

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES - SEDE
ARGENTINA**

**TESIS DE MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN A
LA EDUCACIÓN**

Cohorte: 2012-2014

“La reflexión sobre nosotros/as mismos/as”:

**Los procesos de subjetivación docente y la educación sexual integral como
tecnología de gobierno**

Autora: Carolina Gamba

Director: Sebastián Fuentes

Abril 2018

Resumen

Esta tesis explora la movilización de emociones que se despliega en los/as docentes de nivel primario frente al discurso de la educación sexual integral (ESI). Para ello, se analiza el proceso de problematización subjetiva realizado por ellos/as en el marco de un dispositivo de capacitación docente con características específicas que se analizarán como claves de este proceso.

Esta capacitación presencial sobre educación sexual integral fue realizada en el 2015 por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (PNESI) del Ministerio de Nación y se denominó: “La ESI es parte de la vida, es parte de la escuela”. Se dirigió a directivos/as y equipos docentes de escuelas de nivel primario e inicial de todos los distritos de la provincia de Buenos Aires. En esta tesis se tomará el caso del distrito de Ezeiza.

Según los responsables del PNEI el objetivo de la capacitación era “movilizar prejuicios” y “sensibilizar” a los/as docentes sobre la educación sexual integral desde un enfoque que posibilite procesos de reflexión sobre el propio posicionamiento acerca de la sexualidad. Este ejercicio fue denominado: “reflexión sobre nosotros mismos/as”

Desde una mirada foucaultiana, se estudiará cómo esta capacitación se ubicó en la intersección entre la conducción de un cambio social y una transformación de las subjetividades y se analizará cómo el proceso de “reflexión sobre nosotros/as mismos” tuvo efectos no sólo en la dimensión profesional de los/as docentes, sino sobre todo, en la dimensión de las relaciones interpersonales y de crianza.

Este análisis sobre vínculo entre las transformaciones a nivel subjetivo y de las estructuras sociales respecto a la ESI, aportará elementos para repensar instancias de formación que consideren las experiencias microsociales de los/as docentes y sus implicancias en las políticas educativas.

Palabras claves: *Reflexión sobre sí, subjetividad docente, educación sexual integral, emociones morales.*

Abstract

This thesis explores the mobilization of emotions that is deployed in primary school teachers in the face of the discourse of comprehensive sexual education. For this, the process of subjective problematization carried out by them is analyzed in the framework of a teacher training device with specific characteristics that will be analyzed as keys of this process.

This face-to-face training on comprehensive sexual education was carried out in 2015 by the National Comprehensive Sexual Education Program (PNESI) of the Ministry of the Nation and was called "The ESI is part of life, it is part of the school". It was addressed to executives and teaching teams of schools of primary and initial level of all the districts of the province of Buenos Aires. In this thesis the case of the district of Ezeiza will be taken.

According to those responsible for the program, the cardinal objective of the training was to "mobilize prejudices" and "sensitize" teachers about comprehensive sexual education from an approach that enables processes of reflection on their own positioning about sexuality. This exercise was named by PNESE: "reflection on ourselves"

From a Foucaultian perspective, it will illuminate how this training was located at the intersection between the conduction of a social change and a transformation of subjectivities. In this sense, we will try to explain how the process of "reflection on ourselves" had effects not only on the professional dimension of the teachers, but above all, on the dimension of interpersonal and parenting relationships.

This analysis will allow us to explore the link between the transformations at the subjective level and social structures with respect to the discourse of sexuality, which will provide elements to rethink training instances that consider the microsocial experiences of teachers and their implications in educational policies.

Keywords: *Reflection on oneself, teaching subjectivity, comprehensive sexual education, moral emotions.*

Agradecimientos

La elaboración de esta tesis fue un proceso largo y sincopado. Sin embargo, logré hacerla gracias al apoyo de distintas personas que me incentivaron y acompañaron durante los años en los que se fue gestando y mutando esta investigación, y mi propia subjetividad.

En primer lugar y de modo central quiero agradecer Sebastián Fuentes por la generosidad de cada intercambio en los que se fue consolidando este argumento. Además de resaltar su solidez académica y sus aportes precisos en cada devolución, quiero destacar, en especial, la contención que me brindó en todos los momentos de este hacer. Su confianza fue central para poder decir y desplegar mi voz de autoría en este proceso.

En segundo lugar, a mis colegas y amigos/as docentes con los/as que compartimos la experiencia de educar en general y de la educación sexual integral, en particular. Todos nuestros intercambios me aportaron ideas, preguntas y pistas que marcaron el camino que tracé en este recorrido. En especial a Natalia Laski con quien compartí esta experiencia de trabajo que nos transformó, tanto como a las/os docentes.

También quiero agradecer a mi familia y a mis amigos/as más cercanos que, aún desconociendo el mundo de “la tesis”, me preguntaron, me escucharon y me alentaron para su realización. Toda esta constelación de afectos fue parte de las problematizaciones subjetivas personales que delinearon el mapa que me guió en este recorrido.

Índice

Introducción

Itinerario de la investigación	7
Antecedentes de la investigación.....	9
Mapa de Lectura.....	13

Capítulo 1: Sobre el problema de investigación

1.1. El dispositivo de capacitación.....	16
1.1.2. Los/as capacitadores/as.....	17
1.1.3. La Agenda.....	18
1.2. Marco Analítico.....	20
1.3. Recorrido metodológico.....	25
1.3.1. La observación participante	25
1.3.2. Las cartas.....	26
1.3.3. Las entrevistas en profundidad.....	29

Capítulo 2: “La reflexión sobre nosotros/as mismos/as”, un viaje por la subjetividad docente

Introducción.....	32
2.1 Abrir la puerta a la ESI.....	32
2.1.1. Los sujetos en su laberinto.....	33
2.2. Descifrar el enigma.....	38
2.2.1. La palabra prohibida.....	40
2.3. El miedo y la vergüenza como custodios de la sexualidad.....	41
2.3.1. Las autoacciones y sus efectos en los cuerpos.....	43
Conclusiones.....	47

Capítulo 3: El discurso de la ESI, entre la escuela y la familia

Introducción.....	49
3.1. Los/as docentes como conductores (guías) de los/as otros/as.....	49
3.1.1.La misión: los/as docentes como transmisores de la verdad.....	50
3.2. La familia, el patio central del laberinto.....	52
3.3. Obstaculizadores y facilitadores para la puesta en discurso de la ESI.....	54
3.3.1. Familias e institución.....	54
3.3.2. Las marcas personales.....	55
Conclusiones.....	59

Capítulo 4: Maestras/ mujeres/ madres: el cuerpo femenino interpelado en la escuela

Introducción.....	61
4.1. La escuela como espacio de “mujeres”.....	61
4.2. Las desigualdades de género como “sensación”.....	64
4.2.1. La seño y el profe: una pareja dispareja.....	65
4.3. La trampa de la maestra como segunda mamá.....	60
4.3.1. Entre la vocación y la profesionalización docente.....	70
4.4. Hacerse señorita: los cambios que se sienten en los cuerpos femeninos.....	73
Conclusiones.....	78

Capítulo 5: La puesta en discurso de la ESI como dispositivo de gobierno

Introducción.....	81
5.1. El gobierno de sí y de los/as otros/as.....	81
5.1.1 La interpelación a la subjetividad docente.....	85
5.2. Biografías educativas, experiencia y emociones: instrumentos de reposicionamiento subjetivo/educativo	87
5.3. La procedencia del discurso de la ESI.....	91
5.4. De lo biológico a lo psicológico, del tutelaje a la protección.....	94
Conclusiones.....	99

Conclusiones.....	102
Anexo.....	111
Bibliografía.....	138

Introducción

Itinerario de la investigación

Esta investigación es el resultado de mi recorrido como docente e investigadora. Trazar el mapa a través del cual construí mi objeto de estudio, le servirá al lector/a como guía de mi argumentación. Los procesos personales que transitamos los/as investigadores/as en la elaboración de una tesis, se reflejan en la trama analítica que se despliega en la escritura. En mi caso, la elaboración de esta tesis me acompañó durante tres años de formación docente y académica.

En 2014 comencé a elaborar una pregunta de modo intuitivo, guiada por las percepciones que emergían de mi trabajo como “tallerista” de Educación Sexual Integral (de ahora en más ESI), en una Organización de la Sociedad Civil (ONG) de la Ciudad de Buenos Aires. En este rol coordinaba “charlas” de ESI en escuelas secundarias de gestión estatal con estudiantes y, en menor medida, con docentes. En esas instancias el interrogante que me inquietaba era *¿cómo hacer para que las/os docentes revisen sus supuestos personales como puntapié para la implementación de la ESI?* La apuesta política tenía que ver con cómo convencerlas/os de que implementar la ESI era, además de una obligación legal, un posicionamiento ético.

En los documentos oficiales sobre ESI¹ se hace mención una y otra vez a que: “es necesario revisar los propios supuestos acerca de la sexualidad y la educación sexual (...) como punto de partida indispensable” (Marina, 2009:15), ejercicio que se denomina: “la reflexión sobre nosotros/as mismos/as” (2009:14). Frente a esta afirmación me preguntaba si el llamado a que los/as docentes cuestionen sus propios supuestos para incorporar los valores de la ESI, no terminaba siendo también una acción moral sobre ellos/as. *¿Por qué se impelía a que los/as docentes realicen tamaña empresa? ¿Por qué las/os “militantes” de la ESI insistíamos en que el problema eran sus propios supuestos y no los nuestros?*

¹ Me refiero al texto de la Ley Nacional N° 26.150 que crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (PNESI), a los lineamientos curriculares elaborados por especialistas de distintas áreas y acordados por el Consejo

En 2015 me convocaron como capacitadora del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (de ahora en más PNEI) del Ministerio de Educación de Nación (en la actualidad Ministerio de Educación y Deportes) para implementar un dispositivo de capacitación docente que se extendería a todas las escuelas de nivel primario e inicial de la provincia de Buenos Aires. Durante la co-coordinación de las mismas, la capacidad del dispositivo para movilizar las emociones de los/as participantes, despertó mi curiosidad epistemológica.

Ese dilema entre los supuestos de los/as docentes y los de la ESI (que me generaba tantas contradicciones) se exponía en un proceso de reflexión al que los/as docentes se sometían, casi de modo inconsciente. En este ejercicio ellos/as mismos/as se convencían, por un proceso de interpretación de la propia experiencia, que incorporar los contenidos de la ESI era útil y necesario. No digo que esto sucediera en todos los casos, pero en esta investigación analizaré que, con variaciones en su intensidad, a partir de las técnicas de “reflexión sobre nosotros/as mismos/as” desplegadas en esta capacitación, los/as docentes problematizaron su subjetividad, y yo también.

Acorde a mi intuición sobre la pertinencia de poner en suspenso la afirmación sobre “la revisión de los propios supuestos” como condición necesaria para la implementación de la ESI, y con la intención de analizar cómo se lleva a cabo este proceso, con qué condiciones de posibilidad, qué efectos implica, que reveses atraviesa (Foucault, 2012:17) encontré en el dispositivo de capacitación una puerta a ese “entre”. Es decir, una instancia más de pasillo que de aula, en la que se encontraban (y topaban) los distintos roles que actuamos los sujetos y las sujetas en nuestra performance social. Así fue que este dispositivo² se constituyó en mi objeto de investigación.

En primer lugar, comencé a registrar lo que sucedía en cada capacitación, las intervenciones, los gestos, las conductas de los/as docentes. Guardé y clasifiqué 250 cartas que los/as participantes escribían a modo de reflexión y evaluación de la capacitación. Examiné los materiales elaborados

² Aquí la categoría “dispositivo” es utilizada por los responsables del PNEI para nombrar este formato específico de capacitación. Por mi parte, tomaré esta categoría nativa desde una conceptualización foucaultiana, es decir, dispositivo como un conjunto de relaciones entre prácticas decibles y no decibles que se articulan de un modo específico para alcanzar determinados efectos.

por el PNEI. Analicé los materiales recolectados mediante una matriz de datos que me permitiera dar cuenta de ejes de análisis posibles para mi investigación.

En segundo lugar, con el objetivo de profundizar en los efectos de la capacitación y en la problematización subjetiva de los/as docentes realicé (durante el 2016) siete entrevistas en profundidad (una grupal) a siete docentes mujeres y un docente varón que habían asistido a estas capacitaciones el año anterior. También, entrevisté de forma grupal a dos responsables del (PNEI) que diseñaron el dispositivo con el fin de inscribir esta capacitación docente en el marco de las políticas públicas educativas.

Luego de desgrabar, analizar las entrevistas y articular los testimonios con las cartas, construí el argumento conceptual que permitiera iluminar el despliegue de la puesta en discurso de la ESI. Asimismo, consideré los documentos oficiales y las entrevistas con los responsables del PNEI como un marco general, podríamos decir estrategia, en el que se inscribía este dispositivo particular.

Antecedentes de la investigación

En el año 2006 se sancionó en Argentina la Ley Nacional N° 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI) que establece la obligatoriedad de contenidos sobre sexualidad integral con enfoque de derechos, en todas las escuelas –de gestión estatal y privada- desde el nivel inicial, primario, secundario hasta el terciario no universitario y de manera transversal (incluida en la currícula de todas las materias).

Su contexto de emergencia fue allanado por una batería de legislaciones conquistadas tras años de activismo político y social de los movimientos feministas y de la diversidad sexual. Estas se condensaron en convenciones internacionales sobre los derechos de niños, niñas y adolescentes y los derechos sexuales y reproductivos³, así como en leyes nacionales que antecedieron a esta

³ Para una mirada pormenorizada de los procesos por los cuáles los derechos sexuales y reproductivos se constituyeron en aspectos relevantes de la agenda política y las condiciones para que ellos puedan ser respetados, Sustas (2014) señala los aportes de Petracci y Ramos, 2006; Gogna, 2001, 2004. Nos parece pertinente recuperar también los informes nacionales realizados por distintas organizaciones de la sociedad civil con trayectoria en la

normativa⁴. Esta constelación de leyes comenzó a formatear un discurso sobre la sexualidad que reivindicó al espacio escolar como ámbito autorizado para su circulación.

Hacia 1994 en el contexto argentino de descentralización educativa⁵, sintetizado en la Ley Federal de Educación, se incorporaron contenidos curriculares enfocados en la enseñanza de las funciones reproductivas y las etapas de desarrollo sexual, los medios de planificación de la reproducción y la prevención de infecciones de transmisión sexual en el marco global de alarma por la epidemia del VIH y SIDA. Cabe destacar que estos contenidos fueron tamizados por un clima de época que ponderaba el conocimiento experto y que habilitó la incorporación de una red de ONG's al campo educativo (Tiramonti, 2007) en un contexto de descentralización educativa. Volveremos sobre este punto en el Capítulo 4.

En 2002, se prescribe en la Ley Nacional 25.673 (que crea el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable) la obligación del sistema educativo de contribuir a la población con conocimientos para el ejercicio de la salud sexual y la procreación responsable, libre de discriminación y coerción. Este antecedente evidenció que:

“el fuerte impulso a sancionar leyes de salud reproductiva, contrastó con el retraso histórico en llevar adelante políticas de educación sexual en el ámbito educativo, reflejando la escisión entre las políticas de salud y las educativas, y la ausencia de articulación entre ambas” (Wainerman et. al, 2008: 31).

defensa de los derechos sexuales y reproductivos como ser: Comunicación Conjunta para Examen Periódico Universal Argentina: “Los derechos sexuales y los derechos reproductivos”(2012); CAIRO+20 - Informe de la alianza de organizaciones de la sociedad civil sobre el cumplimiento del programa de acción de la conferencia internacional de población y desarrollo y su seguimiento después de 2014; BEIJING+15: Igualdad de género: de las palabras a los hechos (2014), por mencionar los más actuales.

⁴ Nos referimos a las siguientes convenciones internacionales: Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos, Viena 1993; Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo, El Cairo 1994; y IV Conferencia Mundial sobre la Mujer, Beijing 1995, y a las siguientes leyes nacionales: Ley Nacional de SIDA N° 23798 (1990); Ley Nacional N° 25673 que crea el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (2002); Ley Nacional N° 26.061 de Protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes (2005); Ley 26618. Modificación del Código Civil: Artículo 172 (2010); Ley de Educación Nacional N°26206 (2006).

⁵ Es decir, de reorganización del sistema educativo argentino caracterizado por la transferencia de las funciones de gestión del sistema educativo desde el Estado Nacional a las provincias, entre otras consideraciones (Ver: Tiramonti 1994; Feldfeber 2003).

Veremos como la ley ESI reconfiguró las alianzas entre distintos actores para promover otra tipo de legitimidad en disputa con la autoridad histórica que “los/as especialistas”, específicamente del campo de la medicina, tuvieron sobre la sexualidad. En este sentido, analizaré el corrimiento del discurso de los/as especialistas de las ciencias biológicas y médicas al discurso educativo, que proyectó una nueva voz autorizada: la de los/as docentes.

Los/as docentes pasaron a ser nombrados/as como los/as agentes legítimos por parte del Estado para multiplicar la ESI. A su vez, esta regulación discursiva encadena significantes novedosos respecto a los restringidos a la genitalidad y la reproducción. Me refiero a un sentido integral de la sexualidad que suma a la dimensión biológica los aspectos sociales, afectivos, éticos y filosóficos, implicados en la sexualidad.

En este orden del discurso, se visibiliza la presencia de enunciados del campo jurídico que aumentan su presencia en la escuela. Tanto desde el argumento de protección de los derechos de los niños/as niña/as y adolescentes y la obligación que tienen los/as docentes de garantizarlos, como desde la representación de la ESI como “paraguas legal” que protege a los/as docentes de posibles reveses judiciales frente al abordaje de contenidos sobre sexualidad.

Los diagnósticos realizados sobre la aplicación de la Ley ESI, describen un escenario de implementación fragmentado (Wainerman; Virgilio; Chami, 2008; Mercado Gurrola, 2010; Pérez Montalvo, 2010; Jones, 2009; Kornblit, 2011 entre otros documentos ministeriales presentados en redes internacionales, los más actuales: Documento Cairo+ 20 FEIM, 2014; Documento Consenso de Brasilia FEIM, 2014) y advierten, especialmente, sobre la insuficiencia de políticas de capacitación y sensibilización para docentes.

Estos estudios señalan la diferencia que existe en la implementación de la ESI entre jurisdicciones y también las dificultades de la incorporación de los lineamientos acordados por el Consejo Federal de Educación en escuelas católicas (Fuentes, 2012). En esta investigación, pondré en suspenso la supuesta relación causal entre capacitación docente e implementación de la ESI en la escuela e intentaré dar cuenta de los circuitos intrincados por los que se desliza este discurso.

Para ello utilizaré el lente conceptual de Michel Foucault y abordaré la ESI como un discurso que comprende un conjunto de enunciados y prácticas vinculadas a la sexualidad, dotado de una materialidad específica. Indagaré en la puesta en discurso de la ESI, al observar los mecanismos por los cuales este discurso busca instalarse como una regularidad discursiva, en un régimen de apropiación que indica de modo estricto quienes se apropian, cómo circula, qué usos y destinos se le dá.

El rol de los/as docentes como multiplicadores del discurso de la sexualidad no es novedoso en sí mismo, pues la institución educativa fue un lugar clave, aunque subsidiario del discurso médico y de las pautas de crianza familiares, en el proceso de “devenir sujetos sexuados”. Es decir, cuerpos generizados que se materializan en la reiteración de ciertas prácticas y discursos performativos que actúan en la forma de habitar nuestros cuerpos.

Por esto, el papel otorgado a los/as docentes por el discurso de la ESI en términos de apropiación de este discurso, lleva a preguntas sobre *¿cómo se despliega la subjetividad de los/as agentes educativos en este proceso?, ¿cómo interviene el género en la producción de las sexualidades en la escuela?*

A partir de los años 70' se registra una profusa producción en torno a la dinámica de interacción profesorado/alumnado desde la perspectiva de género. Estos estudios concluyen que los/as docentes efectuaban un tratamiento diferencial por razón de género que influía en la reproducción de los estereotipos (Rodríguez Menéndez & Peña Calvo 2009).

Se visibilizaron los modos en que la escuela, reproduce el patrón de género dominante a través de su organización escolar, el currículum formal, oculto y evadido, los materiales pedagógicos y, sobre todo, las expectativas diferenciales por ser varones o por ser mujeres que los/as adultos/as docentes imprimen sobre los niños y las niñas (Morgade, 2012; Fainholc, 2011).

A partir de estas indagaciones se distinguió como la escuela “incentiva la sexualidad “normal” por un lado, y por el otro busca contenerla”, desplegando en esta tensión, “un sistema sexo-

género demarcatorio de sus límites y contenidos pensables e impensables” (Morgade, 2011) que preserva “el orden social de género establecido” (Molina, 2012).

En relación a las investigaciones que hacen foco en el análisis específico de la población docente, podría mencionar dos agrupaciones. Unas que ponen el énfasis en las formas en las que se plasman sus relaciones con los/as alumnos/as cuando se abordan en el aula cuestiones de sexualidad y género (Britzman, 1999; Caamaño Cano, 2003; Lopes Louro, 1999; Kornblit et al, 2012, 2013). Otras, que indagan en las percepciones subjetivas y los enfoques desde los que abordan la transmisión de conocimientos sobre sexualidad y género (Morgade et al, 2011; Vidal, et al, 2007) y en las representaciones que tienen acerca de género, sexualidad y vih y sida (Kornblit *et al*, 2011, 2012 2014).

Al considerar este campo de estudios y sus vacancias, el problema que se aborda en esta investigación no es tanto lo que los/as docentes piensan, dicen o transmiten en el aula sobre la sexualidad, sino las instancias de producción discursiva, de poder y saber, y sus transformaciones posibles, a partir del ejercicio de reflexión sobre sí que los/as maestros/as deberían hacer, como condición de posibilidad para la puesta en discurso de la ESI.

Desde una mirada foucaultiana se examinará cómo la capacitación de ESI, se ubicó en la intersección entre la conducción de un cambio social y una transformación de las subjetividades y se estudiará el vínculo entre los efectos en la dimensión profesional de los/as docentes y en la dimensión de sus relaciones interpersonales y de crianza, en el marco de una política educativa que desplegó una forma de conducción específica para lograr determinadas transformaciones en la población docente.

Mapa de lectura

El capítulo 1 describe el problema de investigación y expone una descripción conceptual y metodológica del modo en el que construí mi objeto de estudio y su abordaje.

El capítulo 2 comprende el análisis del despliegue de lo que Foucault denomina “técnicas de sí” en el marco del dispositivo de capacitación de ESI, es decir técnicas orientadas a que cada uno/a se conozca, se piense, y reflexione sobre su práctica, como paso previo al cuidado de sí mismo. A partir de ello se explora la problematización docente del propio posicionamiento sobre la sexualidad y la movilización de emociones morales implicadas. Específicamente, se alumbra un corrimiento del umbral del miedo y la vergüenza respecto a la sexualidad que los/as docentes nombran como “un cambio de mirada”.

En el capítulo 3 se relata el ejercicio a través del cual los/las docentes se posicionan como voces autorizadas para transmitir la experiencia de problematización subjetiva sobre la sexualidad. Se analiza este despliegue discursivo mediante el concepto foucaultiano de “parresía” ya que los/as docentes asumen la multiplicación del discurso de la ESI como una obligación moral mediante la cual, entienden, ayudarán a otros/as. A partir de estos se señala que esta circulación discursiva se inclina más al ámbito de las relaciones domésticas y de crianza que al ámbito profesional.

En el capítulo 4 se describen los efectos particulares que “la reflexión sobre nosotros/as mismos/as” tiene para las maestras mujeres. Se analiza cómo las relaciones de subordinación de género, el vínculo persistente entre la “señorita maestra” y “la segunda mamá” y hechos vinculados a la construcción del cuerpo femenino, tiene un correlato específico en las auto-coacciones que se activan en la puesta en discurso de la ESI.

En el capítulo 5 se sitúa el contexto de emergencia del dispositivo de capacitación y se lo analiza desde una mirada foucaultiana como una tecnología de poder gubernamentalizada de producción de subjetividad. Se analizan algunas características específicas de este dispositivo, como ser la incorporación de las biografías personales de los/as maestros/as desde lo “experiencial”, en términos de táctica de gobierno de sí y de los otros. Se examina a modo de hipótesis el corrimiento desde el discurso bio-médico a otro psicologicista- jurídico.

En las conclusiones, se reponen los hallazgos y se esbozan conclusiones generales que faciliten la comprensión de los procesos de circulación sincopados que transita la ESI. En otras palabras, se da cuenta de la relación entre los cambios en la dimensión subjetiva y la dimensión social.

Esto permite dar cuenta de las dificultades para la implementación de la ESI y contribuye a repensar instancias de formación docente que consideren las experiencias microsociales de los/as docentes y sus implicancias en la política educativa.

Capítulo 1: Sobre el problema de investigación

El problema de investigación

1.1. El dispositivo de capacitación

Las capacitaciones se llevaron a cabo mediante un dispositivo denominado “Jornadas de Formación Institucional en Educación Sexual Integral: Es parte de la vida es parte de la escuela” que se implementó desde el 2012 hasta el 2016, en distintas provincias del país. Según los responsables entrevistados del PNEI: “...*el dispositivo original que decimos que es el “dispositivo” son tres jornadas de capacitación de 8 horas, el tercer día es de 6 habitualmente, donde congregamos 500 personas promedios...*” (Responsables del PNEI).

Durante 2014 el PNEI, en articulación con la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la Provincia de Buenos Aires, adecúa este dispositivo para implementarlo con docentes, equipos técnicos y directivos de todos los niveles las veinticinco regiones educativas de Buenos Aires. Esto se debió a la especificidad de la provincia: “...*la provincia de Buenos Aires constituye el 40% del sistema educativo, el 40% de los docentes...*” (Responsables del PNEI⁶).

La planificación del dispositivo se organizó en tres jornadas presenciales: dos días intensivos con una duración de ocho horas cada uno y, luego de quince días, un encuentro de cuatro horas en el cual se pondrían en común los proyectos de la jornada institucional sobre ESI, que los/as docentes debían realizar en cada institución en su condición de “multiplicadores/as” de la capacitación. En estas condiciones se buscaba garantizar su llegada a todas las escuelas.

La cantidad de participantes estipulada en las capacitaciones era de cuatro a cinco representantes del equipo directivo y docentes por escuela, lo cual configuró encuentros de aproximadamente cincuenta personas de diez escuelas distintas de gestión privada y estatal. En la mayoría de los

⁶ Según los datos del Censo nacional del Personal Docente (CENPE) del año 2014 el total de los/as docentes de Provincia de Buenos Aires representa el 34% del total del país.

casos los encuentros fueron por nivel, aunque hubo dos capacitaciones que se realizaron de modo conjunto entre el nivel inicial y primario.

Durante el 2014 se realizaron las capacitaciones para las escuelas del nivel secundario y en el 2015 las correspondientes al nivel primario e inicial. La modalidad del dispositivo fue la misma en una y otra, sólo cambiaban los contenidos específicos para cada nivel. En esta tesis me centraré en el análisis de las capacitaciones del nivel primario desarrolladas en el distrito de Ezeiza del partido de Almirante Brown en 2015.

1.1.2. Los/as capacitadores/as

Los/as capacitadores/as fuimos convocados desde el PNESE y desde la DGCyE de Provincia de Buenos Aires. Los distintos canales de selección se evidenciaron en la heterogeneidad del grupo de capacitadores/as. Por un lado, personas provenientes de las ciencias sociales y de la salud que no eran necesariamente docentes. Por otro, docentes e inspectoras de escuelas (en algunos casos jubiladas) que no contaban con formación específica sobre ESI, pero sí con conocimiento de la gramática escolar y los canales burocráticos del sistema educativo.

Los/as capacitadores/as participamos de una jornada intensiva en la que los/as responsables del PNESE y DGCyE presentaron el dispositivo de capacitación. En este encuentro se entregó una “agenda” en la que se desarrollaba con exhaustividad cada momento del dispositivo: lo que se debía decir, hacer, mostrar. Realizamos las dinámicas que luego coordinaríamos con los/as docentes como forma de anticipación a las posibles reacciones y para que transmitiéramos el dispositivo a través de la experiencia, es decir, lo pudiéramos “vivenciar”.

El dispositivo era coordinado por parejas pedagógicas. Mi compañera y yo fuimos convocadas desde el PNESE y contábamos con una formación inicial en las ciencias sociales. Ella, trabajadora social, con trayectoria en un Centro de Salud Comunitaria (CeSac) del Barrio de Lugano en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA).

Por mi parte, socióloga, con trayectoria como docente en profesorados de nivel inicial y primario. Esta experiencia me aportó cierto conocimiento de la gramática escolar específica del nivel (transmitida por mis estudiantes) y sobre la formación de la subjetividad docente, claves para la capacitación.

Me interesa destacar que trabajar en pareja pedagógica nos permitió la reflexión sobre nuestra propia práctica. En otras palabras, realizar un proceso de reflexión sobre nosotros/as mismos/as antes, durante y después de las capacitaciones. En el capítulo 5 profundizaré en algunas cuestiones acerca de la pertinencia del trabajo interdisciplinario en este dispositivo.

En cada viaje de vuelta, de Ezeiza a C.A.B.A repasábamos lo que había sucedido en los encuentros. Recordábamos las intervenciones de los/as docentes, las nuestras, los silencios. Nos contábamos qué tramas de nuestra propia subjetividad, se habían movilizado con el relato de los/as otros/as, en que nos habíamos quedado pensando. Estas conversaciones fueron claves para la construcción de mis preguntas de investigación y la elaboración de esta tesis.

1.1.3. La agenda

En la “agenda”⁷ teníamos el cronograma y el desarrollo de cada una de las actividades propuestas por el dispositivo. Todo lo que teníamos que hacer, cuándo y cómo lo teníamos que hacer. De los momentos indicados me centraré en dos: El juego de “Las cuatro esquinas” que se ubicaba como la primera dinámica de la capacitación, y la escritura de “La Carta” que oficiaba de cierre al finalizar el segundo día de encuentro.

Advertí que éstas técnicas, que representaban el punto de partida y llegada del dispositivo, visibilizaban el proceso de reflexión y problematización de la subjetividad realizado por los/as docentes en los dos días de capacitación. Según la agenda entregada por el PNESEI, el objetivo de “Las Cuatro Esquinas” era:

⁷ Disponible en el Anexo 1

“que los y las participantes puedan sensibilizarse con respecto a una diversidad de actitudes y prácticas vinculadas con las representaciones y supuestos acerca de la sexualidad, y con el hecho de asumir la educación sexual como tarea, que muchas veces manifestamos en nuestra propia vida, de modo contradictorio” (Anexo 1).

Para su desarrollo se cuelgan cuatro carteles en un espacio amplio con las frases: “Muchas Veces”, “Pocas veces”, “Siempre” y “Nunca”. Se explicita a los participantes que van a jugar a ubicarse en el lugar con el que se identifiquen frente a cada afirmación, y que el movimiento tiene que ser dinámico. En voz alta el/la capacitador/a va leyendo frases y todas las personas que participan en la actividad, se ubican bajo el cartel con el que se sienten identificados en cada caso.

Las frases eran:

- Duermo toda la noche
- Puedo decir lo que me pasa lo que siento
- En mi infancia me hablaron de sexualidad
- Me siento cómodo/a con mi cuerpo
- Me cuido
- Me sentí discriminado/a por ser varón/por ser mujer
- Me enamoro
- Soy capaz de expresar mis opiniones e ideas
- Me da temor lo desconocido
- Actualmente en mi casa conversamos sobre sexualidad
- Hablo sobre sexualidad con mis alumnos/as
- Busco nuevos desafíos
- Cuando iba a la escuela, había juegos que no eran bien vistos
- Siento vergüenza

Cuando los/as participantes se disponen en sus esquinas, el/la capacitador/a tiene la tarea de indagar en los motivos de la elección de esa esquina. La mediación de este diálogo y la conducción a una puesta en común es central en esta dinámica. En este proceso se elabora un

discurso común y legítimo sobre la sexualidad que articula las experiencias personales de quienes participan en el juego con los principios de la ESI.

Respecto a la carta, la consigna era escribirle a un/a colega y contarle lo vivenciado durante las dos jornadas: *¿Qué aprendieron? ¿Qué sintieron? ¿Qué no les gustó?*. La carta funciona como un dispositivo de evaluación de la capacitación, socialización de la capacitación por fuera de ella y reflexividad docente al final del segundo encuentro presencial.

Luego del momento de escritura se invitaba a los/as docentes que quisieran a leer sus cartas en voz alta. De a poco se animaban a compartir sus escritos y el clima del salón dejaba de homologarse a una capacitación docente formal “bajada” por el Estado, para constituirse en otra cosa. Un espacio de encuentro íntimo.

Con mi colega agradecíamos la predisposición y ofrecíamos, a modo de regalo un video clip con una canción de León Gieco llamada “Hoy Bailaré”⁸ sugerida como cierre por el PNEI. Este video sintetiza la importancia de la inclusión de la diversidad con imágenes en las que distintas personas referentes en la militancia por los derechos humanos comparten juntos el placer de bailar.

Hasta ese detalle calaba hondo en las emociones de los/as que nos encontrábamos allí. Nosotras, entre miradas cómplices conteníamos las lágrimas frente a las palabras sentidas de agradecimiento y los abrazos que recibíamos de muchos/as de los/as docentes, capacitación tras capacitación. La misma escena fue relatada por otros/as colegas capacitadores/as que replicaban el dispositivo en otras regiones.

Efectivamente, la puesta en discurso de la sexualidad producía transformaciones subjetivas y emotivas que se extendían más allá del campo de acción del dispositivo...pero *¿Cómo? ¿Cuáles?*

1.2. Marco analítico

⁸ El video está disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=PAFrZ8FWgrc>

En la construcción de esta pregunta acerca de la problematización subjetiva a la que se veían invitados/as los/as docentes como condición para la implementación de la ESI, consideré que debía alumbrar el juego de las moralidades que atraviesan nuestras formas de vivenciar la sexualidad. Hasta en los materiales oficiales elaborados por el Ministerio se hace mención a que los contenidos de ESI no son iguales a otros, como ser los de matemática. En efecto, las prácticas discursivas sobre sexualidad están atravesadas por valores y sentimientos sobre lo que está bien o está mal que se imbrican con la ética de los/as sujetos/as.

En este sentido, tuve la necesidad de suspender aquellas consideraciones que equiparan la moral al discurso “conservador”. Pues, todos los discursos son “morales” si los entendemos como “un conjunto de valores y de reglas de acción que se proponen a los individuos y a los grupos por medio de aparatos prescriptivos diversos, como pueden serlo la familia, las instituciones educativas, etc.” (Foucault, 2013:31).

Entonces, me interesó estudiar el proceso de construcción de las moralidades. Las emociones que implica, el juego de disputas entre el bien y el mal en el que se despliegan nuestras acciones. La pregunta se orientó entonces, a reflexionar acerca de la moralidad específica que la puesta en discurso de la ESI aloja y el proceso de transformación social y subjetivo que supone la transición a este conjunto de valores y reglas de acción novedosas que propone la educación sexual integral. Y digo novedosas en el sentido que, como iré demostrando a lo largo de esta tesis, la ESI pone disposición una mirada sobre la sexualidad que amplía, y transforma, la mirada de los/as docentes respecto a ella.

Consideré que la reflexión sobre nosotros/mismos/a que se desplegaba en las capacitaciones podía observarse bajo el lente conceptual de “técnica de sí” (Foucault, 1984; 2009). Las técnicas de sí, son prácticas de cuidado de uno mismo que suponen que el conocerse a uno mismo es un paso previo y necesario para ocuparse de uno mismo. Este proceso de conocerse primero y ocuparse después es la clave de una operatoria de transformación subjetiva específica que desarrollaré en esta tesis.

Por otro lado, las técnicas de sí incluyen para Foucault distintas prácticas, una de ellas es la confesión (2012; 2014). En este acercamiento teórico y al detenerme en mis notas de campo, advertí que el momento de Las Cuatro Esquinas y la Carta funcionaba como una especie de confesión que implicaba contarle a otro/a los valores y emociones ocultas que guiaban las formas de vivir las sexualidades de los/as docentes.

Mis observaciones captaron esas dinámicas como las técnicas a partir de las cuales se conducía a los/as sujetos/as participantes (los/as docentes) por una guía de interpretación de lo que manifestaban, con el objetivo de que, por su propia voluntad, impulsen transformaciones en su subjetividad y en el control e identificación de sus emociones.

En la lectura de las notas y la primera aproximación a las cartas detecté que los/as docentes hacían mención a la movilización de emociones que les producía el dispositivo de capacitación (algo que también era evidente en las observaciones de campo). Identifiqué que las emociones más referidas por los/as docentes eran el miedo y la vergüenza.

Asumí que las emociones no son del orden del yo sino del acontecimiento y que por ello se las puede considerar como fenómenos que conmueven a la sociedad en su conjunto (Didi-Huberman, 2016:36). Las emociones son una encarnación personal de una experiencia de origen social (Nobile, 2013: 69) y por tanto, implican la configuración de relaciones con los otros/as. En este sentido, el miedo y la vergüenza, en particular, están vinculadas a evaluaciones y juicios sobre lo que está bien o lo que está mal, por eso se las denomina “emociones morales” (Zamora, 2010:18).

Consideré necesario asumir también, un marco conceptual que me permitiera conectar estas transformaciones al nivel subjetivo con el proceso de transformación social que supone la ESI. Para ello tomé el planteo de Norbert Elias (2009) que desarrolla cómo el miedo y la vergüenza funcionan como auto-coacciones del comportamiento de los sujetos, que se imponen ante la amenaza de coacción o algún agravio por parte de los/as otros/as.

Según Elias, el proceso civilizatorio está marcado por un creciente avance de estas auto-coacciones que reprimen las reacciones de carácter instintivo y emotivo. De este modo, en la

sociedad civilizada la transformación de estas estructuras emotivas conlleva a una “psicologización” del comportamiento mediante la cual los sujetos orientan sus acciones por el cálculo, libre de emociones momentáneas.

En las cartas analizadas sobresalía la apuesta de los/as participantes por transformar el discurso de la sexualidad en el ámbito doméstico y en las prácticas de crianza, más que en ámbito escolar y en las prácticas educativas. Advertí que era necesario explorar los efectos de la capacitación de ESI en esta intersección y contacté de manera aleatoria a docentes que habían realizado la capacitación conmigo para realizar entrevistas en profundidad, un año después.

Para analizar estas marcas de la capacitación docente en las transformaciones subjetivas de sus participantes y sus relaciones en el ámbito doméstico más que en el profesional, utilicé el análisis de Elias (2009) sobre las modificaciones en las coacciones externas y las auto-coacciones internas que vinculan los cambios sociales con las transformaciones en las estructuras emotivas de los sujetos. Con este análisis identifiqué corrimientos en los umbrales del miedo y la vergüenza en la intersección entre la subjetividad de los/as docentes, sus roles de crianza y las prácticas educativas.

En conexión con el punto anterior, me interesó estudiar cómo se realizaba este proceso de multiplicación de la ESI que asumían los/as docentes con sus colegas, familiares y amigos/as. En este sentido, intenté ver cómo se despliega esta operatoria de poder, tanto en las condiciones de posibilidad de la proliferación del discurso de la ESI como en la procedencia de este discurso de verdad.

El concepto foucaultiano de parresía⁹ me resultó útil para examinar una transición en la procedencia del discurso de verdad encarnada ahora en la figura del docente. Vinculado a las condiciones de posibilidad de la implementación de la ESI, este argumento me sirvió para comprender por qué los efectos de su transmisión se asumen como la revelación de una verdad orientada al bien común.

⁹ Parresia es una palabra griega para referirse al habla franca y sin reservas, vinculada a “licencia”. Sus acepciones son dos. La primera es discurso sincero, y la segunda, pedido anticipado de perdón por una sinceridad necesaria (Butler, 2009: 168)

En la construcción de mis datos me encontré con hechos propios de la construcción del cuerpo femenino, como la primera menstruación y el embarazo, que se relataban como imágenes inaugurales de una forma de vivenciar la sexualidad. Por ello, me interesé en reconstruir la trama particular de autoacciones y emociones específicas de las mujeres en relación a sus sexualidades. Para dar cuenta de esta especificidad, asumí el concepto de género en tanto representación o auto-representación y producto de variadas tecnologías sociales que entrecruzan, la orientación sexual, la clase, la raza (De Lauretis, 1989; Rubin; 1986; Butler, 1997) .

Me detuve en la representación de género de las maestras mujeres¹⁰ dado que la proliferación del discurso de la ESI en el nivel primario parecía canalizarse en la intersección que vincula a la señorita con la segunda mamá, en este hiato entre un rol y otro. Entre la mujer, la maestra y la mamá, entre el ámbito público y el privado.

En esta reconstrucción identifiqué que las desigualdades de género en la escuela y la persistencia histórica de la representación de la maestra como segunda mamá tenía efectos obstaculizadores/facilitadores para la ESI. Fue fundamental considerar los estudios sobre feminización docente (Yannoulas, 1996; Guacira Lopes Louro, 1997; Morgade, 2010) que me permitieron visibilizar las emociones y sus representaciones sobre la sexualidad femenina que circulan en torno a esta construcción subjetiva.

Por último, me interesó identificar las condiciones de emergencia del dispositivo de capacitación de educación sexual integral en el marco de las políticas educativas. Al hacerlo lo interpreté como un dispositivo inscripto en una tecnología de poder gubernamentalizada es decir, una economía de poder específica basada en la conducción de sí y la conducción de los otros/as como estrategia de gobierno de las poblaciones (Foucault, 2006). Este argumento me permitió complejizar el proceso de transición en la procedencia del discurso de la ESI lo que supondrá nuevas prácticas y formas de decir la sexualidad en la escuela y otras formas de conducir el cuerpo docente.

¹⁰ En este sentido, me centraré en la representación de género de las docentes mujeres a sabiendas de que esta representación podría coincidir o no con su género autopercebido.

Esta forma de conducción de sí y de los otros/as tuvo eficacia en cuanto interpeló a los/as docentes no solamente en su rol de educadores sino como sujetos integrales y complejos. En este sentido, retomé los trabajos de Alliaud (1998, 2006) para analizar los efectos de trabajar en capacitaciones con las biografías de los/as docentes, que incorporan la dimensión de la experiencia (Larrosa, 2006; Greco, 2008) y la emocionalidad como un enlace entre la experiencia individual y escolar (Nobile 2013).

1.3. Recorrido metodológico

1.3.1. La observación participante

En esta investigación asumí una metodología cualitativa, que toma algunos elementos del enfoque interpretativo como ser: “la incorporación de los aspectos subjetivos del investigador como herramientas genuinas y legítimas del conocimiento; el trabajo de campo como experiencia de organización del conocimiento; la importancia de las técnicas ligadas a la participación” (Guber: 2005, 26). En este último punto me refiero a observaciones participantes, entrevistas en profundidad, análisis de cartas escritas por los sujetos de esta investigación y de material documental.

Una característica central de esta tesis es que mi rol en trabajo el campo fue doble: como investigadora y como coordinadora de la capacitación. En el papel de docente/investigadora participé activamente del intercambio de significantes y la construcción de sentidos que se desplegaban durante todo el dispositivo, y con particular atención, en el Juego de las Cuatro Esquinas y en el contexto de escritura de las cartas.

La posibilidad de realizar observaciones participantes me permitió acceder a la complejidad de lo que sucedía durante el dispositivo. Pude dar cuenta de cómo llegaban los/as docentes, como transitaban el proceso de reflexión sobre nosotros/as mismos/as, como se iban luego de dos días intensivos y, por último, como volvían quince días después.

Mi condición docente facilitó, como investigadora, el pasaje de una reflexividad general a la reflexividad de los/as que formaron parte de esa experiencia en el campo. Con la exposición clara de los objetivos de unos/as y otros/as se habilitó un lugar de intercambio de sentidos que trascendió el discurso y comprendió también la dimensión emocional, central en mi investigación. Como señala Guber (2010):

“tal como un juego se aprende jugando, una cultura se aprende viviéndola. Por eso la participación es la condición sine qua non del conocimiento sociocultural las herramientas son la experiencia directa, los órganos sensoriales, la afectividad, que, lejos de empañar acercan al objeto de estudio” (Guber, 2010: 55).

En relación a la narrativa desplegada por los/as docentes, consideré dos puntos importantes frente al hecho que una serie de personas sean alentadas a contar su vida o parte de ella delante de otros/as. Por un lado, advertir que la realidad que se plasma es la versión que las personas dan de sus propios hechos, pero no por ello pierde credibilidad. Por otro lado, que esa construcción narrativa se nutre también de quienes son sus receptores y que sin duda condiciona el contexto y la experiencia del o la protagonista.

En suma, el individuo es el producto de determinada forma de existencia de la sociedad; entre ambos no hay ruptura, ni superposición, ni relación unilateral de causa a efecto. Hay, por el contrario, una compleja sustancia común. Por ello, cada uno de los testimonios nos permite dar cuenta de una sociabilidad que los constituye (Saltalamacchia, 1989: 87).

Por último, mi inscripción como miembro activa del colectivo docente me permitió reconocer los “marcos de interpretación” dentro de los cuales los /as docentes clasificaban y daban sentido a sus comportamientos (Guber, 2010). De este modo, el trabajo de campo estuvo atravesado por mi reflexividad como investigadora y como docente, en diálogo y continua transformación con la de los/as colegas que fueron sujetos de esta investigación.

1.3.2. Las cartas

Decidí construir esta investigación a partir del análisis de las cartas que los/as docentes escribían al terminar la capacitación. Recolecté 250 cartas en seis instancias de capacitación que coordiné entre junio y diciembre de 2015, en las que participaron equipos directivos y docentes de ochenta y cuatro escuelas de nivel inicial y primario, de gestión estatal y privada del distrito de Ezeiza¹¹.

El análisis del contenido de estas cartas se realizó en relación con el contexto de producción de las mismas y se justificó en función de éste. Pues, en la planificación detallada del dispositivo el momento de la carta se propone al cierre. Veremos en este desarrollo las implicancias de que esto suceda en ese momento y no en otro.

En las cartas, distinguí un nudo problemático que me interesó desandar para dar cuenta de los efectos del dispositivo de capacitación en la problematización subjetiva de los/as docentes. Al decir de Foucault (1990) “la escritura epistolar” en tanto “escritura de sí” es capaz de dejar al descubierto al uno ante la mirada del otro. Narrar la experiencia, escribir sobre la experiencia, leer para los/as otros/as su experiencia de vida es darse para ser visto - proceso costoso pero necesario y punto de partida para un proceso de aprendizaje colaborativo (Lopes, 2011: 28).

Realicé una primera lectura de las cartas y sistematicé las narrativas a partir de distintas categorías que construí siguiendo los objetivos de mi problema de investigación (detectar vinculaciones que genera la ESI entre la dimensión profesional y la subjetiva): emociones, biografía personal, moral, dispositivo, interpelaciones, práctica docente. Además, leí otro centenar de misivas de otros distritos de Provincia de Buenos Aires facilitados por colegas capacitadores/as que me sirvieron como contraste de mi estudio de caso y en el que no encontré variaciones significativas.

A partir de esto, construí una matriz de análisis cualitativo la lectura de cada una de las cartas. Para ello agrupé las cartas en 5 grupos que representan distintas capacitaciones, todas en Ezeiza. Dentro de los grupos numeré cada carta para facilitar su sistematización y poder organizar un

¹¹ La utilización de estas cartas como unidad de análisis se consultó con los/as docentes previamente a que ellos/as las entregarán a las coordinadoras de la capacitación. Asimismo, durante la tercera jornada del dispositivo las capacitadoras devolvieron las misivas a sus autores/as.

modo de referencia¹². Seleccioné fragmentos que ubiqué en las categorías antes mencionadas. Esto me permitió identificar núcleos de sentido y poder comparar significados, establecer diferencias y construir categorías.

Ejes	Sub-ejes	Dimensiones
Movilización de emociones	Emociones morales	Análisis del miedo y vergüenza como autoacciones para la puesta en discurso de la ESI
Biografías Personales	Sexualidad en la infancia/escuela Hitos en relación a la propia sexualidad. Marcas de género en relación a la sexualidad	Relación entre las marcas en la biografía respecto a la sexualidad y las práctica educativa de la ESI.
Rol Docente	Compromiso con la ESI Facilitadores para el abordaje de la ESI en la escuela. Obstaculizadores para el abordaje de la ESI en la escuela.	Indagación en torno a implementación de la ESI y su relación con el rol docente. Relación entre roles vinculados a la tareas de crianza, cuidado y educación.
Dispositivo de Capacitación	Especificidad del dispositivo La experiencia	Especificidad del dispositivo en relación con la movilización de emociones y de prejuicios así como la reflexión sobre la propia biografía y sus implicancias en la formación docente.

¹² A lo largo de esta tesis se citan fragmentos de algunas cartas como evidencia empírica que están identificadas por el número correspondiente y el grupo al que pertenece. (Ej: Carta 25, Grupo 1).

Para completar el análisis sobre este punto y poder desarrollar un argumento analítico acerca de los vericuetos por los que transita el discurso de la ESI, asumí que debía regresar al campo.

1.3.3. Las entrevistas en profundidad

Decidí realizar entrevistas en profundidad a docentes participantes del dispositivo para indagar en “el después” de la capacitación y así identificar los rebotes de ese momento performativo en la problematización de los/as docentes y en sus prácticas concretas entre la dimensión subjetiva y la educativa. Asimismo, me interesó conectar las experiencias personales de los/as entrevistados/as con el contexto histórico y sociocultural en el que se inscribe la ESI y comprender las implicancias específicas de su puesta en discurso.

De manera aleatoria envié correos electrónicos a quienes habían escrito su dirección de email en la carta y llamé a quienes habían dejado su teléfono. Vale destacar que la mayoría de las cartas no contaban con un dato de contacto. En otros casos los teléfonos no contestaban y los mails eran ilegibles y volvían rechazados. Mediante este tamizaje que incluyó aproximadamente 40 contactos (entre correos electrónicos y llamados telefónicos) pude realizar siete entrevistas en profundidad a docentes que participaron de grupos de capacitación diferentes, para garantizar experiencias representativas de cada uno de las instancias de implementación del dispositivo. A modo de excepción, una de las entrevistas fue grupal.

Los/as entrevistados/as fueron siete docentes mujeres (dos docentes de artística, dos vicedirectoras, una directora, dos maestras de grado); y un docente varón, profesor de educación física. La variación de género aleatoria de los/as entrevistados/as responde a la composición de género de las capacitaciones en las que predominaban las mujeres. Igualmente volveré sobre esta diferencia a lo largo de la investigación.

Respecto a la inscripción profesional de los/as entrevistados, los/as ocho educadores/as se desempeñaban en varias escuelas a la vez y contaban con experiencia laboral tanto en escuelas de gestión estatal como privadas. Las citas de las entrevistas se referencian en esta tesis con un pseudónimo y se aclara su rol específico en la escuela. De los/as ocho entrevistados/as seis de

ellos/as (grupo en el que incluye el varón) tenían entre 30 y 45 años y 2 de ellas entre 50 y 60 años. Cabe aclarar que esta variación etaria no implicó divergencias significativas en relación a sus consideraciones respecto a la ESI.

Las entrevistas fueron realizadas en Ezeiza. Cinco en un café cercano a la estación, dos en la escuela donde trabajaban las maestras (una en una escuela de gestión estatal otra en una escuela de gestión privada confesional) y una en la casa de la docente. Todas tuvieron una duración de entre 50 minutos y una hora.

El criterio para la cantidad de entrevistas se basó en la saturación teórica en función del análisis paralelo de las cartas, las observaciones de campo y el material del PNESEI. Como señala Saltalamacchia (1992) en la investigación cualitativa la elaboración de la muestra forma parte del propio proceso de la investigación. Son los resultados que se van obteniendo los que indican la mayor o menor necesidad de ampliar el universo de la muestra.

Mi intención fue explorar los modos artesanales y específicos en que el discurso de la ESI era recibido, reapropiado y en especial, urdido en la biografía de los/as docentes. En este sentido, el relato individual de cada uno de los/as entrevistados/as es el lugar de anudamiento de un conjunto de relaciones sociales. Cada uno/a de ellos/as, por ende, es representativo de ese particular nudo en el entretejido social (Saltalamacchia, 1992: 155-160).

La reconstrucción de las trayectorias y experiencias sobre sexualidad fue constituyéndose con cierta recurrencia en los tópicos señalados, lo que me permitió evaluar la suficiencia de los datos obtenidos, más aún si se tiene en cuenta que el insumo de las cartas (y su volumen) se constituía en otra herramienta que me permitía construir interpretaciones situadas y contextualizadas.

Estas unidades de análisis me permitieron trazar el mapa de la implementación de la ESI, desde la experiencia de las maestras y los maestros que la encarnan y desde el sentido que otorgan a este acontecimiento. En esta concepción orgánica del pensamiento, la emoción y el afecto se convirtieron en mis palancas metodológicas para la reflexión epistemológica y en herramientas operativas para explicar la experiencia vivida por los/as sujetos.

Consideré necesario para complementar este análisis realizar entrevistas en profundidad a los/as responsables del PNEI para indagar acerca de cuáles eran las fuentes y los objetivos que orientaron el desarrollo de esas dinámicas de reflexión sobre nosotros/as mismos/as. Con esta motivación realicé una entrevista en profundidad de aproximadamente una hora a dos responsables del Programa en las oficinas del Ministerio. que complementé con en el análisis de contenido de documentos legales-pedagógicos que cristalizan el discurso oficial de la ESI (la legislación, los lineamientos curriculares y los cuadernillos para su aplicación).

En suma, el marco metodológico desde el que construí esta investigación tuvo en cuenta el contexto donde fueron creados los textos, tanto de las cartas como de las entrevistas en profundidad. En este sentido, más que un obstáculo metodológico, esto se constituye como una oportunidad para captar el relato que los/as docentes asumieron sobre este proceso de “cambio” que supone la ESI a sabiendas de mi rol como formadora e investigadora del campo educativo.

Capítulo 2: “La reflexión sobre nosotros/as mismos/as”, un viaje por la subjetividad docente

“¿Usted sin duda querrá ver el jardín? Reconocí el nombre de uno de nuestros cónsules y repetí desconcertado: -¿El jardín? -El jardín de senderos que se bifurcan. Algo se agitó en mi recuerdo y pronuncié con incomprensible seguridad: -El jardín de mi antepasado Ts'ui Pén. -¿Su antepasado? ¿Su ilustre antepasado? Adelante.”

El Jardín de los Senderos que se Bifurcan, J.L. Borges (1941)

Introducción

En este capítulo analizaré el despliegue de las técnicas de sí y la problematización de la subjetividad docente en el marco de un dispositivo de capacitación que promueve la puesta en discurso de nuevos decibles y no decibles acerca de la sexualidad. Cuando hablo de problematización de la subjetividad docente me refiero al replanteamiento de los valores sobre la sexualidad que las/los docentes se ven impelidos a realizar en el discurso de la ESI, como condición para su implementación.

Analizaré como este reposicionamiento por parte de las maestras y los maestros implica la movilización de emociones morales, específicamente, un corrimiento del umbral del miedo y la vergüenza respecto a la sexualidad. Por último, introduciré la relación entre la problematización de la subjetividad docente y lo que ellos/as denominan: “un cambio de mirada”.

2.1. Abrir la puerta a la ESI

En los cuadernillos de ESI (2010) se indican tres puertas de entrada para la educación sexual integral en la escuela. Las puertas de entrada son categorías que clasifican las distintas dimensiones que transversaliza la ESI. Éstas son: 1) “La reflexión sobre nosotros mismos”; 2) “La enseñanza de la ESI” que incluye: lo curricular, los episodios que irrumpen y la vida institucional; y 3) “Las familias y la comunidad”.

La primera “puerta de entrada” que los/as docentes necesitarían abrir para que la ESI entre a la escuela es la “reflexión sobre nosotros/as mismos/as”. Esto se enfatiza desde los materiales oficiales que destacan la necesidad de: “empezar por lo que nos pasa como docentes con la educación sexual” (Marina, 2010:16).

En el dispositivo de capacitación de ESI, la experiencia de abrir esta puerta constituyó el momento inaugural de un proceso de examen de sí. Es decir, de preguntas dirigidas a uno/a mismo/a indispensables para modificar la forma que tenemos de conducirnos y conducir a los otros/as (Foucault, 2009). Intentaré acompañar al lector por este recorrido, que tiene sus bifurcaciones. Los fragmentos del cuento de Borges “Jardín de los senderos que se bifurcan” (1941) servirán como pistas que trazan el mapa de este argumento.

2.1.1. Los sujetos en su laberinto

Ezeiza, jueves 11 de junio de 2015.

Son las 8.00 am. En un patio cubierto de una escuela de gestión estatal, alrededor de 60 docentes, entre ellos/as directivos/as, profesores/as, maestras/os, y psicólogos/as de un total de 15 escuelas (privadas y estatales) se acomodan impacientes en unas sillas dispuestas en fila, a la espera del inicio de la capacitación. Se amontonan con sus compañeros/as de escuela, cuchichean, se ríen, se quejan por lo bajo. Hablan del clima, de los hijos/as y maridos, también de la coyuntura política (de cara a las elecciones presidenciales), todo esto mientras preparan el mate y sacan de los bolsos paquetes con tortas y facturas.

En la presentación las coordinadoras leen una carta de bienvenida que el Ministro de Educación de la Nación¹³ le dirige a los/as docentes que participan de esta instancia. En ese mismo momento, esa carta es leída en otros salones de escuela, ante otros/as docentes de otros distritos de la Provincia de Buenos Aires. Un grupo de individuos/as distintos/as y desconocidos/as con una característica común: su rol docente. Una identidad que los/as incluye en un colectivo de trabajadores/as que obedecen a un organigrama de autoridad vertical que los/as conduce.

¹³ En ese momento Alberto Sileoni (2009-2015).

Luego de la carta del ministro las capacitadoras indican la primera consigna: “Elijan un/a representante del grupo de la escuela que las/os presente contando su nombre, su rol en la escuela y qué le gusta hacer en su tiempo libre”. La última pregunta genera sorpresa. Pienso en la inquietud de sí ante este acercamiento a una emoción clave para el dispositivo de la sexualidad: el placer. “¿Qué me gusta hacer?” “¿Qué disfruto?”, acontecen como los primeros interrogantes que invitan a una indagación personal.

Al poner en común los hobbies de cada participante, un clima de complicidad clarea entre los/as presentes. Se hacen bromas y los cuerpos se relajan. De alguna manera, el placer se despega del acto sexual y se lo visibiliza en otras actividades: viajar, comer, estar con la familia, bailar, dormir. Las coordinadoras señalan: “de todo esto vamos a hablar en estos encuentros”. Parecen constelarse así nuevos significantes en la construcción discursiva de la sexualidad que luego se irán encadenando en la puesta en discurso de la ESI.

La capacitación prosigue con una exposición que enfatiza el concepto de sexualidad desde una mirada integral, es decir, una dimensión que entrelaza aspectos no solo biológicos/genitales sino, psicológicos, afectivos, éticos y jurídicos. Esta característica se profundiza con la presentación de la Ley Nacional N° 26.150 de Educación Sexual Integral, marco fundamental del dispositivo que le otorga a los enunciados que se presentarán a lo largo de la capacitación, su status de verdad, utilidad y prescripción.

Son las 9.30 am. Concluida la exposición se proyecta un video sobre la ESI¹⁴ con imágenes y relatos de docentes, niños/as y familias de escuelas de nivel primario e inicial de distintas provincias del país. Los/as participantes miran el audiovisual con atención, como si se reconocieran en cada escena. En esta proyección opera subrepticamente un proceso de identificación y empatía con esos/as maestros/as distantes, quienes se preguntan cómo implementar la ESI, exponen sus miedos ante la respuesta de las familias, ante las preguntas de los/as niños/as. Parece pasarles lo mismo que a ellos/as. Un reconocimiento de esa historia colectiva que comparten con otros/as.

¹⁴ El video se llama “ESI, video Institucional” y fue elaborado por el PNEI. Se puede ver en: <https://www.youtube.com/watch?v=zdSVnHKdx10>

Cuando finaliza el video una de las capacitadoras llama a los/as participantes a encontrarse en el salón continuo (mezcla pasillo, donde no había sillas ni mesas) dispuesto para la próxima dinámica. Pide hacer una ronda, se ubica en el medio e indica la consigna: “Les vamos a pedir que caminen por el salón, que se relajen, que se encuentren con la mirada, que se saluden con sus colegas, hasta que digamos una frase. Cuando la escuchen, sientan como le resuena a cada uno/a y ubíquense en la esquina que más los/as represente”. Acto seguido, la coordinadora señala los cuatro carteles que indican las esquinas imaginarias y lee: “siempre; nunca, muchas veces, pocas veces”.

Este corte radical entre un formato y otro, de una clase magistral a una dinámica más bien lúdica, desconcierta a los/as docentes. Considero que la efectividad de este pasaje sin mediación residía, precisamente, en que los significantes flotantes de la exposición, desordenados aún sin órbita alrededor de la ESI, pudieran anclarse directamente en sus experiencias vitales. No hay un intento de síntesis explícita, pero los enunciados de la ESI comienzan a entramarse en la biografía de los/as docentes.

Mientras caminan, se cruzan con colegas, amigos/as, ex compañeros/as, intercambian sonrisas y hasta besos y abrazos. Sentí que comenzaban a olvidar la instancia de capacitación formal y se acoplaban a una lógica que se parecía más a los recreos que a las aulas. De repente una de las capacitadoras dice a viva voz: “Puedo decir lo que siento, lo que me pasa”. Silencio. Cabezas bajas. Algunos/as miran las cuatro esquinas desde el medio de la ronda, inmutables. Otros/as, se dirigen a una esquina con paso cansino, retroceden, cambian el sentido, observan dónde se ubican sus compañeros/as. Hay una minoría que no duda y se sitúa en la esquina que los/as representa.

Las coordinadoras comienzan a intercalar sus intervenciones. Una de ellas sugiere: “Miremos las esquinas, cuántas personas hay en cada una, cómo irá cambiando esta disposición a lo largo de las consignas”. La otra coordinadora solicita un testimonio de un/a representante de cada grupo: “Los de la esquina de “siempre”, ¿alguno/a quiere contar porqué se ubicó allí?”. En ese momento se abre la compuerta de la confesión. Es como un paréntesis en el que uno/a revisa sus acciones, se pregunta sobre ellas, se cuestiona, y a partir de ello está en posición de transformarse.

Por esto, la instancia denominada la “reflexión sobre nosotros/as mismos/as” se constituyó en una categoría analítica clave que tradujo en los conceptos foucaultianos de “técnicas de sí” o “técnicas de yo” (1984; 2009). Cultivar la “reflexión sobre nosotros/as mismos/as”, es decir, las técnicas de sí¹⁵, sobresale como operatoria de poder central para la transformación de los/as sujetos/as, y por tanto, para que las/os docentes se repositionen respecto a los nuevos decibles y no decibles de una dimensión clave de nuestra subjetividad: la sexualidad.

La necesidad de este repositionamiento radica en que, la implementación de la ESI se presenta para las/los docentes como “un cambio de paradigma” (Carta 66, Grupo 1). Cambio que requiere de adecuaciones que sobrepasan la transmisión de información y se cuelan en las fibras más íntimas de la subjetividad. Cómo nos criaron, cómo aprendimos, hasta cómo amamos y fuimos amados, se problematiza en la reformulación de las regulaciones sobre lo permitido y lo prohibido, que delimitan nuevas fronteras respecto a lo que se dice sobre la sexualidad.

El juego de Las Cuatro Esquinas puede leerse como un ejercicio de confesión que posibilita el examen de sí. Según Foucault (2002) la confesión ha sido la matriz general que rige la producción del discurso verdadero sobre el sexo. En este sentido, el significante “sexualidad” se alza como un enigma que es menester develar, un secreto que debe salir a la luz, en fin, una voluntad de saber. De modo que, el trabajo de producir la verdad sobre este discurso requiere pasar por una relación de interpretación entre el que confiesa y el que descifra. En la interpretación de esa verdad oculta se efectiviza la operatoria de poder de la reflexión sobre nosotros/as mismos/as.

La capacitación en ESI apuntó directo a la interpelación de las/os participantes en sus prácticas docentes. Sin embargo, no se limitó en esa dimensión que podría decir sirvió más como pista de despegue para la problematización de sí mismos/as en los distintos roles y ámbitos en los que se desarrollan. Sobre esto uno de los responsables del Programa afirmaba durante la entrevista:

¹⁵ Nos referimos a “las prácticas meditadas y voluntarias mediante las cuales los hombres no sólo fijan reglas de conducta, sino que procuran transformarse a sí mismos, modificarse en su ser singular y hacer de su vida una obra” (Foucault, 2009: 59).

“...este no era un tema nuevo, sino que era un tema que ya tenía historia y que si uno no revisaba la historia no podía generar las condiciones para la novedad. Digo, en educación sexual se trabajaba en la escuela de otras formas, con el enfoque biomédico, con otros actores, todo lo que ya sabemos y entonces, digo para poder hacer lugar a algo nuevo había que poner en cuestión eso, y poner en cuestión eso era poner en cuestión la propia práctica” (Responsables PNEI).

Cuestionar la propia práctica requiere, de modo ineludible, un cuestionamiento sobre nuestras prácticas como sujetos. Pues la práctica docente en particular, está teñida por los esquemas de interpretación que cada sujeto ha configurado a partir de sus experiencias vitales, en otras palabras, por sus “habitus”¹⁶ (Alliaud, 2007). Esta configuración subjetiva de los/as docentes no se suspende al ponerse el guardapolvo blanco y entrar al aula. Por el contrario, si bien se intenta ocultar bajo el delantal, la subjetividad se combina, disputa y repliega con el rol docente. Se muestra, se esconde, se disfraz, pero siempre está.

Este punto de reflexión sobre la práctica (subjetiva y docente) es el que muestra el camino para desandar la articulación entre las relaciones de poder, las formas de conocimiento y los modos de subjetivación. La reflexión que los/as docentes deben hacer sobre ellos/as y sus acciones, como antesala para desarmar su discurso sobre la sexualidad y rearmar otro, tiene como postulado moral un mandato de reconocimiento y, a veces, renuncia personal a sus propios supuestos, una vez reconocidos, confesados. Esta renuncia los pondría en grado de conducirse como se debe en relación a los/as otros/as y por los/as otros/as (Foucault, 1996).

Son las 10.20 am. La dinámica de las Cuatro Esquinas continúa. “La última consigna”, advierte una de las coordinadoras. Los/as docentes escuchan con atención y se ubican en su esquina. Ya no hace falta que la coordinadora solicite un testimonio. Los/as participantes se preguntan entre ellos/as, se pisan en los relatos, contra-argumentan. Se escucha un llamado de silencio “shhhh” “más fuerte, que al fondo no se escucha”, dice una de más atrás. Todos/as quieren escuchar, todos/as quieren contar una “anécdota” (su anécdota), todos/as quieren opinar. Asientan y niegan

¹⁶ “Sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes, (...) principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su objetivo sin presuponer una precondition consciente (...) objetivamente regulados y regulables, sin que de ningún modo sean el producto de la acción organizadora de ningún director de orquesta” (Bourdieu, citado en Alliaud, 2007: p.32).

con la cabeza. Las coordinadoras ensayan una conclusión, un cierre general que no obtura la confesión, más bien la abre. “Vamos a seguir hablando de esto, ahora nos tomamos un recreo”.

Los/as docentes charlan animados/as mientras hacen la fila para comprar el café. En el patio cubierto empiezan a circular los mates y los cuerpos. Pasó tan sólo media mañana desde el inicio de la confesión. Ya no es una capacitación convencional. Otras cosas están pasando.

2.2. Descifrar el enigma

“En una adivinanza cuyo tema es el ajedrez ¿cuál es la única palabra prohibida? Reflexioné un momento y repuse: -

La palabra ajedrez”

El Jardín de los Senderos que se Bifurcan, J.L. Borges (1941)

Lo que se antepone como primer paso para la reflexión sobre sí y la posterior renuncia a los valores propios integrados tanto desde la crianza como en los distintos ámbitos donde los/as sujetos/as nos desarrollamos, es la movilización de emociones. La experiencia de escucharse y escuchar un cúmulo de situaciones vividas, sentimientos y emociones acalladas, resuena con fuerza en cada uno/as y perturba los límites de los no dicho: *“Poder decir también, porque si uno no puede decir es como que no puede aplicarlo.”* (Mora, Maestra de Grado y Vicedirectora).

Esta confesión es solitaria, pero se realiza en presencia de los/as otros/as. Interlocutores/as desconocidos/as que también son uno/a, ese otro/a que no soy yo pero que me habita. Por eso, intervienen, juzgan, perdonan, consuelan y acompañan:

“Tampoco vamos a andar diciendo todo lo que nos pasa a todo el mundo, pero sí uno no puede poner en palabras las cosas, cómo podemos decirle a nuestros alumnos que lo hagan. Y no se trata de contarles nuestra experiencia personal a los nenes, si de apoyarnos entre nosotras como pares.”

(Mora, Maestra de Grado y Vicedirectora).

La decodificación de las confesiones fue asumida como una tarea colectiva en la que las capacitadoras sembraban las pistas que irían conduciendo a los/as participantes a una

disposición para la puesta en discurso de la ESI. Pero las pistas no eran unívocas. Los/as docentes las reinterpretaban y trazaban así el mapa para atravesar su propio laberinto. Pasar por esta experiencia, resolver el acertijo, las/os pondría en condición de ser “mediadores/as” de la confesión de otros/as y conducirlos/as por el camino correcto:

“Porque...eh...porque si hubiera sido por mí...Nunca se me hubiese ocurrido hacer el juego de las “4 esquinas” y hablar de determinadas cosas con desconocidos y me animé (...) me lo llevé como recurso y hay varias compañeras que lo han hecho porque lo he hablado y el de las “4 esquinas” es el que más recuerdan mucho y lo han puesto en práctica.” (Silvina, Maestra de Danza).

Animarse a hablar, poder decir lo tácitamente prohibido, se constituye como nudo de sentido en la problematización de la subjetividad. Aquí el/la sujeto/a no es el protagonista, más bien es una pieza clave de otras escenas y actores. En efecto, lo que protagoniza la escena es el cruce entre las reglas de conductas que hay que recordar y el punto de partida de acciones futuras que ponen en jaque esa regulación: *“Mirarme a un espejo imaginario. Inconscientemente estoy repitiendo esas actitudes de mis padres con mis alumnos al evitar hablar de ciertas cosas...”* (Carta 1, Grupo 5).

En este acto en el que otro/a dice la verdad sobre sí, la somete a interpretación y la recupera como un enigma descifrado, se manifiestan los juegos de verdad en los que se despliega la efectividad de la “reflexión sobre nosotros/as mismos/as”. Produce un saber, no tanto sobre el/la sujeto/a, sino sobre lo que lo/a escinde. No tanto sobre lo que lo/a determina, sino sobre lo que hace que se desconozca (Foucault, 2012:70).

En suma, más que de la formación de un nuevo saber sobre la sexualidad, la “reflexión sobre nosotros/as mismos/as” alcanza la formación de un saber sobre el laberinto que configura la subjetividad. Y, al ver el laberinto, se abre la posibilidad de elegir por los múltiples caminos que los constituyen o (¿por qué no?), sobrevolarlo.

2.2.1. La palabra prohibida

En los relatos de los/as participantes lo “no dicho” se rastrea desde la niñez, por lo tanto, la posibilidad de decir señala la apertura a un discurso silenciado durante años y visibiliza la necesidad de los/as sujetos/as por manifestar algo prohibido: “*Recordé mi infancia, nuestra infancia ¿te acordás? Teníamos tantas preguntas ¿Qué se siente dar un beso? No podíamos hablar con nuestros padres...*” (Carta 8, Grupo 3); “*Recordar dudas de la infancia (...) Me hubiese gustado hablarlas con mis papas...*” (Carta 1, Grupo 5); “*...por momentos nos remontamos a situaciones de nuestra niñez, cosas olvidadas que nos marcan para toda la vida.*” (Carta 96, Grupo 4).

Tal como enuncia Elias: “Todas las formas de los miedos internos de un adulto corresponden con los miedos de los niños en relación con los otros, con los miedos ante las fuerzas externas” (2009: 600). Por esto, la capacidad del dispositivo para resituar a las/os docentes en su infancia fue clave para permitirles encontrar una relación vital con el conjunto de reglas y normas morales con las que asumieron su sexualidad y visibilizar su propio laberinto.

Una de las docentes escribe en su carta: “*...fue como hacer un stop, ver como soy, como estoy, como me ocupo de mí...*” (Carta 82, Grupo 4). El conocerse a sí mismo/a, mediante la rememoración de la infancia y los avatares de la sexualidad en nuestra experiencia vital, se apareja a la tarea de ocuparse de sí y de los/as otros/as. Implica un hacerse cargo de esos efectos, un rendir cuentas para “no repetir la historia” y, por consiguiente, inicia una apertura a la transformación.

Considero que la apelación a la etapa específica de la infancia tiene aquí un efecto de interpelación en cuanto los/as docentes pueden empatizar con sus alumnos/as respecto a sus preguntas y las respuestas que recibían por parte de sus adultos/as de referencia. Asimismo, como analizaré en el próximo capítulo, las transformaciones corporales que los 10 y los 14 años marcan un cambio radical en la forma de vivir la sexualidad que tiene implicancias en la vida adulta.

En conclusión, el juego de las “Las Cuatro Esquinas” como técnica de confesión grupal e instancia de “reflexión sobre nosotros/as mismos” tiene en tanto corre la mordaza de esta palabra que no se dice con palabras: la sexualidad. En este proceso se alumbró una red sutil de nuevos decibles y no decibles, de placeres y de poderes, propios de la puesta en discurso de la ESI que circula en los/as sujetos.

2.3. El miedo y la vergüenza como custodios de la sexualidad

“Me pareció que el húmedo jardín que rodeaba la casa estaba saturado hasta lo infinito de invisibles personas. Esas personas eran Albert y yo, secretos, atareados y multiformes en otras dimensiones de tiempo. Alcé los ojos y la tenue pesadilla se disipó.”

El Jardín de los Senderos que se Bifurcan, J.L. Borges (1941)

El ejercicio de revisión sobre sí y el interés en generar en las/os docentes una interpelación que los/as devuelva a su infancia, se entrama con la necesidad de movilizar el núcleo duro de emociones que regulan nuestras conductas y se materializan en nuestros cuerpos. Por esto, una nueva puesta en discurso sobre la sexualidad parece tener como condición poner en deliberación estas emociones, para así reconfigurarlas.

En relación a las emociones, hablaré de “emociones morales” para indicar aquellas emociones donde la experiencia está vinculada a evaluaciones y juicios (Zamora, 2010:18). En este caso, las emociones que resaltan como señales de advertencia sobre lo permitido y prohibido en el discurso de la sexualidad son el miedo y la vergüenza.

Según Elias (2009), en el proceso de civilización la incorporación de las normas prescriptivas se incorporan no tanto por considerarlas correctas sino más bien por el miedo que genera el castigo de infringirlas. De esta manera, se internalizan instancias de auto-coacción que funcionan por el temor y la vergüenza que genera la posible reacción de los/as otros/as o el prejuicio propio, en caso de ceder a ciertas emociones instintivas.

Considero que la sexualidad ha quedado replegada bajo esta auto-coacción. De hecho, es bien conocida la frase “de eso no se habla”. Por eso la vergüenza se activa al hablar de relaciones

sexuales, placer u deseo, ya que implica un cierto riesgo a que seamos juzgados por los/as otros/as, un terreno de exposición.

Tanto en las cartas docentes como en las entrevistas en profundidad, las/os docentes distinguen haber sentido miedo, vergüenza e incertidumbre, al llegar a la capacitación:

“...Sentía incertidumbre porque no sabía con qué me iba a encontrar...” (Carta 52, Grupo 4); *“...Sentí inseguridad y en un momento pensé en negarme...”* (Carta 77, Grupo 4); *“...Pensé que me iba a avergonzar, a hacer sentir incómoda...”* (Carta 90, Grupo 4); *“...Llegué con incertidumbre y cuestionamientos...”* (Carta 14, Grupo 3).

No es sorpresa que la sexualidad se constituya para los/as sujetos/as como algo incierto. El famoso tabú. En él, se reactualiza la operatoria de la “saturación de lo sexual” (Foucault, 2012) que opaca esta dimensión subjetiva dándole una existencia propia, una especie de entidad fantasmagórica que activa, con su presencia, el miedo, la vergüenza y en efecto, la auto-coacción de los cuerpos.

Entonces, “poner en palabras”, hacer hablar a ese dispositivo sobre la sexualidad, cruzar las vallas de lo no decible hasta el momento, parece una condición indispensable para reelaborar las regulaciones acerca de lo que se puede y no se puede decir. Tal como afirma Foucault (2002) la sexualidad acontece como ese secreto a descubrir, se convierte en señuelo, “en el límite exterior de todo discurso actual” en el que opera su economía de poder.

La capacitación sobre educación sexual integral se orientó a lograr este “poner en palabras”. De hecho, tanto en las entrevistas como en las cartas analizadas se demuestra que haberse ubicado en esta frontera del discurso generó una inflexión que los/as docentes manifiestan como: “un antes y un después” de la capacitación.

Analizaré con detenimiento este pasaje ya que muestra la centralidad de las modificaciones en las estructuras emotivas de los sujetos e indica algunas pistas para comprender la potencialidad de

una nueva economía de poder en torno al control de las emociones y los cuerpos en la puesta en discurso de la ESI.

2.3.1.Las autoacciones y sus efectos en los cuerpos

Ezeiza, jueves 23 de junio de 2015.

Son las 8.00 am. Al llegar a la escuela las/os docentes comienzan a ubicarse, en lo posible, detrás de un escritorio. Cómo no había muchas mesas, las capacitadoras intentan persuadirlos/as para que se sienten en ronda y les adelantan: “no es necesaria la mesa, en estos encuentros nos vamos mover”. Las/os docentes parecen no escucharlas y siguen arrastrando mesas que traen de aulas contiguas. Al recordar esta escena una de las docentes entrevistadas me dice:

“...cuesta muchísimo poner el cuerpo. La maestra se escuda atrás del escritorio. Siempre digo, hay maestras que son más piolas, qué tiene otra no se...pero son las pocas, la mayoría las sacás del escritorio y del pizarrón y no saben qué hacer, se les desbanda.” (Paula, Maestra de Danza)

Esta dificultad se entrelaza con la eficacia simbólica que tiene el aula en el disciplinamiento de los cuerpos y el gobierno de las almas. Pues el aula está definida, además de por su materialidad, por una arquitectura dispuesta para la conducción de grandes grupos insertos en una gramática de autoridades y jerarquías (Dussel & Caruso, 2006). Asimismo, en las observaciones de campo se detectó que la mayoría de las docentes mujeres concurrían a los encuentros con el guardapolvo, pese a que no era obligatorio hacerlo. En el revestimiento del guardapolvo blanco el cuerpo docente se lee como una especie de propiedad colectiva y, en consecuencia, establecer cualquier transgresión se traduce como una traición a la sociedad (Lopes Louro, 1997).

Son las 9.30. Se inicia el juego de las Cuatro Esquinas. Son otros/as los/as participantes, pero los relatos se repiten. A veces graciosos, a veces dolorosos, parecen encontrar en la escucha del grupo un gesto contenedor. A partir de esta instancia, comienza a allanarse el camino que intenta sortear las barreras del miedo al tabú y la vergüenza, que contienen al discurso de la sexualidad. Una de las docentes entrevistadas recuerda: “...otra chica que yo la conozco de la infancia que

me decía: no, pero a mí me da vergüenza decir eso, y yo le decía: ¡animémonos es la verdad!” (Diana, Vicedirectora).

“Animémonos, es la verdad”. En esta frase se enfatiza “el deber de ser veraz” (Foucault, 2002) que, en esta instancia de reflexión de sí, señala el requerimiento de inscribir a la sexualidad en un ordenado régimen de saber. Asimismo, vuelve a ratificar como la técnica de confesión adquiere un sentido de “reparación”, en tanto decir la verdad cura “siempre y cuando sea dicha a tiempo, a quien hay que pedírsela y formulada por quien es a la vez el detentor y el responsable (Foucault 2002:68). En este sentido una docente confiesa en su carta: “...ya no tendré temor a mis palabras...” (Carta 48, Grupo 4).

Por otra parte, en las cartas se hace una referencia notoria al alivio que genera la concepción de la sexualidad integral. Podría decir que la auto-coacción relacionada al miedo y a la vergüenza que se activa al hablar de sexualidad, se articula con la regulación discursiva que la limita a la genitalidad, equiparándolas. Una docente escribe al respecto: “...lo sexual no es solo lo genital no es pudor, no es miedo...” (Carta 95, Grupo 4)

En contrapunto, se evidencia cierto corrimiento de estas emociones cuando se enseña “un repertorio de posibilidades para abordar el tema que incluye nuevos decibles como ser: la afectividad, la no discriminación, la prevención de situaciones de coerción sexual, de abusos, y el fortalecimiento de instancias de protección de los niños para que crezcan “más libres”

Con esta cadena de significantes parecen construirse otros sentidos acerca de la sexualidad que lo (re) ubica en un sistema de saberes legitimados en la fuerza de verdad que otorga la ley. Una docente reflexiona:

“...me di cuenta que la educación sexual abarca mucho más que enseñar los métodos anticonceptivos” “el término sexual va más allá de lo físico tema que quedó grabado desde mi infancia (...) Sexualidad integral y no sólo relaciones sexuales...” (Carta 35, Grupo 5).

En efecto, estos son los aspectos que más se resaltan en el discurso oficial:

“fuimos avanzando en otras formas de comprensión de la sexualidad. Así llegamos a una definición más amplia e integral y, hoy podemos enseñar desde otro lugar los contenidos vinculados a ella (...) que excede ampliamente la noción de genitalidad o de relación sexual” (Marina, 2009:11).

Los/as docentes, por su parte, parecen tranquilizarse y empoderarse con estos nuevos significantes que rodean a la sexualidad, pues, su status de utilidad impulsa su incorporación a esta trama discursiva. Una de las docentes entrevistadas lo expresaba así:

“...digo si bien uno, sabía que no tenía que ver exclusivamente con lo genital pero desconocía por ejemplo los ejes¹⁷ del cuidado del cuerpo y la salud, todo lo otro que tiene que ver con lo relacional, con lo social, entonces, eh...hay muchas situaciones escolares o fuera de la escuela (...) donde se ven estas cuestiones de género que uno mismo también las produce como adulto y...realmente desconocía que eso estaba adentro de lo que es la educación sexual...” (Mora, Maestra de Grado y Vicedirectora)

Puedo decir que, el avance en el umbral de la vergüenza se traspola a un incremento en la previsión y la diferenciación de la prudencia (Elias, 2009) en los nuevos decibles que se acoplan al significante de la sexualidad. Emerge así una nueva sensibilidad que visibiliza pequeños gestos y formas del comportamiento, que implican, a su vez, el reconocimiento del deseo y las necesidades del/a otro/a. En este contexto son los/as adultos/as, y en particular los/as maestros/as, quienes deben “enseñar” a las niñas y a los niños estas transformaciones en los códigos de conducta.

En suma, el corrimiento de la vergüenza y el temor como auto-coacciones internas respecto a la sexualidad, dan lugar a otras formas de relación entre las personas que responden a mandatos de comportamiento esperables, en sintonía con una renovada escala de prohibiciones sociales, como ser: todas las formas de discriminación por orientación sexual o género.

“...Mi hijo me pidió un juguete de “nena” y no se lo compré. Hoy después de esta capacitación me di cuenta que estoy haciendo algo que no se debe. Así que decidí comprárselo...” (Carta 20,

¹⁷ La entrevistada se refiere a los ejes de la ESI para nivel primario formulados en los Lineamientos Curriculares y Cuadernillos para el Aula que fueron abordados con profundidad en la capacitación. Estos son: 1- Ejercer nuestros derechos, 2-Respetar la diversidad, 3-Reconocer distintos modos de vida, 4- Cuidar el cuerpo y la salud y 5-Valorar la afectividad.

Grupo 2) narra una de las docentes en su carta. En esta narrativa se exhibe como la vergüenza, caracterizada por el hecho de que quien la padece está haciendo algo, o bien, piensa hacer algo que lo obliga a incurrir en contradicción con las personas a las que se encuentra unido de una u otra forma, comienza a tensar sus límites.

La contradicción ya no se vincularía tanto al hecho de aceptar comprarle a un varón un juguete de nena sino, más bien, al hecho de no hacerlo. Pues, esa negación representaría una incapacidad para “adaptarse a los cambios” que promueven otro tipo de racionalización de la sexualidad: “...Entender a cada niño y respetar sus deseos, dejando de lado los deseos de uno mismo.” (Carta 20, Grupo 2) concluye.

La vergüenza y el miedo se reconfiguran como frontera de otras formas de auto-coacción vinculadas al cuidado de uno/a mismo/a y de los/as otros/as. En particular, a la previsión de situaciones de riesgo mediante una conducta calculada y previsible que brinde herramientas de (auto) protección a los niños y las niñas. Una de las docentes afirma en este sentido:

“...me parece que es darles una herramienta a los pibes para que se cuiden (...) creo que uno de los espacios donde los chicos pueden tener la palabra es en la escuela y es un espacio donde puede intervenir y de hecho es demandado para intervenir por toda la sociedad (...) Me parece que me interpela desde ese lugar” (Mora, Maestra de Grado y Vicedirectora)

Se demuestra una nueva sensibilidad sobre el tema que pone en el centro de atención la importancia del “saber” como condición para la protección. Esto reconfigura la vergüenza y el miedo al tabú ya que la moralidad que introduce la ESI apunta a otras formas de defensa frente a una amenaza externa. En este sentido, el discurso jurídico en el que se sostiene la ESI se asienta más en la protección de los derechos y la efectivización de su ejercicio, que en una política de restricción: “...tenemos el amparo de una ley y eso nos da más valor y confianza para hablar sin temor...” (Carta 18, Grupo 1).

En otras palabras, la técnica gubernamental que subyace en este dispositivo se orienta a dejar actuar el deseo, abrir las compuertas del discurso de la sexualidad “dentro de determinados

límites y en virtud de una serie de relaciones y conexiones” que redundará en un interés para la población (Foucault, 2006:96). En una de las cartas se expresa así: “...*nunca pensé que esta capacitación estaba basada en una ley nacional, siento AMPARO Y RESPALDO...*” [original en mayúscula] (Carta 3, Grupo 5).

Lo interesante de estas menciones es que la normativa, aparece más como amparo y protección para las/os docentes que como una carga o nueva responsabilidad en su tarea. El famoso “paraguas legal” al que se hace referencia en la jerga ESI parece proteger a las/os docentes y a los niños y niñas de una amenaza externa y, en función de ello, distiende los umbrales del miedo y el pudor: “*Me sirvió para perder el miedo a abordar temas de sexualidad. Y el posible cuestionamiento de la comunidad, en especial de los padres...*” (Carta 11, Grupo 1).

Este reacomodamiento de las estructuras emotivas se articula con las transformaciones en las estructuras sociales que encadenan nuevos significantes en relación a la sexualidad. Un discurso que alumbra el juego entre una coacción externa y nuevas auto-coacciones de los/as sujetos/as que delimitan corrimientos en los umbrales del miedo y la vergüenza, en articulación con un nuevo repertorio de placeres y un reordenamiento del saber sobre la sexualidad.

Esta producción habilita la voz de las/os docentes quienes se sienten autorizados/as por un discurso de verdad útil sintetizado en la ley, que, por este mismo hecho, marca un antes y un después en relación al miedo y la vergüenza que manifestaban al llegar a la capacitación:

“...la verdad es que tampoco nunca me hubiese animado a hablar de determinadas cosas adentro del salón o de una clase. Y es como que, ahora tenes el permitido, a partir de la ley tenes la...se puede hablar de esto, no estoy haciendo nada malo. Hace esfumar ese pensamiento de tabú, de esto no se habla, no se pueden, hay que tener cuidado. Sino que hay que hablar.” (Paula, Maestra de Danza).

Conclusiones

“En la obra de Ts’ui Pên, todos los desenlaces ocurren; cada uno es el punto de partida de otras bifurcaciones.”
El Jardín de los Senderos que se Bifurcan, J.L. Borges (1941)

La (re)problematización del sujeto implicada en el proceso de reflexión sobre sí mismo/a, para la consolidación de la puesta en discurso de la educación sexual integral supone nuevas formas de control sobre los cuerpos y las emociones. Lo que las/os docentes mencionan como un “cambio de paradigma” implica un “cambio de mirada” que les permite ver otras dimensiones y formas de vivenciar la sexualidad que, hasta el momento, les eran invisibles y, por qué no, impensables: “...ahora lo puedo ver desde otro punto de vista y antes no lo podía ver.” (Carta 30 Grupo 2).

En este sentido, la reflexión sobre sí permitió volver la mirada hacia uno/a mismo/a y, a su vez, dar cuenta de que uno/a es partícipe de una tarea mayor, que lo trasciende en su individualidad. En términos de problematización del sujeto este efecto se manifestó, en primer lugar, en una tensión consigo mismo/a: revisar los propios prejuicios: “...terminó la jornada y me voy feliz, con muchos conceptos y prejuicios que debo re-veer...” (Carta 28, Grupo 2) expresa una docente en su carta. Además permitió afinar aún más esa mirada y adoptar una vigilancia sobre sí, un determinado punto de vista, que asegura una contemplación del nosotros/as.

En conclusión, las prácticas de reflexión de sí y lo que se contempló a través de la memoria, permitió habilitar una nueva mirada, basada en un conocimiento ahora útil, relacional, a la vez asertivo y prescriptivo, capaz de producir un cambio en el modo de ser del sujeto. El acontecimiento discursivo de la ESI se liga entonces con un conjunto de determinaciones y de necesidades cuya racionalidad los/as docentes parecen comprender: “...la sociedad cambió, los alumnos cambiaron y yo estoy abierta al cambio.” (Carta 75, Grupo 4).

Resulta de central interés señalar cómo este proceso de transformación de las estructuras sociales en inter-conexión con los cambios subjetivos, no se limita a quienes pasaron por la capacitación ya que implica necesariamente la relación con los/as otros/as. Por ello, analizaré en el próximo capítulo los ecos de “este cambio de mirada” acaecido de los/as docentes en sus relaciones con los/as otros/as.

Capítulo 3: El discurso de la ESI, entre la escuela y la familia

Introducción

En este capítulo analizaré el ejercicio de “parresía” (Foucault, 2009) que asumen los/as docentes al ser señalados como las voces autorizadas para la puesta en discurso de la ESI. Por parresía, me refiero a una función de conducción y guía de los/as otros/as en relación a una nueva verdad, que en este caso me sirve para iluminar los canales de transmisión por los que circularán nuevos decibles y no decibles respecto a la sexualidad.

En este sentido, analizaré cómo se despliegan en los ámbitos privados y públicos en los que los/as docentes desarrollan sus relaciones interpersonales. Es decir, entre sus familias y la escuela, entre sus hijos/as y sus estudiantes. Por último, indicaré posibles obstaculizadores y facilitadores para el proceso de puesta en discurso de la ESI vinculados a las propias biografías y sus posiciones en el campo escolar.

3.1. Los/as docentes como conductores (guías) de los/as otros/as

Ezeiza, viernes 12 de junio de 2015

Son las 16.30 hs. Los/as docentes parecen cansados/as. Fueron dos días muy intensos. Sin embargo, se muestran distendidos/as. La coordinadora indica la última consigna: “les pedimos que se tomen un tiempo para repasar lo vivenciado en éstos dos días y que le escriban una carta a un/a colega contándole sus sensaciones, aprendizajes, las cosas lindas y las cosas feas que experimentaron en la capacitación”.

La otra coordinadora aclara “al finalizar, les solicitamos que nos dejen las cartas acá (señala el escritorio) y nosotras se las vamos a devolver en el próximo encuentro. Por otro lado, les quiero pedir que dejen un contacto de mail ya que me gustaría, con el permiso de ustedes, utilizar este material en mi tesis de maestría en educación”. Los/as docentes asientan con la cabeza.

Sacan una hoja y se concentran en su carta, algunos/as parecen desganados, otros/as se ponen a escribir de inmediato. Las coordinadoras ponen una música de relajación, creo que es Buena Vista Social Club. Una de las docentes se acerca a pedir que bajen el volumen porque no se puede concentrar. El silencio invade el salón. Pero las palabras, una tras otra, gritan historias que se hacen carta.

La potencialidad de las cartas, como técnica de reflexión sobre sí mismo/a, es que sigue operando como técnica de confesión y meditación sobre el proceso vivenciado, pero en interpelación a un/a otro/a. Un/a otro/a que, en este caso, es un interlocutor/a posible pero ausente al momento de la escritura.

Si bien la consigna especificaba que se debía dirigir la carta a un/a “colega de la institución”, el/la receptor /a de las misivas varía entre colegas, amigos/as y familiares, sin embargo el denominador común es que a el/la destinatario/a pareciera costarle el cambio, o bien, le sería beneficioso “abrir la cabeza” para desempeñar mejor su rol.

En este sentido, muchas de las cartas resaltan la necesidad de que aquellos/as que tienen dificultades para hablar de sexualidad, corran sus miedos y pudores: *“quiero compartir con vos esta experiencia ya que por ahí te genera cierta timidez hablar de estos temas”* (Carta 16, Grupo 2); *“hoy te puedo ayudar a vos que nos docente a trabajar esas dudas que te plantean tus nenas”* (Carta 21, Grupo 5); *“...creo que te va a ayudar a resolver algunas cuestiones que hemos conversado tantas veces. Espero que te ayude a tener otra visión”* (Carta 37, Grupo 5).

Este hecho se comprende como un efecto multiplicador de la problematización de los/as sujetos/as puesto que los/as docentes se responsabilizan en la tarea de guiar a otros/as por los pasadizos de esta puesta en discurso de la ESI, mostrándoles su nueva verdad.

3.1.1.La misión: los/as docentes como transmisores de la verdad

“He sido condenado a la horca. Abominablemente he vencido: he comunicado a Berlín el secreto nombre de la ciudad que deben atacar”

El Jardín de los Senderos que se Bifurcan, J.L. Borges (1941)

Este deber de misionar la ESI se equipara a una reactualización del modelo del “poder pastoral” (Foucault, 2006) en el sentido del/a maestro/a como pastor que ejerce su poder no sobre un espacio o una ciudad, sino sobre un conjunto de hombres que se mueven (Dussel & Caruso, 2003). Un poder dedicado a todos/as y a cada uno/a en particular: *“te escribo a vos porque tenés hijos y se de tus miedos y preocupaciones”* (Carta 36, Grupo 1). Un poder que es visto como “una obligación moral del pastor para con su rebaño, y de éste con respecto a su pastor” (2003:54)

De modo que, estaría en condiciones de reubicarse desde arriba, visibilizar el entramado colectivo y rearmar a partir de esta reinterpretación otra “mirada” en relación a la sexualidad:

“A mí la capacitación me modificó la forma de ver las cosas. Tomarlas más serenamente. Te tranquilizás, lo ves de qué manera se puede resolver y, el hecho de que esté enmarcado en la ley nos ayuda a sentirnos más segura. (...) a las que hicimos el curso nos marcó la ESI. De hecho, cuando fui al jardín como abuela me salía contar todo lo que había vivido, lo que sabía (...) Como yo hice el curso, yo ya sabía pero los padres me dicen: “yo no me animo, ni siquiera nombrarle los genitales como son, nos da vergüenza” (Diana, Vicedirectora).

Se remarca en esta cita cómo el hecho de “me salía contar” es posible a condición de que “lo había vivido”. “Nosotros no podemos callar, lo que hemos visto y oído” (Libro de los Hechos de los Apóstoles 4,13-21).

Esta vivencia reconfiguró los límites de su vergüenza y su miedo al hablar sobre sexualidad. Asimismo, se demuestra que esta modificación en la forma de ver y decir la sexualidad trascendió el “in situ” de la capacitación y se instaló en las prácticas que despliegan los sujetos/as en otros ámbitos.

En las entrevistas realizadas un año después de la capacitación, la fuerza de este reposicionamiento marcó la temporalidad de los relatos. Pues, ante la pregunta acerca de con quiénes habían compartido lo trabajado en la capacitación, los/as docentes indicaron que con sus familias: *“Nos sentamos acá un día, todos y miramos todo lo de la capacitación, tengo una hija de 12 años...”* (Rocío, Maestra de Grado, Vicedirectora); *“Le conté a mi hija, le mostré los*

cuadernillos, le llevé a mi hermana también. Mi hermana me dijo: ...mmmm” (Mora, Maestra de Grado, Vicedirectora).

Este primer espacio de socialización y reproducción del discurso de la ESI reafirma el lema del “conócete a ti mismo” y luego del “ocúpate de ti mismo” (Foucault, 2009). Esto muestra la eficacia del dispositivo para inaugurar un proceso de práctica de sí tendiente a la transformación del/la sujeto/a. Uno de los docentes los expresa de este modo:

“A: Y ahora a partir del curso (de ESI) he tratado de hablar con mis hijos más, no les indagué nada, sólo les dije que conmigo podían hablar de cualquier tema (...)

-¿Qué te pasó en la capacitación que decidiste hablar con tus hijos? (le pregunto).

A: No porque yo dije, uno ya está entrando y...nada...para que estén seguros. Puede ser que, empiezo por mi casa, siempre hay que empezar por casa.” (Ariel, Profesor de Educación Física)

Así se reafirma la producción de verdad del discurso de la ESI en el momento mismo en que se hace lo que se dice, acto que refuerza una ordenación precisa entre la problematización del sujeto, sus prácticas (alternadas entre el ámbito de sus familias y la escuela) y la nueva verdad que profesan.

3.2. La familia, el patio central del laberinto

El entrelazamiento que se produce entre las prácticas subjetivas y las prácticas docentes encuentra en la familia su caja de resonancia. Como afirma Donzelot, la familia es “una instancia en la que la heterogeneidad de las exigencias sociales puede ser reducida o funcionalizada” (1979:11), una especie de catalizador de las transformaciones sociales. El mecanismo que se constituye en una condición de posibilidad para activar nuevas reglas del juego.

En este sentido, los/as sujetos despliegan su práctica en dos niveles conectados por una misma misión “la de influir por la intensidad de su acción en la carrera escolar de sus hijos” (Donzelot, 1979:204). No se trata de la escisión de su rol como docente y su rol como padre, madre, tía/o, abuela/o, sino más bien de jugar “en casa” el juego de la escuela y construir así un sólido engranaje de inculcación de los valores morales de la ESI. En suma, se establece una práctica que

conecta las normas sociales y los valores familiares y crea un círculo funcional entre lo social y lo subjetivo.

Por otra parte, la tarea de conducción posiciona a los/as docentes, en tanto parresias, como aquellos/as que, viendo a alguien cercano hacer algo malo se arriesgan a decirle que está equivocado. Pero este señalamiento no se realiza en términos de diagnóstico, por el contrario, se conduce por el camino de la confesión a la aceptación de que no es un asunto de moral, de leyes, sino que es un asunto que comprende la propia salvación y la de los/as demás.

Esto explicaría por qué los/as destinatarios/as seleccionados/as por los/as docentes en sus cartas son, justamente, personas que estarían en grado de contrariar esta verdad y requieren la redención:

“- ¿Por qué elegiste a tu amiga Celia?

A: Porqué es una de las que deberían hacer el curso. Es muy cerrada. Ella dice que eso lo tiene que dar en la casa las familias, y yo comparto esa idea, pero la realidad es que la mayoría de las familias no se enseñan nada de eso. Entonces yo se lo dirigí a ella, contándole (...) yo pensaba, esto no...ni perder tiempo, porque es [para] discusiones. Por eso se lo escribí a ella.” (Marisa, Maestra de Grado).

Este fragmento ejemplifica cómo se efectiviza la función de la parresía, no tanto por demostrar la verdad de lo que se dice, sino más bien, por indicar una función crítica, tanto de la emisora como de la receptora de ese discurso.

La reflexión sobre sí continúa en una retroalimentación que implica mostrarse hacia otro/a, hacer público este nuevo relato y ver hasta qué punto es comprensible para quien lo recibe. Así, la fuerza del relato no radica en la imposición de un nuevo discurso sino en dejar flotar los significantes de la ESI en relación con otros decibles y no decibles sobre la sexualidad para que, unos en relación con otros, encuentren su punto de equilibrio (Donzelot, 1979).

En conclusión, el cambio de mirada que manifiestan los/as docentes que pasaron por la capacitación se cristaliza en la sumisión a este discurso como un deber moral que implica una

conexión entre la propia práctica y los/as otros/as. Ésta se despliega a través de la autocrítica y la crítica, en consonancia con el juego de regulaciones, repertorio de placeres y de saberes, de sentidos incorporados en la ESI.

El devenir de este proceso muestra cómo, la puesta en discurso de la ESI, actúa también sobre la estrategia educativa de las familias de los/as docentes que asumen la preocupación moral por el acatamiento de las normas sociales, no solo como responsables de la educación de sus estudiantes, sino también de sus hijos/as.

3.3. Obstaculizadores y facilitadores para la puesta en discurso de la ESI

“Naturalmente, hay varios desenlaces posibles: Fang puede matar al intruso, el intruso puede matar a Fang, ambos pueden salvarse, ambos pueden morir, etcétera.”

El Jardín de los Senderos que se Bifurcan, J.L. Borges (1941)

3.3.1. Familias e instituciones

Es interesante destacar que en este proceso de reflexión sobre sí pueden emerger situaciones que se constituyan en obstaculizadores o facilitadores para la puesta en discurso de la ESI.

En primer lugar, emerge el miedo a la reacción de las familias, en el juego ya mencionado de coacciones y auto-coacciones, obligaciones y amenazas externas que limitan lo que se puede y no se puede decir. Una de las docentes entrevistadas relata:

“Pero obviamente yo sé que en las escuelas no puedo pasar de una línea porque, en la escuela privada por ejemplo me dicen: -bueno, vos acordate de que sos de danza, no sos de biología ni de construcción ciudadana (...) yo sé que tengo un límite, yo sola me pongo un límite (...) más que nada porque, hay muchos directivos que también se autolimitan y en esa autolimitación nos limitan a todos los demás.”
(Silvina, Maestra de Danza).

La obligación moral incorporada por los/as docentes en la producción de verdad de la ESI choca con las barreras impuestas en y fuera de la institución escolar. Vuelve a acontecer el efecto de la vergüenza y del miedo al rechazo de los otros/as o al perjuicio personal como advertencias que señalan hasta dónde se puede decir y hasta dónde no, en contradicción con las valoraciones

morales que guían las formas de comportamiento establecidas en la ley y en dispositivo de capacitación.

Esta situación se recrudece si se inscribe en el contexto de crisis de la autoridad docente en un escenario de fragmentación educativa. Al comprender la escuela como espacio social atravesado por relaciones de jerarquía que plantean correlatos de fuerza entre sus actores: directivos, familias y docentes, se evidencia que las dificultades para la implementación de la ESI trascienden al voluntarismo docente:

“no voy a ir a hablar a una escuela en la que soy suplente, que se yo...porque estoy como de pasada, no sabés qué respaldo tenés. En las escuelas en las que ya trabajo que ya sé quién es mi directivo (...). Porque vos tenés que tener el apoyo del equipo directivo si pasa algo con los padres” (Paula, Maestra de Danza).

En cada institución se cartografía un mapa específico de relaciones de poder, un trazado sutil y específico que posiciona a los/as docentes en distinto grado de riesgo al asumir la ESI. La importancia de contar con el apoyo de los directivos/as y la comunidad es una condición que se reitera en los relatos de los/as docentes. Empero, esta confianza no se adquiere automáticamente, sino como resultado de una trayectoria sin manchas en la institución. Es una confianza que se gana.

En suma, parece muy difícil para el/a docente que trabaja en muchas instituciones a la vez, en cargos suplentes, sin horas extra-clase que le permitan sumarse a reuniones de equipo ni proyectos institucionales, posicionarse activamente en relación al discurso de la ESI. Si bien muchos/as los hacen y abonan así a la figura de los/as militantes de la ESI, las condiciones de trabajo de los/as docentes pueden constituirse en coacciones externas que obstaculizan este despliegue.

3.3.2. Las marcas personales

Por otro lado, emergen auto-coacciones que responden a hechos específicos de la propia biografía que median obstaculizando o facilitando la apertura del sujeto a “dejarse” transformar por este

discurso. En los relatos docentes los temas que emergían como controvertidos o bien generaban mayor resistencia eran, en general, los vinculados a las relaciones sexuales, la genitalidad, la orientación sexual, la identidad de género y el aborto.

Me interesa a partir del relato de una de las maestras repensar cuáles podrían ser las causas que activan estas resistencias:

“-Y hay algún tema que te genere más dificultad charlar con los chicos?

“...no por ahí me causa dolor hablar de aborto, pero es un dolor interno porque yo perdí dos bebés, pero lo puedo hablar obviamente. Y si me da mucha bronca, impotencia y siento que tengo que matar a alguien cuando alguna alumna me viene a decir, como me pasó la semana pasada justo con dos alumnas distintas, que una había sido abusada por el padrastro y otra por el abuelo.” (Silvina, Maestra de Danza).

Se evidencia cómo la docente encadena su dificultad para hablar a un hecho vinculado a su experiencia vital y a una emoción específica: el dolor. Me interesa resaltar este punto ya que algunas investigaciones analizan los temas que los/as docentes dicen que abordan en las clases y a partir de ello categorizan si ese discurso es más o menos conservadores, en una especie de termómetro de la ESI. Considero que visibilizar estas situaciones en las que la decisión de hablar o no de un tema, como puede ser la despenalización del aborto, se vincula a un hito en la biografía personal, abre otras variables de comprensión que enriquecen la hipótesis de la persistencia de un “discurso moralizante”.

En primer lugar, porque todos los discursos son morales en tanto incluyen un posicionamiento ético sobre lo que consideramos que está bien o mal. Luego, porque en ese “entre” el bien y el mal, se ubican estas emociones vinculadas a hitos de la propia biografía que mueven el péndulo de nuestras prácticas, a veces de modo subterráneo.

En la dinámica de las Cuatro Esquinas y con mayor intimidad en las entrevistas en profundidad, accedí a la puesta en escena de hitos significativos para las biografías de las/as docentes que al “(re)verlas” mediante las técnicas a examen de sí, generaron rechazo, sufrimiento, o por el contrario fortalecieron su obligación moral de conducirse en grado de reparar ese trauma.

De esos hechos hubo uno que como investigadora me pareció de mucha relevancia por el anudamiento de sentido que le brindó la entrevistada. Y en lo personal me conmovió profundamente y me hizo pensar en las violencias inscriptas que ocultamos las mujeres. Fue la confesión de una situación de abuso que puso en palabras, por primera vez, en el acto de revisión de sí al que fue guiada por mis preguntas. Por primera vez, luego de casi 40 años:

“-Lo que me estás relatando es una situación de abuso...

S: Sí, sí. Pero, eso no me lo olvido más. Y así muchas cosas que tuve que escuchar y ver que me marcaron porque las recuerdo, pero creo que no me marcaron para mal, que de eso saqué la parte buena. Es un enfermo. Y segundo a mí me sirve para que...yo sé cómo se siente el otro, así que jamás le haría así a nadie. Son cosas por las que tuve que pasar, ya te digo yo tenía 18, 19 años...me olvidé la pregunta que me hiciste y porqué llegué contártelo... porque nunca se lo conté a nadie tampoco.

-Te preguntaba el lugar que tiene la ESI en tu rol como docente...

S: No quiero que nadie pase por esta situación. (...) No, no...pero estas cosas yo no quiero que pasen, me pone violenta pensar que una criatura puede pasar por esto” (Silvina, Maestra de Danza).

Ella me dice: “Me olvidé la pregunta que me hiciste y porqué llegué contártelo... porque nunca se lo conté a nadie tampoco”, mientras se tocaba la cruz que colgaba en una cadenita de su cuello. Atiné a agarrarle la mano y necesité unos puntos suspensivos para encadenar las palabras. La pregunta que le había hecho era “¿Dónde ubicás la ESI en tu tarea docente?” y su respuesta develó que la ubica en un núcleo de emociones asociadas a una experiencia vital que dejó huellas en su biografía y, en efecto, trazó los límites de sus auto-coacciones para poder hablarlo¹⁸.

En su caso específico, vuelve a acontecer el sentido de reparación y la responsabilidad ética de cuidar a los/as otros/as para que no les pase lo mismo que a ella, como práctica de libertad personal y, a su vez, como facilitadora de la puesta en discurso de la ESI. Pero no siempre es así. Veremos otra situación en la que las marcas personales de abuso sexual inciden, como obstáculo para la puesta en discurso de la ESI.

¹⁸ En conversaciones con mi director de tesis Sebastián Fuentes y con otros/as capacitadores/as de ESI se manifestó que tanto en capacitaciones presenciales como en virtuales aparecen con cierta regularidad relatos docentes de situaciones de abuso que padecieron en algún momento de su vida. Este hecho resalta la importancia que tiene considerar estas hechos para comprender los modos en los que se despliega la puesta en discurso de la ESI.

Spegazzini, miércoles 13 de mayo de 2016.

Casi todas las entrevistas las realicé en un bar, pero Rocío me citó en su casa. Eran vacaciones de invierno y tenía que cuidar a su hija. Me fue a buscar a la parada del colectivo. Se puso contenta de verme, nos abrazamos.

Me contó que ganó el concurso de ascenso para ser vicedirectora de su escuela. Una de las primeras acciones en su nuevo rol fue “bajar la capacitación de ESI”. Pero algo se le fue de las manos, algo no salió, o sí. Comenzó a relatarme la historia con tono de pregunta, creo que esperaba de mí una respuesta, otra vez el acertijo. Le pedí permiso para prender el grabador:

“...Cómo hace esta persona adulta en dónde te viene y te plantea, ante una actividad común y cualquiera, donde el equipo de orientación te pide a vos que cuente un tema que hayas pasado en tu niñez, en tu juventud, porque es donde más se vive esto lo que sería en relación a lo sexual, que vos remitas un suceso de tu infancia. Y que la mujer se largué a llorar, con cincuenta y pico de años”
(Rocío, Maestra de Grado y Vicedirectora).

Rocío me cuenta que cuando la docente se tranquiliza le confiesa que la consigna le había despertado un recuerdo. Un mal recuerdo. Un tío que la manoseaba y una mamá que cuando se lo contó le dijo: “no inventes”. Rocío se preguntaba y me preguntaba:

¿cómo vos podés dar educación sexual integral, si vos lo tenés que hablar con naturalidad del cuidado del propio cuerpo o mamá por higiene tal vez, cómo lo decís con eso, sabiendo que vos tenes esa carga importante de que él que te tocó, no te tocó con esos cuidados? Entonces yo me preguntaba “¿qué le voy a decir?” mirá, está la ley. No” (Rocío, Maestra de Grado y Vicedirectora).

Me resultó difícil ensayar una devolución ante su pregunta, en efecto no lo hice ni tampoco lo haré aquí. No obstante, la reflexión sobre este relato me permitió esgrimir el argumento que conecta las reconfiguraciones en la subjetividad y el control de las emociones que requiere este cambio social en relación a la puesta en discurso de la ESI. Transformaciones que no se pueden

pesquisar solamente en un dato cuantitativo que nos indique resultados en relación a la implementación de la ley.

Conclusiones

Se evidenció en el análisis que es preciso dar cuenta de estos inter-juegos entre las prácticas subjetivas de los/as docentes y sus prácticas de enseñanza. Pues las estructuras emotivas y sociales encorsetan a los/as maestros/as al momento de asumir la responsabilidad de reproducir este discurso.

Es indispensable considerar las experiencias de vida particulares de los/as docentes y los posibles traumas vinculados/as a la sexualidad que los pueden atravesar, para comprender los obstáculos frente a la invitación de una revisión de supuestos “prejuicios” en función de su rol público:

“..., en la jornada que se hizo (...) vos decías de seis, una no tenía ningún trauma, una sola no tenía trauma. El resto...y tenía una carga importante desde lo simbólico, desde lo emocional, o sea desde cualquier punto le ibas a encontrar” (Rocío, Maestra de Grado y Vicedirectora)

En este sentido, el espacio de “reflexión sobre nosotros/as mismos/as” se configura como una instancia de cirugía emocional, mediante la cual se pueden elaborar hechos dolorosos del pasado que influyen en nuestras prácticas presentes vinculadas a la sexualidad. Poder ver con “los anteojos de la ESI” (como decíamos las capacitadoras) las huellas del discurso de la sexualidad en la propia biografía, ahora inscripta en una historia colectiva, es una condición de posibilidad para el corrimiento de los umbrales la vergüenza y el miedo al tabú.

Este reposicionamiento, puede darse en la práctica profesional y docente, pero en primer lugar parece acontecer en las prácticas subjetivas que se visibilizan en el campo de “lo familiar”. En efecto, esto que podría entenderse como un fracaso del dispositivo es, a mi entender, la clave de su efectividad ya que hace proliferar el discurso de la ESI no solo en la escuela, sino también en el ámbito de las relaciones domésticas.

En el próximo capítulo analizaré la especificidad que otorga a la puesta en discurso de la ESI que la escuela sea un espacio habitado por personal docente mayormente femenino, característica que aportará a la comprensión de por qué los efectos de la reflexión sobre nosotros/as mismos/as pivotean entre el ámbito público y el privado.

Capítulo 4: Maestras/ mujeres/ madres: el cuerpo femenino interpelado en la escuela

“...Se necesita una maestra de verdad, tan cumplidora del deber, puntual activa, laboriosa, tan entusiasta, noble y bondadosa, que su vida predique con los hechos ...”

El monitor de la educación común, año 38 número 568, abril de 1920, en Sarlo (2007:34)

Introducción

En este capítulo analizaré los efectos particulares que “la reflexión sobre nosotros/as mismos/as” tiene para las maestras mujeres. Para ello retomaré el desarrollo teórico de Gayle Rubin (1986) al considerar el sistema sexo-género y su entrecruzamiento con las relaciones de poder mediante las categorías de tecnología de género (de Lauretis, 1987) y dispositivo de género (Butler, 2007).

Estas nociones me permitirán contemplar los elementos heterogéneos y variables en función de los contextos que operan para producir y regular las identidades sexuadas y la subordinación de las mujeres. Fundamentalmente, en el despliegue de las técnicas o prácticas de sí.

Primero, daré cuenta que como en estas prácticas de examen de sí que realizan las/os docentes, se visibilizan relaciones de subordinación de las mujeres respecto a los varones que impactan en la modulación de las auto-coacciones de unos y otras para la puesta en discurso de la ESI.

Segundo, analizaré el vínculo persistente entre la “señorita maestra” y “la segunda mamá” y la línea de continuidad trazada entre la vida pública y la privada de las mujeres que imprime características especiales en la revisión que deben realizar sobre ellas mismas.

Por último, indicaré hechos vinculados al cuerpo femenino alumbrados en el examen de sí que suponen marcas específicas en las estructuras emotivas de las mujeres y que acontecen como obstaculizadores o facilitadores para la ESI.

4.1. La escuela como espacio de “mujeres”

Ezeiza, jueves 10 de septiembre de 2015.

Son las 8.00 am. Las capacitadoras se preparan para el inicio de otra capacitación. Otros dos días en los que se reiteraran las exposiciones, los videos, el juego de las Cuatro Esquinas, las representaciones, los debates. Las/os docentes que llegan se acomodan en las sillas y buscan mesas en las aulas contiguas, la escena se repite. En este grupo están mezclados/as docentes de nivel primario e inicial. Muchas mujeres, pocos varones.

Una de las coordinadoras se acerca a un grupo que está muy risueño. Sentado, al medio de la ronda, hay un varón que come un pedazo de torta muy concentrado. “La hizo ella”, dice mientras señala a su compañera. “Está muy buena”, agrega masticando. “Qué bien te tratan”, responde la coordinadora. Él se ríe y asiente con la cabeza, sus compañeras confirman: “es el más mimado”.

En el sistema educativo argentino hay una presencia mayoritaria de mujeres en términos cuantitativos, proceso conocido como “feminización”. A la construcción subjetiva de una femineidad específica asociada a la representación de la maestra se la denomina “feminilización” (Silvia Yannoulas, 1996; Guacira Lopes Louro, 1997; Morgade, 2010). Utilizaré estos dos conceptos para analizar la complejidad de las relaciones de poder que atraviesan a las mujeres en la escuela y los efectos del discurso de la sexualidad en la trama específica de sus formas de subjetivación.

Respecto al análisis de la feminización docente, la mayoría femenina en las capacitaciones era evidente. Si bien no cuento con datos específicos de la cantidad de participantes desagregados por género, puedo decir que el componente de género de las capacitaciones se condice con los datos preliminares del Censo Nacional del Personal de los Establecimientos Educativos (CENPE, 2014) que indica que las mujeres representan el 77,9% del total de docentes la provincia de Buenos Aires (se consideran todos los niveles educativos en este porcentaje).

Por su parte, los docentes varones que participaron del dispositivo eran, en especial, profesores de educación física, maestros de artística (música/plástica), directivos, psicólogos del equipo de orientación y en menor medida maestros de grado. Datos que ratifican cómo el campo educativo

está atravesado por relaciones generizadas que marcan diferencias entre las tareas de unos y otras. Varones en cargos directivos, de orientación y materias especiales y mujeres frente al aula a cargo de los grupos.

Para contextualizar esta división sexual del trabajo es pertinente aludir al proceso de consolidación del capitalismo industrial europeo del siglo XVII. Fue a partir de allí que el hogar, que funcionaba como unidad de producción y consumo, se constituyó en el espacio de reproducción biológica y emocional de los/as nuevos sujetos/as y la mujer, quedó subsumida a su rol supuestamente “natural” para llevar a cabo estas tareas.

Asimismo, es pertinente reponer lo indicado por Rubin (1986) respecto a que en sociedades no capitalistas las mujeres también son oprimidas. Precisamente “explicar la utilidad de las mujeres para el capitalismo es una cosa y sostener que esa utilidad explica la génesis de la opresión de las mujeres es otra muy distinta” (1986:100). Por tanto, existe un “elemento histórico y moral” al que está subsumido todo el campo del sexo, la sexualidad y la opresión sexual de las mujeres.

En el campo laboral este “elemento histórico y moral” ha identificado a las mujeres con ciertas labores específicas (sobre todo de cuidado), proceso conocido como segmentación horizontal; y también las ha limitado a puestos de subordinación, el famoso “techo de cristal”.

En el caso del sistema educativo argentino, el nivel primario fue pensado desde sus inicios a fines del siglo XIX como un espacio propiamente de mujeres fundamentado en el instinto materno ontologizado en la mujer y su consecuente capacidad para cuidar a los/as niños/as (Morgade, 2010). Así la construcción de la maestra se cimentó en la supuesta disposición natural de las mujeres para asumir la enseñanza, en especial, de los más pequeños/as. Disposición que, al examinar la división de tareas en las escuelas en particular, y las tareas de cuidado en general, sigue siendo efectiva.

En el sentido de la “feminilización”, el proceso de reflexión sobre los supuestos que los/as sujetos/as tienen sobre el género, es decir, sobre cómo se supone que debe ser una mujer y cómo se supone que debe ser un varón, presume para las maestras dar(se) cuenta de que esos roles de

género implican desigualdades que son vivenciadas tanto en su vida cotidiana como en la escuela. La interpelación es doble, o bien triple, como mujer, como docente y como mamá.

4.2. Las desigualdades de género como “sensación”

En la dinámica de “Las cuatro esquinas” dar cuenta de situaciones de desigualdad que se vivencian por el hecho de ser mujeres es uno de los primeros obstáculos que se presentan.

Son las 10.00 hs. Estamos en el corredor de la escuela de Ezeiza, esa mezcla de patio y pasillo. Las/os docentes están esperando la próxima consigna de “Las Cuatro Esquinas”. Una de las coordinadoras grita: “te sentiste discriminado por ser varón o por ser mujer”.

Casi de modo automático, la mayoría de las mujeres se ubican en “nunca”. Algunas en “pocas veces”, una sola en “siempre”. Mientras se terminan de ubicar, una docente posicionada en “nunca” increpa a una de sus compañeras que está por ir a la esquina de “pocas veces”: “¿por qué te ponés ahí?”, le dice. La otra no contesta, pero se corrige y se acomoda en el “nunca”. Así se parece activarse, el miedo y la vergüenza ante la mirada impugnadora de los/as otras/os, emociones a través de las cuáles, ya vimos, funcionan las auto-coacciones.

Las coordinadoras se miran cómplices (Natalia y yo nos miramos y pensamos: “otra vez lo mismo”). Una de ellas dice: “qué bueno que ninguna se sintió discriminada, al final ¿para qué tantas leyes en contra de la discriminación hacia las mujeres, no?”. Las docentes no se sienten interpeladas por la provocación. La coordinadora suspira y mira a su compañera (parece que le dice sin hablar: “seguí vos”).

La otra capacitadora le pide testimonio a la docente que está en “siempre”. Las colegas de la esquina de “nunca” hacen silencio y escuchan con atención. Están como desconcertadas (y yo también). La docente ubicada en “siempre” responde con contundencia: “cuando manejo, me siento discriminada cuando manejo. Los tipos te insultan, se piensan que por ser mujer manejas mal, te dicen frases como: andá a lavar los platos”. “Ahhh, sí, a mí también me pasa eso” responden otras maestras a coro. Una de las docentes ubicada en “nunca” responde: “pero yo no

me siento discriminada, eso depende de vos. Yo sé que manejo bien y no me importa lo que me dicen”. Algunas reafirman esta postura con la cabeza.

Las coordinadoras se miran (Natalia y yo nos miramos). Una de las docentes ubicada en “pocas veces” declara: “cuando voy a la ferretería, ahí también me siento discriminada”. Este comentario despierta risas y muchas compañeras que están en la esquina de “nunca”, dicen: “¿me puedo cambiar de esquina?”. Las micro-escenas de discriminación empiezan a emerger en el relato de las participantes. “¿Y los varones?”, pregunta la otra coordinadora. Uno de los tres presentes dice: “Yo me sentí discriminado muchas veces porque juego al hockey, y bueno...(tartamudea) me dicen que es un deporte de chica”, muchos/as se ríen, él también.

Las coordinadoras intentan conducir la reflexión de esta puesta en común a comprender la performatividad de estos actos repetitivos y sus efectos sociales. Sin embargo, muchas docentes parecen estar prendidas al argumento que reitera “si yo no lo siento, no hay discriminación”. Como afirma Morgade:

“la reiteración de las prácticas que los sujetos deben realizar para satisfacer las expectativas de otros y otras frente a su labor, tiene un residuo simbólico que puede llegar a reforzar estructuras de segregación y de subordinación de género” (2010:20).

De este modo se visibiliza como la “sensación” encubre la efectiva vulneración de derechos y cadena de discriminaciones basadas en el género y responsabiliza a quién la padece, motivo por el cual algunas mujeres parecen preferir negarlas.

4.2.1. La seño y el profe: una pareja dispareja

Vinculado al rol docente, en las observaciones realizadas advertí que la minoría masculina sobresalía con sus intervenciones y provocaba con su presencia modificaciones en la disposición de las mujeres a tomar la palabra y mantener un rol activo en los encuentros. Morgade señala al respecto que los maestros gozan de “cierto prejuicio positivo frente a su llegada, y en general, son cuidados como un recurso escaso” (2010:22).

Quizás, amparados en este privilegio fue que los varones (y más aún aquellos con cargos jerárquicos) llevaron, en términos generales, la voz cantante tanto al interior de los grupos, como en los debates de los encuentros que presencié. En contrapunto con este privilegio, las maestras me contaban en charlas informales que los “profes” eran percibidos como “intrusos” en un ámbito predominantemente femenino.

En efecto, de modo reiterado señalaban que cuando llegaba “el profe” a la sala de maestros ellas dejaban de hablar de ciertos temas: “cosas de mujeres” indican, en referencia a cuestiones sexuales y reproductivas. Por tanto, el privilegio de los varones parece venir dado por el repliegue de las mujeres en una relación en la que el otro se construye como el invasor (Skliar & Duschatzky, 2000).

En una de las capacitaciones un grupo de maestras contó al grupo la discusión que suscitó en el equipo docente de su escuela un grupo de whatsapp en el cual los colegas varones realizaron bromas con contenido erótico: “entre mujeres hacemos otros chistes, cuando comenzaron a circular esas bromas de parte de los varones me fui del grupo”, asumió una de ellas. Es interesante distinguir aquí la distancia entre las auto-coacciones impuestas por los varones y por las mujeres para hablar de sexualidad.

Entre mujeres sí se pueden hacer chistes sobre sexualidad, pero en presencia de los varones las mujeres se deben autocoaccionar para no exponerse. Entre varones, en cambio, impera una especie de “permitido” que los empuja a la exposición y doblega los límites de la vergüenza. A las mujeres se las prepara para vivir la sexualidad como una experiencia íntima y cargada de afectividad y a los varones como un acto de conquista y dominación (Bourdieu, 1998:18).

Esta escena nos sirve de pista para comprender la génesis social de las estructuras emotivas propias de una sociedad machista y patriarcal. Esta diferencia en las estructuras emotivas de unas y otros, imprime marcas distintas en los cuerpos de las mujeres y varones y en las formas de exhibir y ocultar nuestra sexualidad. En efecto, los niños suelen tener un vínculo con sus genitales mucho más público que las niñas. Mientras los varones comparten entre ellos los

procesos de cambio en la pubertad, muchas mujeres esconden el hecho de su primera menstruación por vergüenza. Esta variación de los umbrales de la vergüenza se activan con la puesta discurso de la ESI.

En otro encuentro, un grupo de maestras de una escuela de gestión estatal me contaron, entre avergonzadas y con preocupación, que el apoderado legal de su institución las acosaba con chistes de mal gusto y alusiones a su condición de mujeres. Ellas querían saber si él podía realizar las capacitaciones. Necesitaban que el límite frente a sus abusos fuese impuesto por la ley representada en la voz de las capacitadoras. Ellas no podían hacerlo, no se animaban.

Se exhibe aquí, de modo recrudescido, cómo algunos varones ejercen su poder en una relación de dominación y se constituyen, para las mujeres, en agentes de peligro externo de los que hay que protegerse. Frente a la investidura del varón dominante se refuerza la auto-coacción de las mujeres para hablar de sexualidad frente a ellos, hecho que también tiene rebotes cuando las docentes se refieren a mantener reuniones con los padres de los/as estudiantes. En efecto, en distintas capacitaciones las maestras afirmaron que preferían mantener reuniones con las mamás en vez de con los papás porque se sentían más “cómodas”.

Los varones, por su parte, también sienten el peso de esta investidura. Al respecto un profesor de Educación Física señalaba durante la entrevista:

E: ¿Cómo profe varón de educación física te parece que tenés que tener más cuidados?

A: Sí, no acepto ninguna nena en Facebook, ni chicos tampoco. Nooo...tenés que tener más cuidado, no toco a nadie por las dudas. Me costaba antes dar abrazos, igual ahora sí ya es de otra manera. Pero viste, es un problema. Yo mucha gimnasia deportiva no doy porque tenés que ayudar, es un tema que si no sabés ayudar justo lo tocás y trato de evitar todo tipo de contacto. Sea bueno, sea malo, yo trato de evitarlo. Quizás no sea bueno no enseñarle eso a los chicos, pero bueno. Es para evitar...” (Ariel, Profesor de Educación Física)

La vigilancia que realiza este docente sobre su propio comportamiento como forma de auto-coacción responde también a un peligro externo, pero en este caso, representado en él mismo por su condición de género. Esta situación fue enunciada con reiteración por parte de los profesores

varones participantes de la capacitación quienes, ante la consigna “te sentiste discriminado por ser varón o por ser mujer” del juego de “Las Cuatro Esquinas” afirmaban que sí, por los prejuicios que los señalan como “posibles abusadores”.

Como aval a esta sospecha una maestra compartió en una de las capacitaciones que frente a la noticia de que uno de los maestros de grado era gay, sus colegas habían repensado si era pertinente que siguiera a cargo de la “vigilancia” del baño de los varones. Gravitaba en esta pregunta el miedo a un posible abuso de un niño por parte del docente. Esto expone cómo el género no sólo es una identificación con un sexo, sino que implica dirigir el deseo sexual hacia el sexo opuesto y configura así un mandato de “heterosexualidad obligatoria” (Rubin, 1986: 115)..

Ante el incumplimiento de ciertos mandatos, el miedo al tabú y la coacción frente a la supuesta amenaza externa, incrementa una vigilancia más precisa y detallada sobre las acciones de las personas. Por ejemplo, el aumento de las protecciones externas cristalizadas en leyes como la de Protección Integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes (Nº26.061) repercuten en un mayor autocontrol de los cuerpos, las interacciones y las emociones. Cómo decía el profesor: “no tocar a nadie, por las dudas”.

Asimismo, este no tocar se articula con un no hablar que tiene implicancias en los contenidos curriculares que los docentes brindan o no. Pues, el autocontrol de las emociones impacta en un recorte de los contenidos curriculares que el docente brinda. El control panóptico de la escuela, en crisis ante la multiplicidad de formas de habitar la sexualidad, se recrudece y complejiza en formas más sutiles

En síntesis, se manifiesta que las relaciones de desigualdad entre varones y mujeres y las representaciones sobre lo masculino y lo femenino en el ámbito escolar, despliegan (auto) coacciones específicas para el desarrollo de su comportamiento y de sus relaciones interpersonales en general. Esta desigualdad no se limita al género, sino que se articula con otras marcas de identidad, como ser la orientación sexual, que trazan una constante variación de las fronteras de la auto-coacción, de reconocimientos e interpelaciones de las propias emociones

morales y de posibilidades cargadas de contradicciones, ambigüedades e incoherencias en la puesta en discurso de la ESI.

Los relatos compartidos evidencian cómo opera el dispositivo de sexo-género en las relaciones entre adultos y adultas y entre estos/as de manera diferencial con los niños y las niñas en la escuela. Se refuerza la idea de que los varones (los profes) serían quienes tienen mayor autorización para hablar de sexualidad ya sea mediante chistes y una serie de comportamientos que invaden el espacio de las mujeres las señas y las dejan en condición, no sólo de subordinación, sino de desprotección. El ideal del varón, macho heterosexual se reactualiza mediante la performance de los profesores de la escuela y a pesar de ellos.

4.3. La trampa de la maestra como segunda mamá

En este apartado me interesa iluminar la especificidad de la práctica de la revisión sobre nosotros/as mismos/as, en relación a la construcción histórica de una identidad docente asociada a la madre educadora (Morgade, 2011). Ésta se erige como “un nudo de sentido de fuerte adhesión social e institucional” ya que “tal vez sea el mejor ejemplo de cómo el mundo privado y el público se tejen en la vida de una mujer” (Morgade 2012:109). Indagaré en estas segmentaciones que limitan y acoplan al mundo privado y al público de las mujeres y trazan una línea de continuidad entre la tarea de enseñanza y de crianza que tiene efectos en cómo asumir la ESI.

Las siete mujeres entrevistadas para esta investigación tenían entre 32 y 55 años. Advertí que compartían ciertas características socioeconómicas, por ejemplo: la necesidad de trabajar desde muy jóvenes, durante jornadas completas, en muchas escuelas a la vez, en localidades lejanas, fuera del horario escolar en institutos privados, por mencionar algunas.

Todas eran mamás. Cuatro de ellas fueron madres antes de los 20 años. Las cuatro me confesaron que no fue un embarazo buscado y que, si hubiesen contado con más información, con más contención, lo podrían haber evitado. Tres de ellas no estaban en pareja con el papá de sus hijos/as. Una de ellas me contó que el papá de la hija no le pasaba la mensualidad que le

correspondía, y que nunca lo había hecho. Dos me contaron que debieron interrumpir las carreras que habían comenzado (danzas una, psicología otra) al ser mamás y que la elección de la docencia llegó como una segunda oportunidad. Todas reafirmaban su vocación de cuidado y por momentos, mezclaban en el relato la tarea de la docencia con la de la crianza. Un ir y venir que intentaré desandar.

El testimonio de Silvina resalta los efectos de la segmentación que limita su campo de acción al cuidado y la formación, tareas que ocupan los espacios de lo público y el privado y trazan una línea de continuidad entre un ámbito y otro:

“Mirá una vez, una compañera me decía: - ¿qué hacés en tu vida privada? -, y yo no tengo vida privada, porque bueno...me separé hace años (...). Yo no tengo amigos, no salgo con nadie, un amigo ir a tomar un café, no. Entonces mi rol docente es las 24 horas del día los 365 días del año” (Entrevista Silvina, Maestra de Danza).

La negación de la propia vida privada se entrama con la representación de la maestra como madre y apóstol, idea abonada en la consolidación del sistema educativo argentino (Fischman, 2008). Esta simbología se retroalimenta por el sentimiento vocacional carente de ambiciones materiales que, en este relato, prevalece en el acto de “hacerse cargo” de la crianza de un hijo extramatrimonial como una tarea natural y necesaria:

“Yo lo conocí al nene un día antes que cumpla el año, y creció muy solo, está creciendo muy solo, entonces es como que yo me hice un poco cargo de él y de mi hija. Mi hija hoy tiene 28 años y soy abuela ahora. Me dediqué a ella a full y en las escuelas, o sea formé” (Silvina, Maestra de Danza).

Se refuerza en este testimonio la asimilación de la labor de “formar”, formar hijos/as, formar ciudadanos. Ambas tareas imbricadas en un solo tiempo, “a full”. Tiempo que no reconoce un horario de salida y de entrada. Tiempo que parece no admitir ni paros ni licencias, más vinculado a una vocación de servicio a la que no se puede fallar.

4.3.1. Entre la vocación y la profesionalización docente

Es interesante destacar las contradicciones aún existentes entre la idea de la maestra por vocación y la maestra como profesional y trabajadora de la educación. La trampa ideológica visibilizada por Freire en la dualidad maestra- tía (Freire, 2002). En esta línea una de las docentes entrevistadas afirma:

“Antes cuando éramos chicos, decíamos, bueno es nuestra segunda mamá nuestra maestra, ahora lo ven como si bueno...es una maestra y nada más. Nuestro rol está un poco desvalorizado, nuestra profesión, y eso es un trabajo en conjunto que tenemos que hacer. De revalorizar nuestro trabajo de vuelta, hacerlo bien, enseñando valores, hábitos.” (Vanina, Maestra de Grado)

Muchos/as investigadores/as (Tenti 2004; Diker, 2008, Dubet 2007, Tiramonti, 2005) han analizado el proceso de crisis de las instituciones modernas que prologó al siglo XXI. Dentro de este marco general la escuela, tal como la conocíamos hasta el momento, perdió su eficacia simbólica. Es decir, perdió su capacidad para configurar una subjetividad específica: la del ciudadano del mañana. En este contexto, la crisis de la autoridad docente se expresa tanto en un cuestionamiento a la posesión de un saber especializado para la formación de los niños/as, como a ciertos atributos personales que los/as convertían en ejemplos a seguir (Diker, 2008).

La docente entrevistada enfatiza que: *“ahora es una maestra y nada más”* en alusión a esta pérdida de legitimidad de los/as docentes como los encargados/as, no solo de transmitir conocimientos curriculares, sino también valores morales y éticos. Ahora bien, la trampa ideológica que retomo de Freire me hace pensar si la clave de la recuperación de esta legitimidad tiene que ver con resituarse en el campo de la vocación y reconstruir la figura de la “segunda mamá”, o más bien, en repensar la profesionalización de los/as maestros/as.

En este sentido, la capacitación de ESI ponía el foco en visibilizar que los contenidos propuestos no eran “algo nuevo” sino, por el contrario, una práctica que las/os docentes ya ejercían en su labor cotidiana¹⁹. Sin embargo, frente a la apuesta de re-empoderamiento de los/as docentes como las voces autorizadas para hablar de la ESI, volvía una y otra vez el debate frente al saber

¹⁹ Un punto que se subrayaba desde el PNEI era que los lineamientos curriculares de ESI no planteaban nada nuevo en relación al diseño curricular del nivel, sino que encuadraban el enfoque.

especializado cristalizado en la figura del médico y con fuerza creciente en el/la psicólogo/a. Retomaré este punto en el próximo capítulo.

Me interesa subrayar aquí cómo este dilema entre la maestra y la segunda mamá sigue presente y, de alguna forma, el corrimiento hacia la representación de la segunda opera en perjuicio de la revalorización de la profesión. Pues, debatir la crisis de la autoridad docente implica develar la trama de poder que atraviesan los/as maestros/as como trabajadores en la estructura burocrática del campo escolar. Sobre esto Freire señalaba que posicionarse en el rol de tías puede producir una falsa paz que no existe en la aceptación plena de las responsabilidades que se deben asumir como “maestras” (2002: 29).

En suma, al dar cuenta del contexto de crisis de la autoridad docente y su profesionalización se podrían encontrar variables que ayuden a comprender por qué, en la narrativa de las maestras, la puesta en discurso de la ESI parece tener mayor eficacia en tanto las mujeres se sienten interpeladas en su rol como mamás y no tanto, en su rol como docentes.

Abundan en las cartas referencias acerca de la utilidad de la capacitación para afrontar la crianza de sus hijos/as: *“En mi caso personal también me va a servir para abordar el tema con mi hijo que tiene 11 años.”* (Carta 33 Grupo 3); *“Me hizo reflexionar como mamá sobre todas las herramientas que tengo en mis manos para brindarles a mis hijos.”* (Carta 33 Grupo 5); *“A pensar en cómo actuar frente a mis hijos rompiendo lineamientos viejos.”* (Carta 14 Grupo 6 y 7).

En estas problematizaciones sobre sus tareas de crianza y cuidado se exhiben los nexos entre el ámbito privado y el público y la síntesis no acabada entre la maestra y la segunda mamá, entre la vocación y la profesión en ese gris que las lleva en el marco de una capacitación docente a sentirse primero interpeladas como mamás y luego como maestras. Por esto considero que no es pertinente proyectar una dirección unívoca entre la formación docente y la efectiva implementación de la ESI, sino que es preciso dar cuenta de los rodeos por los que prolifera la producción de un discurso verdadero que transforma las subjetividades en relación con la economía de poder específica que componen.

En este sentido, si bien no adhiero a ningún supuesto esencialista respecto a la asociación mujer-madre, para muchas de las docentes la designación de “segunda mamá” opera fuertemente en el vínculo que despliegan con los/as estudiantes y, por consiguiente, la forma de crianza de sus hijos/as es replicada con los alumnos/as: *“Puedo cambiar desde mi propio hogar la forma de ver las cosas (rol de madre) y llevarlo a la práctica desde el rol docente”* (Carta 8 Grupo 1).

En suma, cuando en las cartas aparecen menciones tales como: *“Fue muy interesante para muy buena experiencia para mi trato con mis alumnos y para mis hijos también, por consecuencia”*(sic) (Carta 23 Grupo 1), se expone el argumento de Morgade que afirma:

“la tarea de incorporar los desarrollos de la teoría de género en la capacitación docente, implica, a la manera de un juego de espejos, una doble perspectiva de observación: hacia la práctica cotidiana y hacia la propia identidad profesional” (2012:134).

En este sentido, la práctica cotidiana de las mujeres parece fagotizarse en las prácticas de crianza. Pues, hasta en el caso de maestras que no eran mamás se hacía referencia a la crianza de los/as sobrinos/as o a la interpelación de una amiga mamá y sus hijos/as. Asimismo parece no quedar claro el vínculo causa consecuencia, más bien se percibe un trazo continuo entre alumnos/as e hijos/as por el que las docentes vienen y van, de la casa a la escuela.

4.4. Hacerse señorita: los cambios que se sienten en los cuerpos femeninos

Sumado al análisis de la feminilización docente indentifiqué en el análisis del proceso de reflexión sobre sí realizado por los/as docente la evocación de las mujeres a hitos claves que marcaron su subjetividad, asociados al devenir de sus cuerpos femeninos. Estos sucesos demostraron dejar huellas en las emociones que se activan con la ESI y, por consiguiente, en su despliegue. Analizaré dos hitos que fueron mencionados con mayor frecuencia: la primera menstruación y el embarazo.

Un acontecimiento que marca un punto crucial en el proceso de construcción del cuerpo femenino es la menarca, la primera menstruación. Al evocarla, muchas de las mujeres expresaron el miedo que vivenciaron ante esta situación que las tomó por sorpresa y que no habían podido anticipar: *“Recordé momentos de mi infancia cuando me hice señorita sin saber lo que me estaba pasando, mi ignorancia al tema”* (Carta 57, Grupo 4), *“Ir al pasado y encontrar que en mi familia el sexo era una palabra prohibida. Primera menstruación "sorpresa" (Carta 4, Grupo 5).*

El miedo de la infancia ante el hecho de “hacerse señorita” parece refloatar en la adultez y denota el reforzamiento de los mecanismos de auto coacción que se activan en estas mujeres en relación a sus cuerpos sexuados. Fernández expone sobre la menarca que:

“dado que va a tomar forma en el cuerpo y que su emergencia muestra que la niña es una mujer, aparecerá de una u otra forma según cómo representen este ser mujer, sus grupos de pertenencia” (2011:56).

Una de las maestras recuerda este momento iniciático como “un garrón”:

“...Sí, me acuerdo que mi mamá me había comentado el tema de lo que era el período y porque...y recién en la primera menstruación yo dije woow (...) Y...bueno, familias así como tradicionales que, en el momento de festejo, te hiciste señorita y se enteró todo el mundo que te hiciste señorita porque tu mamá te mandó al frente como si fuera ¿qué es hacerse señorita? (risas) claro. Un garrón. y no nada, no me acuerdo otras situaciones...” (Vanina, Maestra de Grado).

Este vacío de significantes se traduce en una auto-coacción que repliega el cuerpo femenino frente a la sexualidad, ante el deber de “cuidarse” de peligros que parecen emerger con la menstruación. Esta sensación de inseguridad marca las formas de vivenciar la sexualidad que quedan asociadas a la amenaza y al riesgo.

Asimismo, la menarca aconteció en muchos de los testimonios como un hecho que dejó a las mujeres libradas a su propia suerte, sin el amparo de una red de protección que las contenga:

“...y sin embargo a mí me dijo que iba a ver cambios, pero no sentí esa contención de mamá... Vas a sangrar y ahí tenés, listo” ahí se terminó, ni el porqué, ni...qué tiene que ver con estas cuestiones. Y que nadie te toque, que nadie esto...siempre cuidándote pero con poca base de por qué ni de afectividad”. (Rocío, Maestra de Grado, Vicedirectora).

En contrapunto a la falta de contención materna o de otro/a referente adulto/a (incluso escolar), en los relatos de las docentes en las capacitaciones y entrevistas aparecía con fuerza la figura de los/as amigos/as o hermanas, primas, vecinas, con quienes se compartía la experiencia de descubrimiento de este acertijo. Nuevamente la imagen del enigma a develar.

Por otro lado, en el caso de dos de las docentes entrevistadas fueron sus padres quienes transmitieron la información sobre la menstruación frente a la resistencia de sus madres:

“..... Y yo me acuerdo que...ponele tenía 8 años y yo había visto la propaganda de las toallitas (...) cuando estábamos comiendo...justo vi la propaganda y dije –“¿qué es eso? ¿Para qué sirve eso?”, pregunté. Y mi mamá bien de película, se re atragantó. Y mi papá dijo: “No, no hay que explicarle, ya van a ser señoritas y hay que explicar.” Y mi papá agarró, con un libro de anatomía que tenía todos los órganos reproductores, que se yo, y nos mostró, a mi hermana y a mí y nos explicó” (Paula, Maestra de Danza).

Este ejemplo es interesante en cuanto reafirma la habilitación que parecen tener los varones para hablar de la sexualidad de las mujeres con un status de legitimidad. De hecho, el profesor entrevistado nos contaba que ante la ausencia de su padre que vivía en otra provincia, él había hablado con su mamá sobre sexualidad sin “problemas”. Acto seguido aclaró: “mi mamá me hablaba de varón a varón prácticamente así que, no tenía ningún problema”. De modo que, en este orden del discurso se manifiesta que sus portavoces legítimos serían los varones y no las mujeres.

Son las 10.40 am. la dinámica de “Las Cuatro Esquinas” continúa. La coordinadora grita la consigna: “Me hablaron de sexualidad en mi infancia”. En la esquina de “Nunca” hay aproximadamente treinta docentes/as de distintas edades, varones y mujeres. En la esquina de “siempre” una sola docente de unos 40 años. En la esquina de “pocas veces” 5 docentes,

promedio parecido al que hay en la esquina de “muchas veces”. En ambos casos las edades son variadas. Esta característica llama la atención de las docentes más grandes. Una de ellas señala en voz alta “me llama la atención que haya jóvenes en la esquina de nunca”.

Las coordinadoras no intervienen. Dejan que los/as participantes se miren, se piensen. Pasados unos minutos una de ellas pide un testimonio. Los/as docentes de la esquina de “nunca” se precipitan. Relatan mitos de los más variados, desde la añeja leyenda de la cigüeña hasta relatos fantásticos que rozaban la comedia y la tragedia. “En mi casa de eso no se hablaba” es la frase que resume el anecdotario.

El relato de los /as que están en la esquina de “siempre” y de “muchas veces” versa en torno a haber tenido un papá vinculado a las ciencias médicas quien les explicaba en detalle los mecanismos biológicos, un/a hermano/a o primo/a mayor que les transmitía la experiencia y, sólo en dos casos, la referencia a un núcleo familiar en el que se podía hablar de todo.

Una de las coordinadoras retoma la indagación: “¿y, en la escuela?”. Se miran, casi como elaborando una respuesta colectiva. “En la escuela solo el aparato reproductor, en biología”, la mayoría coincide. Esta afirmación abona a las distintas investigaciones que evidencian el predominio del discurso biologicista (y específicamente biomédico a partir de los 90’) en el abordaje de la educación sexual en las escuelas (Morgade, 2006).

A su vez, las docentes de entre 30 y 35 años, recuerdan haber participado de las charlas de “Johnson & Johnson”²⁰ instancia mencionada con frecuencia en todas las capacitaciones. Una de ellas cuenta en la puesta en común: “En la escuela solo tuve esa charla de Johnson & Johnson. Nos explicaban el ciclo menstrual, te pasaban un video de Pablo Rago, creo, y después nos daban un paquete de toallitas”. Muchas se reconocen en esta experiencia y asientan por lo bajo. La maestra prosigue: “la charla era sólo para las mujeres así que, cuando terminaba los varones nos

²⁰ Estas charlas organizadas por la empresa Johnson & Johnson se caracterizaban por una explicación biologicista de los cambios en la pubertad, se centraba en el proceso menstrual y terminaba con la distribución de toallitas femeninas.

cargaban, querían saber de qué habíamos hablado, nos preguntaban que nos habían regalado y nosotras escondíamos las toallitas. Nos daba vergüenza”.

La menstruación “aparece como un dato frío, descarnado, no con una información sobre el cuerpo sino sobre un organismo” (Fernández, 1995: 60), como mero proceso orgánico, sin dar cuenta de la experiencia que para las mujeres significa este hito, ni cómo se materializa en el cuerpo sexuado. En suma, se rastrea en los relatos de las maestras un elemento histórico y moral perdurable en el tiempo que indicaría que este líquido rojo que sale de adentro para afuera, no se puede mostrar y se enlaza así con un comportamiento moral que aconseja que la mujer debe esconder (se) (Fernández, 1995).

La experiencia escolar de las charlas de Johnson y Johnson dirigidas sólo a las mujeres refuerza la idea de que los varones no pueden enterarse y que las chicas se tienen que ocultar. Ocultar sus cuerpos. Asimismo, al no contar con información para anticiparse a este episodio ni, en algunos casos, con la contención afectiva para atravesarlo, puede tener implicancias en la construcción de un sentimiento asociado al no dominio del propio cuerpo, un cuerpo que se presenta como extraño, en lugar de gestante y activo.

La escuela es el escenario en el que se reproducen estas prácticas discursivas y no discursivas que fortalece el ocultamiento del cuerpo femenino y ese devenir entre la niña y la mujer. Quizás esto se asocie a la persistente asexualización de los/as niños/as como forma de gestión de la sexualidad.

Cuando le pregunté a una de las docentes entrevistadas sobre si había visto temas de educación sexual en su escuela, que era confesional, ella respondió:

“...No, la única vez que vimos sexualidad fue en cuarto año del secundario, con una profesora, antes de eso no...”

¿Qué les enseñó?

A: Nos enseñaba sobre el sistema reproductor, no nos hablaba de preservativo ni nada de eso, sí del sistema reproductor, de enfermedades.

- ¿Y con quién evacuabas tus dudas sobre sexualidad?

A: Con amigos, porque en casa tampoco, no se hablaba de nada de eso. (Marisa, Maestra de Grado).

En efecto, en las distintas instancias de campo se relataron muchas anécdotas en las que se expuso el silenciamiento sobre las relaciones sexuales vinculadas al placer y la prevención de los embarazos. Por tanto, el embarazo, así como la menstruación, se configura como una amenaza latente que se vuelve real en el ejercicio del acto sexual. El peligro asociado a hacer “la porquería”:

“...cuando me casé, una semana después de haberme casado, me dijo...pobre mi vieja...-sabés cómo cuidarte ¿no?, para no quedar embarazada-. Sí mamá, fui al ginecólogo. No, después de hacer la porquería, te tenés que lavar-. Yo tenía 26 años, entonces le dije, -bueno mami-, ya.” (Silvina, Maestra de Danza).

Este recorrido por la transmisión generacional de mitos vinculados a la menstruación en particular (así como los cambios de la pubertad en general) y al embarazo, ilumina que en estos contenidos se alojan fuertes controles emotivos de las mujeres que se activan con el miedo y la vergüenza.

También nos ayuda a comprender por qué estos temas se constituyen para las docentes como “los que más les cuesta trabajar con los/as estudiantes” a pesar de la predominancia biologicista a la que hicimos mención. Lo llamativo es que son los temas sobre los que más cuesta hablar, pero, a su vez, son los temas sobre los que más se habla. Nuevamente la “saturación de lo sexual”.

Conclusiones

Mi intención fue dar cuenta que el entramado de relaciones de poder en el cual las mujeres ocupan históricamente posiciones subordinadas respecto a los varones no es fácil de visibilizar a partir de la mera reflexión ya que incluye un elemento histórico y moral que atraviesa las subjetividades de las mujeres. En efecto, vimos cómo los varones siguen hablando el cuerpo de las mujeres y poniéndolo en circulación de modo subterráneo, oculto, frente a la exposición

dominante del cuerpo de los varones. A su vez, en este juego de roles desiguales, son las mujeres quienes sostienen la base de las tareas de cuidado que se invisibilizan tras el velo de la vocación.

La persistente homologación entre la maestra y la segunda mamá opera de modo contradictorio para la asumir la ESI. Pues, mientras que por un lado la disposición al cuidado amoroso de los/as otros/as aporta un valor incuestionable a la tarea de educar, por el otro, la vocación de cuidado y protección supuestamente inscripto en el cuerpo de las mujeres, opaca el entramado de poder que se teje en el espacio escolar. Así limita a las docentes en el posicionamiento ético y político que supone el discurso de la ESI, en particular, y la transmisión de valores morales y éticos, en general.

En este sentido, la encrucijada se plantea cuando esos valores no son los asociados a la construcción de la maestra como segunda mamá por vocación, entre los que puedo mencionar desde el ejercicio de la propia sexualidad vinculada al placer, hasta la puesta en práctica de formas de lucha y reivindicaciones salariales. Por lo bajo se reactualiza un discurso que subtitula que las mamás no harían paro.

Por último, la “reflexión sobre nosotras mismas” que realizan las mujeres exhibe las huellas específicas del devenir de su cuerpo femenino que reactivan emociones de miedo y vergüenza vinculadas al ejercicio de su sexualidad. Esto repercute como obstaculizador para la ESI ya que funcionan como auto-coacciones que ajustan la sexualidad a los límites del riesgo y del peligro.

Empero, pueden potenciarse como facilitadores de la puesta en discurso de la ESI, si a partir de la reflexión sobre nosotros/as mismos/as se despliega una práctica de libertad asociada a la intención de que “al otro/a no le pase lo mismo que a mí”. Así, la obra educativa asimilada como un modo permanente de cuidar, cuando no de curar, la herida original de su existencia (Alliaud, 2004:7):

“Después sí creo que debería haber algo antes que al docente le permita llamémoslo “liberarse de su pasado”, buscando lo superé y no lo quiero para mis alumnos, no lo quiero para mis hijos, como diciendo “yo quiero cambiar esto que vivi” (Rocío, Maestra de Grado).

Esta acción de cuidado se anuda a la trampa de la señorita como segunda mamá y se constituye en un pasillo por el que las docentes van y vienen, entre la tarea de educar y la de crianza. Insisto en remarcar esta intersección de la vida privada y pública ya que la considero de centralidad para entender el sendero que se bifurca entre las estructuras subjetivas y las sociales, y, de este modo, comprender los tiempos sincopados de la puesta en discurso de la ESI. En el próximo capítulo analizaré la potencialidad de este juego de espejos entre el gobierno de lo doméstico y el gobierno de las poblaciones.

Capítulo 5: La puesta en discurso de la ESI como dispositivo de gobierno

Introducción

En este capítulo describiré el contexto de emergencia del dispositivo de capacitación y lo analizaré en tanto política estatal “gubernamentalizada” de producción de subjetividad. Por gubernamentalizada me refiero a una economía de poder específica basada en la conducción de sí y la conducción de los otros/as, como estrategia de gobierno de las poblaciones (Foucault, 2006).

Por otro lado, daré cuenta de la potencialidad que tiene para la formación docente incluir técnicas que aborden las biografías personales de los/as maestros/as desde lo “experiencial” (Alliaud, 1998, 2004, 2006; Vezub, 2011; Larrosa, 2006). Por último, examinaré cómo en la ESI comienzan a preponderar elementos de un discurso que denominé jurídico-psicologicista.

5.1. El gobierno de sí y de los/as otros/as

“...una política educativa en la que vos sos parte, pero que está afectando a muchos otros”.

(Responsables del PNESE en alusión al dispositivo de capacitación de ESI).

Desde una perspectiva foucaultiana las acciones del Estado en la educación pública, es decir, las políticas educativas, se pueden considerar formas locales de poder que se materializan en una serie de procesos que afectan la vida cotidiana. Identificar estos procesos sirve para comprender cómo se instituyen determinados discursos prácticos en regímenes de verdad que operan como tecnologías de poder para producir subjetividades.

Tal como expuse en los capítulos anteriores, la especificidad del dispositivo de capacitación de ESI fue, justamente, haber puesto bajo examen al discurso de la sexualidad que los/as docentes despliegan en su vida cotidiana. Una de las condiciones de esta eficacia fue el pivote entre dos fundamentos que brindaron legitimidad a la producción de verdad de la ESI: su basamento jurídico y su capacidad para dar respuestas a nuevas preocupaciones morales en torno a la sexualidad.

Mediante este juego entre la obligación legal y la moral, la ESI confluye en un conjunto de valores y reglas de acción legítimamente establecidas que no configuran un corpus coherente sino un conjunto de prácticas con contradicciones que se articulan con las biografías de sus voceros: los/as docentes. En suma, el dispositivo se ubicó en esta intersección entre la conducción de un cambio social y una transformación de las subjetividades.

Para comprender sus condiciones de emergencia es indispensable dar cuenta del contexto de despliegue de esta política educativa. Son varios los estudios que describen los efectos de la Ley de Educación Federal sancionada en 1994, inscrita en el marco general de consolidación de un modelo neoliberal en la Argentina (y en toda la región). Me interesa recuperar, en especial, el proceso de descentralización financiera y administrativa que se desarrolló en el campo educativo.

En términos de gobernabilidad apuntó a dejar hacer a las escuelas, lo que conlleva mayor autonomía, pero también mayor desamparo frente a las desigualdades estructurales entre las provincias. En este escenario el Estado acrecentó su poder regulatorio a la vez que descargó de su “centro político” las responsabilidades de la gestión cotidiana de las escuelas (Tiramonti, 1997).

Por su parte, el principio rector de la reformulación del arco educativo durante los gobiernos kirchneristas (2003-2015) comenzó con la Ley Nacional de Educación N° 26.206 y consolidó un discurso estatal que ponderó la educación como derecho social e inalienable y al Estado como agente activo y garante de su cumplimiento. De modo que ya no sólo regularía, sino que también asumiría la conducción de la población a partir del gobierno de sí y de los otros/as. Con esto me refiero a una tecnología de gobierno que tiene efectos en la población, en tanto busca conducir a cada individuo en particular.

En los cuadernillos de ESI del nivel secundario se afirma:

“La institución escolar debe ser garante del cumplimiento del derecho de los niños, niñas y adolescentes a obtener información veraz en temas de sexualidad (...) El ejercicio de este derecho

no puede quedar librado al azar de que un chico pueda tener una familia capaz de educarlo...”
(Palabras del Subsecretario de Equidad y Calidad Educativa en Marina, 2012:7)

En esta afirmación se expone la intención de que la conducción de la población tiene que llegar a todos/as y a cada uno/a. El subsecretario prosigue: “Porque la enseñanza de la capacidad autónoma es parte de la escuela de calidad e inclusiva que estamos construyendo hace una década...” (2012:7). Así, la autonomía, la responsabilidad sobre el cuidado de sí mismo y de los/as otros/as, son acciones en pos del interés individual, pero en ellas residirá el bien común.

Los responsables del programa asumieron como clave la reflexión sobre la práctica como condición para la transformación que supone la implementación efectiva de la ESI:

“... era una gestión de mucha presencia en las escuelas, a través de los materiales y los recursos, se entendía que eso no bastaba había que generar condiciones para que se apropiaran, para transformar la práctica. Entonces siempre fue una condición esto de “revisemos nuestra propia práctica.” (Responsables del PNEI).

Siguiendo nuestro argumento, resuena el lema del oráculo de Delfos, “conócete a ti mismo”. Cabe destacar que esta “generación de condiciones” se observa también en otros programas impulsados desde el Ministerio de Educación como es el caso del Programa Nacional de Formación Docente “Nuestra Escuela”²¹, que en su marco conceptual se define como:

“una estrategia fundamental para el fortalecimiento de la formación ética, política y pedagógica del colectivo docente desde una concepción de justicia, igualdad y ciudadanía democrática. Posiciona al educador como un agente del Estado y se lo hace corresponsable de las políticas educativas en una organización pública, jerarquizando la tarea de enseñar a través de la formación permanente” (Extraído del sitio oficial: <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/el-programa>).

²¹ Nuestra Escuela es un programa federal de formación permanente, gratuita y en ejercicio para los/as docentes del país.

Estos objetivos requerían la presencia en las escuelas²². La necesidad de estar en ese reducto de gobierno de los otros/as, en este caso, de gobierno de los/as que gobiernan a los/as otros/as: “(...) él decía [en referencia al ex Ministro de Educación Alberto Sileoni] para que las cosas sucedan tiene que suceder en el aula sino no suceden”. Esta política educativa que se plantea acá tiene que suceder en el aula.” (Responsables del PNEI).

El dispositivo de capacitación de ESI puede entenderse como un mecanismo de seguridad (Foucault, 2009), en tanto actuó sobre una multitud de factores con más efectos en el nivel microfísico del poder que en las poblaciones. Pues, la clave, es la efectividad que el juego de todos estos factores tiene en la población.

En este sentido, el dispositivo de capacitación apuntó a un núcleo duro de emociones (al estilo de las campañas masivas que buscan “sensibilizar”) que trascendía la figura del/la docente y su rol como educador/a y se inscribía, más bien, en la complejidad de su subjetividad. Los referentes del programa comentaban sobre esto:

“...muchos nunca han tenido una capacitación igual y creo que cuando pueden poner eso vos ves todas estas dimensiones juntas, el rol de la escuela, de la institución, ellos como sujetos, como docentes, como madres, como padres.” (Responsables, PNEI).

Este fragmento evidencia la intencionalidad política explícita de la interpelación de los/as docentes no solo en sus roles profesionales, sino como sujetos sociales en todas las dimensiones en las que se despliegan.

²² Según informe de evaluación de las acciones realizadas, elaborado por la Universidad Nacional de Salta y el PNEI (2015) la capacitación se inició en el año 2012 con las provincias de Chubut, Formosa, Salta, La Pampa y Provincia de Buenos Aires, incluyendo a 4500 escuelas. En el año 2013, las capacitaciones se realizaron en Chaco, Misiones, Mendoza, La Rioja, Río Negro, Tierra del Fuego, Córdoba, Jujuy y Entre Ríos, con la participación de docentes de 10.000 escuelas. En 2014 participaron 42.000 docentes más, pertenecientes a 14.000 establecimientos, sumándose las provincias de San Luis, Santa Cruz y Neuquén. A esto se suma el alcance que se logró en la Provincia de Buenos Aires con sus particularidades, descriptas en el capítulo 1.

5.1.1 La interpelación a la subjetividad docente

Aquí encontramos una de las puntas del ovillo que venimos desandando. La interpelación subjetiva a los/as docentes, como estrategia de una forma de gobierno de conducción de las almas, que busca la generación de un lazo que los afecte “*en otro nivel*” (Responsables del PNEI). Ese otro nivel de afectación es el de las estructuras emocionales, que implican transformaciones en la dimensión subjetiva y en las relaciones domésticas que los sujetos configuran en el ámbito privado.

Enmarcado en el “arte de gobernar”, el dispositivo de ESI no se limitó sólo a la obediencia de la ley –poder soberano- sino, especialmente, a generar la disposición de las cosas hacia una finalidad específica: “*revisé aspectos íntimos de mi personalidad y que tienen incidencia en mi labor docente*” (Carta 28, Grupo 2). Este recorrido por la intimidad tuvo efectividad en tanto configuró una verdad vinculada más a la experiencia que a la legitimidad de un discurso erudito.

A favor de esta intencionalidad, cada momento del dispositivo se planificó como un tobogán emocional en el que los climas subían y bajaban y mantenían a los/as docentes “enganchados/as”: “*La capacitación fue dinámica y entretenida sobre todo los juegos y momentos de reflexión.*” (Carta 4, Grupo 2). La disposición de las dinámicas se presentó al servicio de que los/as que son gobernados/as, descubrieran la utilidad que para sí mismos tendría la ESI: “*[la capacitación] me sirvió no sólo como profesional sino para ser mejor persona en todos los roles que me toca desempeñar*” (Carta 78, Grupo 4).

De hecho, los referentes del programa hacían hincapié en la potencialidad de haber conformado un equipo interdisciplinario que posibilitó la organización de este dispositivo:

“...hay mucho también de las profesiones de quienes integrábamos el programa. Quienes venimos de la antropología sabemos de la importancia del sujeto, de la sujeta, actuando y quienes vienen de la docencia saben de lo que se le pone en juego a la docente. La psicología social, de saber de la importancia de todo lo que se pone en juego cuando está el docente dando las clases, que es el docente pero están implicados todos estos roles y todo su ser social.” (Responsables del PNEI).

Sin dudas, el diálogo de estas disciplinas fue clave en su efectividad. Una de las docentes señala en su carta: “...participé de juegos que pusieron en juego nuestros sentimientos, prejuicios. Más que un curso de ESI fue de psicología, pedagogía, medicina. Fue compartir saberes.” (Carta 57, Grupo 4).

Este compartir saberes sobre la sexualidad, hacer partícipes a los/as docentes en la legitimación del discurso de verdad de la ESI, marca la diferencia en relación a otras instancias de capacitación. Podríamos decir que en un contexto de desinstitucionalización, sumado a la crisis de la autoridad docente que ya mencioné, el reconocimiento del maestro/a como garante de la transmisión de un saber específico redundaba en un efecto de respeto y reconocimiento con alto impacto subjetivo (Sennett, 2003).

En este punto se evidencia la importancia de reconstrucción de un vínculo de reconocimiento entre el Estado (nacional) y los/as docentes, que venía socavado por el contexto de reformas estructurales de los años 90’ que resumí con anterioridad. Asimismo, en este reconocimiento del docente como el agente clave para la implementación de la ESI se logra cierta performatividad sobre la forma en la que se espera que éstos actúen (Nobile, 2014:74).

Los responsables del PNESE me contaron que la planificación del dispositivo fue el resultado de una observación minuciosa de lo que les “pasaba” a los/as docentes en relación a la ESI. Esto fue clave para generar una disposición particular en ellos/as que los/as ponga en grado de asumir el rol de voceros/as de la ESI. No tanto en función de un discurso prescriptivo, sino más bien en tanto a los /as docentes les pase algo y que en esa experiencia sintieran que lo debían hacer: “He aprendido la importancia de nuestra tarea [docente] como actores fundamentales de este proceso de transición que nos lleva a pensar la ESI desde una mirada holística” (Carta 66, Grupo 4)

Con esto no quiero decir que no hubiese prescripción en la capacitación, sino que la liberación del deseo de los/as participantes como condición para la “sensibilización” docente y motor de

la acción, fue canalizada con el objetivo de reconvertir el interés individual en un interés colectivo.

5.2. Biografías educativas, experiencias y emociones: mediaciones de reposicionamiento subjetivo/educativo

Trabajar con las biografías de los/as docentes y la perspectiva narrativa de las cartas, resultaron herramientas compatibles con el despliegue de poder que describí como gobierno de sí y de los otros/as. Se abordó la reflexión de sí como un ejercicio de problematización subjetiva con impacto en las relaciones interpersonales de los/as docentes y en sus prácticas educativas. Alliaud afirma en este sentido que:

“Hablar de lo que uno vivió, de lo que a uno le pasó, implica una construcción y reconstrucción de nuestras experiencias y en ese proceder guiado por hechos, anécdotas y recuerdos, significamos lo vivido, aparecemos y nos proyectamos” (Alliaud, 2003 :5).

En algunas entrevistas, la vuelta a la escuela como maestra (quizás más en ese momento que en el de optar por la profesión) pareció reactivar aspectos negativos o puntos oscuros de la propia historia escolar y familiar que se pretenden “reparar”, “curar”, evitando que a otros/as les pase lo que uno padeció:

“Sí, tuve una infancia difícil, además, y eso me inclinó a ser maestra o tener un poco esta cuestión de intervenir desde lo social (...) creo que esta cuestión de la educación sexual integral también tiene una repercusión particular para cada persona.” (Mora, Maestra de Grado y Vicedirectora).

Sobre esto los/as responsables del PNESE señalaban: *“...siempre íbamos con eso de esto no es terapéutico, nosotros no estamos ahí para hacer terapia, en todo caso se despiertan cosas que tendrán que ir más a lo terapéutico. Pero es altamente reparador, desde muchos lugares.”* (Responsables PNESE).

Sin embargo, vimos como una de las aristas sobresalientes fue el componente “reparador” de la reflexión sobre nosotros/as mismos/as. Ese despertar de “cosas” se vincula fuertemente con “vivenciar una experiencia”, enunciación a la que los/as docentes aluden cuando describen el dispositivo:

“...maravillosa experiencia que acabo de vivenciar...” (Carta 26, Grupo 5), *“...me he sentido muy cómoda al vivenciar esta experiencia...”* (Carta 66, Grupo 4), *“...espero que esta experiencia vivida se transforme en posibilidad...”* (Carta 5, Grupo 4).

A partir de estas afirmaciones se observa como el dispositivo logró situarse en el umbral entre la teoría y la práctica, entre el pensar y el hacer. Siguiendo a Larrosa (2006) la experiencia es “eso que me pasa” y como tal, no es casual que se articule con “la vivencia”. Pues la finitud y contingencia de la experiencia es un acontecimiento que nos sucede e interrumpe, penetra en el cuerpo y las emociones y así nos transforma. Ese es el punto clave para la reconversión de los/as docentes a fin de estar en condiciones de asumir el discurso de la ESI.

En las cartas, las dinámicas experienciales se rescatan como una oportunidad valiosa para despegarse (al menos momentáneamente) de la tradición pedagógica que encorseta las experiencias en el cuerpo seriado del contenido escolar *“pensé que sería teórico y aburrido, pero fue práctico y divertido.”* (Carta 30, Grupo 5).

Las docentes entrevistadas también valoraron esta característica de la capacitación:

“Una capacitación diferente porque el hecho de que todas las capacitaciones son como siempre vas te sentás, tenés que leer, escribir, leer, pensar, no sé, hacer una tarea (...) pero que sea con el cuerpo, que tenga que ver con algo divertido, o con algo emotivo, o con imágenes o lo que sea. Es como que despertás las sensaciones, entonces esas sensaciones hacen que tu memoria vuelva...se active.” (Paula, Maestra de Danza)

La activación de la memoria, sin dudas se enlaza con la movilización emotiva que se vivencia durante estos dos días. En este sentido, se resaltó la recuperación del juego como estrategia que predispone a este acontecimiento. Un “poner en juego” que supone la entrega confiada a la

incertidumbre: “*A través de los juegos pude pensarme en mi historia...*” (Carta 78, Grupo 4); “*...los juegos nos permitieron vivenciar distintos aspectos de la ESI.*” (Carta 42, Grupo 5).

Ezeiza, 23 de Octubre de 2015.

8.00 am. Se inicia el segundo día de capacitación. Los/as docentes llegan al salón y se ubican con su grupo. Se percibe un clima de calidez entre ellos/as. También se los/as nota cansados/as. “Nos fuimos con mucha información ayer”, le dice una docente a la capacitadora.

Las capacitadoras presentan el trabajo de la jornada: “trabajaremos con los materiales que tienen en las bolsitas que les entregamos ayer al finalizar el día”. Estas “bolsitas” contienen un ejemplar de los “Lineamiento curriculares para la Educación Sexual Integral” (2008), un cuaderno de “Educación Sexual Integral para el nivel primario: contenidos y propuestas para el aula” (Marina, 2009), una “Guía para el desarrollo institucional de la Educación Sexual Integral” (Bargalló, 2012) y una Guía de intervención (retomaremos este punto) que se encuentra anillada.

Esta instancia era indicada por los responsables del PNEI como un momento “tranquilizador” para los/as docentes ya que brindaba las “herramientas” para el abordaje de la ESI. Efectivamente, esto no sólo era valorado sino también demandado por los/as docentes, pues actuaba como un andamiaje necesario, posterior a la movilización de emociones.

En las cartas se registró de modo reiterado menciones en este sentido: “*Me voy con herramientas para trabajar contenidos que me generaban dudas.*” (Carta 43, Grupo 1); “*...nos dan herramientas para resolver la problemática.*” (Carta 29, Grupo 2); “*me dio herramientas para trabajar con más libertad*” (Carta 44, Grupo 4).

La bajada de los contenidos era prescriptiva y detallada. En efecto, se puede decir que encuadraba la puesta en discurso de la ESI en los marcos de una producción de verdad específica sobre la sexualidad. Se conceptualizaban los ejes de trabajo con atención en ciertos “irrenunciables” establecidos por en el dispositivo (Ver Anexo 1 pág. 13), se mostraba un video²³ que sintetizaba

²³ Serie de cortos de Canal Encuentro “Mejor hablar de ciertas cosas”. Disponibles en: <http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8013>

cada uno de ellos y se ponía en común. En este intercambio podían plantearse resistencias. La consigna para las capacitadoras era que el punto de cierre de todas las discusiones estaba dado por el discurso de verdad enunciado en la ley.

De un lado, la experiencia como “la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud, la vida...” (Larrosa, 2006:110). Del otro, posterior a la interrupción del “no saber”, la necesidad de racionalizar, tematizar, hacer de la educación sexual integral “una herramienta”. Como se señala en el material oficial: “conformar una mirada pedagógica sobre la sexualidad (...) cuando pasa a ser considerada como un contenido curricular, asentado en objetivos claros, pertinentes, factibles y evaluables” (Ministerio de Educación de Nación, 2015:87).

Más allá de este contrapunto, es destacable la apertura a la movilización que se abre por la incorporación de espacios vivenciales en las capacitaciones de formación docente, como bienvenida a las emociones que marcan las biografías personales y escolares históricamente ausentes en la formación de maestros y maestras (Alliaud, 1997). Así lo expresa una de las participantes:

“...creo que debería haber algo antes que al docente le permita llamémoslo “liberarse de su pasado”, buscando lo superé y no lo quiero para mis alumnos, no lo quiero para mis hijos, como diciendo: yo quiero cambiar esto que viví (...) porque si después de 53 años una consigna despierta tanta emoción, tanto dolor, quiere decir que hay algo que no se trabajó. ¿Que la escuela tiene que enseñar? Sí, tiene que enseñar, pero también tiene que venir esa bajada (...) tiene que ver con esto, desde lo emocional.” (Rocío, Maestra de Grado y Vicedirectora).

En resumen, habilitar un conocimiento que surja de circunstancias y acciones que tengan relevancia emocional y experiencial es oportuno para conjugar elementos comunes de la experiencia de los/as otros/as que se integran a la práctica educativa: *escuchar experiencias de otros colegas y que a veces uno cree que solo le puede pasar a uno*” (Carta 28, Grupo 5).

Esta movilización afectiva genera confianza a través de una revitalización del sentido de pertenencia al colectivo docente.

5.3. La procedencia del discurso de la ESI

El resultado esperado del dispositivo de capacitación de ESI era que los/as docentes participantes puedan replicar esta experiencia a sus colegas, en sus escuelas. Esta intención de que los/as docentes se asuman habilitados/as “para después coordinar” una instancia similar, indicaría la procedencia de un nuevo discurso de verdad, que requiere, en primer lugar, reconstruir la autoridad docente erosionada durante los últimos años.

Sobre esto nos aproximamos en el capítulo 4 cuando mencioné la crisis de las instituciones (Tenti, 2004). En esta sección me interesa resaltar el posicionamiento del Estado como garante de un currículum legítimo que ampara a los/as docentes y redonda en su autoridad pedagógica. Los referentes del programa eran muy insistentes respecto a este punto en las instancias de formación de los/as capacitadores/as.

Mora me contaba que cuando en su institución pensaron en replicar la capacitación, decidieron hacer el Juego de las Cuatro Esquinas:

“...Y porque les pareció interesante, Esto de poder vivenciar algo. Entonces yo lo vivencio y lo puedo transmitir de otra forma. Lo puedo transmitir, con energía, con alegría, con interés. Si yo te lo contaría a vos y vos no hubieras participado del juego de las cuatro esquinas quizás me decís: - “ah, qué bueno”, pero no sé si lo hacés. En cambio, alguien que lo hace y que participa, sí lo puede replicar.” (Entrevista Mora, Maestra de Grado y Vicedirectora).

Aquí se manifiesta como la capacidad de poder replicar el dispositivo, se habilita sólo en la vivencia de haberlo experimentado. Sin embargo, según la docente, la dinámica de reflexión sobre sí mismos/as despertó voces disonantes, en particular de docentes más grandes que quizás “*la subestiman*”. Frente a esto Mora resaltaba: *mi posicionamiento es desde la autoridad pedagógica y no del autoritarismo, entonces yo te digo esto, porque, te lo fundamento acá, te digo esto, esto, esto...*” (Entrevista Mora, Maestra de Grado y Vicedirectora).

El fundamento está en ley ESI y en los lineamientos curriculares. Ese es el discurso oficial que otorga legitimidad a la autoridad pedagógica. En efecto, era también el punto de saturación que los responsables del dispositivo indicaban a los/as capacitadores/as al momento de la reflexión sobre nosotros/as mismos/as, ante la posibilidad de que las intervenciones de los/as docentes se pusieran demasiado disruptivas, siempre volver a la ley. *“No era que...cómo decirlo, nosotros teníamos muy claras en qué cosas negociar y en qué cosas no. El dispositivo igual que la ley, no se discutió”* (Responsables PNEI). Por su parte en los documentos oficiales se afirma:

“Tradicionalmente la educación sexual se ha trabajado en las escuelas llamando a especialistas externos (por lo general de área médica) para que dieran “charlas” a las alumnas y los alumnos. Pero la Ley Nacional 26.150 conlleva un reposicionamiento de la escuela y una transformación de las propias prácticas docentes, entendiendo que los maestros son los que deben asumir esta tarea que es educativa.” (Marina, 2009:16)

De modo que la reconstrucción de la autoridad docente y el reposicionamiento en relación a las prácticas educativas tienen un anclaje fuerte en el discurso de la ley ESI ya que, los/as docentes son indicados como sujetos de ese gobierno y también como agentes estatales. Esta interpelación se refuerza si se considera a la Ley Nacional de Educación N° 26.206 como eje que articula estos decibles.

Otra arista sobresaliente del dispositivo en la configuración de los/as docentes como agentes de la puesta en discurso de la ESI fue dejarlos/as hablar. Que ellos/as mismos/as a partir de la reflexión sobre nosotros/as mismos/as estén en condición de asumir la tarea a la que eran invocados/as. Una docente resalta en su carta: *“Hasta incluso, se nos dio lugar para tomar la palabra y opinar”* (Carta 23, Grupo 2). En esta línea, otra dice: *“que importante es poder ser escuchadas que importante es poder pensar sobre nuestros sentimientos (...) Cada uno tuvo su lugar para expresarse y comunicar sus experiencias”* (Carta 11, Grupo 1).

Si bien esta multiplicidad de sujetos (de voces, de experiencias) no era el blanco al que apuntaba el dispositivo, sí fue su instrumento y condición indefectible para lograr un cambio a nivel poblacional. A todos/as, pero a cada uno/a en su particularidad. Asimismo, se pone

nuevamente en evidencia la efectividad de la experiencia emocional, en la que los/as docentes se sintieron por una vez escuchados/as.

Si se retoma el modelo de la maestra por vocación y anudado a este sentido, el voto de sacrificio que implica la tarea, los/as docentes valoran el espacio de escucha como una especie de retribución a su labor y una posibilidad de realzar su profesión vinculada con el deber de promover nuevos valores morales.

Por otro lado, me interesa resaltar la importancia que el Programa daba a la exterioridad del dispositivo. La necesidad de captar la producción de saberes que se generaba en su movimiento. Así, se podían adaptar las técnicas, extraer las relaciones de poder desplegadas, analizarlas de modo estratégico y restituirlas en los campos del poder y los dominios del saber. Los referentes del PNESEI decían al respecto:

“...nosotros hicimos durante todo el proceso un acompañamiento, nosotros viajábamos con los capacitadores (...) nos implicamos mucho para ver qué era lo que efectivamente estaba pasando...eso te permite tener un termómetro muy fino del dispositivo...” (Responsables PNESEI).

Este fino termómetro del dispositivo resalta como una característica importante para comprender su efectividad. Tanto en relación a su capacidad para desplegarse en la exterioridad del objeto y poder adaptarse, como para mantener una vigilancia minuciosa sobre los agentes que realizaríamos la recontextualización (Bernstein & Jurgo, 1998) del dispositivo, es decir: los/as capacitadores/as.

Este juego entre permitidos y no permitidos marca la especificidad de esta estrategia de gobierno en la que se despliega un sometimiento a la ley ESI. No desde la prohibición sino desde el amparo que brinda a los/as gobernados. La sexualidad en este discurso se presenta como un aspecto positivo, que protege la voluntad colectiva en lugar de cernirla de sus libertades y, en esta misma definición, se explicita como un dispositivo de gobierno.

Durante las capacitaciones se insistía respecto a que muchos/as de los/as docentes ya trabajaban en el sentido de la ley y que debían continuar con ese interés individual, pero ahora “protegidos” por una voluntad general: *“saber de las herramientas que contamos y muchos de nosotros no sabíamos; temas que veníamos trabajando, pero no dentro de los ejes de la ley.”* (Carta 2, Grupo 4).

De modo que en el “entre” la ley y la moral, “entre” la población y la familia, se ilumina el despliegue de esta tecnología de poder gubernamentalizada, que pendula entre la reconfiguración de la subjetividad de los/as docentes con efectos en sus relaciones interpersonales y la responsabilidad civil de los/as docentes como agentes del estado en el cumplimiento de las leyes.

5.4. De lo biológico a lo psicológico, del tutelaje a la protección

Cuando hablamos del corrimiento del discurso biomédico a uno psicologista es interesante detenernos en tres puntos, por un lado, a nivel político, pues el dispositivo se organizó en articulación con la dirección de Psicología Comunitaria y Psicología Social de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, por otro lado, a nivel subjetivo, por el proceso de revisión personal que pretende en los/as sujetos/as, y por último por sus posibles efectos terapéuticos.

Respecto a la dimensión política, se destaca en la entrevista con los referentes del programa ESI la condición “azarosa” por la cual se articuló la organización del dispositivo de capacitación de ESI del Ministerio de Educación de Nación con la Dirección de Psicología de Provincia de Buenos Aires:

“...ya lo estábamos trabajando con la dirección de psicología porque entendíamos que no había otra instancia que nos recibiera, la verdad, y además teníamos conocimientos personales que nos allanaban el acceso. Yo no me acuerdo como se llegó a Psicología, creo que fue a través del Viceministro, nosotros tratábamos de promover interlocutores que ya conocíamos. Nuestros dos interlocutores históricos fueron secundaria y psicología.” (Responsables PNESI).

Esta contingencia propia del azar, que incluyen las condiciones políticas y las trayectorias de los actores involucrados/as en las mismas, se hizo notoria en la representación de actores que presenciaban las capacitaciones. Los/as supervisores/as distritales de los niveles y supervisores/as de la dirección de psicología eran los interlocutores entre los capacitadores/as y los/as docentes.

Ezeiza, 23 de Octubre de 2015

12:30 am. Las capacitadoras concluyen el trabajo con los materiales de ESI y les cuentan a los/as docentes que después del almuerzo se presentará la “Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas en el Escenario Escolar” (2012)²⁴ que tienen en las bolsitas junto con los cuadernillos.

La “Guía” es una producción de la Dirección General de Cultura y Educación Subsecretaría de Educación de la Provincia de Buenos Aires en el que se sintetizan pautas y prácticas de intervención posibles para situaciones escolares de conflicto: como ser una situación de violencia escolar entre niños/as hasta una situación de abuso intrafamiliar. La particularidad de este material es que no lo presentan las capacitadoras sino un/a supervisor/a de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

Son las 14.00 pm. Los/as docentes vuelven dispersos al salón. Los dos días intensivos de capacitación se notan en el rictus de los/as participantes. Las capacitadoras presentan al Supervisor de Psicología, Ricardo, y se sientan a un costado. Ricardo saluda a los/as docentes, quienes parecen conocerlo. Comienzan a transmitirse mensajes, información, algunos que parecen directivos se acercan a él y charlan de asuntos pendientes que no logro descifrar.

Comienza la exposición. Todos/as los/as supervisores presentaron la “Guía” apoyados en el mismo power point. Los puntos sobresalientes de la presentación exponían la diferencia entre el paradigma del tutelaje del menor y el paradigma o enfoque de derechos. Luego de esta exposición, Ricardo muestra una grilla de relevamiento de datos. Comienza a enumerar: suicidios; casos de violencia escolar; casos de abuso intrafamiliar; problemas con drogas;

²⁴ Versión preliminar, disponible en:

http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/comunicaciones/documentosdescarga/2013/guia_intervencion.pdf

embarazos adolescentes; etc. Me pregunto qué tiene que ver la ESI, con esto, pero pareciera que todo.

Históricamente se ha identificado un modelo vinculado a la hegemonía del discurso biomédico para abordar temas de sexualidad en la escuela. Si el efecto cardinal de este discurso está puesto en la “prevención” como forma de “instalar mecanismos de seguridad en torno a todo lo que haya de aleatorio en las poblaciones vivientes” (Morgade, 1999), podríamos decir que en la gestión jurídico-psicologicista, se comienza a pensar no tanto la protección sobre el cuerpo humano, sino más bien sobre la psicología de ese cuerpo en un sentido subjetivante.

En este sentido, los elementos psicologicistas de la ESI se activan frente a la necesidad de abordar estos “casos” que desbordan las intervenciones pedagógicas de lxs docentes y requieren otro tipo de contención, ya que aparece como una posible terapéutica para el tratamiento de esas situaciones (y también de las vivenciadas por ellos/as mismos/as). En otras palabras, la ESI como la herramienta para trabajar la problemática, conceptos tácitos que gestionan subjetividades.

Por el lado de los/as estudiantes, promover el cuidado de uno/a mismo/a, fortalecer las habilidades vinculadas a lo emocional, en particular la capacidad de decir “no”, actúan como herramientas preventivas de estas situaciones.

En suma, se observa el corrimiento de un discurso biologicista a uno psicologicista, que se ocupa no tanto de la epidemia sino de la gestión subjetiva de los riesgos. Es decir, enfatiza la capacidad de agencia individual de los/as sujetos/as para el desarrollo de “conductas de cuidado personal y de habilidades psicosociales” (Marina, 2009: 12). En este sentido, el “dejar hacer” conlleva formas de auto-coacción más efectivas sobre las estructuras emotivas en consonancia con la estrategia de autoregulación de los mecanismos de seguridad.

Ezeiza, 23 de Octubre de 2015

13:00 pm. Más allá del cansancio, los/as docentes prestan atención en silencio. Atentos/as al lenguaje técnico/jurídico que enuncia el supervisor, que ponía el énfasis en las obligaciones y limitaciones de los/as docentes en su rol de agentes del estado. En particular directivos/as y del

equipo de orientación escolar, aprovechaban para poner en común situaciones “problemáticas” en busca de herramientas para su resolución. En este punto parece articularse las problemáticas, las herramientas y la ESI.

Ya mencioné el impacto de la “responsabilidad civil” como obstaculizadora y/o facilitadora de la ESI. En este apartado nos interesa destacar específicamente el protagonismo que asume cuando la ESI queda asociada a su componente jurídico- psicologicista. Respecto a su componente jurídico, me refiero a la ESI en tanto un un proceso legal atravesado por obligaciones y derechos que pueden entrar en contradicción.

El proceso legal, de obligaciones y derechos que implica la ESI se enfrenta al fantasma del “juicio” que adquiere realidad en los testimonios de los/as docentes: la maestra acusada por abuso que fue a la cárcel y era inocente, la que denunció al papá abusador de una niña y terminó siendo “responsable” de que la “nena” termine en un hogar, o en la casa de la tía en un contexto igual de violento del que se la quería proteger, son algunos de éstos relatos que incluyen amenazas y coerciones. De hecho vemos que el juicio no tiene que ver sólo con un procedimiento judicial, sino también con el juicio moral que puede recaer sobre los/as docentes por no intervenir del modo correcto en estas situaciones, así como las consecuencias laborales que esto implica.

Por un lado, la invitación a cumplir con el derecho de los/as niños/as, el famoso “enfoque de derechos”. Por otro lado, un recrudecimiento de la vigilancia sobre el cuerpo de los/as docentes que están amenazados por la punición, cuando dan ESI y cuando no la dan. Cuando intervienen en situaciones conflictivas y cuando no lo hacen.

En una de las entrevistas que realicé, la docente me dijo que la capacitación le había servido para darse cuenta que “había actuado bien”. Cuando indago en esta afirmación ella me relata que en la escuela donde trabaja una niña comenzó a tener comportamientos de “llamado de atención”: *“había hecho un par de actings en el salón, empezó a rayar fuerte fuerte, se manchó las manos y lloraba y se miraba como si fuera sangre”*.

Luego de un par de intervenciones en las que se dispuso a la escucha de su estudiante, ella le confesó su situación:

“...me dijo que su padre abusaba de su hermana, delante de ella, tenía relaciones sexuales delante de ella. Y yo me quedé helada, se largó a llorar muy angustiada y yo la abracé “bueno Agustina, yo te voy a ayudar, no te preocupes, no tengas miedo” (Vera, Maestra de Danza).

Cuál es el límite en el que una docente puede ayudar a sus estudiantes es una pregunta que orbitó durante todas las capacitaciones. En este sentido el discurso de la ESI pendula entre la judicialización de los vínculos y de las prácticas educativas, que aumenta el miedo de los/as docentes a una amenaza externa y, por otro lado, la incorporación de decibles como el cuidado de sí y de los otros/as que trazan un mapa de cuidado propio y ajeno que opera como forma de vínculo social.

La docente continúa el relato: *“lo que hice fue decirle a mi vicedirectora “mirá pasa esto, esto y esto ¿qué hacemos” y bueno me dice, yo voy a tomar nota, voy a llamar al equipo [de orientación escolar] para que intervenga.* De nuevo emergen las contradicciones, entre los/as docentes que conviven día a día con sus alumnos/as y transitan las aulas y las conducciones de las escuelas que conviven con los/as supervisores y transitan la burocracia. Después de algunas reuniones con la mamá, que se mostraba renuente a realizar la denuncia, el gabinete de orientación le sugiere a la docente a que es ella quien debe hacer la denuncia:

“...Yo lo pateé lo más que pude “para el viernes”, le dije. Para ver que hacía, porque yo no sabía bien el protocolo. Entonces hablé con mi marido, que estaba en tema porque él es orientador escolar y me dice “no, la escuela te tiene que acompañar, como escuela tienen que hacer la denuncia, vos tenés que hacer el escrito, que son dichos de la menor (...) yo iba a tener problemas con la familia de esta chica”. (Vera, Maestra de Danza)

Aquí se reactualiza la trampa que señalé en relación a la vocación y el trabajo, la profesional y la agente del estado, la docente y la mamá. La maestra se preguntaba: ¿en calidad de qué voy? Pues,

en la muestra “del caso”, docente y estudiante quedan reducidas al marco de lo individual. Se pierde el sentido de la intervención colectiva y se vuelve a anteponer el voluntarismo.

El discurso que impele a los/as docentes a proteger los derechos de los/as niños/as es en muchos casos, una espada de doble filo. Pues, si no hacen la denuncia está en riesgo el derecho de los/as niños/as, pero en algunos casos, si la hacen y no cuentan con el apoyo de la institución, ponen en riesgo su condición laboral.

En el corrimiento del paradigma del tutelaje al enfoque de derechos se recrudece un discurso punitivo basado en la responsabilidad civil que opera como “paraguas legal” que ofrece protección a los/as docentes pero, a su vez, los pone bajo una vigilancia mucho más exhaustiva de sus conductas. Esto revela la deconstrucción de un discurso que reactiva las auto-coacciones con elementos novedosos. Se pasa del “silenciamiento” al requerimiento explícito de saturación del discurso de la ESI y al manejo individualizado de los efectos colaterales que su ejercicio conlleva.

Conclusiones

En este capítulo señalé cómo el dispositivo de capacitación de ESI puede entenderse como una estrategia de poder gubernamentalizada. A esta idea llegué a partir del análisis del dispositivo en un marco de política pública más complejo que se dirigió a reorganizar el gobierno de sí y de los otros mediante el despliegue de dispositivos que apuntan a todos/as pero a cada uno/a en particular.

Esto me sirvió para comprender que el impacto que el dispositivo de capacitación de ESI tuvo a nivel subjetivo de los/as docentes, puede tener correlatos efectivos en términos de control de la población ya que opera bajo el supuesto de que esta norma es necesaria y se ajusta al propio gobierno que los/as docentes deben realizar en la conducción de sus familias.

Por otro lado, en consonancia con este objetivo, el dispositivo supo captar el saber de los/as docentes, no solo en su dimensión académica disciplinaria, sino en su integralidad como sujeto

social, en su práctica. El incesante hincapié en la necesidad de trabajar con las propias biografías se concretó a partir de técnicas vivenciales que pudieron reactivar las emociones que funcionan como auto-coacciones de los sujetos y así habilitar la re-problematización de estas fronteras.

Si bien no es novedosa la tesis de que los/as docentes enseñan guiados/as por cómo aprendieron, se evidencia en sus testimonios que las capacitaciones que habían realizado hasta el momento no incorporan esta afirmación como pieza clave de la formación inicial, ni de otras instancias de formación permanente que habían atravesado previamente. Por este motivo, lo experiencial, la posibilidad de hablar y de compartir entre colegas, resalta en la mayoría de las cartas y los testimonios, como la característica que marcó la diferencia.

En este argumento se considera que la generación de la movilización emocional fue clave en la reconstrucción de un vínculo de reconocimiento de su función y su utilidad social (Arroyo, 2010) a través del cual se pudiera efectuar la interpelación subjetiva necesaria para que los/as docentes se sintieran responsables de la puesta en discurso de la ESI.

Por último, consideré importante resaltar los componentes de lo que llame un discurso jurídico-psicologicista y analizar los efectos de estos enunciados en las prácticas de lxs docentes.

Sobre esto me interesa señalar, en primer lugar, que la preponderancia de lo psicológico con un anclaje más individual que subjetivo aparece como un terreno fértil para discursos que promueven el autocontrol emocional de los/as sujetos/as (como si las emociones no se construyeran en la relación con los/as otros/as y no se pudiesen gestionar en el colectivo.) En ese corrimiento se identifica la procedencia de nuevos enunciados, que podrían suponer una nueva economía de coacciones y auto-coacciones de los cuerpos y nuevas articulaciones entre los cuerpos individuales y la población.

En segundo lugar, que la hegemonía del marco jurídico en el discurso de la ESI supone para los/as docentes un paraguas legal que los/as hace sentir seguros “ahora vamos a poder a hablar de sexualidad” pero a su vez es una coacción externa que los/as impele a “ahora van a tener que

hablar de sexualidad”. La ley no se negocia y bajo esa órbita aparecen nuevos miedos y amenazas que se constituyen, por este juego de espejos, en obstaculizadores y/o facilitadores de la ESI.

Conclusiones

En el desarrollo de estos capítulos intenté hilvanar un argumento que me permitiera abrir líneas de reflexión a mis preguntas iniciales. Frente al supuesto que los/as docentes deben realizar una reflexión sobre sí mismos/as como condición primera para la implementación de la ESI, me centré en examinar cómo se despliega este proceso, por qué cauces transita, qué transformaciones supone, qué efectos tiene en la configuración de las subjetividades y cómo se conecta con una transformación en la economía de poder del dispositivo de sexualidad.

En el primer capítulo analicé cómo se llevó a cabo el proceso de reflexión sobre nosotros/as mismos en el marco del dispositivo de capacitación de ESI en el despliegue del Juego de Las Cuatro Esquinas y la escritura de la carta, como técnicas propias de las tecnologías del yo. Concluí que este proceso de reflexión sobre sí es efectivo en tanto la confesión se realiza en presencia de otros/as que actúan como mediadores que interpretan lo dicho por los/as sujetos y los/as conducen hacia una reelaboración en la que, por su propia voluntad, se posicionan en condición de asumir una nueva verdad que contiene la salvación propia y del bien común.

En el capítulo 2 demostré que la sensibilización que se busca generar en los/as docentes para que implementen la ESI debe tener en cuenta que el proceso de revisión de la propia subjetividad, necesita de la mediación de otros/as. Implica la evocación de experiencias individuales que deben inscribirse en una historia colectiva. Reconocer que a otros/as les pasó lo mismo que a mí cataliza el interés individual y la oportunidad de reparación, en un interés y una reparación colectiva.

En este punto es cardinal la apuesta a reconstruir la capacidad simbólica de los/as docentes como los agentes claves de la conducción de los otros/as por el camino de la salvación. Por eso se entiende la interpelación a reposicionar al docente como transmisor no sólo de contenidos curriculares sino de valores morales. Sin embargo, esta responsabilidad de conducción de los/as otros/as a la que se ven impelidos los/as docentes requiere algunas condiciones.

Tal como la maestra normalista debía cumplir con un compendio de limitaciones que la pusieran en grado de conducir a los/as niños/as, los/as docentes deben renunciar a sus propios supuestos

sobre la sexualidad y asumir los decibles de la ESI como obligación jurídica y moral. Este proceso de problematización subjetiva supone transformaciones en las estructuras emotivas de los/as docentes.

En este sentido, se debe comprender que el miedo y la vergüenza que genera hablar sobre sexualidad operan como mecanismos de auto-coacción interna que regulan nuestros cuerpos y emociones. Esto quiere decir que la sensibilización no se alcanza solamente con una revisión de la conciencia. Es necesario lograr una movilización de las emociones que se active mediante ejercicios que consideren lo experiencial.

Podemos decir que el dispositivo de capacitación de ESI logró movilizar las emociones del miedo y la vergüenza al centrarse en dinámicas que ponderaron la experiencia vital de los/as participantes. A partir de este enfoque en las biografías docentes se problematizaron las fronteras de estas emociones y se abrió la posibilidad de corrimiento del límite de las auto-regulaciones en relación a lo que se puede y no se puede decir sobre sexualidad.

En el capítulo 3, analicé el proceso por el cual los/as docentes asumen el discurso de la ESI como verdadero y se posicionan como transmisores del mismo. Teniendo en cuenta la advertencia foucaultiana sobre la hipótesis represiva de la sexualidad, es importante aclarar que correr los límites de las autoregulaciones no significa necesariamente que ahora se pueda hablar más de sexualidad. Por el contrario, lo que intenté iluminar fue la reconfiguración de estas regulaciones en el contexto de consolidación de la puesta en discurso de la ESI.

En este punto el concepto de foucaultiano de *parresía* sirvió para dar cuenta cómo se reproduce esta puesta en discurso de la ESI. Si bien lo que resalta con fuerza en estas interpelaciones es la intención de mostrarle a su interlocutor/a una verdad, esta no es cualquier verdad. Esta verdad pretende que, quien la enuncia, tenga las cualidades morales que se requieren para conocerla. El/la sujeto/a que la manifiesta ha llegado a ella por haber realizado un proceso de reflexión sobre sí mismo/a que lo/a puso en condiciones de renunciar a sus valores morales y corregirlos en función de contemplar su propio laberinto.

Los elementos novedosos que se articulan en esta regulación discursiva son aquellos que ponderan una batería de significantes que se alejan de lo meramente biológico para abonar a la importancia de fortalecer habilidades psicosociales vinculadas a lo afectivo y la expresión de los sentimientos, al cuidado propio y de los demás, a la valoración de las diversidades.

Este arco de significantes se alinea con lo que se denomina el “enfoque de derechos” que opera en un doble sentido en la escuela. Por un lado, la ley se presenta como un paraguas legal que protege a los/as docentes frente a posibles amenazas de coacción por la puesta en discurso de la ESI. Por el otro, la misma ley es una coacción externa que los obliga a hacerlo. De esta forma se acrecienta la amenaza de coacción externa para los/as docentes bajo el disfraz de la protección.

De este modo, la creciente presencia del discurso jurídico y su juego de obligaciones y protecciones, hace un juego contradictorio entre el despliegue de la ESI y el límite que ciertas reglamentaciones imponen a las acciones y dichos de los/as docentes. En este sentido, analicé cómo asumir la ESI, hablar o no hablar, escuchar, intervenir, se encuentra encorsetado entre las obligaciones morales y las responsabilidades jurídicas.

Sumado a la judicialización de las relaciones de enseñanza y aprendizaje a la que se ven sometidos los/as docentes, es indispensable considerar las características estructurales del sistema educativo, su fragmentación, las condiciones laborales de precariedad y su correlación con la pérdida de eficacia simbólica de la escuela, en general, y de la autoridad docente, en particular. Estas condiciones también son obstaculizadores para la implementación de la ESI.

Sin embargo, como estrategia de gobierno, es interesante señalar el énfasis de la ESI en que los/as docentes se sientan portavoces claves y legítimos de su discurso. Esta insistencia se debe a la necesidad de reconstruir una autoridad docente en crisis. Volver a poner al docente en el rol de especialista de la educación, de profesional, así como revitalizar la importancia de la vocación, se articuló en el marco de esta política educativa específica con el fortalecimiento del docente como agente del estado.

De esta forma, el docente asumiría su discurso en tanto un deber moral que se desprende de su profesión y su vocación, su tarea educativa y de cuidado, y en tanto un deber jurídico que se enmarca en su condición de agente estatal. En este doble juego también se identifican elementos que facilitan y/o obstaculizan la implementación de la ESI.

En el capítulo 4, consideré la feminilización docente del nivel primario e identifiqué que la reflexión sobre nosotros/as mismos/as conlleva, en nuestra sociedad, problematizaciones distintas para los varones que para las mujeres. Las mujeres vivencian situaciones de desigualdad frente a los varones en los distintos ámbitos en los que desarrollan sus relaciones interpersonales. Pero lo que intenté identificar no fue eso, sino analizar desde el enfoque de género, las tecnologías sociales persistentes que construyen nuestros cuerpos y tienen efectos en nuestra autorepresentación, aún al momento reconocer estas posiciones de desigualdad inscriptas en un marco general de relaciones de poder que trascienda la experiencia individual.

Al acceder mediante las entrevistas al relato de ciertos hitos claves que representan la construcción de los cuerpos femeninos, pude dar cuenta de ciertos repliegues que tienen impactos en nuestras prácticas sociales y estructuras emotivas, que en el caso de las maestras, pueden indicar posibles obstaculizadores y/o facilitadores de la ESI que es menester considerar.

El discurso de la ESI aparece, en principio, como liberador para el ejercicio de las sexualidades y se presenta para las docentes como una segunda chance en la representación de cómo vivenciar su género. En otras palabras, como la posibilidad de conducir a los/as otros/as por caminos distintos a los que ellas tuvieron que transitar y así evitarles el sufrimiento. Sin embargo, este sentido reparatorio se anuda con un sentido de cuidado hacia los/as otros/as que, en contrapunto a lo que sería un discurso liberador, ajusta el corset de la docente a la representación de la maestra como segunda mamá.

En esa necesidad de reparación propia a partir del cuidado de los/as otros/as se reactiva el lugar de la maestra como “misionera” y transmisora de ciertos valores morales en los cuales está implicada profesional y personalmente. Esta forma de parresía puede ser distinta en cada caso, pero el hecho de haya aparecido con tanta fuerza el ámbito de lo doméstico y las relaciones de

crianza como primera instancia de proliferación de la puesta en discurso de la ESI, refuerza esta hipótesis.

Al examinar la ESI identifiqué el impacto positivo que tiene en los/as docentes la incorporación de decibles tales como: afectividad, protección de derechos, cuidado de sí y de los otros/as. Considero que estos significantes son indispensables en la escuela y en cualquier relación de aprendizaje que se entable con otro/a, pero lo que me interesa dar cuenta, en especial, son los nudos de sentido a partir de los cuales los mecanismos de poder se reactualizan.

Mediante este argumento podemos analizar los distintos carriles por los lo que transita y se detiene la ESI y esbozar la cartografía que nos señala los pliegues que configuran una regularidad discursiva y no otra. En este sentido, analizar la procedencia de los discursos e iluminar cómo y por dónde comienza a legitimarse es central para comprender los cambios sociales.

Me interesa abrir la reflexión acerca de las resistencias que pueden emerger en relación a la implementación de la ESI. Si bien en la evidencia empírica identifiqué una minoría de testimonios que la rechazaban con argumentos religiosos, en la mayoría de los casos las resistencias de los/as docentes no tienen que ver con la persistencia de valores morales que se oponen al ejercicio de una sexualidad libre, sino con la dificultad en términos subjetivos y emocionales de elaborar experiencias vitales en sus propias biografías.

En otras palabras, los obstáculos de la ESI no son tanto una cuestión de moral contra moral, sino más de un posicionamiento subjetivo y profesional docente que habilite nuevas experiencias de educación sexual integral. En la actualidad, la irrupción de temas como el aborto y el feminismo en medios de comunicación masivo pueden comenzar a mover estas estructuras emotivas que van configurando (y son reconfiguradas por) una transformación social.

Por esto, me interesa resaltar las experiencias microfeministas que las docentes relataron en cada encuentro, la mayoría de las veces sin considerarlas como tales y en contradicción con otros dichos y comportamientos que bien podrían catalogarse dentro de lo que consideramos como machismo. De alguna forma, en esas acciones carentes de un marco teórico que las encuadre en

el feminismo se encuentran actos radicales de defensa de los derechos de las mujeres impulsadas por el hecho de proteger a otras “para que no les pase lo mismo que a mí”.

El hallazgo más destacado de esta investigación tiene que ver con la articulación analítica que conecta los cambios en las estructuras emotivas de los/as docentes y los ecos de esta política educativa en sus relaciones de crianza con la prácticas educativas. Sostengo que en ese “entre” la escuela y lo doméstico se alojaba un punto de fuga, de activación de poder y de resistencia que, a simple vista, podría considerarse tan solo como una falla del dispositivo. Por el contrario, mi hipótesis es que en este síntoma del dispositivo, que podríamos denominar como “filiocentrismo”, se condensan los engranajes a través de los cuáles se despliegan un mecanismo de poder propio del gobierno de las poblaciones.

Por esto, en el capítulo 5 analicé la escuela en términos de políticas educativas y como una institución entre otras, en las que esta operatoria de poder se desenvuelve. En efecto, uno de los alcances de esta tesis es, justamente, el análisis de una política educativa a través del acto de la capacitación, es decir, desde el engranaje de su operatoria. Desde la óptica foucaultiana pude observar cómo los Estados despliegan el gobierno de todos/as u de cada uno/a y cómo la sexualidad está imbricada en ese proceso de gobierno específico y clave en el campo educativo.

En este sentido, cabe señalar los límites del énfasis discursivo de la perspectiva foucaultiana asumida en esta investigación. Por ello, complementé este análisis con observaciones y registros que me permitieran captar las interacciones in situ. No obstante, considero que la el marco teórico utilizado fue pertinente para identificar elementos claves de este proceso de construcción de un discurso de verdad.

Mostrar su efectividad nos sugiere algunas pautas que se deben tener en cuenta al implementar una capacitación docente significativa, si entendemos esto no solo como una educación que transmite información sino como una formación integral que incluye valores éticos. Respecto a esta dimensión, sería pertinente profundizar en el campo de estudios sobre formación docente, que demuestra la hipótesis sobre la importancia de recuperar las biografías de los/as maestros/as para el enriquecimiento de sus prácticas educativas.

En el caso de la ESI, la problematización de la subjetividad docente es un proceso de reconversión específico que supone un ejercicio de reflexión crítica que puede habilitar formas de vivenciar la sexualidad menos opresivas. Las tecnologías del yo permiten el acceso a la conciencia individual y su inscripción en un colectivo mayor. Esto posibilita una nueva mirada sobre la propia biografía a partir de la cual se puede avanzar y retroceder en elecciones, tanto por fuera o por dentro del laberinto que configura nuestra subjetividad.

Por esto, si bien se han realizado estudios que analizan la implementación de la ESI en las escuelas (Kornblit, 2011 entre otros documentos ministeriales presentados en redes internacionales, los más actuales: Documento Cairo+ 20 FEIM, 2014; Documento Consenso de Brasilia FEIM, 2014) sería interesante considerar el despliegue de la ESI in situ, con foco en los efectos de la revisión sobre sí mismo/a por parte de los/as docentes en el proceso educativo. Esta es una vacancia de la presente investigación y un punto de partida para continuar con indagaciones que nos aproximen a la pregunta sobre los modos de la subjetividad docente y su problematización.

Uno de los hallazgos de esta tesis tiene que ver con la preponderancia de elementos jurídico psicologicistas en el discurso de la ESI que tiene efectos particulares para la implementación en las escuelas y se imbrican con una forma específica de gestión y regulación de los sujetos. Desde el marco de lo legal se encuadra una normativa que abarca a toda la población mientras que desde lo psicologicista se individualizan los casos problemáticos para su tratamiento y se promueve la autogestión de los riesgos vinculados a la sexualidad como una forma de autocuidado.

La preeminencia de discursos que se enfocan en fortalecer el cuidado de uno/a mismo/a y las habilidades psicológicas para la toma de decisiones sobre el propio cuerpo favorecen, sin lugar a dudas, la construcción de autonomía de los/as sujetos/as. Empero pueden abonar a posturas que sobreestiman la capacidad de agencia individual más allá del entramado social que los /as contiene.

Por otro lado, se evidenció que la implementación de la ESI puede estar condicionada por situaciones vitales en las biografías de los/as docentes, que no deben ser entendidas como casos individuales sino como hechos que nos hablan de un tipo de subjetividad social que se debe abordar como tal. En este sentido, la revisión sobre sí mismo que implica la ESI pareció facilitar el reconocimiento de estas situaciones y tener ciertos efectos terapéuticos al movilizar el núcleo duro de emociones en que se alojan estos hechos de difícil elaboración subjetiva como ser, una situación de abuso o un aborto.

En lo personal, participar de este proceso asumiendo mi doble reflexividad como docente e investigadora me permitió encontrarme con mi propio laberinto y asumir una mirada desde pude ver las experiencias cotidianas de las/os docentes (y las mías) que atraviesan el aula y complejizan el espacio escolar. Por esto, en esta tesis, la escritura pivotea entre la distancia analítica necesaria para hablar de los/as otros/as y la cercanía en primera persona que se desprende de mi condición de docente y mi autopercepción como mujer. .

Como docente de educación sexual integral considero que es indispensable empatizar con los/as futuros/as docentes, cualquiera sea su género autopercebido para construir con ellos/as la posibilidad de que otras formas de vivenciar la sexualidad habiten la escuela. En este sentido, explicitar la ética que transmitimos y por qué no, las mutaciones que fuimos sufriendo a partir de la reflexión sobre nosotros/as mismos/as puede colaborar con ese proceso de reconversión individual que nos propone la tarea de pertenecer a un colectivo mayor.

Este juego entre lo personal y lo profesional, entre la vocación y las tareas como agente del estado sobrevuela toda la tesis ya que es clave para la comprensión de la educación en general y de la ESI en particular. Pues, en este juego entre las experiencias subjetivas y las sociales se van configurando las transformaciones más profundas.

Para concluir, me parece pertinente retomar la imagen borgeana de los primeros capítulos. La contemplación a distancia del propio laberinto representa como el proceso de reflexión sobre sí, en relación a nuestras vivencias sobre sexualidad y la movilización de nuestras estructuras

emotivas, puede posibilitar una reelaboración subjetiva más cercana a la apertura de senderos que se bifurquen, que al trazado de círculos cerrados.

Anexo 1

Agenda desarrollada para el trabajo en la Provincia de Buenos Aires Documento para capacitadores/as
--

Descripción de las Jornadas de formación institucional en ESI para Provincia de Buenos Aires:

La propuesta de formación se desarrolla a través de tres momentos:

Primer momento: Los/as directivos/as, docentes, preceptores/as y EOE son convocados, durante dos jornadas consecutivas de 8hs cada una. Se trabaja el propio posicionamiento frente a la educación sexual integral y la incorporación de la ESI a la vida escolar (el currículum formal, los aspectos cotidianos de vida escolar y los episodios que irrumpen en esa cotidianeidad). Presentación y revisión de los materiales: lineamientos curriculares, guía institucional, Cuadernos ESI y láminas, el sentido es conocerlos y hacer una primera aproximación, así como ver ejemplos de desarrollo curricular sobre ESI. Se da la consigna para realizar un trabajo de reflexión institucional en relación a la ESI.

Segundo momento: Los/as directivos/as, docentes, preceptores/as y EOE elaboran un trabajo de reflexión sobre la implementación de la ESI desde el proyecto institucional

Tercer momento: Los/as directivos/as, docentes, preceptores/as y EOE son convocados a una jornada de 4hs aproximadamente a los 15 días de haber finalizadas las jornadas de 8hs donde se presentará el trabajo realizado en el segundo momento. En esta última jornada también se aborda la planificación de la jornada institucional.

La jornada de formación finaliza y se alcanza la acreditación con la presentación de una crónica institucional y de la evaluación de la Jornada institucional realizada.

Duración y carga horaria:

La presente propuesta consta de dos instancias:

Presencial: 20hs (Primer y tercer momento)

No presencial: 14hs de trabajo institucional (Segundo momento)

La capacitación se desarrollará en un plazo aproximado de un mes.

<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <th style="text-align: center;">Semana 1</th> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;"><i>Primer momento:</i> 2 Jornadas presenciales de 8hs cada una</td> </tr> </table>	Semana 1	<i>Primer momento:</i> 2 Jornadas presenciales de 8hs cada una	<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <th style="text-align: center;">Semana 2</th> <th style="text-align: center;">Semana 3</th> </tr> <tr> <td colspan="2" style="padding: 5px;"><i>Segundo momento:</i> Trabajo institucional</td> </tr> </table>	Semana 2	Semana 3	<i>Segundo momento:</i> Trabajo institucional		<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <th style="text-align: center;">Semana 4</th> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;"><i>Tercer momento:</i> 1 jornada presencial de 4 hs</td> </tr> </table>	Semana 4	<i>Tercer momento:</i> 1 jornada presencial de 4 hs
Semana 1										
<i>Primer momento:</i> 2 Jornadas presenciales de 8hs cada una										
Semana 2	Semana 3									
<i>Segundo momento:</i> Trabajo institucional										
Semana 4										
<i>Tercer momento:</i> 1 jornada presencial de 4 hs										

Agenda

Hora	Día 1
8:00 a 8:30	Acreditación En cada encuentro habrá alguien de la jefatura distrital que acredita y entrega los materiales.
8:30 a 9:30	Presentación: ¿Por qué estamos acá? La importancia de la ESI en el nivel secundario y en las modalidades (este momento prevé la presentación de los asistentes muy general: de qué escuelas son, quienes son directivos, las y los docentes de qué materia, etc) <ul style="list-style-type: none"> ● Video institucional Programa ESI

	<ul style="list-style-type: none"> • Ley Nacional 26.150 • Lineamientos Curriculares
9:30 a 9:45	Separador Lúdico (que implique movimiento y registro corporal)
9:45 a 11:00	Reflexión sobre nosotros/as mismos/as (Cuatro esquinas o recuerdo de la sexualidad en la escuela)
11:00 a 11:20	Café
11:20 a 12:30	Puertas de Entrada a la ESI
12:30 a 13:30	Almuerzo
13:30 a 15:30	Trabajo de los Ejes conceptuales de la ESI
15:30 a 15:50	Café
15:50 a 16:50	Trabajo con los lineamientos curriculares de ESI y los diseños curriculares vigentes
16:50 a 17:00	Cierre lúdico
Hora	Día 2
8:00 a 8:15	Acreditación
8:15 a 10:00	Trabajo con los materiales (por función, nivel y modalidad) Pueden hacerse grupos de trabajo con diferentes entradas en los materiales y en los lineamientos: <ul style="list-style-type: none"> • Docentes de educación inicial • Docentes de educación primaria • Directivos de ambos niveles y Equipos del área psicología
10:00 a 10:20	Café
10:20 a 10:30	Separador Lúdico (que implique movimiento y registro corporal)
10:30 a 12:30	Continuidad del trabajo con los materiales (por nivel y modalidad)
12:30 a 13:30	Almuerzo
13:30 a 14:30	Cierre del trabajo con los materiales
14:30 a 15:15	Presentación de la Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas en el Escenario Escolar
15:15 a 15:30	Café
15:30 a 17:00	Producción de una carta que les permita revisar cómo llegaron y cómo se van. Desarrollo de las consignas del trabajo institucional no presencial Cierre lúdico

Hora	Día 3 (dos semanas después aproximadamente)
8:00 a 8:15	Acreditación
8:15 a 10:00	Plenario de presentación de la Reflexión Institucional
10:00 a 10:15	Café
10:15 a 12:00	Elaboración de la planificación de la Jornada Institucional Cierre de las Jornadas de Formación Institucional de ESI

Agenda desarrollada

Día 1

8:30 a 9:00 Presentación

Primer momento: ¿Por qué estamos acá?

Objetivo: realizar una breve presentación colectiva.

Se puede utilizar alguna dinámica (ejemplo: red de lana). Es importante que sea breve y que incluya de qué escuela vienen, rol que desempeñan, etc.

9:00 a 9:30

Segundo momento: Presentación de la Ley y objetivo de las jornadas

Objetivo: presentar la Ley 26150 de ESI en el nivel y la modalidad, los lineamientos curriculares y el objetivo general de las jornadas de formación

Recursos: el video institucional y PPT

9:30 a 9:45 Separador Lúdico

Objetivo: Empezar a registrar el propio cuerpo desde una breve dinámica lúdica como por ejemplo distintos tipos de caminata.

9:45 a 11:00 Reflexión sobre nosotros/as mismos/as

“Las cuatro esquinas”

Objetivo: Que los y las participantes puedan sensibilizarse con respecto a una diversidad de actitudes y prácticas vinculadas con las representaciones y supuestos acerca de la sexualidad, y con el hecho de asumir la educación sexual como tarea, que muchas veces manifestamos en nuestra propia vida, de modo contradictorio.

Inicio:

Para esta actividad necesitamos colgar cuatro carteles en un espacio amplio: “Muchas veces”, “Pocas veces”, “Siempre” y “Nunca”. Explicaremos que vamos a jugar a ubicarnos en el lugar con el que nos identificamos frente a cada afirmación, y que el movimiento tiene que ser dinámico.

Desarrollo:

En voz alta, el/la capacitador/a va leyendo frases y todas las personas que participan en la actividad, se ubican bajo el cartel con el que se sienten identificados en cada caso.

- Duermo toda la noche.
- Puedo decir lo que me pasa, lo que siento.
- En mi infancia me hablaban sobre sexualidad.
- Me siento cómodo/a con mi cuerpo.
- Me cuido.
- Tengo alguien con quien hablar de lo que me pasa, de las cosas que me gustan y las que no.
- Me sentí discriminada/o por ser mujer/varón.
- Me enamoro
- Soy capaz de expresar mis opiniones e ideas.
- Me da temor lo desconocido
- Actualmente, en mi casa conversamos sobre sexualidad.

- Hablo sobre sexualidad con mi alumnos/as.
- Busco nuevos desafíos
- Cuando iba a la escuela, había juegos que no eran bien vistos.
- Siento vergüenza.

Luego en plenario planteamos algunas preguntas para conversar sobre lo ocurrido:

- ¿Qué experimentaron realizando esta actividad?
Dejar que los participantes se expresen libremente e ir registrando sin mucha intervención.
- ¿Qué sentimientos pueden identificar?
Si cuesta que aparezcan en la verbalización guiar con preguntas para reconocer sentimientos tales como: alegría, vergüenza, exposición, contención, etc.
- Las contradicciones que nos atraviesan a la hora de elegir ubicarnos bajo uno u otro cartel.
La idea es poder reconocer y verbalizar las contradicciones que tenemos.
- ¿Para qué creen que realizamos esta actividad?

Es necesario ir más allá de estas primeras impresiones y aprovechar la dinámica para reflexionar sobre distintos aspectos:

- Tomar algunas respuestas y cuestionarlas.
La idea es que el/la capacitador/a registre como se va configurando el juego, y se interrogue por ejemplo qué significación puede tener el hecho de que, en algunas frases, las agrupaciones se polaricen entre “siempre” y “nunca”, entre otras. Tomar aquellas respuestas que nos llamen la atención. La idea es poder pasar del reconocimiento de las experiencias y emociones personales a las representaciones, prejuicios, estereotipos sociales que condicionan nuestra práctica docente.

Cierre:

Para el cierre, sintetizamos el debate señalando las recurrencias que han surgido, e identificamos en ellas, como una primera aproximación, las dimensiones o ejes de la educación sexual integral que fueron apareciendo en el debate (cuerpo y salud, género, derechos, afectividad, diversidad).

Comentario:

Esta actividad en general es muy bien recibida. No sólo permite trabajar el propio posicionamiento sino que también predispone muy favorablemente para el trabajo posterior, crea buen clima, distiende, genera lazos entre participantes y capacitadores/as. Sin embargo, también es posible que algunas personas manifiesten haberse sentido expuestas con esta actividad, haber sentido al principio cierta incomodidad. Todos los grupos son diferentes y debemos estar atentos y atentas a esa diversidad. En caso de aparecer estos sentimientos, es bueno hacer referencia a que es necesario cierto grado de movilización e implicación personal para que el trabajo sea más genuino.

Opción 2: “Recuerdos”

Objetivo: Que los participantes puedan identificar algunas de las valoraciones y creencias sobre la sexualidad que estuvieron presentes en su historia personal escolar, y reconocer el modo en que estas miradas pueden seguir operando en su quehacer docente.

Comentario para el/la capacitador/a: Este ejercicio tiene el valor de ir armando pequeños grupos de trabajo en donde la intimidad, la confianza, la sinceridad y el acuerdo compartido se pone en juego. Es importante que el/la capacitador/a lo explicita en los plenarios de cierre, y poner en valor la construcción simbólica del trabajo con otros.

Inicio:

Esta actividad puede comenzar, si fuera necesario; con un pequeño ejercicio de conexión con el “aquí y ahora”, proponiendo a los participantes que se pongan de pie, que se desperecen, que realicen una serie de movimientos de elongación y flexibilización (por ejemplo estirando primero los brazos hacia arriba y luego llevando todo el torso con los brazos y cabeza caídos hacia adelante con las piernas semiflexionadas, etc.). Estos ejercicios pueden ir aumentando en intensidad pero luego hay que disminuirla, a fin de ir generando una sensación de relajación.

Al principio puede resultar importante explicitar que es en el cuerpo en donde queda plasmada la propia historia de sentimientos, emociones, placeres y displaceres, vínculos, identificaciones... que hacen a nuestra sexualidad. Aunque aparezca como obvia, la corporalidad vista desde este lugar, es la que queda más relegada a la hora de trabajar en educación sexual. La idea es que los participantes se conecten con esta fuente y “lugar” en el que todas las experiencias vinculadas a la sexualidad suceden y se significan. Todos estos movimientos que conectan con el propio cuerpo, permiten sosegar los pensamientos y predisponen a cada participante para el ejercicio de ensoñación que sigue.

Desarrollo:

Les pedimos ahora a los y las participantes que se sienten cómodos y que cierran los ojos unos minutos para evocar un *recuerdo de su infancia o adolescencia vinculado con la sexualidad, en su paso por el jardín de infantes, o por la escuela primaria o bien por la secundaria*. Si trabajamos con un grupo de docentes y directivos de cierto nivel, es conveniente orientar la ensoñación hacia ese momento del pasado, para lograr luego una mayor empatía con sus alumnos y alumnas. Puede ser importante guiar este momento, expresando algo como lo siguiente:

“Recordamos nuestra escuela, el momento en que llegábamos, quién nos recibía o quién/es estaba/n allí, cómo era el patio de nuestra escuela, cómo era el encuentro con nuestros compañeros/as, y luego el momento de formación, de entrada al aula...Podemos recordar a alguna maestra o maestro, profesor o profesora. ¿Cómo era el aula? ¿Dónde nos sentábamos? ¿Cómo nos sentíamos allí? Podemos recordar el momento del recreo, ¿qué hacíamos; si jugábamos, con quiénes y a qué, cómo nos sentíamos?”, etc.

En un clima de silencio y de introspección, en forma individual cada uno/a evoca y elige un recuerdo, el que le resulte más significativo, o más importante, o el que simplemente “insiste” en presentarse.

- Luego, retornando al “aquí y ahora”, se pueden formar grupos de 6 a 10 personas. En estos grupos, comparten aquellas situaciones y recuerdos que quieran compartir. Tiempo estimado: 15 minutos

Luego de escuchar todos los recuerdos, el grupo elige uno: el más impactante, el que expresa mejor el sentir del grupo. También puede armar uno nuevo con componentes de varios recuerdos. Con este recuerdo el grupo elabora una puesta en escena muda (a modo de fotografía) sobre la situación o anécdota elegida.

Tiempo estimado: 10 minutos

Cada participante toma un rol dentro de la situación. La foto es fija (no es una dramatización) pero si lo necesitaran pueden hacer 1 (un) movimiento y decir o escribir 1 (una) palabra. Una aclaración importante es que a partir de que elijen la anécdota o situación, la misma deja de ser de la persona que la relató para ser del grupo y no deberán contar a cuál de los integrantes pertenece.

Cada grupo representa la foto durante 10 segundos para que el resto de las / los participantes observen. Luego de la observación, el grupo dice qué es lo que ven, tratando de identificar el tema que se está representando. Si alguno de los miembros del grupo que representó la foto quiere agregar algo o comentar algo, lo hace. Y así sucesivamente representan su escena muda todos los grupos.

Es importante que quien coordina la actividad registre las expresiones de los y las participantes, para retomar luego en plenario y debatir los emergentes entre todos. Entonces, una vez que los grupos compartieron sus producciones se realiza el plenario con el objetivo de intercambiar miradas sobre lo expresado, identificando las creencias, estereotipos y prejuicios, sentimientos, etc., que hayan aparecido en las escenas. Nuestro horizonte será poder reconocer los modos de percibir, valorar y vivir la sexualidad en el contexto escolar y social, y poder identificar qué cosas creen que han cambiado en relación con la escuela y la sexualidad y cuáles siguen ocurriendo.

Algunas claves para interpretar o “leer” los emergentes:

- Hay que estar atentos/as a *cómo se representa la sexualidad*, cuál es la dimensión dominante sobre ella en las escenas :
 - Identificar si aparecen referencias al género y a las relaciones de género, y cómo están contruidos.
 - Identificar las normas, pautas, valores que se manifiestan en las escenas: lo prohibido, lo permitido en la escuela y su relación con el contexto sociohistórico. También se puede observar si lo moral-normativo, constituye el centro de las escenas o de alguna de ellas.
 - Observar si aparece alguna referencia o hecho relacionado con los derechos de niños, niñas y adolescentes (a la información, a la identidad, a la participación, a la integridad, a la dignidad, a ser respetados, etc.).
 - Por último, es posible que en las escenas la sexualidad aparezca en relación únicamente con lo reproductivo, los cambios en la pubertad, o lo genital, obedeciendo no sólo al modelo biologicista con el que podía aparecer la educación sexual en la escuela, sino también a una visión reduccionista de la sexualidad a lo biológico en los propios participantes –en el contexto escolar al menos- y que habrá que seguir trabajando a lo largo de las Jornadas.
- Es importante tener en cuenta el entramado de vínculos que aparece en cada escena:
 - Reconocer los modos en que aparece lo afectivo y vincular, si es objeto de la representación en la foto o es simplemente un dato más, algo residual. En este sentido, es importante analizar cuáles son los sentimientos o emociones predominantes en los personajes que están presentes, quienes están ausentes, de qué modos lo están y qué papeles juegan, cómo se definen sus roles, etc.
- Es pertinente señalar qué propuesta de educación sexual aparece en las escenas:

- ¿Se trata de una educación sexual explícita o implícita, intencional o espontánea, sistemática o informal?
- ¿Quiénes la protagonizan: la escuela, los servicios de salud, organizaciones, empresas, otros?
- ¿Qué contenidos incluye?
- ¿En qué ambientes o momentos de la vida escolar se hace presente: en el aula como contenido de enseñanza, fuera del aula como evento disruptivo, en otros ambientes o formas en que se organiza la vida escolar?
- ¿Qué participación tienen las familias en ella?

Cierre:

Para el cierre podemos plantear esta pregunta: ¿Por qué les parece que puede ser interesante recordar la propia infancia o adolescencia a la hora de trabajar en ESI?

Es necesario ubicar y explicitar los ejes conceptuales de la ESI que fueron apareciendo en los dos ejercicios de reflexión sobre nosotros mismos.

11:00 a 11:20 Café

11:20 a 12: 30: Puertas de entrada de la ESI

Objetivo: Presentar Puertas de Entrada a la ESI

Recursos: (Preparar PPT)

Desarrollo:

Las puertas de entrada de la ESI constituyen una herramienta conceptual que permite organizar su efectiva implementación, en tanto sintetizan las diversas cuestiones que es necesario considerar a la hora de pensar proyectos realmente integrales. Orientan recorridos que si bien no son siempre idénticos y lineales, permiten identificar estrategias ineludibles.

Las puertas de entrada que trabajaremos son:

- La reflexión sobre lo que nos pasa como docentes con la ESI.
- La ESI en la escuela: el desarrollo curricular, la organización de la vida institucional, los episodios que irrumpen.
- El trabajo con las familias y la comunidad.

Comenzaremos entonces recuperando con los participantes la puerta 1, que han trabajado cuando utilizamos la técnica de las cuatro esquinas y el ejercicio introspectivo de los recuerdos.

Luego, y para facilitar la identificación de la puerta 2, propondremos un ejercicio para que reconozcan las distintas oportunidades de enseñanza y aprendizaje de la educación sexual realmente integral.

Consigna de trabajo: **¿Adónde está la sexualidad en la escuela?**

Pedimos a las personas participantes que evoquen alguna situación, momento o actividad que hayan vivido en sus escuelas como docentes que tenga relación con la sexualidad, en un sentido amplio y teniendo en cuenta las definiciones de sexualidad trabajadas hasta el momento. Les

pedimos que las sinteticen en no más de una oración, en una especie de titular de un diario, en una frase breve.

Luego presentamos tres afiches, que juntos arman un cuadro organizador de **las puertas de entrada de la ESI en las instituciones educativas**.

Los afiches tiene tres títulos: “Nosotros/as mismos/as”; “La ESI en la escuela” que a su vez se divide en: “Lo curricular”; “Episodios que irrumpen” y “organización de la vida cotidiana escolar” y “La ESI, las familias y la comunidad”.

Ejemplo de afiches:

Nosotros/as mismos/as	La ESI en la escuela			La ESI, las familias y la comunidad
	Lo curricular	Episodios que irrumpen	Organización de la vida escolar	

Se van registrando en papel afiche distintas frases o títulos que la gente escribió en el momento anterior, ubicándolas según la puerta de entrada más afín a cada situación..

Luego de este ejercicio y para sistematizar lo trabajado se puede proponer la lectura del apartado “puertas de entrada”, que encontraran al principio de cada cuadernillo.

Después de la lectura, es importante que el/la capacitador reflexione junto con los/as asistentes sobre qué podemos aportar desde nuestro rol (directivos, docentes, EOE, preceptor, etc.) para ello podemos preguntar: “¿qué aportes estamos haciendo o podemos hacer desde nuestro rol para desarrollar cada una de las puertas de entrada en nuestra escuela?”

Roles	Aportes por puerta de entrada
Directivos/as Docentes EOE Preceptor/a Otro/s	

Tener presente que las puertas de entrada nos ayuda a pensar la complejidad de la educación sexual integral en las escuelas, en este sentido constituye un recurso metodológico para pensar lo que hemos estado haciendo o no en la escuela en relación a la ESI, por dónde poder seguir o empezar a proponer acciones, qué dimensión de la ESI tenemos que fortalecer, etc. Por esta razón una misma acción puede ser acompañada desde los distintos roles.

Es posible que en el desarrollo de esta actividad se presenten algunas resistencias que pueden expresarse de distinto modo, uno de ellos puede ser diciendo que la escuela viene haciendo o hace

muchas de las cosas que estamos trabajando, en estos casos es importante preguntar ¿desde qué lugar se vienen haciendo? Es muy probable que aparezcan enfoques ligados a la medicina y de riesgos, concepciones moralistas basadas más en el deber ser que en lo que sucede en realidad, será tarea del capacitador/a rescatar la idea de integralidad.

Otra forma de resistencia tiene que ver con pensar que lo que hemos hecho es todo lo que podemos hacer, por ejemplo pensar que porque en nuestra escuela concurre un chico gay o una chica lesbiana ya hemos cumplido con la premisa de la ESI vinculada con el respeto a la diversidad: frente a estas situaciones podemos rescatar que si bien es importante y valorable que la escuela aloje a chicos/as con distintas orientaciones sexuales el trabajo de la institución se debería profundizar sobre la diversidad como atributo humano básico que tiene distintas expresiones.

12:30 a 13:30 Almuerzo

13:30 a 15:30 Trabajo con los ejes conceptuales de la ESI

Objetivo: analizar los distintos ejes conceptuales de la ESI y visualizar su integralidad en los lineamientos curriculares y materiales producidos por el Programa Nacional de ESI

Propuesta de taller

Dividir al grupo en 5 subgrupos (cada grupo va a trabajar un eje) pero la idea es que no lo sepan al inicio del taller

(Paso 1) Propuesta 1: en grupo trabajan con las imágenes que les damos con el objetivo de que puedan identificar el eje al que hacen referencia las imágenes.

Cada grupo recibe una imagen (o un texto), y un recurso producido por el programa nacional de ESI (puede ser una actividad o una parte de una lámina)

- Leen, miran, interpretan, intercambian opiniones para responderse las dos preguntas que siguen:

¿Qué tienen común estas imágenes?

¿En qué aspectos o dimensiones se relacionan con la ESI? ¿Por qué? Fundamentar

En plenario cada grupo pone en común la conclusión a la que llegaron. Se identifican las 5 dimensiones en una filmina o pizarrón y los aspectos salientes de cada una de ellas, se hace una síntesis acerca de la integralidad de la ESI y se reconocen dos o tres lineamientos para los distintos niveles educativos para cada uno de los ejes que se trabajaron.

(Paso 2) Opción 2: Trabajo con los cortos de Canal Encuentro (1 hora 30)

Información para el/la coordinador/a: detallamos una posibilidad sobre qué cortos se pueden utilizar para cada uno de los ejes. Un corto se puede trabajar en más de un eje.

Selección de cortos según los ejes:

Valorar la Afectividad: Nº 8 “Sexualidad y genitalidad”; Nº 7 “Sexualidad y escuela”; Nº 6 “Relaciones entre pares”; Nº 9 “Mitos o creencias erróneas”.

Respetar la Diversidad: Nº 2 “Respeto por la diversidad”; Nº 10 “Nuevas familias”; Nº 9 “Mitos o creencias erróneas”

Cuidar el Cuerpo y la Salud: Nº 1 “Cuerpo”; Nº 5 “ITS”; Nº 12 “VIH-sida”; Nº 9 “Mitos o creencias erróneas”

Ejercer nuestros Derechos: Nº 4 “Sexualidad y derechos”; Nº 3 “La primera vez”; Nº 9 “Mitos o creencias erróneas”

Reconocer la perspectiva de género: Nº 11 “Género y equidad”; Nº 13 “Embarazo en la adolescencia”; Nº 9 “Mitos o creencias erróneas”

En plenario se proyectan algunos de los cortos y entre todos/as se les propone identificar con qué eje o ejes se relaciona y por qué.

Luego cada subgrupo trabaja con los cortos que consideran tiene que ver con el eje que venían trabajando. Aquí van algunas preguntas orientadoras para cada uno de los cortos

Corto Nº 1: Título: “Cuerpo”

- ¿Cómo podemos definir al cuerpo teniendo en cuenta lo visto en el corto?
- ¿Los cambios físicos suceden al mismo tiempo en todos/as los chicos/as?
- ¿Cómo se puede relacionar a los cambios físicos con las dimensiones afectivas y emotivas?
- ¿Cuáles son los rasgos más importantes del “cuerpo ideal” para varones y de las mujeres que se propone desde la sociedad de consumo? ¿Cuál es el rol de los medios de comunicación en la construcción y difusión de esos cuerpos ideales? ¿Esos cuerpos que se proponen desde los medios se parecen a los los/as jóvenes de nuestra comunidad?
- ¿Por qué se asocia el conocimiento del cuerpo con la sexualidad
- Analizar la siguiente frase:
“Si tenés dudas de lo que te pasa no te aisles, habla con algún adulto de confianza”. Tener en cuenta en el análisis ¿Cómo podemos detectar desde la escuela, situaciones de aislamiento?, ¿qué podemos hacer frente a esas situaciones?, ¿cómo construir relaciones de confianza desde el ámbito de la escuela?

Corto Nº 2: Título: “Respeto por la diversidad”

- Dar ejemplos cotidianos de discriminación. Tomando en cuenta esas situaciones, ¿cómo podemos definir a la discriminación?
- ¿Qué concepciones y prácticas suelen aparecer, explícita o implícitamente, cuando estamos frente a una persona con una orientación no heterosexual?
- ¿En qué otros aspectos, además de la orientación sexual, está presente la diversidad entre las personas?
- ¿Es lo mismo *aceptar* que *respetar la diversidad*? ¿Por qué?
- Completar la siguiente frase: *“Si fuese gay/lesbiana me gustaría que mis amigos/as.....”*.
- Teniendo en cuenta la siguiente afirmación que aparece en el corto: *“el rol de la escuela es fundamental para construir una sociedad respetuosa de la diversidad”*, ¿qué acciones concretas podemos hacer desde la escuela para favorecer un clima de respeto y garantizar el derecho a la diversidad en todas sus manifestaciones?

Corto Nº 3: Título: “La primera vez”

- ¿Qué expectativas, temores, incertidumbres se ponen en juego cuando pensamos en *“la primera vez”*?
- ¿Por qué al hablar de *“la primera vez”* vinculada con la sexualidad, en general, nos hace pensar en el coito? ¿Qué otras “primeras veces” tienen un significado especial en la vida de una persona?
- ¿Qué significa que las relaciones sexuales implican una responsabilidad compartida?

- Analizar los siguientes términos que aparecen en el corto: “Planear”, “información”, “elegir”, “presión”, “respetar”, “disfrutar”, ¿cómo se vinculan estos conceptos con el inicio de las relaciones sexuales?
- ¿Cómo puede contribuir la escuela cuando trabaja este tema? ¿Qué otros actores sociales pueden acompañar y ayudar a los/as jóvenes a obtener información significativa sobre las relaciones sexuales?
- ¿Además del preservativo que otras cosas implica el cuidado relacionado con las relaciones sexuales?

Corto Nº 4: Título: “Sexualidad y Derechos”

- ¿Qué ejemplos cotidianos podemos dar de los derechos que asisten a los/as jóvenes en materia de sexualidad?
- ¿Qué implica en la práctica diaria considerar a los/as jóvenes como sujetos de derechos?
- ¿Cuál es el rol de los adultos en materia de los derechos de los/as jóvenes? ¿Con qué información deben contar los adultos para garantizar los derechos de los/as jóvenes?
- ¿Qué aspecto/s relacionado/s con la sexualidad y los derechos considera que es prioritario trabajar desde la escuela? ¿Por qué?
- Entre los derechos que aparecen en el corto se enuncia que los/as jóvenes tienen derechos “*a ser tenidos en cuenta y acompañados en su crecimiento*”, ¿qué podemos hacer desde la escuela para garantizar este derecho?
- ¿Cuáles son las normativas nacionales y provinciales que tratan sobre los derechos sexuales y reproductivos relacionados con los jóvenes? ¿Cuál es su apreciación sobre el grado de cumplimiento que tienen en su contexto?

Corto Nº 5: Título: “Enfermedades de transmisión sexual”

- ¿Qué son las ETS o ITS?
- ¿Cuáles son las más comunes?, ¿cómo se transmiten?, ¿cómo NO se transmiten?
- ¿Con qué otros actores sociales puedo contar para trabajar este tema desde la escuela?
- ¿Qué implica poner en acción medidas de autocuidado y cuidado del/la otro/a?
- Si los/as jóvenes tienen la información necesaria, ¿por qué muchas veces no se cuidan?
- ¿Cómo podemos trabajar la prevención de las ITS en la escuela desde una mirada integral?

Corto Nº 6: Título: “Relaciones entre pares”

- ¿Qué significan para los/as adolescentes su grupo de amigos/as?
- ¿Dar ejemplos de aspectos positivos y negativos de la pertenencia a grupos en la adolescencia?
- ¿Cómo puede manifestarse la presión de los grupos en la adolescencia?
- ¿Frente a qué hechos o situaciones concretos es necesario que los/as jóvenes estén habilitados y puedan ejercer su derecho a decir “no”?
- ¿Qué acciones concretas podemos implementar desde la escuela para fomentar un trato y comunicación entre los/as jóvenes basados en el respeto a las decisiones propias y ajenas?
- Analizar la siguiente frase que aparece en el corto: “*Lo más importante en los vínculos con los otros (...) es encontrarse con la diferencia*”

Corto Nº 7: Título: “Sexualidad y escuela”

- ¿Cómo se presenta la sexualidad en la escuela?
- ¿Desde qué materias y qué perfil docente han trabajado históricamente este tema en su escuela?

- ¿Qué cambios se impulsan en el tratamiento de la sexualidad en la escuela a partir de la sanción de la Ley Nacional 26.150 de Educación Sexual Integral?
- Teniendo en cuenta esta frase que aparece en el corto, donde se enuncia que a partir de la Ley 26.150, *“se va a atender también a qué más allá de la información, se reformule el vínculo entre adultos, niños y jóvenes”*, ¿Cuáles debería ser los criterios a tener en cuenta para que esa nueva reformulación de los vínculos habilite a la singularidad y a hablar de la sexualidad?
- ¿Cuáles son los temas relacionados con la sexualidad que los/as adolescentes piden que se aborden desde la escuela? ¿Se encuentran los/as docentes preparados para dar cuenta de esa demanda?
- ¿Con qué facilitados se cuenta para trabajar con las familias y la comunidad los temas de la Educación Sexual Integral?

Corto Nº 8: Título: “Sexualidad y genitalidad”

- Nombrar algunos prejuicios comunes relacionados con la sexualidad.
- ¿Por qué es importante trabajar sobre los prejuicios y las concepciones previas cuando se abordan temas vinculados con la sexualidad?
- ¿Qué diferencia hay entre genitalidad y sexualidad? ¿Qué consecuencias implica considerar que genitalidad y sexualidad son sinónimos?
- ¿Qué aspectos de la sexualidad considera que es prioritario trabajar con los/as adolescentes de su escuela? ¿Con qué recursos cuenta para ello?
- Por qué se afirma en el corto que *“la sexualidad es lo que nos distingue como seres humanos, es lo que tenemos en común y al mismo tiempo nos hace diferentes”*

Corto Nº 9: Título: “Mitos o creencias erróneas”

- Nombrar algunas creencias erróneas vinculadas con la sexualidad. ¿Cuáles son las fuentes de esas creencias erróneas?
- ¿Qué consecuencias puede acarrear para las personas sostener como verdades absolutas esas creencias?
- ¿De dónde podrían obtener los/as adolescentes conocimientos científicamente validados sobre la sexualidad?
- ¿Qué papel juegan los aprendizajes sobre estos temas en relación a la sexualidad de las personas?
- ¿Qué podemos hacer desde la escuela para abordar este tipo de creencias?

Corto Nº 10: Título: “Nuevas familias”

- ¿Las configuraciones familiares de los adultos es diferente a las que cuentan los adolescentes en el corto?
- ¿Cuáles son los rasgos más sobresalientes del modelo de familia que se propone como ideal desde distintos ámbitos sociales?
- ¿Cómo trabajamos las familias que no se ajustan a ese modelo ideal desde la escuela?, ¿De qué modo tenemos presente e incorporamos a estas “nuevas” configuraciones familiares cuando analizamos la relación de los/as jóvenes con sus familias?
- ¿Cómo se relaciona la escuela con las distintas configuraciones familiares de sus alumnos/as?
- En el corto se dice que: *“Las familias mutan de formas. No se puede hablar de una crisis de la familia, sino de un cambio en la configuración familiar y en las relaciones familiares”* Analizar esta afirmación teniendo en cuenta las distintas realidades de los grupos familiares y los distintos roles de los adultos y los jóvenes.
- ¿Qué implica reconocer a la familiar como espacio de respeto, afecto y solidaridad?

Corto Nº 11: Título: “Género y equidad”

- ¿Qué ejemplos concretos podemos dar de la equidad de género?
- ¿Cuáles son las características que socialmente se atribuyen como propias de las mujeres y cuales como propias de los hombres? ¿Conoce casos concretos en que esas características no se cumplen? ¿Cómo actuamos en estos casos?
- ¿Cuándo las diferencias entre hombres y mujeres se transforma en desigualdad?
- ¿Cómo interviene las cuestiones de género en los temas vinculados con la sexualidad?
- ¿Cómo podemos relacionar la equidad de género con la idea de igualdad de derechos?
- ¿Qué podemos hacer desde la escuela para fomentar la equidad entre varones y mujeres?

Corto Nº 12: Título: “VIH-sida”

- ¿Cuáles son las ideas más comunes que suelen circular en relación al VIH-sida?
- ¿Qué es el VIH? ¿Qué significa SIDA?
- ¿Cómo se puede transmitir el VIH?, ¿Cómo se previene el VIH-sida?
- ¿Cómo NO se transmite el VIH?
- ¿Cómo sabemos si una persona vive o no con el virus del Sida? ¿Qué derechos asisten a las personas que viven con VIH-sida?
- ¿Qué medidas de bio-seguridad debe tener e implementar una escuela?

Corto Nº 13: Título: “Embarazo en la adolescencia”

- ¿Por qué algunas veces a pesar de que se cuenta con la información sobre los distintos métodos anticonceptivos no se utilizan?
- ¿Qué significa planificar nuestros deseos? En las relaciones de pareja, ¿es posible hablar sobre el proyecto de vida?
- ¿Una adolescente embarazada o madre deja de ser adolescente? Justificar.
- ¿Esta realidad repercute de igual manera en las mujeres que en los varones?
- ¿Conoce alguna normativa nacional o provincial que trata sobre las adolescentes embarazadas o madres?, ¿Se aplican esas normativas en la escuela donde trabaja?

Cada subgrupo elabora una síntesis que estará orientada a responder la pregunta por qué este eje es fundamental para la ESI

Paso 3: Plenario presentación de la síntesis de cada grupo (30 minutos)

Información para el/la coordinador/a: **ya sea que se trabaje con la primera o la segunda opción, es importante que quede una idea clara sobre cómo se plasma cada eje en la ESI, para ello buscamos que de cada uno de los ejes se aborden los siguientes aspectos:**

Eje Respetar la diversidad:

- Rescatar el significado profundo de convivir en una sociedad plural y poner en valor la diversidad
- Definir el concepto “presunción de heterosexualidad”
- Definir los conceptos “orientación sexual” e “identidad de género”
- Respetar la identidad de género de todas las personas
- Combatir la discriminación es un tema de todas las personas
- No puede haber silencio pedagógico frente a la discriminación

Eje Valorar la afectividad:

- Las emociones y sentimientos están presentes en toda interacción humana
- La afectividad contribuye al encuentro o desencuentro con los otros que interactuamos cotidianamente
- No implica anular el conflicto sino generar las condiciones para que todos/as puedan expresar sus puntos de vistas respetando las diferencias
- Respeto a la intimidad propia y ajena
- Rechazo a toda manifestación coercitiva del afecto, y al abuso y violencia de género y sexual

Eje Reconocer la perspectiva de género:

- El género es una categoría relacional que abraza a las mujeres y a los varones.
- Reconoce la diferencia sexual entre unas y otros.
- Permite analizar las desigualdades entre hombre y mujeres
- Definir y ejemplificar estereotipos de género para varones y mujeres
- Definir el concepto equidad de género

Eje Cuidar el cuerpo y la salud

- El cuerpo no abarca sólo la dimensión biológica.
- Reflexionar críticamente sobre las representaciones sobre el cuerpo que se tiene en la escuela
- Tener en cuenta el cuerpo desde distintas disciplinas por ejemplo el arte, la medicina, la educación física, los medios de comunicación
- El cuerpo como espacio de la identidad (diferencia entre “tener” un cuerpo y “ser” el cuerpo).
- Definir y ejemplificar estereotipos de belleza para varones y mujeres
- Importancia del auto cuidado y la promoción de la salud

Eje Ejercer nuestros derechos:

- La ESI no es un hecho aislado sino que se inscribe en un marco de políticas públicas relacionadas con la inclusión, la equidad y el ejercicio de los derechos.
- Perspectiva de los derechos vinculada con la infancia y la adolescencia
- Rol de docentes y todo el personal de la escuela como agentes del estado
- Generar las condiciones institucionales para el efectivo cumplimiento de los derechos tanto de niños, niñas y adolescentes como también de los/as docentes.

Información para el/la coordinador/a: la actividad los ejes (tanto si se trabaja con la opción uno o dos) se termina cuando el/la coordinador/a presenta o propone que los distintos grupos busquen en los lineamientos curriculares de la ESI contenidos para cada uno de los ejes. Se ponen contenidos de los niveles inicial y primario para que puedan ver la progresión y complejidad que van adquiriendo los temas según los distintos niveles educativos. Por ejemplo:

Respetar la diversidad:

Nivel inicial:

- El conocimiento de las distintas formas de organización familiar y sus dinámicas y la valoración y el respeto de los modos de vida diferentes a los propios.
- La valoración y respeto de las propias opiniones y las de todas las personas por igual, sin distinciones de género, cultura, creencias y origen social.

Nivel Primario:

- El reconocimiento de los aspectos comunes y diversos en las identidades personales, grupales y comunitarias, en el marco de una concepción que enfatice la construcción socio histórica de las mismas, para promover la aceptación de la convivencia en la diversidad (Formación ética y ciudadana).

- El reconocimiento y el respeto de las emociones y sentimientos vinculados a la sexualidad y sus cambios: miedo, vergüenza, pudor, alegría, placer (Ciencias naturales).
- La valoración de las personas independientemente de su apariencia, identidad y orientación sexual (Lengua).
- La comprensión, la construcción, la práctica y la revisión de diferentes lógicas de juego de cooperación y/o de oposición, con sentido colaborativo y de inclusión (Educación física).

Nivel Secundario:

- La comprensión de procesos de construcción de identidades socioculturales y de la memoria colectiva en la Argentina actual, reflexionando críticamente acerca de las ideas en que se basan los procesos de discriminación, racismo y exclusión, particularmente aquellas ideas que originan discriminación y exclusión a partir de la identidad sexual (Ciencias sociales).
- El conocimiento de los derechos de las diversidades sexuales y de la responsabilidad del Estado frente a situaciones de discriminación y violación de derechos y la reflexión sobre las implicancias de la homofobia (Formación ética y ciudadana- Derecho)
- El desarrollo de competencias comunicativas relacionadas con la expresión de necesidades y/o solicitud ayuda ante situaciones de vulneración de derechos (Lengua y literatura).
- El reconocimiento y respeto por la diversidad de identidades y de posibilidades motrices, lúdicas y deportivas, sin prejuicios derivados por las diferencias de origen social, cultural, étnico, religioso y de género, orientados por estereotipos (Educación física).

Valorar la afectividad:

Nivel Inicial:

- La puesta en práctica reactividades que promuevan la solidaridad, la expresión de la afectividad, el respeto por la intimidad propia y ajena y el respeto por la vida y la integridad de sí mismos y de los otros
- El reconocimiento y expresión de los sentimientos, emociones, afectos y necesidades propios y el reconocimiento y respeto por los sentimientos, emociones y necesidades de los otros
- La manifestación de sus emociones y el aprendizaje de la tolerancia a sus frustraciones

Nivel Primario:

- El conocimiento de sí mismo/a y de los otros a partir de la expresión y comunicación de sus sentimientos, ideas, valoraciones y la escucha respetuosa de los otros, en espacios de libertad brindados por el docente. (Formación ética y ciudadana. Primer ciclo)
- El reconocimiento y respeto de las emociones y sentimientos vinculados con la sexualidad y sus cambios. Miedo, vergüenza, pudor, alegría, placer. (Ciencias Naturales. Primer ciclo)
- La lectura de obras literarias de tradición oral y de obras literarias de autor para descubrir y explorar una diversidad de relaciones y vínculos interpersonales complejos, que den lugar a la expresión de emociones y sentimientos. (Lengua. Segundo ciclo)
- El reconocimiento de las implicancias afectivas de los cambios en la infancia y la pubertad. Valoración de los cambios en los sentimientos que producen en mujeres y varones. El miedo, la vergüenza, el pudor, la alegría, la tristeza, el placer. El derecho a la intimidad y el respeto a la intimidad de los otros. (Ciencias naturales. Segundo ciclo)

Nivel Secundario:

- El reconocimiento de emociones y sentimientos vinculados con la sexualidad humana y sus cambios, estableciendo su diferencia con la reproducción y la genitalidad (Ciencias naturales, educación para la salud)
- El despliegue de la comunicación corporal entre varones y mujeres enfatizando el respeto, la responsabilidad, la solidaridad y el cuidado de uno/a mismo/a y los otros. (Educación física)

- La indagación y reflexión en torno al lugar de los otros/as (Educación Artística)

Reconocer la perspectiva de género:

Nivel Inicial:

- La exploración de las posibilidades del juego y de elegir diferentes objetos, materiales e ideas, brindando igualdad de oportunidades a niñas y niños.
- El reconocimiento y valoración de los trabajos que desarrollan mujeres y varones en diferentes ámbitos, identificando cambios y permanencias a lo largo del tiempo.

Nivel Primario:

- La observación de mensajes emitidos a través de los medios de comunicación masiva (presentes en videojuegos, publicidades, juegos de computadora, series de televisión y dibujos animados entre otros) reconociendo y discutiendo críticamente las formas que se presentan a mujeres y varones, contenidos violentos y distintas formas de discriminación. (Formación Ética y Ciudadana)
- El reconocimiento de las diferencias biológicas entre mujeres y varones. La identificación de prejuicios y prácticas referidas a las capacidades y aptitudes de niños y niñas. (Ciencias naturales)
- La identificación de los roles adjudicados a niños y niñas en publicidades, libros de cuentos y programas televisivos según su edad. El trabajo en el aula sobre cualquier forma de discriminación. (Lengua)
- El desarrollo de la conciencia corporal y de las posibilidades lúdicas y motrices en condiciones de igualdad, sin prejuicios apoyados en las diferencias entre mujeres y varones. (Educación física)

Nivel secundario:

- La construcción de una identidad nacional plural respetuosa de la diversidad cultural, de los valores democráticos, de los derechos humanos y de las relaciones entre varones y mujeres. (Ciencias Sociales)
- El desarrollo de una actitud comprometida con el cuidado de sí mismo/a y de los/as otros/as, con énfasis en aspectos vinculados con la constitución de la sexualidad y las relaciones igualitarias, respetuosas y responsables entre varones y mujeres. (Ciencias sociales)
- La reflexión y el análisis crítico de la información producida y difundida por diversos medios de comunicación sobre las problemáticas de mayor impacto social, particularmente aquellas relacionadas con la sexualidad y las relaciones problemáticas que puedan derivarse de las diferencias entre varones y mujeres.
- La comprensión de distintos sistemas de conocimientos y creencias, profundizando en el análisis de diversas formas de prejuicio y discriminación en diferentes sociedades, atendiendo especialmente a aquellas que afectan la participación de mujeres y varones en diferentes espacios y procesos sociales: familiares, laborales, políticos; públicos y privados.

Cuidar el cuerpo y la salud

Nivel Inicial:

- La construcción de valores de convivencia vinculados al cuidado de sí mismo y de los/as otros/as en las relaciones interpersonales y la relación con el propio cuerpo y el de los/as demás.
- El conocimiento y la apropiación de pautas que generen cuidado y protección, vínculos afectivos y de confianza con el propio cuerpo como estrategia para prevenir posibles abusos y que además permitan identificar y comunicar a personas adultas de confianza estas situaciones.
- La identificación y valoración de las diferencias entre mujeres y varones y las que devienen del propio crecimiento y del crecimiento de sus compañeros/as.

Nivel Primario:

- La construcción progresiva de la autonomía en el marco del cuidado y respeto del propio cuerpo y del cuerpo de otros y otras. (Primer ciclo. Formación ética y Ciudadana).
- El desarrollo de la conciencia corporal y de las posibilidades lúdicas y motrices en condiciones de igualdad, sin prejuicios apoyados en las diferencias entre mujeres y varones (Primer ciclo. Educación Física).
- La valoración del cuerpo humano como instrumento de expresión vocal, gestual, del movimiento, etc. (Segundo ciclo. Educación Artística).

Nivel secundario:

- El conocimiento de los procesos humanos vinculados con el crecimiento, el desarrollo y la maduración. Los órganos sexuales y su funcionamiento. La procreación: reproducción humana, embarazo, parto, puerperio, maternidad y paternidad, abordados en su dimensión biológica articulada con las dimensiones sociales, afectivas, psicológicas y éticas que los constituyen. (Ciclo Básico. Ciencias Naturales-Educación para la Salud)
- La indagación y análisis crítico sobre la construcción social e histórica del ideal de belleza y del cuerpo para varones y mujeres (Ciclo Orientado. Ciencias Sociales)
- La reflexión en torno al cuerpo que cambia, la búsqueda de la autonomía y su construcción progresiva (Ciclo Orientado. Formación Ética y Ciudadana)

Ejercer nuestros derechos:

Nivel inicial:

- El progresivo reconocimiento de sus derechos y responsabilidades como niños/as y el de los derechos y obligaciones de los adultos

Nivel Primario:

- La participación en prácticas áulicas, institucionales y/o comunitarias como aproximación a exigencias democráticas y de ejercicio ciudadano que consideren a las personas como sujetos de derechos y obligaciones para propiciar actitudes de autonomía, responsabilidad, responsabilidad y derecho. (Formación ética y ciudadana. Primer ciclo)
- El desarrollo de actitudes de responsabilidad, solidaridad, respeto y cuidado de sí mismo y de los otros a través de actividades motrices que posibiliten la resolución de conflictos cotidianos y la convivencia democrática. (Educación física. Primer y segundo ciclo)

Nivel secundario:

- La construcción de una ciudadanía crítica, participativa, responsable y comprometida con prácticas y valores que promuevan la igualdad, la responsabilidad, la justicia y el respeto de los derechos propios y de los otros. (ciencias sociales. Ciclo básico)
- El reconocimiento y la reflexión sobre situaciones de violencia en las relaciones interpersonales (específicamente afectivas y sexuales) o sobre conductas de imposición sobre los derechos de otros. (formación ética y ciudadana, derecho. ciclo básico)

El conocimiento de las responsabilidades de los efectores de salud en casos de consulta de jóvenes mayores de 14 años. El conocimiento del derecho al buen trato como pacientes. (Ciencias naturales, educación para la salud. Ciclo orientado)

15:30 a 15:50 Café

15:50 a 16:50 Trabajo con los Lineamientos Curriculares y los Diseños curriculares vigentes

Objetivos: Presentar los lineamientos curriculares de ESI en articulación con los cinco ejes. Y relacionar los contenidos de los Lineamientos curriculares de ESI con los materiales curriculares propios de la jurisdicción.

Recursos: (Lineamientos curriculares, diseño para la Educación de nivel Primario, diseños para la Educación de nivel inicial)

Desarrollo:

Primera parte:

Presentamos una filmina o póster donde están los 5 ejes de la ESI ya trabajados previamente. Les pedimos a los/as participantes que conformen grupos (uno por cada eje), de no más de 5 o 6 personas cada grupo y se les asigna un eje. Es conveniente que las personas trabajen sobre un eje distinto al que trabajaron en la actividad anterior.

Les damos la siguiente consigna: “Buscar y marcar en los lineamientos curriculares, algunos de los contenidos del ciclo básico y del ciclo orientado vinculados con el eje asignado”.

Se hace una breve puesta en común. Es importante que los/as asistentes tengan presente que un contenido abarca más de un eje.

Segunda parte:

Pedimos a los grupos que revisen los diseños curriculares que tengan a mano y les proponemos: “Elijan alguno de los contenidos seleccionados en la primera parte de la actividad y busquen, en los diseños curriculares de la provincia, un texto breve (un párrafo o dos) que fundamente la enseñanza del contenido elegido”.

Cierre de la actividad:

A partir de los contenidos seleccionados, el/la capacitador/a realizará una breve reflexión conjunta que permita identificar:

- Por qué seleccionaron esos contenidos y no otros
- Contenidos curriculares que se vienen trabajando en la escuela
- Contenidos curriculares novedosos
- Contenidos curriculares que se prestan más para el trabajo con docentes de otras áreas
- Contenidos curriculares que pueden generar alguna tensión entre las familias de los/as alumnos/as

16:45 a 17:00 Cierre lúdico

Día 2

8:00 a 8:15 Acreditación

8:15 a 10:00 Trabajo con los materiales.

Objetivo general: Que los/as asistentes conozcan y se apropien de los materiales producidos por el Programa Nacional de ESI para el nivel y la modalidad.

Objetivos específicos:

- Identificar en las “fundamentaciones” y en las “orientaciones para el docente” los conceptos más importantes que constituyen marcos para la elección y desarrollo de las propuestas didácticas

- Identificar en los materiales los contenidos curriculares y los ejes de la ESI a trabajar en forma transversal o específica según sea la propuesta.
- Reconocer los recursos didácticos presentes en los materiales con especial énfasis en cómo aparecen las voces de las/os adolescentes y jóvenes

Organización de la actividad: Para este trabajo se tiene que tener presente el rol de los/as participantes, y el nivel y la modalidad a la que pertenecen. Una forma posible de agrupar sería:

- Docentes de educación primaria
- Docentes de educación inicial
- Directivos de ambos niveles y Equipos del área psicología

Orientaciones a tener en cuenta:

El trabajo con los materiales es un momento muy especial de esta capacitación porque todo lo que se ha venido trabajando se expresa en propuestas concretas y específicas para el trabajo cotidiano en la escuela. Por ello, y teniendo en cuenta la experiencia del Programa Nacional sugerimos:

- La presentación de las propuestas concretas y específicas de enseñanza **debe ser un momento tranquilizador para las/os docentes**, ya que la pregunta de ¿cómo enseñar? suele causar mucha inquietud y ansiedad.
- **Retomar constantemente la reflexión sobre nosotros/as mismos/as y los ejes conceptuales** desde los contenidos específicos y las propuestas de enseñanza.
- Es importante que a partir del conocimiento que van construyendo, **hacer lugar a las ideas y sensaciones que van teniendo las/os docentes** en relación a la implementación de dichas actividades. Un buen ejercicio consiste en que realicen breves dramatizaciones en relación a cómo implementarían alguna de las actividades trabajadas (pensarlo en función de los tiempos de la agenda)
- Para hacer la adecuación de las propuestas didácticas al contexto es necesario que previamente realicen una clara apropiación de las actividades y objetivos propuestos. Es muy importante entonces, al ir trabajando los materiales, **hacer presente al contexto y a las/os destinatarios/as de las acciones**.
- **Los/as capacitadores tienen que conocer los materiales de los tres niveles educativos** para poder dar cuenta de la forma en que los contenidos se trabajan en los mismos. Esta es otra forma de acentuar la integralidad, en este caso, del proceso educativo.
- En el desarrollo del taller suelen expresarse diversas **resistencias que requieren ser trabajadas**. Muchas de estas son recurrentes, por ejemplo, en nivel secundario suele suceder que el paradigma biologicista enfatiza la sexualidad como problema, preocupándose por las enfermedades o los embarazos. Frente a esta situación es importante rescatar en la importancia de la mirada integral: poner de manifiesto las múltiples dimensiones y hacer un abordaje desde los diversos ejes de estas situaciones desarrollando una mirada superadora.

Primera aproximación a los cuadernillos (Duración 30 minutos)

Se plantea un juego donde cada participante tiene que buscar de manera individual en los cuadernos lo que se le solicita. Se sugiere que el juego sea dinámico, es decir simplemente se buscará lo solicitado sin detenerse en cada una de las propuestas ya que el objetivo de este momento es conocer de manera general los cuadernillos: qué pueden encontrar allí (recursos, actividades, contenidos)

Consignas de búsqueda nivel inicial:

1. -un cuento en el que se narre la historia de un bebé en la panza de la mamá. (Conocimiento y cuidado del cuerpo. Pág. 28)
2. -una canción disparadora para trabajar la autoestima. (Desarrollo de comportamientos de autoprotección. Pág. 47)
3. -una lista de cuidados y comportamientos de autoprotección (Desarrollo de comportamientos de autoprotección. Pág. 52)
4. -listado de sugerencias para trabajar con los chicos el tema de la adopción. (Conocimiento y cuidado del cuerpo. Pág. 31)
5. -un secreto para guardar y un secreto para contar. (Desarrollo de comportamientos de autoprotección. Pág. 49 y 50)
6. -una propuesta de un texto para trabajar la equidad entre varones y mujeres (Conocimiento y exploración del contexto. Pág. 60)
7. -un contenido vinculado a los distintos tipos de familias y su respeto (Conocimiento y exploración del contexto. Pág. 57)
8. -orientaciones para trabajar con familias (Anexo. Pág. 69)

Consignas de búsqueda nivel primario:

1. (Eje Derechos –esto no se los decimos, es para que sepan las coordinadoras)
 - a. cinco herramientas para las niñas y los niños de protección frente a posibles situaciones de maltrato y/o abuso. (Pág. 30)
 - b. una expresión de un chico o una chica donde enuncie su opinión sobre qué es el buen trato. (Pág. 33, 35)
 - c. una imagen de buen trato (Pá. 29)
 - d. un cuento para trabajar el respeto a la diversidad cultural (Pág. 24)
2. (Eje diversidad)
 - a. un contenido a enseñar para el área de Lengua vinculado a la discriminación. (Pág. 41)
 - b. un relato de una escena escolar relacionado a los roles estereotipados de varones y mujeres (Pág. 39)
 - c. tarjetas para trabajar la equidad de género (Pág. 43)
3. (Eje familias y modos de vida)
 - a. una imagen/dibujo para trabajar en el aula la diversidad de formas de conformación de las familias (Pág. 48)
 - b. un ejemplo de cómo se define familia en otra cultura (Pág. 50, 51)
 - c. una imagen donde se aborde la ESI en relación a la historia (Pág. 53)
4. (Eje cuidado del cuerpo)
 - a. una imagen para trabajar los nombres de las partes del cuerpo (Pág. 61)

- b. la definición de la sigla SIDA (Pág. 71)
 - c. una imagen que muestra los cambios que se dan en la pubertad (Pág. 63)
5. (Eje afectividad)
- a. un texto sugerido para reflexionar sobre los sentimientos o las emociones (Pág. 82)
 - b. un propósito del trabajo en la escuela sobre la expresión y valoración de emociones y sentimientos (Pág. 77, 78)

Consignas de búsqueda para “Es parte de la vida”

1. Breve fundamentación de por qué es importante la educación sexual en niños, niñas y adolescentes con alguna discapacidad. (Pág. 19)
2. Recomendaciones para el uso seguro de Internet (Pág. 27)
3. Imágenes que muestran el amor de parejas (Págs. 29, 30, 31)
4. Cinco consecuencias que tienen las visiones estereotipadas de la discapacidad en la vida de los niños, niñas y adolescentes (Pág. 32)
5. Tres contenidos vinculados con la educación sexual integral para los/as más chiquitos/as (Pág. 35)
6. Tres contenidos vinculados con la educación sexual integral para los/as más grandes (Pág. 36)
7. Tres mitos o tabúes vinculados sobre las personas con discapacidad (Págs. 38 y 39)
8. Una ilustración sobre los cambios corporales en la pubertad (Pág. 44-45)
9. Cómo hablar sobre las relaciones sexuales con los niños, niñas y adolescentes con discapacidad (Pág. 47)
10. Recursos para el trabajo con las familias de alumnos/as con discapacidad intelectual (Pág. 55)
11. Una ilustración que de cuenta de la discapacidad auditiva en niños y adolescentes (Pág. 58 y 59)
12. Recursos para las familias de alumnos/as ciegos/as (Pág. 61)
13. Recomendaciones para trabajar la intimidad corporal en niños, niñas y adolescentes con discapacidad física (Pág. 62)
14. Recomendaciones sobre el buen trato hacia niños, niñas y adolescentes con parálisis cerebral (Pág. 64)

Como cierre de esta actividad, se propone que una vez terminada la indagación en los materiales de ESI, se realice una presentación dialogada con la ayuda de un power point sobre la ESI en cada nivel, mostrando:

1. Los ejes que aparecen en las actividades y las láminas seleccionadas;
2. Los recursos didácticos utilizados;
3. Las orientaciones conceptuales que ayudan al docente a abordar la temática.

10:00 a 10:20 café

10:20 a 10:30 separador lúdico

10:30 a 12:30 Segundo momento del trabajo con los materiales.

Trabajo con escenas:

Objetivo: analizar las distintas escenas desde la perspectiva de la ESI partiendo de las preguntas propuestas para cada caso

Desarrollo: Se les entrega a cada grupo una situación de la vida cotidiana escolar o bien una situación disruptiva relacionada con la sexualidad y las preguntas para que realicen el análisis de ellas. Es importante que cuando entreguen los textos de las escenas no expliciten la puerta de entrada en la que se inscribe. Eso es algo que tendrían que poder hacer los/as docentes como parte del análisis.

Comentario para capacitadores/as: es posible que en el transcurso de las jornadas de capacitación, los/as docentes traigan distintas situaciones que han vivido en sus escuelas y que merecen un tiempo para la reflexión que no es posible en el momento en que surgieron. Si el/la capacitador/a considera que esa escena puede ser utilizada en este momento de la agenda, le puede proponer al docente que esa situación forme parte del conjunto de estas escenas.

Nivel Inicial (Puerta de entrada 1 y 2):

“Las maestras jardineras comentan con frecuencia que los varones necesitan espacios más amplios para correr y descargar que las nenas, ya que estas son más tranquilas y calmas”.

¿Qué concepciones sobre roles de género se ponen en juego en esta escuela? Elijan una actividad de los Cuadernos y una imagen de alguna de las Láminas para trabajar este tema con las y los docentes. Justifiquen su elección. ¿A qué puerta de entrada vinculan esta situación?

Nivel Inicial (Puerta de entrada 1 y 2):

“El otro día ser armó un lío bárbaro porque ya van varias veces que una nena se viste de varón cada vez que juegan a disfrazarse en la salita de cinco”

¿Qué concepciones sobre roles de género se ponen en juego en esta escuela? Elijan una actividad de los Cuadernos y una imagen de alguna de las Láminas para trabajar este tema con las y los docentes. Justifiquen su elección. ¿A qué puerta de entrada vinculan esta situación?

Nivel Inicial (Puerta de entrada 2 y 3):

“La directora del Jardín quiere hacer algo frente a la siguiente situación: un nene - que se incorporó hace poco—tiene problemas de integración con sus compañeros/as, y además varios chicos se quejaron porque les molestaba que permanentemente se estuviera tocando los genitales. Lo siguió haciendo aún cuando la maestra le llamara la atención”

¿De qué manera podríamos ayudar a esta directora? ¿A qué otros actores involucrarían en esta ayuda? ¿Qué actividades vinculadas con el desarrollo de comportamientos de autoprotección, que se encuentran en los materiales de ESI, podrían trabajar con los nenes y nenas de la Sala? ¿A qué puerta de entrada vinculan esta situación?

Nivel Primario (Puerta de entrada 3):

“Frente a la implementación de una propuesta de ESI en el sexto grado algunos padres y algunas madres se mostraron reticentes alegando que abordar la educación sexual con alumnos y alumnas del nivel primario podría tener como consecuencia que los chicos y chicas comiencen su vida sexual activa a edades más tempranas que lo socialmente esperado”

Ver el Anexo 1: “Sugerencias para reuniones de ESI con las familias”. ¿Cómo podrían trabajar con las familias estas resistencias? Utilizar algunos de los puntos que aparecen en el anexo. Pensar una propuesta que incluya la revista y alguna de las actividades del cuaderno y/o de las láminas. ¿A qué puerta de entrada vinculan esta situación?

Nivel Primario (Puerta de entrada 2):

“Una directora asume su cargo en una escuela. Los y las docentes le cuentan orgullosos/as que desarrollan un proyecto para estimular la creatividad los días viernes. Los y las alumnos/as tienen talleres y durante este primer año del proyecto se dicta un taller de experimentos científicos para los varones y un taller de artesanías para las mujeres”.

¿Qué concepciones sobre roles de género se ponen en juego en esta escuela? Elijan una actividad de los Cuadernos y una imagen de alguna de las Láminas para trabajar este tema con las y los docentes. Justifiquen su elección. ¿A qué puerta de entrada vinculan esta situación?

Nivel Primario o secundario (Puerta de entrada 1 y 3):

“En una escuela los y las docentes expresan resistencias fuertes para incorporar la educación sexual integral en sus planes y proyectos de clases. Buscan siempre el apoyo del centro de salud desligándose de la responsabilidad y también retirándose del aula en los momentos en que el equipo ofrece talleres y charlas”.

¿Por qué creen que estos docentes recurren siempre a los agentes de salud para trabajar en estos temas? ¿Qué estrategias podrían utilizar para incorporar nuevas miradas y cambios de posturas? Elijan una de las Puertas de Entrada que están mencionadas en los Cuadernos de ESI para comenzar a desarrollar este trabajo con sus colegas.

12:30 a 13:30 Almuerzo

13:30 a 14:30 Cierre del trabajo con los materiales

14:30 a 15:15 Presentación de la Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas en el Escenario Escolar a cargo de la/el inspector/a de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social del distrito

15:15 a 15:30 Café

15:30 a 17:00 Desarrollo de las consignas del trabajo institucional no presencial

Primer momento (15.30 -16.00 hs)

Objetivo: Reflexionar sobre nosotras/os mismas/os acerca del impacto que nos ha ido provocando la experiencia de la capacitación, en distintos planos: emocional, conceptual, formativo, social, ético, etc.

Desarrollo:

1. Pedimos a cada participante que escriba una carta personal, informal, a algún colega de la escuela. Les decimos que en ella transmitan lo vivenciado en la capacitación de ESI. Les sugerimos que no sólo vuelquen aquellos conceptos que les hayan llamado más la atención, sino también que les expresen

cómo se sintieron, qué dudas les invadieron, qué nuevas certezas encontraron, qué aspectos de sus prácticas docentes han movilizado, qué aspectos de su persona también han sido movilizados.

2. Luego, algunas personas que estén presentes lo comparten con el resto. No forzamos a que nadie las lea para respetar la intimidad de cada participante, pero invitamos a aquellas/os que deseen socializarla, a que lo hagan. Permitimos que las lean 3 o 4 participantes, en función del tiempo que tengamos.
3. Cada pareja de capacitadoras/es tiene que reunir las cartas que se compartieron y aquellas que considere relevantes. Junto con estas cartas tiene que pedirle a los/as docentes que agreguen el nombre, apellido y algún dato de contacto: teléfono y/o mail. Este pedido es por si en alguna oportunidad se decide realizar alguna publicación o usar las cartas con fines educativos. Las cartas se devuelven a las/los docentes en el siguiente encuentro de capacitación. Cada pareja de capacitadores/as tiene que entregar fotocopias, o enviar fotografías o escaneos legibles de esas cartas a su tutor/a.

Duración total del ejercicio: 1/2 hora

Segundo momento (16.00 a 17.00 hs)

Objetivo: Lectura compartida y dialogada del índice de la guía. Brindar la consigna de la propuesta para el trabajo institucional a realizar en la escuela.

Desarrollo: Realizar una presentación dialogada de la Guía utilizando el PPT.

Comentarios para capacitadores/as: es importante que en este momento las y los docentes puedan formular preguntas sobre la Guía ya que será el insumo fundamental de su trabajo no presencial en las escuelas. También hay que dar un tiempo para la lectura y consultas sobre las consignas.

Recursos: PPT "Guía para el desarrollo institucional de la ESI", Guía impresa, consignas impresas.

Consigna para el trabajo institucional no presencial:

Objetivo: Realizar un relevamiento, una breve descripción de cómo aparece la ESI en mi escuela y proyectar algunas acciones a partir del trabajo de relevamiento.

Desarrollo: Los/as representantes de cada institución tomando como referencia a la Guía para el desarrollo institucional de la ESI enviarán al capacitador/a un relevamiento de la ESI en su escuela que tenga los siguientes ítems:

1. Introducción: aspectos a contemplar en este apartado
--

Breve caracterización de la escuela (ubicación, cantidad de docentes y de alumnos/as, acciones desarrolladas en relación a la sexualidad, no importa que no sean sistemáticas, como por ejemplo: un taller sobre métodos anticonceptivos a cargo del personal de salud de la sala de atención primaria).

Realizar una caracterización más profunda que incorpore la *Reflexión sobre nosotros/as mismos/as*: ¿cómo aparece la sexualidad entre nuestros/as colegas?, ¿de qué modo aparece la sexualidad en los espacios para docentes? (chistes, bromas, actitudes, etc), ¿cuáles son las concepciones de sexualidad que predominan entre nuestros/as colegas? (concepciones más ligadas con la biología, con lo prescriptivo, con el riesgo y las enfermedades, con aspectos más propios de la sexología, etc.), la educación en sexualidad ¿aparece como una tarea exclusiva de algunas áreas o disciplinas o por el contrario como un trabajo donde todos/as podemos hacer aportes?

2. Análisis: aspectos a considerar en este apartado

Incorporando los lineamientos curriculares de la ESI y los diseños curriculares: ¿qué temas/ejes de la ESI se vienen desarrollando en nuestra escuela? ¿qué contenidos de ESI nos resultan más fáciles de trabajar en la escuela? ¿Por qué?; ¿cuáles son los temas de la ESI que nos generan miedo, vergüenza o sentimos rechazo de tener que trabajarlos? ¿nos sentimos condicionados/as por las familias cuando imaginamos el desarrollo de algún tema de la ESI?.

La organización cotidiana de la escuela: leer de la guía el “capítulo 6 ¿De qué forma ‘mirar’ desde la ESI la organización cotidiana de la escuela?”, elegir dos de los distintos ámbitos que allí aparecen por ejemplo las carteleras, la sala de profesores, los recreos, etc. y siguiendo las preguntas del texto describir la manera en que se materializa ese aspecto en la escuela.

El accionar frente a las situaciones que irrumpen en la escuela: contar en uno o dos párrafos una situación que haya provocado una ruptura en la cotidianeidad escolar y cómo se trabajó desde la institución. Recordamos que para resguardar la intimidad de las personas involucradas, se tienen que utilizar iniciales o nombres de fantasía.

Las familias y la ESI: ¿se les ha comunicado a las familias de los/as alumnos/as de la escuela la existencia de la Ley 26150 de ESI? ¿Se ha realizado alguna otra actividad?

3. Planificación / Proyectos

Teniendo en cuenta el análisis que realizaron de la institución, **proponer dos acciones** que ayuden a implementar o profundizar la ESI en la escuela para cada uno de los siguientes integrantes de la comunidad educativa:

Con nuestras/os colegas docentes, preceptoras/es: ¿qué aspectos de la ESI consideran que es importante abordar con ellos/as? ¿qué temáticas consideran prioritarias?

Elegir uno o dos contenidos de los lineamientos curriculares de la ESI que consideren que pueden ser enseñados en la escuela y fundamenten su inclusión a partir de los diseños curriculares de la Provincia de Buenos Aires.

Identificar un grupo de colegas, que se sumen a quienes participaron de la capacitación y podrían acompañar esta instancia la implementación de la ESI en la escuela.

Con las/os estudiantes: Elegir dos o tres propósitos formativos (pp. 13 y 14 de los Lineamientos curriculares) para comenzar o profundizar el trabajo de la ESI con los/as alumnos/as ¿qué cambios podemos implementar en la organización cotidiana de la escuela que promueva un acompañamiento de los/as alumnos/as en sintonía con la propuesta de la ESI?

Con las familias de nuestros/as alumnos/as: ¿qué tres acciones podemos desarrollar desde la escuela para incluir a las familias en la implementación de la ESI?

Duración total del ejercicio: 1 hora

17:00 Cierre lúdico

Día 3

8:00 a 8:15 Acreditación

8:15 a 10:00 Plenario de presentación de la reflexión institucional

Objetivo: Compartir la producción realizada en las escuelas.

Desarrollo: Las/los capacitadores coordinarán la exposición de los trabajos realizados. El/la capacitador/a tienen que hacer una selección de los trabajos, proponiendo que algunas escuelas presenten brevemente alguno de los puntos del trabajo (una escuela puede presentar sólo la reflexión sobre nosotros mismos, otra sólo el trabajo con las familias, otra puede mostrar la experiencia de ESI que está llevando adelante, etc.), hay que tener especial atención en que esos puntos puedan resultar aportes para la planificación de la Jornada Institucional que realizarán luego.

Criterios para la selección de los puntos del trabajo a compartir:

- la muestra tiene que ser representativa de la variedad de trabajos presentados al capacitador/a
- una buena reflexión sobre nosotros mismos.
- adecuada articulación entre Lineamientos curriculares de ESI y los diseños curriculares
- originalidad en las acciones propuestas

Se puede cerrar este momento de plenario haciendo un comentario general de los trabajos. Esta intervención puede presentar las dificultades reiteradas, los puntos comunes que tienen las distintas propuestas, los aspectos más importantes a profundizar, lo llamativo, los enfoques predominantes, las miradas originales, etc.

Comentarios para capacitadores/as: Dado que los trabajos fueron enviados con antelación al encuentro, y que las/los capacitadores han realizado una devolución escrita de los mismos, se espera que este espacio de plenario sea un insumo para la planificación de la Jornada Institucional que se realizará luego.

10:00 a 10:15 Café

10:15 a 12:00 Elaboración de la planificación de la Jornada institucional

Objetivo: Planificar la jornada institucional con suspensión de clases para cada escuela, sobre Educación Sexual Integral.

Consigna de trabajo:

1. Releer en grupos las 10 Orientaciones de la Guía para el desarrollo institucional de la ESI (15 minutos)
2. Hacer un listado de aspectos, temas, actividades de la guía que tienen que estar Sí O Sí presentes en la jornada institucional. Socialicen las listas en plenario. (15 minutos).

3. Planificar por escrito los diferentes momentos de la jornada institucional. Plasmen las planificaciones en papeles afiche para compartirlas en la puesta en común. (60 minutos).

4. Realizamos la puesta en común. (30 minutos)

Comentarios para capacitadores/as: Hay que orientar la planificación tomando en cuenta que los/as participantes:

- incluyan alguna actividad, aunque sea sencilla y corta, sobre el trabajo sobre nosotros/as mismos/as;
- presenten a sus colegas los lineamientos curriculares (hacer hincapié en el nivel educativo que corresponda);
- presenten los materiales del nivel. Pueden mostrar el video ESI del nivel, presentar cuaderno/s y láminas. Sabemos que los materiales son “nuestro fuerte”, allí los/as docentes van a encontrar QUÉ enseñar, POR QUÉ enseñar, CÓMO enseñar y CON QUÉ enseñar;
- lleguen a algunos acuerdos institucionales iniciales acerca de cómo implementar la ESI en la escuela.

Duración total del ejercicio: 2 horas y media.

Bibliografía

Alliaud, A. (1998) “El maestro que aprende” *Rev. Ensayos y Experiencias* n° 23, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

Alliaud, A. (2004) “La experiencia escolar de maestros “inexpertos”. Biografías, trayectorias y práctica profesional” en *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 34, n.º 3, pp. 1-11.

Alliaud, A. (2006). Experiencia, narración y formación docente. *Educação & Realidade*, Vol. 31 n° 1.

Arroyo, M. (2010) “Los sentidos de enseñar en la escuela media. Variaciones ante la inclusión escolar en un escenario de desigualdad” en *VI Jornadas de Sociología de la UNLP 9 y 10 de diciembre de 2010 La Plata, Argentina*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología.

Bernstein, B. S., & Jurjo, M. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica* (No. 316.74: 37). Morata

Bourdieu, P. (1991) *El sentido práctico*, Madrid: Taurus.

Bourdieu, P. (1998) *La dominación masculina*. Anagrama, colección Argumentos, Barcelona.

Britzman, D. (1999) “Curiosidade, Sexualidade E Currículo” en *O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.

Butler, J. (2007) *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad* (Vol. 168). Ediciones Paidós Ibérica.

Butler, J. (2009) *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Caamaño Cano, V. M. (2003) “Educación sexual en el aula: asignaturas pendientes para el Profesorado” en *Novedades Educativas*, (150) pp. 12-15.

De Lauretis, T. (1989) *Tecnologías del género*. Disponible en:

<http://www.caladona.org/grups/uploads/2012/01/teconologias-del-genero-teresa-de-lauretis.pdf>
Consultado 11-05-2017

Didi-Huberman, G. (2016) *¡Qué emoción! ¿Qué emoción?* Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Capital Intelectual.

Diker, G. (2008) “Autoridad y Transmisión: Algunas notas teóricas para re-pensar la educación” en *Educación y humanismo*, Vol. 10, n° 5. Disponible en:

<http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/ojs/index.php/educacion/article/view/942>.

Consultado: 11-05-2017

Donzelot, J., Cadalso, J., & Deleuze, G. (1979) *La policía de las familias*. Pre-textos.

Dubet, F. (2007) “El declive y las mutaciones de la institución/The Institution's Decline and Mutations/Le déclin et les mutations de l'institution” en *Revista de Antropología social*, 16, 39.

Duschatzky, S., & Skliar, C. (2000) “La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas” en *Cuadernos de Pedagogía Rosario* n° 7.

Dussel, I., & Caruso, M. (2003) *La invención del aula: una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana.

Elias, N. (2009) *El proceso de civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. 3° ed. México: FCE, 2009.

Fainholc, B. (2011) *Educación y Género: una perspectiva social, cultural y tecnológica*. Lugar.

FEIM (2013) CAIRO+20 - *Informe de la Alianza de Organizaciones de la Sociedad Civil sobre el cumplimiento del Programa de Acción de la Conferencia Internacional de Población y Desarrollo y su seguimiento después de 2014*. Disponible en: www.feim.org.ar

FEIM (2013) *Informe de seguimiento Consenso de Brasilia. Análisis Regional: Argentina*. Disponible en: www.feim.org.ar.

Feldfeber, M. (2003) “La descentralización educativa en Argentina: el proceso de transferencia de las instituciones de formación docente” en *Revista Mexicana de investigación educativa*, 8(18), 421-445.

Fernández, A. (1995) *Sexualidad Atrapada de La Señorita, Maestra*. Nueva Visión.

Fischman, G. (2008) “Continuidades, cambios y ambivalencias en las representaciones sociales acerca de las maestras en la argentina” en *VII Seminario de la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente–RedESTRADO–, Buenos Aires, julio (panel)*. Vol. 4, pp. 10-12.

Foucault, Michel (1984) *La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad*. Disponible en <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/NOMBRES/article/viewFile/2276/1217>. Consultado: 07-05-2017.

Foucault, Michel (2002) *Historia de la sexualidad 2: el uso de los placeres*. 2°ed. 3°reimp.- Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Foucault, Michel (2006) *Seguridad, territorio y población: Curso en el College de France 1981-1982*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, Impreso.

Foucault, Michel (2009) *La hermenéutica del sujeto*. Curso en el College de France 1981-1982. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, Impreso.

Foucault, Michel (2012) *Historia de la sexualidad I: la voluntad del saber*. 2° ed. 4° reimp. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Foucault, Michel (2014) *Obrar mal, decir la verdad. La confesión de la verdad en la Justicia*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores

Fuentes Sebastián (2012) “Catolicismo y educación sexual: tradiciones y prácticas ¿divergentes? en una escuela católica bonaerense” en *Revista Sociedad y religión*, Vol.22 no.38. Versión On-line ISSN 1853-7081

Guber, R. (2005) *El salvaje metropolitano Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. 1° Reimpr. Paidós.

Guber, R. (2001) *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Editorial Norma.

Hintze & Zandanel (2012) “Algunas nociones sobre el género epistolar a propósito de las cartas de Francisco Romero” en *Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, v. 29, 2012, p. 13 a 33.

Kornblit, A; Sustas, S. (2011) *Actitudes de docentes de escuelas públicas en relación con temáticas de género y sexualidad*. Ponencia disponible en: <http://downloadpdfz.com/doc/autores-ana-la-kornblit-dni-4-iv-coloquio-2011-41815068.html>

Kornblit, A., Sustas, S., & Di Leo, P. F. (2012) “Educación, género, sexualidades y derechos. Un análisis de los foros virtuales en capacitaciones de docentes de todo el país” en Kornblit, A; Camarotti, Ac Y Wald, G. *Salud, sociedad y derechos*. Buenos Aires: Teseo.

Kornblit, A. L., Sustas, S. E., & Adaszko, D. (2013) “Concepciones sobre sexualidad y género en docentes de escuelas públicas argentinas” en *Ciencia, docencia y tecnología*, Vol. 47, pp. 47-78.

Larrosa, J. (2006) “Sobre la experiencia” en *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport* Blanquerna, N° 19.

Lopes, A. (2011) “Las historias de vida en la formación docente: orígenes y niveles de la construcción de identidad de los profesores” en F. Hernández, JM Sancho, y JI Rivas (Coords.) *Historias de vida en educación. Biografías en contexto*, pp. 23-33. Esbrina Recerca, Universitat de Barcelona. Disponible en:
<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/15323/7/Historias%20de%20vida%20en%20Educaci%C3%B3n.%20Biografias%20en%20contexto.pdf#page=24> Consultado: 11-05-2017

Louro, G. L. (1997) “Gênero e magistério: identidade, história, representação” en *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora.

Louro, Guacira Lopes (2009) “Pedagogias da sexualidade”. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*, Vol. 2, p. 7-34.

Molina, G. (2012) Construcciones de género en la escuela secundaria. *Cuadernos de Educación*. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/4515> Consultado: 11-05-2017

Morgade, G. (2010) *Mujeres que dirigen (poniendo el cuerpo): género, autoridad y poder en el nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, Buenos Aires.

Morgade, G. (2006) Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media” *Revista del instituto de investigaciones en ciencias de la educación*, N° 24, IICE, Buenos Aires, pp. 27-33.

Morgade, G. (2007) “Burocracia Educativa, trabajo docente y género: supervisoras que conducen poniendo el cuerpo” en *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 400-425.

Morgade, G. & Alonso, G. Comps. (2008) *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia*, Buenos Aires, Paidós.

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

Morgade, G (2012) *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón: Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa de acción*. 1 ed. 1ª reimpr. -Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Nobile, M. (2014) “Emociones, agencia y experiencia escolar: el papel de los vínculos en los procesos de inclusión escolar en el nivel secundario” en *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*. N°14. Año 6. Argentina. ISSN: 1852-8759. pp. 68-80.

Noel, G. D. (2014) “De los Códigos a los Repertorios: algunos atavismos persistentes acerca de la cultura y una propuesta de reformulación” en *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*.

Rodríguez Menéndez, M. D. C., & Peña Calvo, J. V. (2009) “La investigación sobre el género en la escuela: nuevas perspectivas teóricas” en *Teoría de la Educación*, Vol. 17. Disponible en: https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71903/1/La_investigacion_sobre_el_genero_en_la_e.pdf. Consultado 11-05-2017

Rubin, Gayle (1986) “El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política”” en *Revista Nueva Antropología*, Vol. 8, n° 30. Disponible en:

http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34282940/Trafico_de_mujeres.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1494778851&Signature=qtSCKv1C%2BeNp7nCGbDRoLmcz9xY%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTrafico_de_mujeres.pdf

Consultado: 11-05-2017

Saltalamacchia Horacio (1992) *La Historia de Vida*, Buenos Aires: Ed. CIJUP

Sennett, R. (2003) *Respeto*. Anagrama.

Sustas, S (2014) “La educación sexual en contexto” en Kornblit y Sustas, Comps. (2014) *La sexualidad va a la escuela*. Biblios, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Tenti Fanfani, E. (2004) “Viejas y nuevas formas de autoridad docente” en *Revista Todavía*, Vol. 7.

Tiramonti, G. (1994) “Descentralización educativa en la Argentina: entre la promesa y el desencanto” en *la Construcción de lo local, Chile*.

Tiramonti, G. (1997) “Los imperativos de las políticas educativas de los 90” en *Revista da Faculdade de Educação*, 23(1-2).

Tiramonti, G. (2005) “La escuela en la encrucijada del cambio epocal” en *Educação & sociedade*, 26(92).

Tiramonti, G (2007) “Las transformaciones de la política educativa nacional en los años de la democracia” en *Archivos de Ciencias de la Educación*. ISSN 2346-8866. Disponible en: <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar>

Vezub, L. F (2011) “La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad en Revistas *Profesorado*” en *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Vol. 11,1 (2007). Universidad de Granada. Disponible en:

<http://digibug.ugr.es/handle/10481/6691>

Wainerman, C. Di Virgilio, M., Chami, N. (2008). *La escuela y la educación sexual*. Buenos Aires: Ediciones Manantial

Yannoulas, S. C. (1996) *Educación: ¿una profesión de mujeres?: la feminización del normalismo y la docencia;(1870-1930)*. Kapelusz.

Yannoulas, S. C. (2007) “Acerca de cómo las mujeres llegaron a ser maestras (América Latina, 1870-1930)” en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Vol. 73.

Zamora Rogelio (2010) “La sociología de las emociones como campo disciplinario. Interacciones y estructuras sociales” en Scribano & Lisdero (comp.) *Sensibilidades en juego: miradas múltiples desde los estudios sociales de los cuerpos y las emociones*. Córdoba: CEA-CONICET. Ebook. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11086/1424>

Publicaciones del Programa Nacional de Educación Sexual Integral:

Bargalló, María Lía (2012) *Guía para el desarrollo institucional de la educación sexual integral: 10 orientaciones para las escuelas*, Ministerio de Educación de la Nación (Serie Cuadernos ESI).

Consejo Federal de Educación (2008) *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral*. Disponible en: http://www.me.gov.ar/me_prog/esi/doc/lineamientos.pdf

Marina, M Coord. (2009) *Educación Sexual Integral para la Educación Primaria: contenidos y propuestas para el aula*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación

Ministerio de Educación de la Nación (2015) *Educación sexual integral en la Argentina: voces desde la escuela*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Universidad Nacional de Salta (2015) *Evaluación de acciones de capacitación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral*, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.

Disponible en: <http://esi.educ.ar/wp-content/uploads/2016/04/ESI-Informe-UNSA-final-2-1.pdf>

Leyes Consultadas:

Ley 25.673/02 Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable.

<http://www.msal.gov.ar/saludsexual/ley.php>

Ley 418/00 Ley de Salud reproductiva y procreación responsable.

http://www.buenosaires.gob.ar/areas/salud/a_primaria/programas/s_sexual/ley_448.php

Ley Nacional 26.150/06 Programa de Educación Sexual Integral.

http://www.me.gov.ar/me_prog/esi/doc/ley26150.pdf

Ley 2.110/06 Ley Educación Sexual.

http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/recursos/ed_sexual/pdf/ley2110.pdf

Ley Nacional de Sida N° 23.798. <http://www.huesped.org.ar/legislacion/ley29798/>

