade, 2016; Faur, 2018; Tomasini, 2019). Después de un largo proceso de consultas, discusiones y negociaciones, en el año 2008 el Consejo Federal de Educación aprobó por unanimidad los *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral* plasmados en la Resolución CFE N.º 45/08.

Faur (2018) sostiene que la decisión de definir lineamientos curriculares básicos tuvo relación con tres principales razones. Primero, la tradición del país de incluir todos los temas educativos en el currículum; segundo, la demanda explícita por parte de los movimientos de mujeres, y por último, pero fundamentalmente, la jerarquización de la ESI dentro de la política educativa.

1 Sancionada el 4 de octubre de 2006 y promulgada el 23 de octubre de 2006.

Las políticas educativas de la ESI hicieron desembarcar en las escuelas la enseñanza sobre sexualidad con perspectiva de género y derechos; y con los documentos curriculares, se construyó un currículum que legitima su enseñanza a las generaciones más jóvenes. Los *Lineamientos Curriculares* de la ESI establecen los contenidos a enseñar y constituyen un piso común obligatorio a partir del cual las jurisdicciones provinciales pueden realizar adecuaciones y/o ajustes de acuerdo a sus realidades y necesidades.

A su vez, en el proceso de transformación educativa inaugurado con la Ley de Educación Nacional N.º 26.206, se jerarquizaron las políticas educativas para la formación docente, promoviendo desde el Estado Nacional la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) y, a nivel jurisdiccional, la Dirección General de Educación Superior (DGES). Junto a este reordenamiento institucional, se desplegaron transformaciones estructurales en el sistema formador, entre las que se encuentra, con carácter central, la reconfiguración de los diseños curriculares para las carreras de formación docente, expresada en la Resolución N.º 24/07 del Consejo Federal de Educación. En este marco, y acorde con los lineamientos curriculares de la ESI, en 2008 se incluyó en el 4.º año del Plan de Estudios de los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria de Córdoba el Seminario anual de Educación Sexual Integral.

En el marco de esta investigación, resulta relevante destacar que, mientras en los propósitos formativos de los lineamientos curriculares de la ESI los contenidos se ordenan y clasifican según a) el nivel educativo, b) el enfoque predominante para su enseñanza y c) por áreas de conocimiento, en la formación docente se establecieron dos enfoques para la enseñanza de la ESI: el transversal y el específico.

En relación con el abordaje transversal, en el diseño curricular de 2008 y en una posterior actualización en 2015, la transversalización se realizó mediante la incorporación de contenidos de ESI en otros espacios curriculares del Profesorado de Educación Primaria; por ejemplo, en Problemáticas Socioantropológicas en Educación, de primer año, y en Sujetos de la Educación y Convivencia Escolar, de segundo año.

Como se mencionó anteriormente, para el abordaje específico, en los Profesorados de Educación Primaria se incorporó el Seminario de ESI. Los contenidos mínimos del Seminario fueron acordados y enmarcados en las normativas nacionales mediante un trabajo colectivo y articulado entre la entonces Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, que contaba con una experiencia inaugural en el tema, y el Área de Desarrollo Curricular de la DGES, ambos organismos del Ministerio de Educación de Córdoba.

Preguntas que orientan la investigación

La educación sexual de niños, niñas y jóvenes se ha vuelto una problemática extensamente debatida donde confluyen tres problemas: la redefinición de los valores asociados a la sexualidad, la definición de los agentes responsables de llevar adelante la educación sexual y los debates referidos a ciudadanía y derechos sexuales (Wainerman, Virgilio y Chami, 2008).

La mayoría de las investigaciones sobre ESI se realizan en el contexto de la Educación Secundaria, Primaria o Inicial. Paradójicamente, teniendo en cuenta la injerencia del rol docente en el despliegue de la educación sexual en las escuelas, el nivel menos explorado desde la investigación es el de la formación docente. Aun así, hallamos algunos estudios como los de Fabiana Giachero y Rita Sueiro (2018), quienes observaron la inclusión-exclusión de contenidos de ESI en el Profesorado en Educación Tecnológica y en la Capacitación Pedagógica para Graduados No Docentes de la Ciudad de Villa María. Otro antecedente de investigación es el trabajo realizado por Graciela Morgade y Paula Fainsod (2015) que analiza los talleres de ESI en la formación docente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Ante esta vacancia, creemos necesario hacer un aporte al campo de la ESI, indagando en el terreno de la formación docente inicial. Específicamente, centramos la mirada en las propuestas de enseñanza que se despliegan en el Seminario de ESI en los Profesorados de Educación Primaria de la Provincia de Córdoba, y nos preguntamos:

- ¿Qué características asumen?
- ¿Cómo se dan los procesos de apropiación y traducción que los/las docentes a cargo del Seminario de ESI realizan sobre los marcos normativos y curriculares en sus propuestas de enseñanza?
- ¿Qué perspectivas y estrategias de enseñanza disponen los/as docentes del Seminario?
- ¿Qué valoraciones hacen los/as futuros/as docentes sobre las prácticas de enseñanza en el Seminario de ESI?
- ¿Qué concepciones, supuestos y experiencias han atravesado las/os estudiantes en sus prácticas y residencias para la enseñanza de la ESI en las escuelas primarias?

Los lentes teóricos con que miramos

I. Políticas educativas, currículum y propuestas de enseñanza

Al preguntarnos sobre las propuestas de enseñanza que los/las formadores/as construyen en el marco del Seminario de ESI, de algún modo nos estamos preguntando ¿qué hacen los/as docentes con las definiciones que emanan de las políticas educativas? Al respecto, Stephen Ball (2002) aporta una caja de herramientas para comprender por qué una política educativa no se aplica, sino que se traduce y es interpretada en su trayectoria. Es de suma importancia considerar el posicionamiento y los conceptos teóricos que plantea el autor para profundizar y complejizar el análisis de las propuestas de enseñanza en el Seminario de ESI.

Las respuestas a los textos políticos –entiéndase aquí, la ley de ESI, los lineamientos curriculares de ESI y el diseño curricular provincial– varían según los contextos. Entendemos que las políticas educativas modifican algunas de las circunstancias de los contextos afectando las dinámicas institucionales y movilizando los posicionamientos de los actores, lo que puede manifestarse como adhesión, resistencia, resignificación, ante las orientaciones o regulaciones que pretenden las normas.

La ley de ESI fue votada después de un largo proceso de consultas, discusiones y negociaciones entre actores políticos, civiles, religiosos y académicos, lo cual evidenció sistemas internalizados de creencias y valores en sujetos particulares. Morgade (2016) relata que en la comisión creada para elaborar los lineamientos curriculares de ESI hubo intensas discusiones con sectores de la Iglesia Católica, quienes finalmente lograron incluir algunas de sus condiciones en el documento general. El Estado se configuró en un territorio de disputas, expresándose la complejidad discursiva desde la formulación de la ESI.

Las políticas educativas en cuestiones de género y sexualidades conformaron un campo de disputas de intereses, expresiones y determinaciones específicas. Estas tensiones presentes desde el inicio de la formulación de la ESI tienen sus continuidades, en la actualidad, en la decodificación, interpretación y traducción que hacen los actores sociales y educativos sobre la enseñanza de la ESI. Para Southwell (2013), los significantes otorgados desde el Estado como instrumento de regulación y modelo de referencialidad de lo social no son totales ni cerrados, ya que toda política posee fisuras por donde se permean otros significados y sentidos otorgados por parte de los

diseñadores de una política educativa, como también por parte de sus destinatarios. El discurso educativo sobre la ESI contiene una dimensión política con significados sociales que producen una percepción y representación de la realidad social que no es única y compartida por todos los sectores sociales.

Para analizar las redefiniciones que realizan los/as docentes de los lineamientos curriculares de ESI, se recupera el planteo de Terigi sobre los "procesos curriculares" en referencia a los procesos de aceptación, rechazo, redefinición que operan sobre lo prescripto y contribuyen a transformarlo (Terigi, 1999). Desde esta perspectiva, es central reconocer la particularidad de cada contexto escolar, asumiendo que las nuevas prescripciones siempre se resignifican en el marco de prácticas establecidas y arraigadas. Los efectos de una política no son "una traducción cruda y abstracta" determinada por los textos políticos (Ball, 2002), en tanto las condiciones materiales y simbólicas presentes en cada contexto escolar particular operan en esa resignificación de lo prescripto (Terigi, 1999).

En similar sentido, pero dirigiendo la mirada a las prácticas de transmisión, Gloria Edelstein (2008) reconoce que la enseñanza no es una actividad azarosa, sino que se expresa como un proceso de intervención que involucra regulaciones específicas junto a múltiples determinaciones institucionales y sociales más amplias. Todo proceso de enseñanza es concebido como una actividad intencional, una práctica social que se desarrolla en un grupo con propósitos comunes, que comparte formas de percibir y actuar, representaciones, reglas, códigos, habitus, esquemas conceptuales que involucran creencias, intenciones y relaciones interpersonales. El/la docente es concebido/a como un agente activo que le imprime racionalidad a los procesos en juego, desde la selección de contenidos, los modelos de representación que prevé, el tipo de interacciones que promueve y los criterios y formas de evaluación. El/la docente interviene al asumir decisiones tanto en instancias previas como durante el desarrollo en la inmediatez del aula. Estas decisiones devienen de las perspectivas teóricas por las que opta y desde las cuales asume una posición docente (Edelstein, 2008).

A partir de los/as autores/as mencionados/as, se analizan las propuestas de enseñanza de las/os docentes del Seminario, considerando que interpretan el marco normativo y lo traducen mediante la transmisión de los saberes y perspectivas vinculadas a los sentidos de la enseñanza de la ESI.

II. Sexualidad(es) y género(s)

Durante mucho tiempo se consideró, y en las escuelas especialmente, que la sexualidad es sinónimo de genitalidad, de relaciones sexuales genitales, de lo reproductivo, aludiendo generalmente a los aspectos biológicos. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2006), la sexualidad se experimenta y se expresa en pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, roles y relaciones. Puede incluir todas estas dimensiones, pero no todas ellas son siempre experimentadas o expresadas por las personas. La sexualidad se encuentra influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales.

Así es como la genitalidad es solo una dimensión más de la sexualidad, y esta puede incluir también prácticas sexuales, modelos de belleza, emociones, placeres/displaceres, fantasías, partos y crianzas, e interrupciones voluntarias de embarazos. Estas cuestiones, íntimas y sociales, no han sido vividas del mismo modo en todos los momentos históricos ni en todas las sociedades. A su vez, las personas viven su sexualidad en vínculo con otras y siempre atravesadas por el lugar que ocupan en la sociedad. En este sentido, la sexualidad implica diferentes vivencias y posibilidades para niñas, niños, varones, mujeres, adultos mayores, personas trans y personas con discapacidad (Comas, Haddad, Musacchio, Ostropolsky, 2018).

La definición que expresa la OMS es la adoptada en los *Lineamientos Curriculares para la ESI*. Además, para esta investigación, se considera la definición que aportan otros/as autores/as para nombrar o describir aquello que generalmente constituye lo innombrable o silenciado en las escuelas. Así es como Díaz (2005), en un breve texto sobre poder y deseo, escribe:

> La sexualidad constituye un conjunto de prácticas, discursos, normas, reglas, sobreentendidos, miradas y actitudes del orden del deseo, relacionadas no solo con la genitalidad, sino también con todos los orificios, las eminencias y las mucosas propias y ajenas. Las significaciones se hacen extensivas al cuerpo en general y también a animales y objetos. El imaginario de la sexualidad alcanza a ciertas músicas, figuras, olores, colores, ademanes, temperaturas, texturas, y –en nuestro tiempo– también a los medios masivos y digitales. (Díaz, 2005, s/n)

Hablar de sexualidad, entonces, es reconocer un proceso dinámico y complejo que convoca la palabra y la mirada de varias generaciones, y que se construye atravesada por todo el ciclo vital, desde el nacimiento hasta la muerte, desde la infancia hasta la vejez.

III. Perspectivas esencialistas, constructivistas y deconstructivistas de sexo y género

Al preguntarnos si el género es dado o es construido, encontramos tres grandes perspectivas que ayudan a distinguir las representaciones y los sentidos en torno al género en el Seminario de ESI.

La **perspectiva esencialista** considera que la biología es la encargada de definir la esencia masculina y femenina. De esta manera, poniendo el acento en el determinismo biológico, los/las esencialistas postulan la masculinidad y la feminidad como intrínsecas a varones y mujeres. En palabras de Ana Fernández, en este enfoque

> las funciones biológicas se encuentran transportadas al rango de esencias. Son, por lo tanto, la plena realización de la feminidad. De tal forma, los atributos por los cuales se define lo femenino (se inventa la Mujer) son concebidos como una esencia universal (...) esta esencia universal así construida es dotada de verdadera realidad, de verdadero peso ontológico. (Fernández A., 1993, p. 42)

De este modo, se sustancializan las identidades tratándolas como entidades dadas (Fraser, 1997) y las particularidades de cada mujer se invisibilizan, en tanto solo adquiere visibilidad el colectivo de las mujeres, portadoras todas ellas de la esencia femenina. "La esencialización deniega los procesos singulares, las rebeldías, los malestares, las diferencias aun en el marco de acatar mandatos, posicionando a las mujeres concretas en el conjunto de las 'idénticas'" (Fernández A., 1993, p. 43).

Se considera que Simone de Beauvoir, cuando publica su libro *El Segundo Sexo* (1949), da inicio a la **perspectiva constructivista** del género, con una de sus célebres frases: "No se nace mujer, se llega a serlo" (2007, p. 207). Para la autora,

> ningún destino biológico, psíquico o económico define la figura que reviste en el seno de la sociedad la hembra humana; es el conjunto de la civilización el que elabora ese producto intermedio entre el macho y el castrado que se califica de femenino, únicamente la mediación de otro puede constituir a un individuo como otro. (Beauvoir, 2007, p. 207)

En otras palabras, el género no es un atributo individual, sino que implica un conjunto de relaciones sociales. Esto significa que está contextualmente definido, no es algo dado e inmutable sino específico y variable de acuerdo a cada cultura y a cada momento histórico. Cambia de acuerdo a las formas en que las sociedades lo representan y hacen uso de él para establecer las normas que rigen las relaciones sociales. Esta manera de concebir el género constituye una posición opuesta al esencialismo. Al definirlo como un elemento constitutivo de las relaciones sociales, hace imposible pensar a la masculinidad y a la feminidad como algo fijo y predeterminado.

También se podría considerar que existen teorías constructivistas con un enfoque psicológico. Marta Lamas define al género como

> la constatación cultural de la diferencia sexual y simboliza lo que es "propio" de los hombres (lo masculino) y lo que es "propio" de las mujeres (lo femenino); pero además de ser un mandato cultural también implica procesos psíquicos; y toda esa complejidad se arma como un conjunto de creencias y prácticas que jerarquizan y discriminan a los seres humanos. (Lamas, 1996, p. 186)

Es decir que, además de considerar el importante papel que desempeña la cultura en la construcción del género, también se advierte la dimensión subjetiva de ese proceso. De esta manera, nuestra conciencia estaría habitada por el discurso social, y esas prácticas, ideas y discursos que constituyen el género no determinan solo la conducta objetiva de las personas sino también la subjetividad.

Dentro de lo que suele denominarse como **perspectiva deconstruccionista**, se ubican autoras, llamadas también constructivistas radicales, como Judith Butler. Los desarrollos de la teoría *queer*, y en particular los de esta autora, incorporan con fuerza la hipótesis de la construcción social del cuerpo y las sexualidades, y la crítica a la heteronormatividad en las articulaciones y desarticulaciones con el género. Según Butler (2001), la reiteración de las prácticas sobre sexualidades y géneros (en la escuela, por ejemplo) produce cuerpos e identidades desde la norma heterosexual, y a través de esta reiteración se logra que los cuerpos e identidades sean vistos como un hecho natural y no como producción social y cultural. Por ejemplo, en la escuela, los baños y la formación por filas se divide de manera binaria entre varones y mujeres.

Uno de los conceptos centrales de dicha autora es la "performatividad" de la identidad de género. Ella niega la existencia de una identidad esencial al sostener que el género se constituye por medio de gestos corporales, movimientos y normas repetidas con un mismo estilo, que crean la ilusión de un "yo generizado permanente". Así como el género no es un hecho, sino un conjunto de actos, esos actos generan la ilusión de que existe una identidad unitaria, estable. Pero esos actos que se expresan a través del cuerpo son continuamente renovados, revisados y consolidados en el tiempo, por lo cual no es correcto hablar de una identidad anterior al actor. Si partimos de la idea de que el género se constituye por una performance repetida, no podemos hablar de una realidad esencial anterior, sino que el género se convierte en realidad a través de la dramatización misma. No hay identidad genérica tras las expresiones del género. Los gestos y actos que constituyen el género son performativos en la medida que la identidad que pretenden expresar es un invento fabricado y sostenido por signos corpóreos y por el discurso social.

Por lo dicho anteriormente, cabe destacar que, aunque la propuesta de la autora plantee que el género es un proceso mediante el cual las personas reciben significados culturales y los reinterpretan –de lo que se deriva que no solo somos construidos socialmente sino que en cierta medida nos construimos a nosotros mismos–, esto no implica que el género sea un acto individual y voluntario. Si bien esta perspectiva parece otorgarle más protagonismo al sujeto en la construcción del género, es un acto solo en escasa medida voluntario, ya que está arraigado en normas sociales y significados culturales.

De allí la diferencia con la perspectiva constructivista, en la cual se identifica al género como la construcción social de la diferencia sexual en diferentes contextos históricos y culturales. Es decir que esta tercera perspectiva replantea la idea de que el sexo y la diferencia sexual son dependientes de funciones biológicas estables a partir de las cuales luego se construyen los significados culturales del género, para señalar que incluso la mirada sobre la genitalidad es una construcción social.

A diferencia de la teoría construccionista que admite la dotación biológica como dada y que las características de género estarán influenciadas por lo social y cultural, la teoría *queer* señala que incluso la genitalidad (dada por la biología humana) es una construcción social.

El enfoque metodológico que asumimos

Enmarcada en el paradigma cualitativo, esta investigación recupera uno de los principales aportes del enfoque socioantropológico en Educación: el reconocimiento de los agentes como portadores de un sentido común académico que les otorga marcos interpretativos (Edelstein, 2008). De acuerdo a los objetivos de la investigación, se realizaron entrevistas en profundidad y grupos focales con un guion de preguntas semiabiertas a estudiantes y docentes. Estas entrevistas fueron analizadas desde un corpus teórico-conceptual donde convergen diferentes disciplinas.

Toda investigación implica un recorte; en nuestro caso, el enfoque teórico se construye con los aportes de la sociología política, la pedagogía crítica y los estudios feministas que analizan problemáticas educativas. La relación entre la teoría educativa y el trabajo de campo asume una actitud de vigilancia epistemológica sobre los sentidos que las/os docentes y estudiantes construyen desde su posicionamiento en el aula y en contextos sociales diferentes. Además, como investigadoras y trabajadoras de la educación, contemplamos un bagaje de experiencias y conocimientos vinculados con la ESI puestos en diálogo e intercambio constante con lecturas teóricas sobre los temas abordados.

En esta investigación, se analizan 5 Profesorados de Educación Primaria de gestión estatal de la Provincia de Córdoba: 3 Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de la Ciudad de Córdoba y 2 de localidades cercanas. El trabajo de campo se construye en un primer momento con entrevistas en profundidad a la totalidad de los/as docentes[2] a cargo del Seminario y entrevistas en profundidad y grupos focales con estudiantes que habían cursado el Seminario el año anterior o lo estaban cursando. Además, se realizó una entrevista a las referentes del Área de Desarrollo Curricular de la DGES, quienes lideraron el proceso de definición de los diseños curriculares en 2008, momento en que se incorpora el Seminario de ESI al Profesorado de Educación Primaria. También se analizó documentación oficial como leyes nacionales y provinciales, el diseño curricular, los lineamientos curriculares y programas anuales de los seminarios.

En un segundo momento, luego del análisis de las entrevistas a docentes del Seminario y del análisis de los programas, realizamos un grupo focal. En esta instancia,

2 De los/as 6 docentes a cargo, 2 son biólogas y Profesoras en Biología, 1 Licenciada y Profesora en Ciencias de Educación, 2 Licenciadas y Profesoras en Psicología y 1 Licenciado y Profesor de Psicología. A partir de este momento, se utilizará el femenino para nombrar a las docentes del Seminario, ya que solo un docente es varón y el resto son mujeres. Esta decisión responde a la necesidad de allanar la escritura y la lectura del texto al referenciarse en plural.

presentamos los supuestos interpretativos que veníamos construyendo a partir de los primeros análisis y los pusimos en diálogo. Esto permitió profundizar en las primeras temáticas y los ejes que emergieron del análisis del trabajo de campo.

En el proceso de análisis e interpretación de los datos, pusimos en diálogo las preguntas de investigación con los registros de las entrevistas, logrando un primer nivel de sistematización. En un segundo nivel interpretativo, a la luz de las conceptualizaciones teóricas fueron emergiendo las categorías que presentamos a modo de hallazgos: algunos aspectos vinculados con la traducción de los marcos normativos y curriculares en las propuestas de enseñanza, las concepciones de sexualidad, género e infancia que subyacen en los discursos de docentes y estudiantes, las valoraciones que hacen los/as estudiantes[3] sobre las propuestas de enseñanza en relación con los contenidos, las actividades y la vinculación con sus prácticas y residencias y la transversalidad de la ESI en las instituciones de formación docente.

3 A partir de este momento, se utilizará el femenino para nombrar a las estudiantes del Seminario, ya que todas las estudiantes entrevistadas se reconocen cis mujeres.

Reconstruyendo los principales hallazgos, en diálogo con docentes y estudiantes

I. El currículum y las propuestas de enseñanza de ESI

El Programa Nacional de Educación Sexual Integral, los lineamientos curriculares de la ESI y el diseño curricular de la Provincia de Córdoba son los textos políticos que generan intervenciones textuales en la práctica educativa. Sin embargo, las docentes entrevistadas no realizan una traducción lineal y abstracta del texto a la práctica educativa porque hay pensamiento productivo, invención y adaptación.

Las docentes construyen un posicionamiento desde el marco legal al reconocer la enseñanza de la ESI como un derecho legitimado por las leyes nacionales y los textos oficiales. Además, en los programas del Seminario, los lineamientos pedagógicos elaborados por el Programa de Educación Sexual Integral aparecen como un gran estructurador para las propuestas de enseñanza, lo que, a su vez –y según la propia percepción de las formadoras– les da seguridad para el posicionamiento y la práctica docente.

El diseño curricular del Profesorado de Educación Primaria de la provincia de Córdoba (2008, 2015) establece 3 ejes para el Seminario de ESI: Educación Sexual Integral, Educación Sexual y Salud, y Educación Sexual Integral en el Nivel Primario. Si bien la mayoría de las docentes los incluye en sus propuestas de enseñanza, predomina el abordaje de la ESI a partir de los 5 ejes[4] planteados por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Según ellas, estos 5 ejes las *ordenan*, les dan *seguridad, comodidad* y son una guía para elaborar el programa del Seminario:

> *A mí me ordenó los 5 ejes. Cuando yo tomé las horas, los 2 o 3 primeros años seguí el diseño (…) Después de una capacitación (…) sobre ESI bajaron esos cinco ejes y a mí me ordenó porque fui viendo que tenía lo mismo ordenado de diferente manera, y que cuando lo apliqué iba entrelazando todo (…) Eso es lo que me dio más seguridad y comodidad. (Docente 7)*

> *Desde el diseño curricular yo tomo principalmente los propósitos, pero también tomo los objetivos (…) para poder desarrollar mi programa del seminario tomo los distintos ejes que propone la ley: la ley propone trabajar perspectiva de género, perspectiva de derechos, afectividad, diversidad, cuidado del cuerpo y la salud, y también me parece siempre cuando vamos trabajando cada uno de los ejes, transversalizando con el rol del docente, el rol de la familia para la enseñanza de la ESI. (Docente 6)*

4 Los ejes de la ESI son: el enfoque de derechos, la promoción de la igualdad de género, el respeto a la diversidad de formas de vida, el cuidado del cuerpo y de la salud, y la afectividad.

> *Me guié en el posicionamiento del Programa de Educación Sexual Integral que tiene que ver, por supuesto, con los lineamientos curriculares (...) me guié desde lo conceptual con los distintos ejes de la ESI. (Docente 3)*

El Programa Nacional de ESI, ante las diversas situaciones que irrumpen en la cotidianeidad de las instituciones educativas, elaboró una estrategia y un enfoque para visualizar la transversalidad de la educación sexual y abordarla desde una perspectiva de género y derechos. En este marco, se elaboró la *Serie Cuadernos de ESI. Contenidos y propuestas para el aula*,[5] donde se identifican acciones pedagógicas que hacen posible la interpretación y traducción de una política educativa por parte de las docentes. Respecto de lo que puede realizarse y ser alcanzado mediante acciones concretas que materializan la demanda abstracta de las políticas públicas (Ball, 2002), una docente menciona que una herramienta para abordar la ESI en la escuela primaria son los *Cuadernos de ESI* del nivel inicial y primario. Además, recupera el valor de la estrategia conocida como las "puertas de entrada"[6] de la ESI, ya que en las escuelas primarias no existen espacios curriculares específicos sino que predomina el abordaje transversal:

> *Acá, en este Profesorado trabajamos los contenidos curriculares para el nivel inicial y el primario (...) Lo tengo muy fresco, lo trabajamos al cuadernillo que es muy interesante, está enfocado a los derechos de los niños y me gustó mucho y lo trabajamos muchísimo y empezamos a ampliar la mirada con algunos temas (...) Yo veo (...) lo curricular, las puertas de entradas para trabajar, porque no hay en primaria un espacio curricular. (Docente 4)*

II. El contexto social y político en las propuestas de enseñanza

Considerando que el currículum no se agota en las prescripciones sobre finalidades y contenidos de la enseñanza sino que implica procesos de aceptación, rechazo y redefinición que operan sobre lo prescripto y contribuyen a transformarlo (Terigi, 1999), se comprende que las docentes construyen un posicionamiento y tienen diferentes perspectivas para abordar la enseñanza de la ESI. Incluso en el aula, durante los procesos de enseñanza, van realizando modificaciones en los contenidos propuestos en el programa del Seminario, sobre la base de las demandas e intereses estudiantiles.

5 El material fue producido por la Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Nación, el Programa Nacional de Educación Sexual Integral y la Dirección Nacional de Gestión Educativa.

6 Desde el Programa Nacional de ESI, observan que la ESI ingresa a las escuelas de diferentes maneras. A fin de identificarlas, se las nombró como "puertas de entrada": una, a través de la reflexión sobre nosotros/as mismos/as; otra, por la enseñanza de la ESI –que contempla el desarrollo curricular, la organización de la vida institucional cotidiana, episodios que irrumpen en la vida escolar–, y la tercera puerta, la escuela, las familias y la comunidad en su relación con la ESI.

Las estudiantes tienen preocupaciones e intereses con respecto a poder abordar y debatir en el aula los temas que están instalados en el terreno político, social y mediático. Las docentes los denominan "temas coyunturales", y suelen ser aquellos más destacados en la agenda de los feminismos activos en el espacio público que, a su vez, se visibilizan en los medios de comunicación y las redes sociales. Por ejemplo, en 2018, el aborto fue un tema demandado en relación con el debate social y parlamentario por el Proyecto de Ley para la Interrupción Legal del Embarazo (ILE). Sin embargo, las docentes expresan que, al año siguiente, no fue un tema tan demandado, sino que habían surgido otros como femicidios, abuso sexual, identidad de género e infancias trans:

El año pasado el aborto... por todo lo que pasaba, del debate [hace referencia a la ILE]. Lo que sí salió fuertemente este año [2019] fue el tema de los femicidios, le dediqué mucho más tiempo al tema de género, muchísimo más tiempo de lo que solía dedicarle antes. (Docente 3)

Este año [2019] el tema que más salió y que pidieron a principio de año es trabajar sobre abuso sexual porque les inquietaba bastante. (Docente 5)

Creo que nosotros tenemos que abordar lo coyuntural, que es muy importante, pero también el resto (...) Este año [2019] hemos trabajado sobre las noticias que salieron sobre profesores en relación al abuso sexual de niños. (Docente 1)

Violencia seguro, con ILE no, no están preguntando sobre ese tema [año 2019], diversidad sexual e infancias trans sí, "con mis hijos no te metas" ha surgido pero más cerca de... ¿cuándo fue esto, en el 2018? Ahí sí, va surgiendo. Lo demás va y viene, sí sale mucho lo de violencia (...) y lo otro depende de cómo esté instalado en los medios, me parece, ¿no? Si tiene mucho cartel, aparece, y si no, son más estables con los otros temas. (Docente 7)

Las docentes coinciden en que hay temas o preocupaciones que son constantes en la demanda estudiantil, como la violencia de género y el abordaje de la ESI en la escuela primaria. Esto último es recurrente en las entrevistas con las estudiantes y docentes en relación con lo que se nombra como *miedos* para hablar sobre sexualidad con niñas y niños:

Siempre hubo miedo, que los padres, los profesores. No hacemos esto porque los padres se van a enojar. Hay que explicar y mandarles notita a los padres para explicar que no sé qué. Siempre esas recurrencias. No es desde el "con mis hijos no te metas", eso hizo un poco más, pero siempre hubo esa cosa, siempre hubo padres que se han resistido, más violento capaz. (Docente 7)

Creo que la demanda más grande que se da a principio de año tiene que ver con los miedos... "¿Y yo cómo hago para dar esto a los chicos, y cómo hago si en la escuela la

> *directora no me permite, y cómo hago si los padres no están de acuerdo?" Yo creo que eso está más basado en los temores y también por el desconocimiento de lo que es la educación sexual. (Docente 3)*

Una de las recurrencias más encontradas fue que el eje para la promoción de la igualdad de género se asocia principalmente con la problemática de la violencia de género, sus tipos y modalidades, en su expresión más visible y explícita: los femicidios. A modo de hipótesis interpretativa, este tema es el más abordado por su reiteración en los medios de comunicación social. En el relato de las docentes se advierte escaso o nulo tratamiento de situaciones de homo-lesbo- transfobia y trans- travesticidios:

> *Lo que sí salió fuertemente este año fue el tema de los femicidios. Le dediqué mucho más tiempo al tema de género, muchísimo más tiempo de lo que solía dedicarle antes; siempre le dedico mucho tiempo, pero con el tema de los femicidios más. Es más, ahora la IEFI [Instancia Evaluativa Final Integradora], ya decidí que les voy a pedir algo referido a género, más específicamente. (Docente 3)*

> *Otro tema que le doy mucha importancia es la violencia de género, cómo lo entendemos, la violencia hacia la mujer y hacia el varón. Es muy difícil trabajar ese tema porque parece que hay una competencia. Aparece que los varones también lo padecen, pero bueno, nadie lo niega, pero no está en el mismo nivel que las mujeres; yo insisto que por la misma condición de mujer se la padece más a la violencia, sabemos históricamente que los derechos de las mujeres quedaron invisibilizados. (Docente 4)*

En los ISFD, el Seminario de ESI siempre ha sido el espacio áulico donde se conversa y se da lugar a reflexionar sobre los temas vinculados con la sexualidad, géneros y feminismos. Es el espacio curricular que, dada la prescripción del currículum, facilita más que otros el diálogo y la reflexión, y esto se potencia y se complejiza con los debates que impone la agenda social, política y mediática que irrumpe en las aulas a través de las demandas estudiantiles y de las iniciativas docentes.

III. Ausencias/presencias de contenidos en el Seminario de ESI

A partir de la aprobación de los lineamientos curriculares y del diseño curricular provincial, la presencia del Seminario de ESI en la formación de futuros/as docentes de Educación Primaria se puede leer como un avance que visibiliza temas, sujetos y grupos sociales que históricamente han sido los menos favorecidos, lo que en términos de Connell (1997) podría pensarse como un acto de justicia curricular. Sin embargo, se advierten ausencias de aquello que no pudo ingresar al documento escrito pero que aparece en las aulas. En este sentido, pudimos observar que en el Seminario de ESI hay ciertos temas, como por ejemplo, las infancias trans, que,

aunque no están explícitos en los documentos oficiales y por ende en los programas del Seminario, se presentan en el aula por la demanda e interés estudiantil o porque la docente los incluye en su propuesta de enseñanza. Nos comentaban dos docentes al respecto:

> *Se recuperó lo de infancias trans y hay videos muy interesantes, no solo de Argentina sino también de Chile, y de Uruguay también, sobre organizaciones que están moviendo el tema. Fuimos recuperando desde ese lado y recuperando algunas cosas como ¿cómo puede ser que un niño tan pequeñito no quiera ser lo que anatómicamente muestra su cuerpo? Y sí, sí. Desde muy chiquititos en algunos casos, y otros no. Todo un planteo muy interesante. (Docente 1)*

> *A mí me sorprendió que cuando yo les propuse hacer un trabajo, de los 11 que había, 7 me propusieron hacer sobre infancias trans. Es una inquietud, por lo menos mis alumnos lo trabajaron. A mí me llama la atención que haya tanto interés en trabajar ese tema. (Docente 4)*

Hay saberes, temas y contenidos que siguen siendo invisibilizados en el currículum oficial y en el aula. Eisner (1985) propuso el concepto de "currículum nulo" para advertir que siempre se deja afuera o se excluye un contenido del "universo curricular de referencia". En este sentido, al analizar las propuestas de enseñanza observamos que en los programas y las entrevistas no se hace mención a las pedagogías feministas, la teoría *queer* o la historia del feminismo. Tampoco al desarrollo de conceptos como patriarcado, androcentrismo, sororidad, lenguaje inclusivo o masculinidades, cuya presencia suele estar vinculada a la participación de estudiantes o docentes en espacios de militancia feminista o diversidades sexuales, así como a espacios de actualización académica docente; ambos son un fuerte motor para generar discusión, reflexión y actualización sobre estos contenidos.

Hay algunas temáticas que se muestran como zonas grises, es decir, están enunciadas, pero se abordan de manera sesgada o fragmentada, dejando fuera de su tratamiento aspectos que pueden resultar polémicos o de difícil abordaje. Por ejemplo, en algunos programas se explicita el tema Aborto en unidades como Salud Sexual y Reproductiva, pero no se observa bibliografía ni mención de información sobre organizaciones políticas que historizan el debate por el derecho al aborto legal, cuando el propio blog del Programa de ESI de la Provincia de Córdoba incluye en el eje Cuerpo y Salud material producido por la organización Católicas por el derecho a decidir y la Guía Técnica para la Atención de los Abortos No Punibles. Más arriba, mencionamos que la ILE fue un tema demandado durante 2018 como emergente del contexto político de las discusiones parlamentarias. Algunas miradas docentes sobre el tema planteaban:

El año pasado se habló sobre el tema de la ley del aborto, que incluso yo les planteé, porque me parecía imprescindible... A una jornada se la dedicaron a eso (...) Cuando trabajamos el tema de los derechos, tocamos el tema de Interrupción Legal del Embarazo. (Docente 1)

El aborto es un tema muy controvertido porque hay algunas que quieren hablar de eso y otras que no. Entonces ha sido un tema muy difícil de tratar. Creo que corresponde totalmente tratarlo porque está en agenda, se estuvo trabajando en nuestro Congreso (...) entonces es importante trabajarlo, pero bueno también es ir viendo que eso no genere una resistencia tan alta que repercuta después en el vínculo docente-estudiante. (Docente 5)

En las entrevistas con las docentes, al mencionar el Abuso Sexual Infantil (ASI), si bien comentaron que abordan la descripción del concepto, el marco legal y los tipos de abuso, cuesta aún problematizar en el aula la posibilidad, hoy legal, de interrumpir un embarazo producto del abuso y la violencia sexual hacia niñas y adolescentes. Esta omisión, por múltiples razones, niega los derechos que reconocen la autonomía progresiva de las niñas o adolescentes para decidir si continuar o no con un embarazo no intencional.[7] Es decir, hay escasos espacios de reflexión para preguntarse como futuras docentes o como estudiantes en las prácticas qué sucede si en la escuela primaria una niña o adolescente nos cuenta que está embarazada producto de un abuso sexual. En este sentido, recuperamos el diálogo que se mantuvo entre dos docentes del Seminario en el grupo focal:

Docente 4: Me sorprendió una de las chicas [refiere a una estudiante del Profesorado] que se quejó en Dirección... Contó una historia que dice que había una chica que venía siendo abusada sexualmente en una escuela primaria y pone como estrategia señalar en la lámina las partes del cuerpo que no se deben tocar en rojo, verde, amarillo. Y como era a fin de año, yo les había pedido el escrito y la defensa oral. Y capaz que yo me equivoco en darles una devolución y le dije fijate bien qué estrategia vas a pensar para esta problemática.

Docente 7: Claro, si hubiera leído el material se hubiera dado cuenta.

Docente 4: Y después lo cambió, cambió la actividad para la defensa oral (...) porque... pensá en esta chica que está siendo abusada reiteradamente por el padrastro, ¿te preocupaste vos? ¿Qué mecanismo vas a activar para defender a esta niña? Porque es una niña, ¿qué medidas vas a tomar para defender a esta niña?

7 Según el último Protocolo para la atención integral de las personas con derecho a la interrupción legal del embarazo (ILE) en la Argentina (2019, segunda revisión), toda mujer, niña, adolescente y persona con capacidad de gestar tiene derecho a acceder a una ILE cuando el embarazo representa un peligro para la vida de la persona gestante, cuando representa un peligro para la salud de la persona gestante, y cuando proviene de una violación (se trate o no de una persona con discapacidad intelectual o psicosocial). El ejercicio de la opción a la ILE en dichas circunstancias se encuadra en el derecho a la autonomía personal. Asimismo, otros derechos como el derecho a la intimidad, la confidencialidad, la privacidad, la salud, la vida, la educación y la información se enmarcan en el ejercicio de esta opción desde los principios de igualdad y no discriminación.

> *Docente 7: Sí, además está en la bibliografía, hay un protocolo de lo que hay que hacer.*
>
> *Docente 4: Sí, lo tienen, yo se los mostré, lo tienen en el diseño curricular, está el mapita ese de lo que hay que hacer, todo está ahí y le digo: ¿qué estás esperando? ¿Que te aparezca un bombo, le digo, que aparezca la chica embarazada a los 9 meses y que ahí te des cuenta de que hay un abuso sexual? Como que ahí te das cuenta de la mentalidad de esta chica que está en cuarto año. Yo las reté en ese sentido, yo le decía, ¿qué estás esperando? ¿Que sea tu hija mañana, que sea tu hermana? Es muy duro. ¿Cómo puede ser que vos estés diseñando un semáforo con colores?, eso es para los niños, eso es otra estrategia pedagógica, tiene que ver con la prevención y el cuidado del cuerpo, no con la situación de abuso. (Grupo focal con docentes)*

Otro tema que no aparece explicitado en programas del Seminario es el lenguaje inclusivo, también llamado lenguaje no-sexista; no está incluido como contenido a enseñar ni se utiliza en la redacción de estos documentos, que están escritos, predominantemente, con el sustantivo masculino plural. Por ejemplo, en las fundamentaciones y los objetivos del programa, se refieren a "los futuros docentes", aunque la mayoría de las estudiantes de los Profesorados de Educación Primaria suelen ser mujeres. Del mismo modo, se observa que en las entrevistas docentes, al referirse a las estudiantes del Seminario, lo hacen usando el sustantivo "los", por ejemplo: "cuando los estudiantes dicen", "cuando ellos proponen", etc. Suele ser un tema poco problematizado por las docentes y las estudiantes. Solo una docente refirió al uso *provocativo* del lenguaje inclusivo:

> *Introduzco también el lenguaje inclusivo, lo uso como una provocación, creo que es una buena manera para empezar a caminar un poco (...) Hay que empezar a ver que en el lenguaje está esta cuestión patriarcal profundamente arraigada. Algunos dicen que está mal porque los chicos se van a confundir. No estaría mal que en algún momento se empezara a incluir este lenguaje. (Docente 1)*

Dado el debate social vigente sobre el lenguaje inclusivo, consideramos que es un tema que podría abordarse en la formación como un contenido a problematizar y reflexionar desde una perspectiva inclusiva. Entendiendo al lenguaje como una construcción social y simbólica, no libre de disputas y atravesado por las relaciones de poder que impone el sistema patriarcal, creemos que es una temática necesaria de ser problematizada, sobre todo cuando pensamos en la influencia del lenguaje en la construcción de las subjetividades de niños, niñas y niñes.

IV. Miradas de docentes y estudiantes sobre las propuestas de enseñanza

En el Seminario de ESI encontramos una particularidad en la transmisión de saberes y conocimientos sobre la sexualidad que quizá no aparece con tal presencia en otras unidades curriculares: tanto docentes como estudiantes hablan sobre diversos temas de educación sexual desde la propia experiencia y su abordaje moviliza aspectos íntimos. A su vez, todas las docentes coinciden en que, al construir sus propuestas de enseñanza, parten de la información y los saberes previos de las estudiantes, así como de las problemáticas, muchas veces ligadas a experiencias personales, que van emergiendo a partir de su abordaje. Asimismo, dado que las estudiantes en su mayoría están realizando las residencias en escuelas primarias, van surgiendo temas que aparecen en las aulas durante sus prácticas.

En ese sentido, las docentes aluden a una doble referencialidad de las estudiantes como sujetos del aprendizaje. Por un lado, sostienen que las estudiantes como personas adultas se ven interpeladas en su vida personal por los temas del Seminario y, por otro lado, como futuras docentes, se ven interpeladas como profesionales. A partir de esto, surgen dos necesidades: por un lado, enfocarse en una educación sexual para las estudiantes como sujetos adultos porque desconocen o tienen información errónea de temas que las interpelan; por ejemplo, uso de métodos anticonceptivos, violencia de género, concepciones sobre género y sexualidad. En segundo lugar, enfocarse en la formación docente pensando en el sujeto de destino[8] que alcanza el Profesorado de Educación Primaria. En otras palabras, decían dos docentes:

> *En el ISFD, para mí siempre hubo dos patas importantes: una, la formación de las estudiantes en educación sexual integral, que yo siempre la tomé a la educación sexual para adultos, para que ellas construyan cosas, y después la formación como educadoras sexuales, cómo posicionarse frente a la escuela primaria, a los estudiantes, ese destinatario chiquito, digamos, que tenemos que llegar, justamente, para prevenir muchas de las problemáticas que tienen incluso ellas, como adultas en la vida, por ejemplo: violencia de género, discriminación. Siempre mirándolo desde las dos partes. (Docente 3)*

> *Hacer una discriminación entre lo que es la formación y el proceso propio de redefinición, autocrítica y lo que es la transmisión del rol de la enseñanza para el nivel de destino. Eso me parece que hay que plantear que son dos cuestiones importantes (...) en su trascendencia, y es importante darle lugar a ambas cosas*

8 Si bien hay mayor referencia a niñas y niños, el sujeto de destino del Profesorado también incluye a personas adultas.

> *porque surgen las inquietudes sobre cómo lo hago porque están en cuarto año y ya se ven en la práctica [pero están] pensando [más] en las herramientas, recursos para transmitir la ESI (...) que en el proceso propio y subjetivo de redefinición e intersubjetivación. (Docente 6)*

En el proceso de enseñanza, las docentes consideran que los contenidos del Seminario son conocimientos y saberes que toman sentido en la medida que se vinculan con lo conocido o experimentado por las estudiantes para generar, desde allí, ciertas rupturas y distancias con el sentido común. Tal como afirman Morgade y Fainsod (2015), el Seminario de ESI se caracteriza por ser un espacio pedagógico para "reconocer, desarticular y rearticular los sentidos que los/las estudiantes portan sobre las sexualidades, la educación sexual, las identidades sexo-genéricas, las infancias, el papel de las instituciones educativas, los procesos y prácticas sociales que en ellas tienen lugar" (p. 49).

> *Nuestrxs estudiantes son adultxs que llegan a la institución con un bagaje importante de experiencias, conocimientos, capacidades ya adquiridas en su vida diaria, incluso preconceptos, mitos, prejuicios, etc., especialmente referidos a la sexualidad, de los cuales es necesario partir, para que el conocimiento académico y la reflexión que este espacio le va a ofrecer sea significativo y le aporte elementos para su desarrollo como persona (...) como docentes, a asegurar que nuestros alumnos se formen en equidad, igualdad y salud. (Programa del Seminario de la Docente 3)*

> *Implica un trabajo de deconstrucción de las mismas docentes para poder intervenir desde estas dos perspectivas que tienen que ver con el acceso a los derechos y perspectiva de género en la vida cotidiana y en las prácticas docentes o ir deconstruyendo el currículum oculto, que existe en las instituciones (...) El objetivo es interpelar algunas verdades absolutas que traen las estudiantes; les cuesta un poco porque es el ejercicio de desaprender lo que han aprendido. (Docente 5)*

Uno de los propósitos del Seminario mencionado en el diseño curricular provincial es apuntar a una formación integral que posibilite el análisis crítico de concepciones, ideas previas, mitos, prejuicios y mensajes que como adultos se comunican y se transmiten. Una docente lo menciona como una "deconstrucción y un ejercicio de desaprender lo que han aprendido, una redefinición y autocrítica" para luego reflexionar sobre la ESI en la escuela primaria desde las perspectivas de género y derechos.

V. Estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación

Hay una mirada dispar en relación con el formato pedagógico. Si bien el diseño curricular lo prescribe como seminario, algunas de las docentes reconocen que el formato taller es más apropiado para la deconstrucción de ideas, mitos y prejuicios sobre género y sexualidad. En palabras de una docente, el taller posibilita "poner el cuerpo, habilitar la palabra, realizar un análisis individual, grupal y actividades de sensibilización".

Cuando orientan a las estudiantes en la búsqueda de materiales, las docentes sugieren, entre otros, el blog del Programa Provincial de ESI.[9] Mencionan usar también recursos como cuentos, audiovisuales, películas, noticias y juegos para realizar una reflexión y retroalimentación en conjunto.

En esta línea, algunas docentes reconocen que el objetivo del espacio curricular no es aplicar técnicas y enseñar un mero contenido a reproducir luego en la escuela primaria sino propiciar instancias de reflexión. Ellas mencionan que las estudiantes comienzan a reconocer actitudes de discriminación hacia la diversidad sexual, a visualizar las violencias que sufren y las que ejercen hacia los otros. Algunas estudiantes empiezan a replantearse situaciones de violencia de género en sus hogares, y a su vez, son multiplicadoras de los debates encendidos en el aula interpelando a familiares o parejas, procesos que no están libres de otros conflictos subjetivos y sociales:

> *Al final pudieron decir que a partir de que han cursado la materia han podido ver que tienen problemas con los esposos, con los novios, con los padres, con los varones de sus vidas. Bueno, para mí eso da cuenta de que han podido hacerse algunas preguntas o desnaturalizar algunas prácticas de la vida cotidiana (...) Si bien desde lo relacional o desde lo teórico pueden reconocer esas actitudes, [está] la dificultad que ellas manifiestan de poder integrarlo un poco más; reconocen que si a ellas les tocara un hijo con una orientación sexual que no sea heteronormativa no sabrían qué harían. Lleva un tiempo llevar el discurso a la práctica. (Docente 5)*

> *Este año una estudiante me comentaba que su marido se encontraba muy reticente a revisar lo que es la diversidad sexual, y ella misma también [contaba] cómo había cambiado después de estas charlas y que fueron entendiendo lo que es identidad de género, la perspectiva de género, en general, otras formas de relacionarse con las personas [la estudiante le dice:] él está aceptando porque antes era homofóbico a partir de lo que fui charlando con él, y eso me parece que si eso no es cambio,*

9 En 2009, el Ministerio de Educación de Córdoba creó el Programa Provincial de Educación Sexual Integral. El equipo interdisciplinario ofrece capacitación, proporciona información científica y actualizada, elabora materiales conceptuales y brinda orientaciones y estrategias metodológicas para la implementación efectiva de la ESI en el ámbito escolar. Información disponible en: http://programaesicordoba.blogspot.com/

> *que mierda es cambio. Eso no quiere decir que suceda en todas las estudiantes. Creo que son distintos niveles y entonces habrá que ver la permeabilidad de cada sujeto. (Docente I)*

Podemos articular estos relatos docentes con dos relatos de estudiantes que identifican una información que es captada dentro del marco comprensivo que han construido; recordemos que más arriba mencionamos que son temas que las interpelan y abren lugar a procesos significativos para la comprensión de los contenidos. Desde este marco interpretativo recuperamos el relato de dos estudiantes que contaron cuestiones interesantes sobre las propuestas de enseñanza:

> *Los temas que nos da la profe son bastantes significativos porque siempre los relacionamos con cosas cotidianas nuestras y después cómo llevarlas al aula. Deconstruyendo la experiencia propia para luego reconstruirlas con los chicos. En los trabajos prácticos pensamos propuestas de enseñanza, todo el tiempo. Cómo evalúa la profe es así: la primera parte la deconstrucción que hicimos y lo teórico, y después lo práctico, que sería cómo lo harías en el aula teniendo en cuenta todo esto. Primero lo conecta con nosotros y nuestra cotidianeidad, después ya nos vamos al marco teórico, y después del marco teórico relacionar todo, vamos al aula cómo daríamos nosotros, con qué actividades. (Estudiante del grupo focal I)*

> *A mí me abrió la cabeza, más a mi edad, fui criada en un colegio religioso, en realidad nunca estuve muy de acuerdo con que la mujer se deba quedar en la casa y el hombre trabaje; para mi época, para mi generación fui un poquito rebelde; entonces me abrió más la cabeza, entendí que la rara no era yo. Me encanta. Y eso lo veo ahora, en la práctica, porque antes decía: dejen pasar primero a las nenas, ¿y por qué? Si tenemos los mismos derechos, somos todos iguales, entonces ahora les digo mézclense, eso de los varones por un lado y las nenas para otro, no. Saqué los colores, celestes y rosas, como que uno conscientemente va haciendo esos cambios, parece chiquito, ¿no? Pero eso suma, pero como no es mi aula, como que más no puedo [Hace referencia a su práctica docente como estudiante]. Con pequeñas cositas uno va haciendo el cambio. (Estudiante del grupo focal 5)*

Por otro lado, notamos que las estudiantes en sus procesos de aprendizaje también se encuentran con obstáculos de diferente índole. Si bien las docentes intervienen al asumir decisiones tanto en instancias previas como durante el desarrollo y en la inmediatez del aula, para algunas estudiantes requiere de un proceso más largo con mayor tiempo y retroalimentación para lograr la comprensión de los contenidos del Seminario:

> *Hay muchas cosas que necesitan que sean procesadas de otra manera, más vivencial, no es que vos lo estudiás y listo, pasás a otra cosa, tenés que reflexionar sobre el tema, entonces el debate, entonces si son doscientos millones de temas no llegás, por eso quizás tendría que haber más carga horaria o verlo en dos años. (Estudiante de ISFD)*

A partir del recorrido hecho hasta aquí sobre las propuestas de enseñanza, nos preguntamos si es posible evaluar la ESI, con qué criterios, formatos y con qué finalidades pedagógicas. Una docente con su programa del Seminario presenta en su ISFD una evaluación diagnóstica realizada durante las primeras 3 clases. Ella observa ausencia de saberes o falta de información considerada importante para el Seminario de ESI. La docente afirma:

> *El eje de los derechos debe ser profundizado también en este grupo, ya que no conocen la Ley 26150, tampoco la Ley de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes ni la de salud sexual y paternidad responsable, esto dificulta posicionarse desde la perspectiva de derecho. (Evaluación diagnóstica de la docente 3)*

Encontramos que el modo de evaluar de las docentes se ajusta a lo prescripto para la evaluación en el formato de seminario. Es decir, el modo más habitual es la realización de un trabajo práctico por cada unidad del programa, además de la Instancia de Evaluación Final Integradora (IEFI). En las evaluaciones, se les solicita a las estudiantes que planifiquen una actividad con algún tema del programa utilizando recursos didácticos tales como dramatizaciones, juego de roles o análisis de una película. También se evalúa con la producción de un taller de ESI o de proyectos educativos-institucionales; con la exposición oral de una monografía; o se les solicita una actividad para transversalizar la ESI en las planificaciones que realizan para otros espacios curriculares. Por último, se les pide realizar un listado de recursos didácticos para abordar la ESI en la escuela primaria. Todas las actividades evaluativas son realizadas en pequeños grupos.

De acuerdo a lo observado en los programas, los criterios de evaluación de las docentes se establecen en relación con la argumentación de las decisiones tomadas por las estudiantes en el uso de los recursos; los sentidos de la actividad propuesta en relación con algún eje de la ESI; claridad conceptual, integración y transversalización de conceptos; asistencia y participación en las clases. Es interesante recuperar la perspectiva docente sobre la evaluación, ya que esta es intrínseca a los procesos de enseñanza que se despliegan:

> *Creo que la única, o al menos manera posible de evaluar, es por los efectos que se puedan ver de manera contingente o sistematizada. Me parece que en este momento es más por los efectos, si se pueden ir viendo cambios en esa dimensión más concreta y más práctica, cuando se sienten interpeladas. Creo que pasa más por ahí, en qué efectos se van logrando según las condiciones subjetivas de poder cuestionar y deconstruir muchas cuestiones (...) Creo que es posible, además es algo que luego se va a posicionar en una cuestión de ética docente. Creo que eso puede ser un parámetro de evaluación, la construcción, la deconstrucción, en cómo miramos y en cómo juzgamos, y como docentes se nos presenta como un requerimiento ético,*

> *profesional, empezar a deconstruir cosas y sobre todo por la función social que una cumple, como que no es una opción para quien quiere, no es algo que puedas decidir hacer o no hacer. Como docente esto nos implica y nos exige estar a la altura de las circunstancias; en ese sentido me parece que haría más hincapié para la formación docente porque si no, estaríamos siendo tal vez retrógrados, conservadores aunque no nos demos cuenta, y no tener una postura abierta cierra mucho la posibilidad de una transmisión. Eso me parece como un requerimiento indispensable. (Docente 6)*

> *No tiene sentido que uno diga "acepto la diversidad sexual", y bueno, a vos por dentro te caen mal los homosexuales, y bueno, lo tomas así y cuando tenés la oportunidad nada. Es una construcción, un poco de varios lados, y desde el conocimiento (...) también lo afectivo. Yo los veo a ellos como integrales. Pero bueno, lo que me toca es apuntar al conocimiento. Esto es, estudiá este autor, dice tal cosa, estos autores aportaron esto otro, para comprender lo que sea, diversidad sexual, los derechos, género, lo que sea que estemos viendo. Bueno, pensalo, masticalo, te pongo una situación problemática que pasa todos los días y fijate... Yo apuesto a eso, entiendo que eso hace crecer en lo cognitivo, y ojalá que también en lo afectivo y en el resto de la persona. (Docente 7)*

De acuerdo con Maggio (2012), la enseñanza es poderosa cuando sus propuestas son actuales, originales, ayuda a ver y a pensar en perspectiva. La enseñanza poderosa deja marcas que perduran y conmueven, y quizás en ello se constate su potencia. En las propuestas de enseñanza del Seminario de ESI hay conocimientos que atraviesan a los sujetos epistemológicamente y emocionalmente. Por ello, es importante que se enmarquen en una pedagogía del cuidado que no deje expuestos a los/as estudiantes a una situación que no se pueda abordar en el aula o con la institución educativa.

VI. Entre la deconstrucción y la prevención: perspectivas de la ESI en la formación docente

Morgade y Fainsod (2015) aportan desarrollos conceptuales para mirar las perspectivas docentes en relación con la enseñanza de la ESI y los sentidos que adquiere, ya que como dicen las autoras, "la forma hace al contenido" (p. 56).

En esta línea y con fines descriptivos, a partir de los discursos docentes identificamos tres perspectivas docentes sobre la enseñanza de la ESI. Una perspectiva hace mayor énfasis en la enseñanza de la ESI para la prevención de, por ejemplo, "la violencia de género o la discriminación a la diversidad sexual", según señala una docente. En esta perspectiva, entra en juego una mirada sobre el rol docente como aquel que está para *acompañar y proteger.* Dicen dos docentes:

> *Entender bien toda la cuestión de género, para decir: yo no voy a hablar con los niños sobre el femicidio, pero sí puedo hablar sobre los estereotipos de género, sí puedo hablar de construir otro tipo de género, puedo hablar por el respeto del otro, por el respeto del cuidado del otro, por las decisiones de los otros, como para decir, bueno, puedo prevenir en la primaria la violencia de género o el femicidio, sin necesidad de hablar de eso. Y otro tema es la diversidad sexual, ¿y qué estoy previniendo? La discriminación. No voy a hablar de diversidad sexual, ni de homosexualidad o transexualidad con los niños necesariamente. A lo mejor si surge, puede ser, pero si voy a hablar del respeto a la diversidad, del respeto al otro, el respeto por la diferencia, como para ir formando en la no discriminación por orientación sexual o por identidad de género. (Docente 3)*

> *A nosotras nos toca la fase de prevención de todas estas cosas, entonces otra vez vuelvo a los ejes: hacé esto. Ahora por supuesto que están sucediendo estas cosas (...) te toca pero no te toca juzgar, ni hacer de terapeuta, sino contener, escuchar, ponerse del lado del niño, proteger de aquel de quien sospechás. Total, enseñar que protejan a este chiquito no le va a hacer nada, va a ser mejor porque va a proteger a ese niño. (Docente 7)*

Una segunda perspectiva considera que la formación docente en ESI debe apuntar a intervenir en la práctica con perspectiva de género para garantizar derechos. Una docente plantea: "intervenir desde estas dos perspectivas tiene que ver con el acceso a los derechos en la vida cotidiana y en las prácticas docentes" (Docente 5). En este marco, la mirada sobre el rol docente se presenta en términos de prácticas para la deconstrucción de pensamientos, actitudes en la vida cotidiana, en la práctica docente y en las instituciones escolares que ponen obstáculos para garantizar derechos:

> *El objetivo es interpelar algunas verdades absolutas que traen las estudiantes e ir construyendo los lentes y la perspectiva de género y de derechos humanos (...) no solo son contenidos a enseñar, contenidos científicos a enseñar (...) ir deconstruyendo el currículum oculto que existe en las instituciones. (Docente 5)*

Por último, reconocemos una tercera perspectiva que asocia a la ESI con una caja de herramientas y un "recursero" de actividades para que las estudiantes se lleven y usen en el futuro. Sin embargo, esta cuestión utilitaria de la ESI se construye desde sentidos pedagógicos y políticos que son divergentes. Por ejemplo, desde la perspectiva para la prevención, una docente sostiene enseñar "estrategias para contener a niños y niñas", y propone analizar situaciones para evaluar cómo abordarlas en la escuela primaria, privilegiando el interés superior de niños y niñas. Desde la perspectiva de la ESI con enfoque de género y derechos, se sostiene que la ESI como caja de herramientas debe apuntar a transversalizar la ESI en las planificaciones docentes de todas las disciplinas escolares de las escuelas.

Las docentes coinciden en que es una necesidad y una demanda estudiantil vinculada a lo que más arriba mencionamos como los miedos en torno al abordaje de la sexualidad con las infancias. Sin embargo, observamos que la ESI como caja de herramientas es construida con sentidos divergentes alrededor de la utilidad de esas herramientas o actividades. Retomando la idea de Morgade y Fainsod (2015) que pone énfasis en que las formas hacen al contenido, nos preguntamos: ¿qué sentidos pedagógicos y políticos adoptaría una didáctica de la ESI?

VII. Perspectivas constructivistas sobre género

En relación con los sentidos que adquieren las representaciones sociales o los discursos sobre las perspectivas de sexo y género de las docentes, podemos decir que en la mayoría prevalece la perspectiva constructivista del género al considerarlo no como un atributo individual sino que implica un conjunto de relaciones sociales:

> *El género lo trabajo como una construcción social diferenciándolo del sexo biológico, y hago pie en la diversidad sexual. A partir de la ampliación de derechos desde los tratados internacionales, la reforma de la constitución del 94, yo siempre me enfoco desde ese lugar entendiéndolo desde la dignidad. Por eso, cuando trabajamos género tenemos en cuenta estos derechos enfocado en la no discriminación, el derecho a la información, que se va a traducir en el aula en respeto. Se tiene que traducir a situaciones que se presenten en el aula, de las más variadas (...) es muy fuerte el bullying por las características físicas que no corresponden a los estereotipos de género que aparecen en la televisión, en los maniquíes. En las escuelas hay que trabajar estas cuestiones. (Docente 4)*

Construimos a modo de supuesto interpretativo que, al basarse las docentes en los cinco ejes del Programa Nacional de la ESI, predomina una lectura heteronormativa y constructivista del género. A eso se sumaría una escasa actualización sobre perspectivas deconstructivistas que daría como resultado menos discusiones o reflexiones sobre la preeminencia de lecturas heteronormativas sobre el género. Además de considerar al género como una construcción social, una docente le otorga valor a la dimensión psicológica. Ella plantea:

> *Como una construcción subjetiva que no se puede definir o delimitar desde una determinada concepción o definición, eso es tan diverso como cada sujeto. No hay un género, ni 10, ni 20. Hay como cada uno construye su propia identidad de género, es darle a la singularidad el valor que tiene y reconocerla, respetarla sea cual sea. Sobre todo cuando eso cuestiona lo propio por diferente, diverso, y eso también me parece que es importante considerar. (Docente 6)*

Otra docente, desde la perspectiva construccionista, problematiza la implicancia de las relaciones de poder, dando lugar al sentido más político de dicha conceptualización:

> *Género es un concepto que sirve mucho para poder pensar cómo se dan las relaciones de poder entre los distintos géneros, no solo masculino y femenino sino todas las diversidades también. Permite reconocer que hay jerarquías entre hombres, mujeres, y niñas, niños, que impacta de una manera muy profunda en las posibilidades de desarrollo del proyecto de vida de los sujetos, porque esta cultura patriarcal, estas jerarquías marcan desigualdades para el acceso a la cultura, al mundo del trabajo, a la educación, al acceso a la vida pública o privada, eso determina qué lugar social ocupan las personas, en la sociedad y no solamente en su vida personal o privada vincular; y determina el rol que cada sujeto cumple en distintas escalas, que puede ser individual y con interacción con los otros en las distintas sociedades. Somos sujetos sociales, entonces, no se puede pensar este constructo si no es con un otro, en una cultura y en un momento histórico determinado. (Docente 5)*

Como en cualquier abordaje de contenidos, la perspectiva y el posicionamiento docente frente al saber está presente de manera más o menos explícita. En el caso de la ESI, al tratar temáticas que interpelan la subjetividad, se vuelve necesario un proceso reflexivo de los propios formadores y formadoras para identificar y reconstruir con más consciencia sus propias concepciones sobre sexo y género.

VIII. Supuestos docentes sobre las sexualidades en las infancias

Los modos de representación que tienen adultos e instituciones de las/os niñas/os y adolescentes atraviesa cambios sustanciales de acuerdo al momento histórico y geográfico. Del mismo modo, concebimos que las miradas hacia las sexualidades infantiles son resultantes de procesos históricos, sociales y culturales. Al referir a las infancias, no aludimos solamente a una determinada etapa de la trayectoria vital de las personas sino también a las dimensiones simbólicas de dicha conceptualización.

Desde este marco, construimos supuestos interpretativos sobre la predominancia en la perspectiva docente de una mirada adultocéntrica sobre la sexualidad infantil que la concibe en riesgo o siempre asociada a cuestiones negativas. Como afirma Duarte Quapper (2015), desde la mirada adulta se establecen normatividades y valoraciones sobre los cuerpos sociales, especialmente de niños,

niñas y jóvenes para definir sus despliegues –lo que está permitido sentir, experimentar y desear– y sus limitaciones/prohibiciones –lo que no deben hacer, sentir y desear–.

Buscando en las perspectivas docentes qué miradas o concepciones tenían sobre la sexualidad infantil, hicimos un análisis de los programas de cada docente para identificar de qué modo se presenta la sexualidad infantil como contenido. Además, lo indagamos en las entrevistas personales con las docentes y en el grupo focal.

La sexualidad infantil como contenido a enseñar se encuentra de manera explícita en algunos programas, y en otros, no es mencionada. Suele estar junto a temas como abuso sexual, maltrato infantil y, en menor medida, infancias trans. Por lo general, está ubicado en los ejes llamados "sexualidad", "cuidado del cuerpo y salud", en conjunto con "embarazo adolescente", "la pubertad" y "métodos anticonceptivos". En las entrevistas docentes, al preguntarles por el abordaje de la sexualidad infantil, lo comentaron en relación con el abuso sexual infantil y cómo abordarlo en las escuelas. Contaban las docentes:

> *Todo lo que es abuso sexual y maltrato infantil, que hay un bloque entero en todo el compendio curricular. Les pedí que profundizáramos en ese tema, las chicas lo llevaron mucho por el lado del maltrato pero acoso sexual (...) ¿qué hay que hacer? Les pasé materiales también de SENAF (...) En general se trabaja cómo detectarlo, que hay medios, que uno no está solo, eso se los remarco mucho, que como docente hay que hablar, asesorarse, accionar dispositivos (...) Nosotros también estamos al frente del Estado y tenemos que tomar las medidas necesarias para prevenir. En caso que haya violación de derechos, en ese sentido, hay leyes de protección integral de los derechos de los niños y eso es muy importante, que sepan accionar los mecanismos necesarios. (Docente 4)*

> *Este año hemos trabajado sobre las noticias que salieron sobre profesores en relación al abuso sexual de niños. No solo en relación al Abuso Sexual Infantil sino también dentro de la perspectiva social y cultural, la representación que tiene en relación con lo social en el imaginario y demás. Eso también fue bastante abordado, con las limitaciones del caso, y lo que hacemos allí es ponernos en perspectiva en relación a cómo es la construcción de la sexualidad en un niño abusado. (Docente 1)*

> *Los que quieren trabajar el cuidado de sí, el tema del abuso, que generalmente se da en el ámbito familiar. Tiene una perspectiva psicoanalítica, y por ahí las estudiantes no están tan familiarizadas con el lenguaje técnico, pero lo intentamos (...) Yo les digo que en las escuelas primarias hay un instructivo, un protocolo de cómo denunciar situaciones, que los directivos están sabiendo esas cosas, que una vez que ingresen a trabajar en una escuela que se los pidan para leerlos. (Docente 2)*

En el grupo focal docente, luego de las entrevistas individuales con cada una, comentamos que después de analizar los programas y las entrevistas hallamos que en las propuestas de enseñanza predomina una mirada adultocéntrica de la sexualidad

infantil. Les preguntamos qué les parecía a ellas este supuesto interpretativo que habíamos construido como investigadoras. Una docente dijo que la sexualidad infantil aún es un tema tabú, y otra, que lo enseña en el eje cuidado del cuerpo y salud porque lo asocia con un contenido sobre los cambios en el cuerpo. Traemos un extracto donde las docentes hablan entre ellas sobre la sexualidad infantil:

> *Docente 4: estamos en un proceso de deconstruir ideas previas, y nos falta dar un paso más para pensar en la sexualidad infantil, por lo general sigue siendo un tema tabú, que no se habla (...) ¿Ustedes lo ven más con el eje del cuerpo, con salud? [le pregunta a la otra docente]*
>
> *Docente 7: Sí, más que nada con los cambios en el cuerpo y después queriendo complementar en el aspecto afectivo (...) de aceptar al otro como diferente pero no explícito. O a lo mejor como vos decís, falta la vuelta de rosca de meter y focalizar en la sexualidad infantil (...) es una contradicción, porque estoy mirando cómo debo formar al docente y me estoy olvidando del sujeto de destino. (Grupo focal con docentes)*

Siguiendo con la línea teórica de este informe, consideramos la multiplicidad de infancias existentes, y las infancias trans como una de ellas. Más arriba, mencionamos que por lo general es un tema poco abordado en los ISFD y en ocasiones entra al aula por el interés y la demanda estudiantil. Sin embargo, encontramos que hay docentes que expresaron trabajar desde perspectivas no heteronormativas proponiendo otros discursos y supuestos de género en referencia a niñas, niños y niñes. Ellas, en sus programas del Seminario mencionan que trabajan temas tales como asignación de género, identidad sexual y papel de género, y en el eje de diversidad, se mencionan contenidos como orientación sexual, identidad de género, biopolítica, Ley de Identidad de Género y Ley de Matrimonio Igualitario:

> *El año pasado estuvimos trabajando mucho las noticias que tenían que ver con el cambio de género, es decir, en relación a la identidad de género de niños. Se recuperó lo de infancias trans. (Docente 1)*
>
> *También han trabajado con situaciones escolares como la niña transgénero Lulu y ver qué entienden ellos por conceptos como heteronormatividad, heterosexualidad y qué otras maneras hay de pensar en el género más allá de las concepciones binarias. (Docente 4).*

Como se desprende de los relatos y el análisis de programas, el tema de la sexualidad en la infancia, las sexualidades infantiles, etc., es abordado desde el cuidado, la protección y la prevención; escasamente vinculado a la construcción de identidades diversas y plurales en un marco democrático; y definitivamente no aparece su tratamiento asociado a formas placenteras de vivir la sexualidad.

IX. Estudiantes reflexionan sobre el abordaje de la ESI en la escuela primaria

En este apartado recuperamos relatos de estudiantes que, por un lado, realizan reflexiones sobre sus prácticas docentes con ESI y, por otro lado, observan y analizan el abordaje de la ESI por parte de docentes en escuelas primarias. Estas reflexiones son posibles porque, en general, cursan el Seminario de ESI en simultáneo con sus prácticas de residencia.

Identificamos, en primer lugar, los obstáculos que atraviesan las futuras docentes cuando quieren abordar temas de ESI en las escuelas primarias. Vuelve a ser recurrente el motivo de no querer abordarlo por miedo principalmente a las familias, y también, por resistencia de las propias maestras orientadoras.[10] Damos lugar a algunos relatos realizados por estudiantes:

Me acuerdo que el año pasado yo estaba en una escuela dando Inglés y teníamos que trabajar desde la ESI, como jornada extendida; entonces me pregunté: ¿cómo voy a trabajar la ESI desde inglés? Y lo primero que me vino a la mente fue la familia, que no hay un solo tipo de familia, sino que hay varias, la mamá soltera con los hijos, que ya no son más los cuatro, que están los abuelos, los tíos, los dos papás, las dos mamás, y cuando le dije eso a la directora, me dijo que no, que eso no porque los padres quizás vienen a la dirección y se van a molestar. Y yo le dije "bueno, está bien". Y ella me dice "pero tenés un montón de temas más", y elegí lo de las actividades, por ejemplo I like dancing, si sos varón no tiene nada de malo, lo vi por ese lado, pero a mí me hubiera gustado dar ese tema, de los dos papás, las dos mamás (...) Es más, hay un nene en esa escuela que tiene dos mamás, eso se tiene que visibilizar porque si no, después lo van a ver que ese niño es hijo de no sé quién, como si fuera algo extraño y le van a hacer bullying. Yo no quiero que ellos sufran, yo quiero que aprendan que eso está bien. (Estudiante 6)

A nosotras nos toca por ejemplo que en primer grado hay 3 mamás que están embarazadas pero ¡no vamos a tocar el tema de cómo nacen los bebés!, porque no, por los padres. Sí, pero los chicos te preguntan y ahí tenés un material riquísimo porque está buenísimo porque lo podés abordar y trabajar de una manera espectacular, sin mencionar los genitales, si no los querés mencionar, pero podés hacer un recorrido, invitar a las mamás, pero no, está eso de no porque los padres... eso dicen las seños de primer grado. Nosotras lo habíamos propuesto para trabajarlo y nos pusieron esas barreras, yo tengo este proyecto de ESI y abarca alimentación, el cuerpo, cuidados, pero de cuerpo hicieron una clase, mencionaron las partes del cuerpo ¡y ya está!, y ahí ya cumpliste y no... porque es otra la mirada que tiene que ver con el cuerpo pero bueno, quedó ahí y "ya se cumplió". Entonces propusimos otra cosa pero nos quedamos con esa sensación que lo podríamos haber trabajado [en referencia al embarazo] y que sea significativo con los chicos, y no, nos desviamos y fuimos por otro lado. (Estudiante del grupo focal 1)

10 Se denomina "docente orientadora" a quien está a cargo del grado o sala en la escuela donde las estudiantes de Profesorado hacen sus prácticas.

Una estudiante relató que al hacer las prácticas docentes observó que en el aula surgen temas inquietantes pero las maestras "hacen oídos sordos" a los/as estudiantes "por miedo a los papás". A su vez, sostiene que la ESI, al ser un eje transversal, no debe ser un contenido a enseñar solo en el segundo ciclo de la escuela primaria, y se lamenta por el miedo a las familias:

> *[se] va haciendo una bola que llegan a sexto grado y le tenés que dar esto, esto y esto, ¿y todo ese proceso? Quedó ahí... en la nada. Yo lo veo porque ahora estoy [haciendo la práctica] en primer grado y el año pasado estuvimos en sexto y se ven esas diferencias. Eso de ESI para el segundo ciclo no, desde el jardincito. Los chicos desde chiquitos en la relación con el otro ya trabajan ESI (...) Tener un ámbito donde te escuchen, donde puedas investigar, hacer... eso hay que brindarles. No sé por qué tanto miedo, no sé si se te va a dar en otra oportunidad para tomarlo, entonces lo aprovechás ahí, en relación con la demanda de los chicos. (Estudiante del grupo focal 1)*

En el mismo grupo focal con estudiantes, en relación con las inquietudes de niños y niñas, reflexionaba una estudiante: "hay que preguntarles qué quieren saber"; y al igual que la anterior, despegándose del miedo a hablar de ESI, decía:

> *Por ahí, les contestás re simple y ya ellos se van felices porque ya está, ya saben lo que querían saber y uno se está haciendo la cabeza de cómo se lo voy a explicar, que si es esto, que si no es esto (...) inquietudes los chicos tienen en cualquier edad. Es verdad, son distintas las inquietudes pero el niño necesita siempre respuestas. (Estudiante del grupo focal 1)*

En la búsqueda de comprender los relatos de estudiantes, nos pareció pertinente considerar el análisis que realizó el Programa Nacional de ESI (2018) sobre los cuatro tipos de resistencias docentes vinculadas a mandatos morales e ideológicos que fueron, y siguen siendo, un desafío para la prescripción y traducción del marco legal. Estas resistencias fueron conceptualizadas en los siguientes tipos: operativas, morales, por temor a la reacción de las familias, y resistencias por no sentirse preparados (Faur, Gogna y Binstock, 2015).

Las estudiantes transmiten las inquietudes a las docentes del Seminario de ESI cuando les *ponen barreras* en la práctica docente o cuando ellas mismas observan y analizan que las docentes en las escuelas primarias tienen dificultades con el enfoque de derechos y género para abordar los temas de la ESI; ponen resistencias personales y no realizan un abordaje transversal de las situaciones conflictivas que irrumpen en la cotidianeidad escolar. Recuperamos dos relatos docentes que hacen referencia a las situaciones vivenciadas en las escuelas primarias por las estudiantes:

[Las estudiantes] cuentan una anécdota donde la docente, no sé de qué escuela ni nada. No importa. Ella estaba trabajando con la ESI y les dicen: bueno chicas de la ESI: del afiche esto y nada más. Las estudiantes notaban cómo había reparos y condicionamientos al momento de plantear la ESI. Entonces era el afiche y ya está. Además, es como un "sí damos ESI y le hacemos lugar", pero en realidad en el fondo no se da, porque sigue habiendo mucho rechazo. (Docente 6)

Las alumnas me dicen que en las escuelas cuando hacen las prácticas por ahí no las dejan, por ahí les dicen que no. Y vienen diciéndome que cuando trabajan emociones aparecen cuestiones de violencia, violencia en la casa y violencia en la familia, [la estudiante] comenta que quedó atónita, que no sabía qué responder, no sabía qué decir, qué trabajar. Eso es lo que no quieren ver, eso es de lo que no hablan, de lo que nadie trabaja, y ella estaba trabajando en una escuela inicial (...) Hay propuestas para seguir profundizando, pero sabemos que estas cosas tienen que llegar a las instituciones escolares y poder abordarlas. Porque esta chica me dice que estaban trabajando las violencias, y ella les pregunta: en relación a las emociones, ¿qué se trabaja? Bronca y miedo, qué es lo que te da bronca, y el niño dice que le da bronca que el papá le pegue a su madre y la haga ir a dormir sin comer. Y ahí me cuentan muchas cosas que dicen los chicos, muchos, no uno. Ella dice que no lo abordó solamente desde un juego y con los monstruitos que representan los colores de las distintas emociones. Estaba muy bien trabajado. Habíamos hecho experiencias de eso en el curso que además lo trabajan con un cuento infantil de una manera menos densa, menos violenta, por ejemplo, de cuándo te enojás, me enojo cuando mi mamá me dice..., o sea que eso que estaba escuchando ella, al lado de eso, es un cuento de hadas. (Docente 1)

En el siguiente relato la resistencia por el temor a las familias se acentúa por el hecho de ser un docente varón. Se hace presente el supuesto asociativo entre docente varón/perversión:

A nosotras nos pasó con un profe de sexto grado, no da ESI porque no le gusta. Entonces nos dice: "bueno chicas, ustedes las horas que estén fíjense cómo lo pueden meter", él lo que nos dice es que al ser hombre le incomoda dar ESI por la edad de los chicos y por el contexto que no es cualquier contexto sino que se pueden tomar las cosas para otro lado, que es lo que nos dice él, que tiene miedo del doble sentido de cómo se lo tomen los chicos (...) porque al ser un hombre, a veces, muchas veces, los padres como que tienen más miedos que los toque o que les enseñe algo. (Estudiantes grupo focal 2)

Otra de las dificultades que observan las estudiantes y docentes es la escasa transversalización en las propuestas de enseñanza de las escuelas primarias. Por cierto, tampoco son orientadas por parte de las docentes de la Práctica Docente IV y/o por la docente de la escuela asociada[11] para abordar propuestas más integrales con

11 La escuela asociada es la institución de nivel primario que, en convenio con el ISFD, brinda el espacio para que las estudiantes de esta última institución realicen la Residencia.

ESI. Las mismas estudiantes consideran que la ESI no consiste, solamente, "en clases planificadas cada quince días", sino que reconocen el enfoque integral y transversal:

> *Otra cosa que noto es que no lo atraviesan por las áreas, sería tan rico atravesarlo, porque el otro día había un problema de Matemática en donde la mamá hacía las compras y el papá trabajaba. ¿Por qué? Ahí empezar. Quizás nosotras nos damos cuenta porque lo estamos transitando, pero como que ellas están enfocadas, son docentes de años, están en esa rutina, nosotras que somos nuevitas llevamos eso. Pero sí, hay mucha resistencia a la ESI. (Estudiante 5)*

> *También me acuerdo ahora que contaron de un conflicto entre un niño y una niña en una clase de gimnasia. La niña había ido con calza y el chico le dice: "ay, cómo tenés la empanada, cómo se te ve la empanada". Entonces lo que generó eso, la nena se pone mal, se angustia y se plantea la situación a los docentes, entonces las alumnas estaban ahí haciendo la práctica y presenciando cómo entre la docente y la directora resolvían el conflicto. El planteo del conflicto fue: (ponele que la nena se llama Ana) vos Ana por qué te viniste con la calza, si vos venís con la calza los chicos te van gritar cosas, y no se cuestionó el dicho machista, digamos, del nene. Entonces ahí se ve claramente cuál es la posición que está de fondo o el trasfondo de la posición. Si un discurso está realmente implementado o insertado en la formación o en la práctica o no. Entonces es: hacemos como un sí pero de fondo no, seguimos reproduciendo los estereotipos y un discurso que es claramente machista porque culpabiliza a la niña, y al varón lo exculpa de cualquier responsabilidad sobre su dicho. Entonces a eso las estudiantes lo planteaban como una contradicción y cómo ese doble discurso se sigue transmitiendo y da cuenta que la transversalidad no existe. Nos hacemos los abiertos, que le damos lugar a la ESI pero de qué manera o con qué efectos pretendemos que esto comience a instalarse. (Docente 6)*

> *En las escuelas, de la práctica que me tocó el año pasado, a la docente le cuesta dar el tema, es más, ella nos dio la parte de la planificación que cada quince días se tenía que dar el tema, no sé si es necesario hacerlo de esa manera o directamente en la parte diaria incluirlo. Cada docente tendrá su manera de abordar el tema, pero quizás sea importante trabajarlo durante todos los días y no cada quince días. No tenía problemas con los padres de abordar el tema, no tuvo ninguna objeción. Mis hijos también tuvieron y a mí me pareció genial, pero en el WhatsApp había mamás que no querían, entonces ellas no los mandaban los días que daban ESI. (Estudiante 8)*

Las estudiantes no reconocen que las docentes del nivel primario poseen resistencias explícitas de *tipo moral*, esto es, "las preocupaciones valorativas e ideológicas que reflejan una objeción frente a los contenidos y enfoques que se proponen como parte de la ESI" (Faur, Gogna y Binstock, 2015, p. 17), sino que notan temores en relación con la posible reacción de las familias y la falta de formación e información respecto de ciertos temas:

> *En la escuela donde estoy, que va a hacer tres meses, se dio una vez ESI y pasaron un video que trataba violencia, y lo que se generó no fue más que una charla de dos o tres cosas, y eso fue ESI, nada más. No veo que se involucren los padres, no sé, yo estoy en quinto grado y se nota que son chicos que saben, influenciados por los medios, por cosas que escuchan en la casa, entonces está bueno aprovecharlos porque se puede sacar algo de eso, y me pasó porque ese día que estuve y que pasaron el video de violencia de género, uno de los chicos hablaba del machismo, fue algo brillante, para la edad que tiene y que me diga esto, es increíble. Dijo que la iglesia tenía que ver con esto porque la creación había sido de Adán y Eva, porque Eva había nacido de la costilla de Adán, y la seño ante eso, que para mí fue un boom, la respuesta para el niño fue: "y sí, bueno, porque en casa nos toca a las mujeres ir a lavar los platos y a papá trabajar". Como que no aprovechó, es como que la dejó pasar. Entonces a eso me refiero, si sabés sobre el tema, sabés cómo guiarlo, tenés las herramientas, a eso me refiero. (Estudiante 7)*

En general, las estudiantes manifiestan interés en trabajar en sus residencias temáticas vinculadas a ESI, muchas veces motivadas por lo que van abordando en el Seminario. Sin embargo, se encuentran con los obstáculos descriptos a la hora de hacer propuestas para el desarrollo de sus prácticas en las escuelas asociadas.

X. La transversalidad de la ESI en los Institutos de Formación Docente

Si bien no fue objeto de esta investigación, resulta interesante hacer mención de la transversalización institucional de la ESI en los ISFD por haber sido un emergente potente en los relatos. Durante la indagación no registramos información que aluda a proyectos institucionales de ESI desde el enfoque de derechos y género; más bien aparecen actividades aisladas y puntuales a lo largo del año, como por ejemplo:

a) El Centro de Estudiantes organizó un Foro sobre Sexualidad y Cultura en el marco del debate social y parlamentario para la ILE.

b) Un grupo de docentes invitó a médicos del Hospital Rawson para dar una charla sobre Infecciones de Transmisión Sexual.

c) Las docentes del Seminario de ESI organizaron actividades para el ISFD: se hizo una actividad para el 8 de marzo; se organizó la Jornada Educar en Igualdad y Jornadas abiertas institucionales que visibilizan los trabajos prácticos realizados por las estudiantes del Seminario.

Estas actividades transversales no aparecen como instituidas, sino que varían de un año a otro, según los actores particulares que las demanden y organicen.

La escasa referencia a la institucionalización de la ESI dio cuenta de diferentes experiencias. En algunos institutos no es abordada desde primer año del Profesorado y solo está circunscripta a prácticas de enseñanza que tienen lugar en el cuarto año. Las estudiantes planteaban que había temas que recién ven en el último año, *de sopetón* y cerca de recibirse; en palabras de una estudiante: "si fuera transversal a las otras materias, no vendría de sopetón todo de un solo golpe, en cuarto año, todo junto". Lo mismo se lee en la evaluación diagnóstica que realiza una docente del Seminario que considera necesario profundizar en el eje derechos, ya que las estudiantes desconocen la Ley de ESI, la de Protección Integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes, y las vinculadas con la salud sexual. Mientras que en otros ISFD, las estudiantes del Profesorado reconocieron la transversalidad del enfoque de derechos en espacios curriculares de 1.º y 2.º año y en las prácticas docentes, y relacionaron el enfoque de derechos con los contenidos del Seminario de ESI, captando la transversalidad.

Por otro lado, las dificultades de la institucionalización de la perspectiva de género y derechos se observó cuando las docentes del Seminario relataron que abordan situaciones conflictivas que *movilizan* a las estudiantes en lo afectivo –por cuestiones personales que también las atraviesan y preocupan– pero suele suceder que únicamente son abordadas por la docente del Seminario en el aula. Esto ocurre de manera recurrente con una problemática que es bastante abordada en el Seminario: la violencia de género. En este sentido, dos docentes reflexionan:

> *El año pasado, cuando trabajamos violencia de género, había dos chicas que empezaron a llorar y a llorar, por eso yo les dije que cuando una necesite ayuda busque alguien de confianza. Lo lindo sería tener una consejería acá adentro de la escuela, alguien que sepa y se disponga, pero bueno... es un ideal, no es muy real porque no hay tiempo ni personas capacitadas. (Docente 4)*

> *La idea no es solamente poner en palabras el tema de la violencia de género (...) No solo se trata de receptar esa demanda sino también hacer un acompañamiento, porque yo les digo: bueno, aquí no se trata de plantearlo y nada más (...) en soledad no se puede. Si hay un proyecto institucional avalado, trabajado, siempre se allana el camino pero también necesitás un contexto para que se trabaje. Se trataría de ser más consecuente. (Docente 1)*

No llegamos a identificar instancias o acciones institucionales específicas y permanentes para el acompañamiento a las víctimas de violencia de género. Cabe mencionar que uno de los institutos atravesó recientemente un caso de femicidio.[12]

12 El hecho afectó a estudiantes, docentes y directivos del instituto, que se movilizaron para pedir justicia. A un año, sus compañeras la siguen recordando y repudiando la violencia de género.

Las docentes no mencionaron la existencia de protocolos o acciones interministeriales que sean permanentes e instituidas para la articulación entre los ISFD y Centros de Salud o instituciones dependientes del Poder Judicial.

Conclusiones finales

En la Provincia de Córdoba, la ESI tiene una trayectoria institucional configurada por políticas educativas nacionales y provinciales. La jerarquización de las políticas educativas para la formación docente, la Ley de ESI y la reconfiguración de la propuesta formativa del nivel permitieron la inclusión del Seminario de ESI, lo que posibilitó la incorporación de temas, sujetos y realidades hasta entonces excluidos del texto curricular de la formación docente inicial. En este sentido, puede ser entendido como un acto de justicia curricular. Sin embargo, queda aún bastante por conquistar si observamos, recuperando lecturas y análisis realizados desde la teoría *queer* sobre la ESI, que tanto en los *Lineamientos Curriculares de la ESI* como en el *Diseño Curricular de la Provincia* predomina la perspectiva de mujeres y varones cisexuales[13] y, por tanto, los derechos y el reconocimiento de las experiencias de personas trans, travestis, lesbianas, gays y no binarias sigue quedando por fuera de los contenidos curriculares. A pesar de contar con la Ley de Matrimonio Igualitario y la Ley de Identidad de Género, la lucha por el reconocimiento de derechos en las políticas educativas y en las escuelas continúa con plena vigencia y dinamismo.

Durante el recorrido que realizamos por los Institutos de Formación Docente, consideramos el contexto de la práctica de una política educativa (Ball, 2002). En particular, haciendo foco en el Seminario de ESI se abordaron interrogantes de investigación vinculados con las propuestas de enseñanza de ESI para estudiantes del Profesorado de Educación Primaria. Al analizar las propuestas de enseñanza, consideramos a los sujetos como actores interpretativos, creadores de sentidos y traductores activos del mundo social. Consideramos, en este sentido, que el Programa de Educación Sexual Integral es uno de los textos políticos que estructura los programas del Seminario y hace posible la interpretación y traducción de una política educativa por parte de las docentes, quienes no realizan una traducción lineal y abstracta del texto a la práctica educativa sino que producen pensamiento, invención y adaptación de los contenidos en función de las demandas e intereses estudiantiles.

13 Mauro Cabral señala la semántica de cisexual y transexual. Los dos términos oponen dos prefijos latinos. “Cis” quiere decir “de este lado”, mientras que “trans” significa “del otro lado”; esto pone en evidencia una lógica que distingue entre varones y mujeres por un lado, y personas trans por el otro, señalando el privilegio del primer grupo sobre el segundo. Habla de “una lógica de distribución que privilegia el primer conjunto mientras que desconoce al segundo – o lo reconoce bajo el imperio de una cópula menor”. Justamente para romper con esta jerarquía o bien para ponerla en evidencia, es que se apela al término cisexual. Fuente: https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/soy/1-803-2009-06-12.html

En el abordaje del Seminario, aparecen temas a modo de currículum emergente como aborto, femicidio, abuso sexual infantil, identidad de género e infancias trans que, si bien en algunos casos no forman parte del documento curricular, son de interés para los/as estudiantes del Profesorado y algunas docentes los incorporan en las propuestas de enseñanza. Sin embargo, hay otros temas que siguen invisibilizados en el currículum oficial y en el aula, como la opción legal de interrumpir un embarazo, masculinidades, lenguaje sexista, teoría *queer* y feminismos.

Con respecto al lenguaje inclusivo, observamos que es un tema que aparece en el debate de las aulas, pero no es incorporado por docentes y estudiantes. Desde nuestra perspectiva como investigadoras y docentes, creemos que el uso masculino del lenguaje no es neutral y cristaliza relaciones de poder propias del sistema patriarcal. Entendemos que se podría incluir como un contenido para problematizar y reflexionar sobre los modos que usamos para dirigimos hacia otros/as/es, ya que la manera en que se escribe o se lee expresa un recorte del mundo que refuerza los valores sociales hegemónicos del patriarcado y nos impide ver lo que hay detrás de las palabras.

En cuanto a la enseñanza y transmisión de la ESI, es evidente que conmueve y perdura; se liga con los temas coyunturales de los feminismos e interpela las subjetividades docentes y estudiantiles. Por ello, el formato taller se presenta como el más indicado para propiciar instancias de reflexión y desarrollar actividades didácticas y modos de enseñar que construyan situaciones de aprendizaje. Las docentes hacen una doble referencia de las estudiantes como sujetos del aprendizaje: por un lado, buscan enfocarse en una educación sexual para las estudiantes como sujetos adultos porque desconocen o tienen información errónea de temas que las interpelan, y por otro, procuran la formación docente para la práctica profesional de las futuras docentes, en la cual, a su vez, se debe considerar al sujeto de destino que alcanza el Profesorado de Educación Primaria. Todo este entramado complejo de contenidos y objetivos de formación no se alcanzan a abordar en profundidad en el tiempo estipulado para el Seminario de ESI.

A partir de los discursos docentes, identificamos al menos tres perspectivas sobre la enseñanza de la ESI. Una hace mayor énfasis en la enseñanza de la ESI para la prevención y supone una mirada sobre el rol docente como aquel que está para acompañar y proteger. Una segunda perspectiva considera que la formación docente en ESI debe intervenir en la práctica con perspectiva de género para garantizar derechos. Se presenta en términos de una deconstrucción de pensamientos, actitudes y prácticas que, en la vida cotidiana, en la práctica docente y en las instituciones escolares ponen obstáculos para garantizar derechos. Por último, una tercera perspectiva considera la

ESI como una caja de herramientas y un "recursero" de actividades para la enseñanza. Si bien las docentes coinciden en que es una necesidad y una demanda estudiantil, la ESI como caja de herramientas es construida desde sentidos divergentes y se presenta una bifurcación en los objetivos de esas actividades.

Sobre las perspectivas de sexo y género de las docentes, en la mayoría prevalece la perspectiva constructivista del género al considerar que no es un atributo individual, sino que implica un conjunto de relaciones sociales atravesadas por relaciones de poder e incluye la dimensión subjetiva. En algunas perspectivas docentes encontramos miradas no heteronormativas que proponen otros discursos y supuestos de género en referencia a niñas, niños y niñes, mientras que, en otras, predomina una mirada adultocéntrica sobre la sexualidad infantil que la concibe en riesgo o siempre asociada a las violencias.

En cuanto a las miradas de las estudiantes sobre las propuestas de enseñanza de ESI en los ISFD y en las escuelas primarias, resultó llamativo, en primer lugar, los obstáculos que atraviesan las futuras docentes cuando quieren abordar temas de ESI en las escuelas primarias. Es recurrente el motivo del miedo que tienen las docentes sobre posibles quejas de las familias, lo cual también ocurre por la falta de información y formación de las docentes de la escuela primaria, ya que tienen dificultades para apropiarse del enfoque de la ESI, hay resistencias personales y falta un abordaje transversal con perspectiva de género y derechos para abordar situaciones conflictivas. Las estudiantes observaron que en las escuelas primarias hay escasas propuestas para la transversalización de la ESI en las propuestas de enseñanza. Las dificultades o ausencias en el abordaje sistemático y transversal de la ESI dan cuenta de que aún es una deuda tanto en las instituciones de formación docente como en las escuelas primarias.

Como derivación de esta investigación, creemos que existe un desafío abierto en cuanto al trabajo articulado entre institutos formadores y escuelas asociadas para el abordaje de propuestas de enseñanza de ESI. En las entrevistas con las estudiantes fue recurrente la mención a los obstáculos que encuentran en las escuelas primarias cuando quieren abordar temáticas vinculadas a ESI.

Asimismo, queda un camino por recorrer en cuanto a fortalecer la institucionalización y transversalización de la ESI en los ISFD, tanto en relación con el despliegue curricular en los distintos años de la formación –las estudiantes manifestaron que suelen ser temas que ven recién en el último año del Profesorado– como en cuanto a un abordaje institucional de las situaciones de violencia de género que atraviesan las/os estudiantes de los Profesorados.

Por último, consideramos que, ante el dinamismo que tuvo el debate sobre ESI, géneros y sexualidades en el contexto social de los últimos años, motivado principalmente por el movimiento feminista, sería oportuna una revisión y actualización de los contenidos del Seminario con el fin de dar mayor visibilidad a temas, problemáticas y sujetos hasta ahora omitidos en el documento escrito, en pos de la denominada justicia curricular.

Referencias

Alonso, G., Herczeg G., Lorenzi B., Zurbriggen, R. (2007). Espacios escolares y relaciones de género. En C. Korol (comp.) *Hacia una pedagogía feminista. Género y Educación Popular.* Buenos Aires: Editorial el Colectivo.

Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Páginas, Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (2/3), 19-33.

Beauvoir, S. de (2007). *El segundo sexo*. Buenos Aires: Debolsillo.

Butler, J. (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.

Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo".* Buenos Aires: Paidós.

Connel, R. (2009). *La justicia curricular*. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf

Díaz, E. (2005). Basta de sexo para que el sexo advenga. *La mujer de mi vida*, 32. Disponible en: http://www.estherdiaz.com.ar/textos/sexo_sexo.htm

Diker, G. (2004). Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión? En G. Frigerio y G. Diker (comps). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Noveduc.

Edelstein, G., Salit, C. y otros (2008). Módulo 2: Práctica docente. Programa de capacitación docente continua a distancia. Buenos Aires: UNLA.

Edelstein, G. (2007). *Didáctica y orientaciones prácticas. ¿Una obstinación o un desafío? Aportes al debate.* 2.º Jornadas de la Red de Cátedras de didáctica general "La didáctica y orientaciones prácticas". Buenos Aires: UNSAM.

Duarte Quapper, C. (2015). *El adultocentrismo como paradigma y sistema de dominio. Análisis de la reproducción de imaginarios en la investigación social chilena sobre lo juvenil* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona: España.

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). Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

Fernández, A. M. (1993). *La mujer de la ilusión. Pactos y contratos entre hombres y mujeres.* Buenos Aires: Paidós.

Fraser, N. (1997). *Justicia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición post-socialista.* Colombia: Ed. Siglo del Hombre.

Frigerio, G. (2004). Los avatares de la transmisión. En G. Frigerio y G. Diker (comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Noveduc.

González, P. (2018). Gestiones de la (a) sexualidad infantil. Una lectura del campo de investigaciones de las ciencias sociales en el ámbito latinoamericano. *Civitas*, (18) 1, 138-152.

Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2004). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

Isla V., Karagueuzian, C., Lynn, C., Chejter, S., Otero, E., Sappa, S. (2019). Clase N.º 10: Abuso sexual y embarazo forzado y causales del código penal para interrupción legal del embarazo. Curso del Plan Nacional de Prevención del Embarazo No Intencional en la Adolescencia. Buenos Aires: Ministerio de Salud y Desarrollo Social, Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.

Lamas, M. (1994). Cuerpo: diferencia sexual y género. *Debate Feminista*, (1) 5.

Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires: Paidós.

Marina, M. et al. (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.

Mattio, E. ¿De qué hablamos cuando hablamos de género? Una introducción conceptual (s/d).

Morgade G., Baez J., Zattara S., Diaz Villa, G. (2011). Pedagogías, teorías de género y tradiciones en educación sexual. En G. Morgade (comp.) *Toda Educación es sexual: hacia una educación sexuada justa.* Buenos Aires: La Crujía.

Morgade, G. (2011). *Toda Educación es sexual: hacia una educación sexuada justa.* Buenos Aires: La Crujía.

Palazzo, S. (2018). Clase N.º 9: Violencias. Plan Nacional de Prevención del Embarazo No Intencional en la Adolescencia. Buenos Aires: Ministerio de Salud, Desarrollo Social y Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Southwell, M. (2013). *La noción de posición docente: acerca de la politicidad de la educación.* Conferencia presentada en el Encuentro Internacional X años del PAPDE, UNAM, México.

Terigi, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.

Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En G. Frigerio y G. Diker (comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Wainerman, C., Di Virgilio, M. y Chami, N., (2008). *La Escuela y la Educación Sexual.* Buenos Aires: Universidad de San Andrés.

Documentos consultados

Ministerio de Educación de la Nación (2017). Educación sexual integral para la Educación Primaria: contenidos y propuestas para el aula. Coordinado por Marina Mirta.

Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planificación e Información Educativa (2010). Educación Sexual Integral. Conceptualizaciones para su abordaje. Disponible en: https://drive.google.com/file/d/1QdbAxb8juKjNMLecwrU0ukROyXiChD7/view

Ley N.º 26150 (2006). Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Disponible en: http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=121222

Ley N.º 26.061 (2005). Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes. Disponible en: http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000- 114999/110778/norma.htm Fecha de última visita: 18/04/2020

Ley N.º 26.743 (2012). Identidad de Género. Disponible en: http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=197860

Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación (2008). Lineamientos curriculares de Educación Sexual Integral.

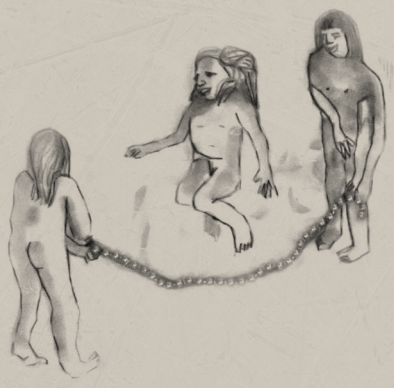
Ministerio de Salud de Nación (2019). Protocolo para la atención integral de las personas con derecho a la interrupción legal del embarazo.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, UNICEF (2018). Escuelas que enseñan ESI. Un estudio sobre Buenas Prácticas Pedagógicas en Educación Sexual Integral.

Páginas web

Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito. http://www.abortolegal.com.ar

Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Programa Provincial de Educación Sexual Integral http://programaesicordoba.blogspot.com/p/programa.html



Gobierno de Córdoba
Ministerio de Educación
Secretaría de Educación
Dirección General de Educación Superior

Diciembre de 2020

DGES

Dirección General de
EDUCACIÓN SUPERIOR

Área de Investigación

http://dges-cba.edu.ar