



Área de Género, Sociedad y Políticas

Maestría en Género, Sociedad y Políticas

**EDUCACIÓN SEXUAL COMO TERRITORIO DE
TRADUCCIONES EN INSTITUTOS DE FORMACIÓN
DOCENTE EN SALTA.**

**Análisis del discurso en docentes a cargo de los
seminarios de ESI. (versión final)**

Autora: Prof. Esp. Marina Graciela Leañez

Directora de Tesis: Dra. Andrea Carolina Flores

**Tesis para optar por el grado académico de Magíster en Género,
Sociedad y Políticas**

Fecha: (27/07/20)

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradecerle a mi directora de tesis Andrea Flores, que con su paciente guía y aportes hizo de este proceso algo humanamente acompañado y satisfactorio.

A todas las colegas que aportaron a esta investigación, con quienes compartimos el desafío educativo de colaborar en trayectorias de formación docente y luchar por una educación emancipadora y potenciadora.

A todo el equipo de PRIGEPP-FLACSO Argentina que hicieron de este trayecto formativo uno de los provechosos y significativos tanto profesional como personalmente.

A compañeras de laburo y amigas, quienes con sus feministas miradas me dieron fuerza y apoyo en todo momento.

A mi familia por sostener mis elecciones y decisiones que me llevaron hasta aquí. A mi compañero Majid quien con dulce paciencia me alentó y apoyo en los momentos más agotadores.

Y por último a mi abuelo Osvaldo, mi “tata”, a quien le dedico este trabajo por haberme enseñado el amor a la lectura, a la irreverencia y no tener miedo de pensar desde lugares incómodos, pero con la necesaria humildad de reconocer que es una verdad, pero es “J'an jairinthe” (mi verdad desde la sabiduría aimara).

SIGLAS UTILIZADAS

ACD: Análisis Crítico del Discurso

AD: Análisis del Discurso

CFE: Consejo Federal de Educación

ES: Educación Sexual

ESI: Educación Sexual Integral

FD: Formación Docente

IFD: Instituto de Formación Docente

INFOD: Instituto Nacional de Formación Docente

LEN: Ley Educación Nacional

INDICE

Introducción.....	4
➤ Formulación del problema.....	6
➤ Limitaciones	8
➤ Intensiones orientadoras	8
Capítulo 1. Aproximaciones a los escenarios de la ESI.	11
➤ Antecedentes del problema en clave regional	11
❖ Argentina. Caminos hacia un derecho.....	14
❖ Salta.....	18
➤ Fundamentos teóricos desde nociones claves.....	21
❖ Políticas de reconocimiento	21
❖ Perspectiva de género.....	22
❖ Condicionantes institucionales.....	22
❖ Formación docente	24
❖ Educación sexual/Sexualidad.....	25
❖ Discurso/Discurso Pedagógico.....	26
❖ Poder.....	27
➤ Propuesta metodológica desde el Análisis Crítico del Discurso	28
❖ Diseño de técnicas de recolección de información.	28
❖ Grupo poblacional de trabajo	29
❖ Técnicas de análisis.....	29
Capítulo 2: Discursos sobre la ESI, categorías y Leyes	36
➤ Discursos sobre sexualidad/ESI.....	36
➤ Género como un eje conflictivo	42

➤ Discursos sobre la ley	48
Capítulo 3: Traducción pedagógica de la ESI como expresión política.....	57
➤ Formación docente y ESI como expresión estatal y desafío pedagógico.....	57
❖ Interpretaciones del Seminario ESI dentro de la formación docente inicial	57
❖ Las implicancias y desafíos subjetivos de la ESI en los discursos docentes.....	67
➤ Discursos sobre las propias implicancias	74
Capítulo Final. Caminos iniciados y recorridos por fortalecer.....	82
➤ Consideraciones Finales	82
➤ Recomendaciones. Escenarios plausibles.....	85
5. Referencias	87
6. Anexos.....	98
➤ ANEXO 1. Jurisdicciones provinciales con carreras de formación docente que tienen incluido una asignatura específica en ESI.	98
➤ ANEXO 2. Desarme metodológico. Primer Nivel: Análisis Nuclear-	101
❖ Verosimilitud Referencial	101
❖ Verosimilitud Lógica.....	112
❖ Verosimilitud Poética.....	144
❖ Verosimilitud Tópica.....	151
➤ ANEXO 3. Desarme metodológico. Segundo Nivel: Análisis Autónomo.....	159

Introducción

En Argentina en consonancia con América Latina, en los últimos años, se fue gestando un proceso regional de redefinición de los Estados donde se materializan ensayos críticos al modelo neoliberal de los años noventa, posibilitando una incorporación fortalecida de discursos de derechos vinculados a una ampliación de garantías sociales (Thisted, 2013; Llovet, 2011). A partir de ello es que se sucedieron políticas tendientes al reconocimiento de “nuevos derechos” (Fraser, 1997) y con ello acciones vinculadas a áreas de salud, sexualidad, género y prevención de la violencia contra las mujeres y de género, asumieron una particular importancia. Dichas acciones, en el área educativa tuvieron instancias de implementación similar en una política específica centrada en normativas de educación sexual (ES).

En términos generales, la educación sexual y los programas vinculados a su difusión e implementación cobraron recién un lugar destacado a mediados y fines de los años ´90 y principio de los años ´00, adquiriendo presencia dentro de las reformas del sistema educativo como tema a ser incorporado en el curriculum escolar (Cansino, 2007). En ese marco, en Argentina, la sanción, en el año 2006, de la Ley Nacional N° 26.150 de Educación Sexual Integral y la aprobación de los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral, en el año 2008, constituyen puntos de referencia que reconocen de manera explícita

[...]el rol activo que le cabe al Estado en la Educación Sexual Integral de niñas/os y adolescentes; condición ya establecida en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN), cuando se erige en garante del desarrollo de políticas que brinden conocimientos y promuevan valores que fortalezcan la formación para una sexualidad responsable en todos los establecimientos educativos de gestión pública y de gestión privada del territorio argentino. (Giachero y Sueiro, 2018, p. 44)

Ciertamente estas expresiones normativas pueden comprenderse como signo de una época - junto con otras leyes coetáneas¹- que buscan ampliar los parámetros de justicia y democracia y con ello la extensión de los derechos al campo de las sexualidades. El lugar de los movimientos feministas y de mujeres no pueden desestimarse ya que permitieron poner en discusión los parámetros de lo privado/lo público, y con ello fue posible “imaginar una nueva

¹ Ley N° 25.673 de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable; Ley N.º 26.743. Identidad de género; Ley N° 26.618 de Matrimonio Civil Igualitario; Ley N° 26.485 de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales

grilla desde la cual la sexualidad adquiriría el estatus de bien común disputando sentidos con los instalados por la Iglesia Católica o el discurso biomédico” (Báez, 2016, p. 72).

Estos procesos de incorporación de la ES en los sistemas educativos, muy unidos al mejoramiento de la calidad de la educación y a la urgencia de ganar en pertinencia dadas las necesidades cada vez más imperiosas de abordar la salud sexual y reproductiva (Arango y Corona, 2010), han contemplado un conjunto de acciones, entre ellas, la formación docente. Si bien con esta última se incluye la formación inicial y formación continua (actualización y profesionalización de docentes), en esta indagación centraremos la mirada en la primera, pues la misma se constituye como un nivel en constante revisión y “acomodación” a las nuevas demandas y requerimientos. Sin perder de vista que ambas aristas son áreas claves dentro de los cambios educativos, pues posibilitan fortalecer –a mediano y largo plazo- las intenciones políticas. Como parte de este desarrollo se fueron ensayando formas de incorporación, que con el tiempo “dieron paso a la integración de unidades temáticas más consistentes, y era posible afirmar con cierto nivel de certeza: en tal grado, en tal materia, en tal módulo se encuentra tal unidad que se desarrolla en tantas horas” (Arango y Corona, 2010, p. 4), dando como resultado la presentación de un espacio específico en la formación docente inicial.

En consideración de ello, el foco de interés de esta propuesta estará en realizar una revisión de *las matrices discursivas de las/os agentes educativas/os responsables del seminario de Educación Sexual Integral dentro carreras de Institutos de formación docente (IFD) de gestión pública y privada, de la ciudad de Salta*. Y con ello se buscará comprender la manera en que *una política pública de reconocimiento se constituye como un territorio de traducciones en el proceso de implementación*, visibilizando las distintas construcciones de sentido que las/os docentes le dan a la ESI dentro del accionar pedagógico. Pensarlo como un territorio permite evidenciar márgenes y libertades de movilidad al momento de materializar la temática en la propia tarea.

El análisis crítico del discurso (ACD) como principal herramienta de esta indagación permite “analizar los textos, los discursos, las interacciones y los dispositivos que se crean y se instalan para naturalizar y legitimar prácticas discursivas y relaciones de poder” (Moreno Mosquera, 2016, p. 131). Por lo que no solo se describen y analizan las relaciones entre el lenguaje y el accionar educativo, entendiéndolo como un “campo explicativo de las ideologías subyacentes a los discursos y los dispositivos retóricos y discursivos empleados

para persuadir” (Moreno Mosquera, 2016, p. 130), sino además posibilita entender los supuestos, las contradicciones, los significados subyacentes, y la forma en que se legitiman o se reacciona ante estas políticas en el ámbito de la formación docente. Con lo cual, el analizar de manera específica el discurso pedagógico (Bernstein y Diaz, 195) se plantea como un potente recurso para comprender los mecanismos de poder y de control simbólico dentro de las dinámicas educativas.

➤ **Formulación del problema.**

Como veníamos anticipando, la incorporación de la ESI en la formación docente puede sostenerse en dos marcos normativos específicos, la Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral y los Lineamientos Curriculares de la ESI, constituyéndose esta última como un recurso “de reglamentación” de la Ley. A partir de ello, cada jurisdicción provincial tuvo distintos momentos de incorporación en función de las coyunturas políticas y características regionales.

En Salta, desde el año 2012, se comenzaron a desarrollar acciones que buscaron adecuarse a los marcos normativos mencionados, especialmente a nivel curricular, actualizando los diseños curriculares jurisdiccionales. Se planteó como principal la incorporación de un seminario/taller de educación sexual, con diferentes características según el plan (obligatorio u optativo; parte de la formación general o de la formación específica; en los primeros años o en los últimos años de la carrera.). Sin embargo, aún no se han desarrollado propuestas que puedan indagar el “estado de situación” de las modificaciones que vienen aconteciendo en los últimos años.

Así, el foco de análisis de esta propuesta no solo estará puesto en el *proceso de incorporación de un nuevo marco de derechos en los diseños, sino también en los discursos de quienes están cargo de estos espacios curriculares. Desde allí buscaré indagar de qué manera “se traduce” esta política de educación sexual en los discursos pedagógicos docentes.*

Esta búsqueda parte de una hipótesis inicial que reconoce la presencia de una *serie de acciones vinculadas a una politización reactiva*, entendiendo estas últimas como prácticas de sectores religiosos y/o conservadores, reconocidos como actores legítimos dentro de la dinámica de democracia actual, que tiene capacidad de presión al Estado y que, frente al

avance social y político de los movimientos feministas y diversidades, se ubican defendiendo un orden tradicional amenazado (Vaggione, 2005). En las/os agentes docentes, estas reacciones se expresan en un abanico de posibilidades que van desde un inicial desacuerdo con estas “modificaciones”, pasando por la preocupación en cuanto al enfoque en que la temática es encarada, hasta llegar a un desconocimiento de los orígenes y razones de dicho acontecer.

La fuerza e incidencia de esta expresión reactiva, conlleva a que la presencia de ESI dentro de la formación docente, no solo se materialice en un proceso lento y áspero, sino que también conlleva a que futuros/as docentes solo tengan un panorama general de la temática, muchas veces desordenado y ajustado a la modalidad de trabajo de quien fue la/el docente que presentó/accompañó/dio el seminario de ESI.

Desde aquí buscaré indagar los siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son los condicionantes que se sucedieron en los procesos de incorporación de políticas en las instituciones educativas? Tomando como marco de referencia los discursos pedagógicos existentes.
- ¿Cuáles políticas implicaron una interpelación a las instituciones educativas del nivel superior, vinculadas a la formación docente? Tomando como referencia la incorporación de políticas públicas de reconocimiento de derechos, con especial énfasis en las vinculadas a sexualidad y género.

Es importante explicitar que revisar los discursos pedagógicos de políticas de reconocimiento en la formación docente, supone comprender que las instituciones están habitadas por individuos y que, en los desafíos que se presentan, ellos están restringidos por dichos marcos institucionales, pero también reconocer que cualquier incorporación de un tema de agenda pública “tienen poca posibilidad de éxito si los actores que los deben cumplir están poco interesados en ello. Implica la necesidad de situar a una acción política y social en el contexto estructural que tiene lugar” (Zurbriggen, 2006, pág. 81).

➤ **Limitaciones**

Este proceso de indagación, como gran parte de las temáticas de educación sexual en nivel superior, está atravesado por diversas y múltiples limitaciones que no pueden desatenderse.

En términos conceptuales es plausible pensar en la falta de información local sobre la problemática. Los cambios curriculares en la formación superior en la provincia de Salta han tenido pocas instancias de evaluación y/o monitoreos específicos, y los mismos no han sido analizados ni plasmados en documentos oficiales. Sin embargo, se reconocen informes que abordan la temática y que, si bien son valiosos, son recursos generales de investigación (Llanos, 2016; Faur, 2015). Cabe también mencionar que la intención de recuperar la palabra docente desde su matriz discursiva implicó un enorme desafío en términos metodológicos, pues aún hay poca producción en el ámbito educativo que se centre en el discurso pedagógico (Bernstein, Diaz, 1985) desde el análisis crítico del discurso (ACD). Por cual la metáfora del “collage” viene a ser muy representativa del desafío que se emprendió en esta propuesta, donde una multiplicidad de “estructuras” metodológicas se entrelazan, sobreponen, constituyéndose como un mecanismo operacional del proceso cognitivo de investigación, la cual explicitaré más adelante.

Estos aspectos los considero como limitantes que contextualizan esta indagación y que permiten considerar este trabajo como un puntapié inicial, no solo para revisar políticas públicas en sexualidad en la formación docente, sino como un potente territorio investigativo que necesita ser desarrollado y profundizado.

➤ **Intensiones orientadoras**

El propósito de esta propuesta de trabajo es fuertemente investigativa, afín a la posibilidad de generar información pertinente sobre los procesos políticos que se suceden en el ámbito educativo, vinculados a sexualidad, género y con ellos dar algunas pistas acerca de cómo –desde el dominio específico de intervención estatal- estas temáticas se hallan en estrecha relación con el poder y en cómo este opera mediante la producción discursiva de la sexualidad y de los sujetos. En palabras de Foucault

De ahí que el punto esencial (al menos en primera instancia) no sea saber si al sexo se le dice sí o no, si se formulan prohibiciones o autorizaciones, si se afirma su importancia o si se niegan sus efectos, si se castigan o no las palabras que lo designan; el punto esencial es tomar en consideración el hecho de que se habla de él, quiénes lo hacen, los lugares y puntos de vista desde donde se habla, las instituciones que a tal cosa incitan y que almacenan y difunden lo que se dice, en una palabra, el hecho discursivo global, la puesta en discurso del sexo. De ahí también que el *punto importante será saber en qué formas, a través de qué canales, deslizándose a lo largo de qué discursos llega el poder hasta las conductas más tenues y más individuales [énfasis agregado]*, qué caminos le permiten alcanzar las formas infrecuentes o apenas perceptibles del deseo, cómo infiltra y controla el placer cotidiano, todo ello con efectos que pueden ser de rechazo, de bloqueo, de descalificación, pero también de incitación, de intensificación, en suma: las técnicas polimorfas del poder. (2011, p. 17)

En este sentido, el autor destaca la incidencia que tienen las instituciones, por un lado, sobre las percepciones, prácticas y discursos de actores individuales o colectivos y, por otro, sobre las formas en que estos actores interactúan. Las instituciones son, sin duda, la principal fuente de información de los actores y el principal factor que influye sobre sus decisiones, en el sentido de que reducen los incentivos para seguir ciertas estrategias de acción y aumentan los incentivos para realizar otras.

Así mismo, si bien buscaré analizar y estudiar la temática y su estado actual en un contexto específico (Institutos de Formación Docente), también intentaré proponer sugerencias de cambios, revisiones o fortalecimiento, frente a los resultados de dicha investigación, por lo que la intención de aportar a la mejora está presente. Esto se conjuga y está atenta a la falta de monitoreo y evaluación sistemática de dichas políticas dentro del gobierno provincial.

Considero oportuno explicitar que esta intención de abordaje, no solo se vincula con mi cercanía profesional a la temática, sino también con un compromiso donde “lo personal es político”. Y esto pueda traducirse en una constante (re)construcción del propio lugar, tomando como horizonte pedagogías feministas -en plural- que recurran a paradigmas emancipadores y críticos que incluyan otras maneras de conocer desde lo colectivo (Korol, 2016), posibilitando otros transitar desde lo educativo y lo social.

Este trabajo se dividirá en 3 bloques. En primer lugar, presentaré una aproximación al escenario que hace a la ESI dentro de la formación docente, tanto a nivel latinoamericano, argentino como regional salteño, permitiendo que el/la lector/a se interiorice con el problema de investigación desarrollado en esta propuesta. Así mismo presentaré el marco conceptual explicitando nociones claves para el análisis de los discursos. Posteriormente daré cuenta del recorrido metodológico construido desde los aportes del ACD que será guía para el proceso analítico realizado. En este sentido es importante explicitar que en esta propuesta la dimensión metodológica no solo es herramienta sino teoría que permite comprender los discursos pedagógicos.

En segundo lugar -capítulos 2 y 3-, y como bloque central, realizaré un análisis de núcleos discursivos que fueron explicitándose en el caminar metodológico de indagación. Por una parte, la presencia de los discursos dominantes sobre ESI, sexualidad y género, como así también las interpretaciones de las/os docentes sobre la Ley 26150 en tanto expresión del Estado; y por otra parte la manera en que se traducen dichos discursos en el terreno pedagógico de la formación docente -específicamente dentro del seminario de ESI-.

Por último, nos concentraremos en recuperar aspectos centrales del análisis con una firme intención de aportar recomendaciones y consideraciones, con el horizonte de poder constituirse como un recurso útil en instancias de monitoreo y revisión de política públicas dentro del ámbito educativo.

Capítulo 1. Aproximaciones a los escenarios de la ESI.

La intención de este capítulo es contextualizar la temática para poder comprender a la ESI como parte de un acontecer regional, con similitudes y cercanías con relación a procesos de incorporación en la acción pública, entendiendo su presencia en lo local. Así también se expondrán los marcos conceptuales y metodológicos que serán puntos de referencia y herramientas analíticas para el desarrollo de esta indagación.

➤ **Antecedentes del problema en clave regional**

Los cambios sociales y políticos de las últimas dos décadas permitieron en el contexto latinoamericano la reafirmación del Estado como un importante protagonista de políticas públicas de carácter social, especialmente en salud y educación, dando cuenta de un proceso de democratización fortaleciéndose una ampliación, inclusión y horizontalidad de las y los individuos y grupos que participan en las decisiones públicas (Carosio, 2015; Mesa Gisbert, 2016).

En este contexto regional, la incorporación de la ESI a las políticas educativas ha sido un camino de múltiples debates, negociaciones y disputas, materializándose en legislaciones con variadas características: leyes específicas, programas federales y/o proyectos/acciones de menor impacto². Tomando los aportes de Báez, J., & Fainsod (2016), es posible afirmar que, si bien estos marcos avanzan sobre la necesidad de incluir los derechos y problematizar la construcción sociohistórica de las sexualidades, aún impera la “prevención clásica” como propósito central (prevenir el embarazo “adolescente” / “precoz” / “no deseado” y las infecciones de transmisión sexual –casi exclusivamente el HIV-Sida–). La incorporación de desarrollos curriculares vinculados a la violencia de género y contra las mujeres también es regional, sin embargo -advierten las autoras - esta mención se hace bajo el esquema de los efectos negativos a prevenir de la sexualidad, por lo que la violencia, el embarazo o las infecciones “son colocados simbólicamente bajo el status de una concepción de salud despolitizada” (p. 17). En los últimos años, gracias a los movimientos feministas, en tanto

² Para mayor profundización sobre esta cartografía regional de la ESI como expresión de accionar estatal se recomienda la investigación de Jesica Báez, titulada “La inclusión de la educación sexual en las políticas públicas de América Latina. Los organismos internacionales y sus formas de intervención.

colectivo de pensamiento y práctica crítica, se posibilita la construcción de propuestas que avancen sobre la problematización del género, las diversidades y los derechos humanos. “Aunque también resulte llamativo, por un lado, la fuerte apuesta a la “comunicación asertiva” como nueva modalidad de autogobierno de la conducta sin problematizar las relaciones de poder en las relaciones sociales y, por otra parte, la multiplicidad de sentidos que adquiere la expresión “perspectiva/enfoque de género” (Báez, 2015, p. 35).

Desde una mirada retrospectiva de la legislación producida, todo pareciera indicar que “vivimos –en términos generales– un proceso de actualización en materia de derechos humanos vinculados a las temáticas de ciudadanía sexual en la región” (Báez, J., & Fainsod, 2016, p. 16). Esto tuvo y tiene distintas expresiones en los diferentes niveles educativos y la formación docente no estuvo exenta, en este sentido destaco las instancias de incorporación en los Estados de Colombia, Perú, Cuba y Uruguay, ya que sus dinámicas nos otorgan experiencias con distintos niveles de incidencia y efectividad política en el ámbito educativo. En todos estos países se tomó como eje de especial atención la docencia (en formación y/o servicio), para un “completo” abordaje de la temática.

La experiencia cubana (Martínez de León, et al., 2013) fue pionera en incorporar acciones estatales específicas en la formación docente en temáticas de sexualidad, desde la década del 80’, lo cual implicó un proceso paulatino donde la ES, se presentó como asignatura optativa, luego se convirtió en obligatoria y se fueron insertando sus contenidos en otras disciplinas. En la actualidad su abordaje, se concibe como eje transversal en todas las disciplinas y asignaturas. En los últimos años, con vistas a que los temas de género, salud y sexualidad queden contemplados en la formación de los/as docentes se elaboró una orientación metodológica ministerial que regula la inclusión de una asignatura en los programas de estudio a partir de tercer año con al menos 34 horas. La experiencia da cuenta de una incorporación más fortalecida –acorde al contexto político-, pero con un abordaje ciertamente restringido en contenidos y donde las temáticas de violencia no están contempladas. Tampoco es claro de qué manera se forman los/as docentes que son los/as responsables en dicho nivel.

En sintonía con esto, la experiencia uruguaya (Peri, 2017) también fue muy exitosa en su proceso de incorporación en la FD, visibilizando un trabajo no solo más sistemático, sino también con mayor acompañamiento estatal –dato que no es menor considerando que

Argentina utilizó dicha experiencia como referente en tiempos paralelos-. Esto implicó no solo un trabajo articulado con el Núcleo de Formación Profesional Común, sino también el acuerdo de criterios para la integración de temáticas sobre sexualidad, género, derechos humanos, bioética, desarrollo y sexuación relativas a la educación sexual en los diferentes programas del nuevo plan a implementarse (año 2008). De acuerdo con dicho plan la ES se integró en los procesos de FD en forma transversal en algunas asignaturas del nuevo Sistema Nacional Integrado de Formación Docente y se estableció un seminario de carácter obligatorio de 30 horas en el segundo semestre del segundo año del tronco común de la formación de maestros de primaria y otro para los alumnos de 4º año, de carácter voluntario.

Hasta aquí una cercanía con la experiencia cubana, sin embargo, Uruguay optó por emprender una acción específica denominada “Programa de formación para profesores de formación docente”, reconociendo que la formación de formadores es estratégica para la ES debido a su impacto en el mediano y largo plazo para todo el sistema educativo, para ello se desarrollaron “jornadas y talleres educativos que les permitiera reflexionar y ahondar en algunas temáticas, construir conceptos y modelos de análisis desde fuentes conceptuales actualizadas y redimensionadas con la realidad del país” (Restrepo y Vargas, 2010, p.104).

Los casos de Perú (Mota., 2017) y Colombia (Díaz Soler, 2016), si bien han comenzado a comprometer al Estado, en cuanto a la necesidad de un abordaje sobre las temáticas de sexualidad y género, estableciendo programas o proyectos con cierta jerarquía en la estructura estatal, sus procesos de institucionalización aún están lejos de concretarse. Puntualmente en la formación docente inicial, la inclusión de abordajes en cuestiones de ES se plantea como complementarias o destinadas a la formación en servicio. Perú si bien retoma marcos normativos internacionales, para fundamentar la necesidad de abordar cuestiones de educación sexual, el carácter no nacional, imposibilita una plausible incorporación en cualquier nivel del sistema educativo, sumado a una fuerte presencia religiosa en toda la estructura del sistema, generando contradicciones explícitas donde se proyecta una “formación ciudadana, ética, democrática, responsable, solidaria, capaz de promover una cultura de vida y de respeto a la diversidad, con capacidad de discernimiento y sentido crítico, en constante búsqueda de alternativas para la solución de problemas” (Mota 2017, p. 77), pero el énfasis que recibe el área de religión (judea cristiana) se contrapone con la perspectiva de género y las intenciones de diversidad e inclusión que también se plantean. Puntualmente

en la formación docente inicial, a pesar de haberse revisado los nuevos programas de formación docente, la integración de lineamientos para ESI se desaprovechó, dando lugar a que seguirán egresando estudiantes de los centros de formación sin una capacitación para abordar la ESI y se sumarán al contingente de docentes que debe atenderse mediante los sistemas de formación en servicio para que logren asumirla. En caso colombiano es interesante, ya que, a pesar de no plantear cambios en la estructura de la formación docente, si priorizaron acciones de formación en servicio y complementaria en la formación inicial. Pues, tal como explica Wartenberg (2010), no significa que haya habido cambios curriculares estructurales, se trata más bien “de mantener la voluntad política, que las instituciones educativas adopten el PESCC [Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía], que el Programa Educativo Institucional se enriquezca y que, de esta manera, la escuela se transforme”. (2010, p. 22)

Es claro como cierto tipo de abordaje estatal, para efectivizar una política pública específica, genera procesos y resultados diferenciales. Si bien las experiencias cubanas y uruguayas son potencialmente referenciales, sobre todo por su atención a la formación docente –ya que una plantea un abordaje transversal, mientras que la otra atiende a la formación específica-, cuestión que en la implementación argentina se intenta realizar, las experiencias colombianas y peruanas, se acercan mucho al desarrollo jurisdiccional salteño.

❖ *Argentina. Caminos hacia un derecho*

En consonancia con este marco regional, Argentina tuvo un proceso similar de incorporación de temáticas de sexualidad en el discurso político. En este punto la sanción de la Ley N° 26.150 de ESI, en el año 2006, no puede ser interpretada sin considerar la trama legal anterior y posterior. Es decir, su presencia adquiere sentidos singulares en relación a sus antecedentes,

[...]el panorama de leyes vinculadas a las sexualidades sancionadas en Argentina durante la última década (2002-2012) se presenta un territorio vasto y multiforme que se orienta tanto en la redistribución como el reconocimiento: Ley de Salud Sexual y Procreación Responsable (2002), Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (2006), Ley Derechos de Padres e Hijos durante el proceso de nacimiento (2007), Ley de Prevención y Sanción de la Trata de Personas y Asistencia a sus Víctimas (2008), Ley Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar

la Violencia contra las Mujeres (2009), Ley de Matrimonio Igualitario (2010) y Ley de Identidad de Género (2012).” (Báez, J., & Fainsod, 2016, p. 17)

La sanción de la Ley estableció la creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, bajo la esfera del Ministerio de Educación, el cual sería el encargado de incorporar la temática de manera obligatoria, desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de Educación Técnica no Universitaria, en todas las escuelas del territorio nacional, de gestión pública y privada, laicas y confesionales. Una vez sancionada la Ley, se planteó la necesidad de definir los Lineamientos Curriculares básicos -publicados en el año 2008-, que servirían de soporte teórico-conceptual para la inclusión de la ESI en los contenidos escolares. El material estableció “el piso común de contenidos curriculares válidos para todos los niveles del sistema educativo, para todas las escuelas públicas tanto de gestión estatal como privada y para todas las jurisdicciones de nuestro país” (Cimmino, 2008, p. 9). Si bien cada nivel educativo implicó distintos procesos y recursos para su incorporación, centraremos nuestra atención en las orientaciones vinculadas a la FD.

La Ley de ESI en su artículo 8, inciso e) “Los programas de capacitación permanente y gratuita de los educadores en el marco de la formación docente continua”; y f) “La inclusión de los contenidos y didáctica de la educación sexual integral en los programas de formación de educadores.”, establece la relevante atención que tiene la FD. Y es a partir de estos que los lineamientos curriculares para la ESI explicitan algunas líneas y criterios de trabajo, con el argumento de que los mismos contribuirían a “garantizar el efectivo cumplimiento de los propósitos establecidos por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral” (p.52). A partir de aquí, a nivel nacional, desde el INFOD, se estableció un Plan Nacional de Formación Docente 2012-2016, que explicitaba un eje de trabajo vinculado a la formación en ESI, pensada como una de las “políticas de gran significatividad que se vienen desarrollando y que han de continuarse y profundizarse” (Res. CFE N° 188/12, p 5), la misma remitía a la formación pedagógica y disciplinar (virtual y/o presencial): ciclos, seminarios y postítulos, entre las más relevantes. Si bien las acciones desarrolladas se concentraron en cambios documentales y curriculares, no se evidencian referencias a nivel de prácticas y discursos. Esto último es un dato de relevancia pues, nos posibilita construir hipótesis iniciales sobre la manera en que se estaría institucionalizando la temática en el nivel superior considerando que, en la mayoría de los casos, la conformación de una asignatura de educación sexual

implica la circunscripción de temáticas y descriptores de contenidos desde los marcos normativos vigentes.

En términos nacionales, es importante tener presente que, desde el año 2012, la “preocupación” sobre la formación docente en temáticas de ESI ha tenido distintos momentos e intensidades de trabajo, sensibles a las características jurisdiccionales. Con ello podemos rescatar dos líneas de trabajo. Por una parte, la formación en servicio -de carácter masivo- en Educación Sexual Integral, materializada en una propuesta denominada: “Es parte de la vida, es parte de la escuela”, la misma “se destinó a docentes y directivos y se aplicó en diecisiete provincias argentinas” (Faur, 2015, p 7). Sin embargo, esto cobró un matiz diferencial en el nivel superior, pues gran parte de la iniciativa estuvo pensada para “todas las escuelas que desarrollan propuestas de enseñanza que incluyan saberes transversales.” (Res. CFE N° 188/12, p 21), es decir solo para los niveles obligatorios del sistema educativo. Esto se ve reflejado en un informe oficial (Faur, 2015), donde se plantea que “son los y las docentes de Nivel Superior quienes indican los niveles más bajos de inclusión de ejes ESI en su proyecto institucional” (p. 100) y “fueron quienes con menos frecuencia indicaron disponer de los materiales [oficiales de ESI]” (p. 109). Por último, en el año 2019, la llegada de la Iniciativa Spotlight de Naciones Unidas³, implicó un renovado empuje, sobre todo presupuestario, en la formación en servicio, reflejándose en una línea específica donde “se apoyará la implementación del Programa de Educación Sexual Integral, potenciando la formación docente y la participación de adolescentes” (Naciones Unidas Argentina-Iniciativa Spotlight, 2016).

Por otra parte, las distintas jurisdicciones fueron incorporando de manera gradual, en la mayoría de las carreras de formación docente, un espacio específico vinculado a temáticas de sexualidad, teniendo como único marco de referencia oficial el de los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral, el cual enumera ejes de contenidos a “ser

³ La Iniciativa Spotlight, se constituye en una alianza de la Unión Europea y el Sistema de las Naciones Unidas para contribuir en el avance de la agenda de derechos humanos y desarrollo, asegurando un acceso efectivo para las mujeres y las niñas al derecho de una “vida libre de violencia”; incluyendo la erradicación del femicidio y el fortalecimiento de los esfuerzos del Estado para lograr la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ODS 5, entre otros). Puntualmente en Argentina, la implementación se hará en dos fases: la primera de marzo 2019 hasta diciembre 2020 y la segunda entre 2021 y 2022. Durante la primera fase, se trabajará, haciendo especial foco en las provincias de Buenos Aires, Salta y Jujuy, cuyas tasas y números absolutos de femicidios, dan cuentan de la urgente intervención. Para más detalle <http://www.onu.org.ar/spotlight-1/>

tenidos en cuenta al momento de diseñar los lineamientos curriculares para la formación docente” (2008, p 52).

Esta amplitud en las orientaciones -muy vinculada a la lógica federal-, dio como resultado un proceso de incorporación que tomó distintas denominaciones (Educación en y para la Salud, E.S.I., Promoción de la salud, Derechos Humanos: Educación Sexual Integral y relaciones de género, Educación Sexual Integral (ESI) y su Enseñanza, Sexualidad Humana y Educación), formatos (Materia, Seminario-taller, Taller, Módulo) y momentos (predominando el 3 y 4 año de la carrera, ya sea cuatrimestral o anual)⁴. Las amplias y visibles variables en la cual esto se fue desarrollando, da cuenta de que “[...]persisten enfoques otrora hegemónicos junto con debates aún en construcción dentro de las disciplinas [...]” (Morgade & Fainsod, 2015, p. 41) y que toma mayor presencia ante la falta de acompañamiento nacional.

A este avance formal y parcialmente instituido en los diseños curriculares de la formación docente, tenemos que incluir a quienes materializan este proceso y los lugares desde donde lo hacen. La investigación de Kornblit, Sustos y Adaszko (2013) sobre las concepciones de sexualidad y género en docentes de escuelas públicas argentinas, echan luz sobre las opiniones, creencias y actitudes de las/os docentes sobre temas relacionados a la sexualidad, el derecho al aborto, la diversidad sexual, la equidad de género y el género. Particularmente en la región NOA presentan como rasgo principal un perfil conservador con relación al género, tanto en vinculación con la sexualidad como al mundo del trabajo. Estas asociaciones muestran la naturalización de los roles tradicionales asignados a los sexos, que reproducen y afianzan la desigualdad de género, planteando el predominio masculino. El atributo predominante es la dificultad para aceptar sexualidades no hegemónicas, lo que se pone de manifiesto en las respuestas conservadoras en relación con el factor “diversidad sexual”, referido especialmente a la vida privada. Otros rasgos predominantes de esta región son las respuestas reticentes en relación a los componentes de “enseñanza y accesibilidad a preservativos” y a la “práctica sexual”. En un segundo plano de importancia, son destacables las respuestas conservadoras con respecto al factor “sexualidad en la pareja”, a la desvalorización del “placer sexual” y a la valorización de la “manifestación de amor” como

⁴ Cabe señalar que las 23 jurisdicciones y CABA tienen incorporado un espacio específico en la formación docente, con los matices esperables de cada contexto. Ver anexo de Jurisdicciones con ESI en la FD.

atributo primordial de la sexualidad. En sintonía con esto, la indagación tucumana de Stamble Dasilva (2014) sobre el género y las sexualidades en la educación sexual de docentes tucumana/os, es de nutritiva referencia, pues no solo es cercana desde parámetros regionales, sino también en proceso de implementación de política pública.

Si bien la propuesta de abordaje nacional de estas políticas no se configuró como un “paquete” que se aplica en los niveles sucesivos, es en este juego de escalas donde la incorporación de temáticas de reconocimiento toma formas específicas, ya que las estructurales-formales, así como las instancias de reinterpretación por parte de las/os docentes que dictan los talleres (ESI), están atravesados por complejas relaciones de poder. En este último punto es destacable el lugar que tuvo el debate por la despenalización y legalización del aborto en nuestro país⁵ -también pensada como una política de reconocimiento-, en la renovación de la ESI como una temática de agenda pública y por ende de revisión en la agenda política nacional y jurisdiccional. Habilitó el repensar a la ESI desde marcos de discusión fuertemente antagónicos: como derecho o como instrumento de prevención (Ruata & Gastiazoro, 2018). Esto implicó remirar con mayor atención el qué y cómo es o será abordado en los distintos niveles, involucrando a docentes desde lugares no anticipados – vigilancia pública y control estatal.

❖ *Salta.*

El proceso nacional de incorporación de la ESI, en tanto saber y derecho, ciertamente implicó instancias desafiantes y diferenciadas de trabajo, cobrando particulares formas en cada región. La provincia de Salta no fue ajena a este devenir en la temática.

La Ley N° 26.150, en el año 2006, establecía en su artículo N° 10 un plazo de 4 años para que cada jurisdicción la aplicara de manera gradual y progresiva, teniendo en consideración acciones preparatorias tanto a nivel curricular como de capacitación docente.

⁵ En marzo de 2018 se presentó en la Cámara de Diputados de la Nación un proyecto de ley para tratar la interrupción voluntaria del embarazo (IVE). Si bien era un proyecto que ya tenía antecedentes de presentación -principalmente movilizad por la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Seguro, Legal y Gratuito y otros movimientos feministas-, era la primera que accedía a la instancia de debate y votación. En el mes de junio, luego de numerosas reuniones en comisiones legislativas, que fueron mediáticamente divulgadas, el proyecto de ley se debatió en sesión parlamentaria, resultando aprobada y obtuvo media sanción dando pase a su tratamiento en el Senado Nacional, donde finalmente fue rechazado. Este acontecer implicó un intenso debate e interiorización social sobre la temática, potenciado por redes sociales y medios de comunicación.

Este tiempo de trabajo estimado, en la provincia tendría un particular rechazo, no solo por la fuerte impronta religiosa en la población, sino también por las autoridades ministeriales de ese momento, que frenaron cualquier intento de incorporación curricular con orientación nacional, priorizándose una mirada de carácter religioso, tanto en materiales y capacitaciones -principalmente para nivel secundario- a cargo del Instituto de la Familia y la Vida de la Universidad Católica de Salta. Cabe aclarar que el abordaje de la ESI se centró en el nivel secundario, siendo los otros niveles (inicial, primario y superior), poco o nulamente abordados.

Con la publicación de los Lineamientos Curriculares en el año 2008, se establecieron algunas guías más claras para el abordaje pedagógico, y es a partir de aquí donde el nivel superior fue realizando modificaciones a pasos más seguros, pudiéndose reconocer dos momentos. El primero, desde el año 2009 hasta el 2012, con una paulatina incorporación de un seminario de ESI en algunas carreras (profesorado de nivel primario, educación especial, teatro, danza y educación física)-, las mismas se veían guiadas por lo establecido en los Lineamientos curriculares ya nombrados, por lo cual es visible la generalidad de fundamentos y descriptores de contenidos⁶.

El segundo momento se da a partir del año 2012, con las Jornadas de Formación Institucional en Educación Sexual Integral. “ESI. Es parte de la vida, es parte de la escuela”, sostenidas por el Programa Nacional de ESI de aquel momento. La misma constituyó una acción habilitante a futuros procesos de institucionalización en todos los niveles educativos provinciales. Esta estrategia implicó la presencia de una cantidad de docentes y directivas/os, que representaban a cada escuela, quienes -una vez recibida la capacitación- tendrían que coordinar una jornada de trabajo institucional, buscando “multiplicar” lo aprendido. Se tomaron como ejes de trabajo la explicitación y reflexión de representaciones vinculadas con la sexualidad, la educación sexual en la escuela, la adquisición de las estrategias didácticas, la apropiación del marco legal y conceptual, y el abordaje con las familias (Carrique, Et al, 2015). La visibilización social y educativa de esta estrategia conllevó a una revisión de las cajas curriculares de FD, ya sea para modificar, agregar o ampliar con relación al seminario

⁶ En las carreras mencionadas es destacable que tanto la fundamentación como los contenidos y objetivos del Seminario ESI sean exactamente iguales en todas ellas, sin tener en cuenta la especificidad formativa. Para mayor detalle están disponibles en la página web oficial de la Dirección General de Educación Superior de Salta, los diseños curriculares de cada carrera de profesorado mencionados.

ESI. Esto se ve claramente en los diseños (principalmente en las carreras de profesorado de nivel inicial, primaria y secundaria con cualquiera de sus orientaciones), donde se amplían y fortalecen los fundamentos del espacio, como así también se da mayor especificidad a los contenidos en función de carrera y el nivel e incluso en algunos se sugiere bibliografía de trabajo.

Distintos informes oficiales⁷ muestran de qué manera el Estado provincial, mediante un equipo de profesionales especialista en la temática, fue accionando en pos de fortalecer el abordaje pedagógico e institucional de ESI en todos los niveles y modalidades, sin embargo, la formación superior tuvo poca atención en términos de propuestas y las que se desarrollaron denotan una secuencia desordenada de trabajo, incluso con poco impacto y alcance. Solo en el año 2017 se destaca una propuesta vinculada a “sugerencias en relación a las características del perfil docente que puede desempeñarse en el espacio Seminario ESI.” (Memoria Educación Sexual Integral 2012-2017), pero no se encontró un registro oficial de que esto haya impactado en los procesos de concursos públicos de ESI dentro del nivel superior.

El debate por el aborto también tuvo destacable presencia en Salta, desde el año 2018, donde la fuerte impronta católica en todo el sistema social y educativo fue clave en las reacciones, en rechazo o apoyo a la ESI. En este punto es relevante poder mencionar la organización y fortalecimiento de grupos en rechazo al aborto y por ende a la ESI: Grupo de la campaña “Con mis hijos no te metas” y el Observatorio de padres. Pero también la presencia de grupos a favor tanto de la ESI como de la despenalización del aborto, en tanto derechos, destacándose la CESAL (Coordinadora de Estudiantes Secundarixs Salta) y la Red de Docentes por el Derecho a Decidir- Salta.

La incipiente presencia mediática y social de todos estos grupos, llevó a que el colectivo docente fuera fuertemente controlado y vigilado, tanto por los distintos sectores sociales como por las autoridades gubernamentales, dando como resultado el armado y publicación de una importante batería de recursos⁸, con el objeto de dar cierto respaldo institucional. En este punto la aprobación de la resolución N° 1004, en año 2019, que establecía la obligatoriedad de un espacio de ESI, en todos los niveles obligatorios del sistema

⁷ Para mayor detalle ver <http://www.edusalta.gov.ar/index.php/informacion/educacion-sexual-integral/aprendamos-esi-materiales-de-consulta/esi-memoria>

⁸ La enorme batería de recursos está disponible la página web oficial del Ministerio de Educación de la provincia. <http://www.edusalta.gov.ar/index.php/informacion/educacion-sexual-integral>

educativo provincial, fue un hecho sin precedentes, que marcó un importante avance de institucionalización. Si bien el nivel superior ya tenía un espacio específico, el mismo se vería impactado por este marco a fin de poder garantizar un saber actualizado y acorde a las normas vigentes.

En este camino, en el año, 2019, se desarrolló una acción específica de capacitación en el nivel superior, sostenida por el Programa Spotlight, el Programa de Educación Sexual Integral Nacional y la Subsecretaría de Planeamiento Educativo de la provincia de Salta el cual buscó “brindar nuevas herramientas conceptuales y metodológicas a los y las docentes que imparten el Seminario de Educación Sexual Integral” (Circular 02/2019).

Con este escenario podemos comenzar a comprender la complejidad del proceso de materialización de políticas de reconocimiento en el ámbito educativo, siendo la formación docente inicial un territorio poco priorizado en el desarrollo de acciones estatales y en donde la palabra docente como práctica y discurso es poco contemplada desde las distintas líneas de análisis social y político.

➤ **Fundamentos teóricos desde nociones claves**

Este apartado presenta nociones de relevancia para el análisis que realizaremos, significando las mismas con relación a la temática que nos convoca.

❖ ***Políticas de reconocimiento***

Los aportes de Fraser (1997) acerca de las políticas de reconocimiento de las diferencias socioculturales y las políticas de reconocimiento de la redistribución social (Crosetto, *et al.*, 2015), traducidas en este caso en políticas vinculadas a la sexualidad, género y violencia en las instituciones educativas, nos dan una lente muy rica para pensar las acciones reivindicativas de reconocimiento de la igualdad de género y justicia social. El género no sólo es un factor de diferenciación político-económica, sino también cultural-valorativa. “Como tal, el género incluye asimismo elementos que se asemejan más a los de la sexualidad que a los de clase y que lo ubican claramente dentro de la problemática del reconocimiento” (Fraser, 1997, p. 14). En efecto, una de las principales características de la injusticia de género es el androcentrismo y el sexismo cultural: la difundida devaluación y

desprecio de aquellas cosas que se codifican como ‘femeninas’, sin una circunscripción a “las mujeres”, ya que la diversidad sexual y las masculinidades no patriarcales, también son incluidas (Fraser, 1997). Con este marco de referencia es imposible no pensar cómo el género se materializa en un espacio de división sexual del trabajo, y desde allí se edifican construcciones desiguales en las prácticas.

❖ *Perspectiva de género*

Es necesario, desde una perspectiva de género, una mirada acerca de cómo las políticas de reconocimiento pueden ser pensadas como acciones que impliquen la deconstrucción paulatina de los estereotipos que cimientan desigualdades, en términos normativos/legales, y que además se puedan traducir en las prácticas. Tomando los aportes de Bonder para mirar la incorporación del principio de equidad de género en esta delimitación de política pública, se puede sostener que, en principio, tanto los marcos normativos, como su “incorporación” a la formación docente, apuntan a un “tratamiento igualitario en materia de derechos formales y oportunidades” (citado en Frías, Hipertexto PRIGEPP Planificación, 2016, 2.3). Si bien habilita un marco normativo y simbólico de igualdad de derechos, es necesario revisar si el público destinatario, dentro del ámbito educativo—principalmente femenino o feminizado-, se ve interpelado por la temática. En sintonía con esto, los aportes de Bonino, Codecido y Ulloa (2015) de cómo lo no-normativo se significa como lo no-querido, posibilita comprender que “la dificultad de pensar la sexualidad en los ámbitos educativos se relaciona con el atravesamiento y las representaciones que ésta genera sobre lxs mismxs sujetxs que deben abordarla” (p. 6) ; y desde aquí es importante tener presente la noción de ciudadanía, la cual no solo se define como la condición jurídica que se le otorga a un ser humano por el hecho de pertenecer a un Estado, sino además como una estructura que puede seguir reproduciendo desigualdad, mediante políticas específicas.

❖ *Condicionantes institucionales*

La creación de nuevas institucionalidades de género está condicionada por los contenidos de los textos constitucionales y reglamentarios, por las formas y lógicas institucionales de funcionamiento del aparato político—administrativo, que a veces obligan a

cambios más o menos sustantivos de las propuestas de la agenda de género. Vale decir condicionantes de carácter normativo, simbólico y político (Guzmán, 2001).

En cuanto al carácter normativo, debemos partir de la concepción de que las “instituciones constituyen un importante factor de orden y estabilidad en la medida que liberan a las políticas del vaivén inmediato de los movimientos sociales y de las correlaciones de fuerzas coyunturales” (Guzmán, 2001, p. 23). En Argentina este proceso se consolida con las reformas constitucionales que derivan en adhesión a normativas internacionales y subsiguientemente la aprobación de políticas específicas de acción positiva y/o antidiscriminatorias. Ahora bien, las reglas y normas, los procedimientos, los roles, y las formas organizacionales, no determinan totalmente la acción pública, ni encierran a los actores institucionales dentro de su rutina, porque “las reglas, frecuentemente múltiples y contradictorias permiten un margen de acción importante. Esto exige a las autoridades e integrantes de las nuevas institucionalidades de género un enorme esfuerzo de aprendizaje, no exento de contradicciones y frustraciones, para conocer, dominar y flexibilizar las leyes, normas, reglas y procedimientos administrativos a favor de sus objetivos institucionales” (Guzmán, 2001, p. 24), que implicaría, en este caso, que los y las agentes públicos acepten en sus agendas los temas propuestos por la institucionalidad de género cuando ven en esta incorporación un recurso suplementario y una base de legitimación.

Las restricciones son también de carácter simbólico, pues las instituciones no están constituidas sólo por normas, sino también por creencias, códigos culturales y saberes que rodean, sostienen, elaboran y contradicen estos roles y rutinas. Y desde esta base, las políticas son expresiones de un determinado orden interpretativo y simbólico de la realidad, que opera tanto en la viabilización como en la obturación de una acción. En temáticas de políticas que propician una redistribución significativa de oportunidades y poder entre los géneros y la afirmación del protagonismo político y social de las mujeres independientemente del sector social de procedencia es particularmente difícil de poner en marcha, ya que operan en los agentes patrones patriarcales –binarios heteronormativos- de reconocimiento, que en la lógica estatal suelen estar fuertemente sedimentados. Ahora bien, los temas incluidos en las agendas no se mantienen necesariamente en ellas dado que éstas están sometidas a permanentes presiones ejercidas por distintos actores (de corte progresista/ conservadores) para incluir/excluir temas y otorgar una nueva prioridad a los problemas.

❖ *Formación docente*

La “formación docente” se va produciendo mediante sucesivas construcciones, provisionales e inestables, que combinan elementos aportados por diferentes campos de experiencia particular e histórica. En relación con eso, las relaciones hegemónicas entre “lo femenino” y “lo masculino” han intervenido en el proceso de formación de una maestra o un maestro en Argentina y, a la vez, en forma dialéctica, las maestras y los maestros han actuado y actúan sobre sí mismas/os y sobre las/los demás en virtud de su apropiación particular de esas relaciones de género y de clase (Man y Dávila, 2009). Si consideramos que la ley no solo debe estar presente como discurso jurídico sino también como una herramienta que “consiga representar, interpelar y transformar la ética de las personas y las ideas corrientes” (Segato, 2017, p.3), entonces podemos retomar desde los aportes de Giroux (1990), la noción de intelectuales, la cual nos habilita a ver a las/os profesores como intelectuales, y contextualizar en términos políticos y normativos las funciones sociales concretas que realizan, pensándolos incluso como “operadoras/es del discurso del derecho” (Segato, 2017, p.4).

Históricamente la formación de docentes se desarrolló a través de dos circuitos paralelos: el “normalista” que nutría al sistema educativo formal (Davini, 2005) y el “universitario” que formaba básicamente para las distintas profesiones y, en menor medida, también ofrecía titulaciones docentes. Mientras las universidades priorizan la formación académica, en detrimento de la pedagógica, en los institutos terciarios la formación docente constituye el eje vertebrador de la propuesta. Existe, sin embargo, una diferencia, entre las propuestas terciarias que forman docentes para los niveles inicial y primario y las que forman para el nivel medio, basada en la especialización disciplinar. Asimismo, tal como lo demostraron distintas investigaciones (Davini, 2005; Aguerro y Vezub, 2008), los rasgos organizacionales del nivel superior no universitario dan cuenta del mantenimiento de una estructura o gramática escolar en cuanto a la forma en que se distribuyen los tiempos y espacios, los modos en que se plantea la relación con los conocimientos y los contenidos de la formación, los rituales, las maneras de plantear el vínculo pedagógico, el perfil de los/as formadores/as, las dinámicas de gobierno institucional, etc. “No debe olvidarse que el nivel superior terciario depende, desde los años ‘90, de las respectivas jurisdicciones de gobierno

educativo provincial, a diferencia de las universidades que si bien están bajo la órbita nacional son autónomas” (Alliaud, 2013, p. 199). Aunque se establecen parámetros nacionales, guiados por INFOD, las particularidades y decisiones regionales atentas a tensiones y debates de cada región, hacen del nivel un territorio en constante movimiento.

❖ *Educación sexual/Sexualidad*

Referirnos a la educación sexual, supone dar cuenta de una estrecha articulación con las nociones de sexualidad. Y desde allí son variados y amplios los enfoques (Morgade, 2011) que se fueron sucediendo y superponiendo: enfoques que ponen el acento en una moral religiosa y, por ende, sostienen una educación sexual orientada a favorecer la abstinencia o la postergación de las prácticas sexuales hasta edades más avanzadas. Otras perspectivas, como una instancia de prevención contra los riesgos que pueden traer las prácticas sexuales no responsables. En estos casos se trata, más bien, de una herramienta de regulación de las prácticas sociales respecto a las identidades sexuales. Desde estas perspectivas la educación en sexualidad es concebida como un proceso de instrucción con un fuerte componente biológico, que contribuye con el conocimiento de la biología vinculada al proceso reproductivo (humano) y con la salud reproductiva.

Otros trabajos, en cambio, explicitan que la educación sexual no puede ser reducida a un enfoque biologicista, es decir, que no puede ser pensada meramente como una cuestión de reproducción porque está atravesada por un contexto social y cultural que influye en los significados y representaciones que los sujetos atribuyen a sus prácticas. Para quienes sostienen esta postura, la educación sexual “implica una práctica educativa y de formación (en un sentido amplio) que no sólo se detiene en reconocer y trabajar la dimensión biológica de la sexualidad, sino contribuye también al desarrollo de sus dimensiones psicológicas, sociales y éticas” (Canciano, 2007, p 14). En esta línea consideran la educación sexual como un derecho social (individual y colectivo) de los sujetos y, al mismo tiempo, como una obligación del Estado, quien debe garantizar la concreción de tales derechos a partir de la elaboración de políticas. Y es en esta última enunciación donde se fundamenta el marco normativo argentino regulador de la sexualidad y la educación sexual en las instituciones educativas (Ley 26.150/2006).

A partir de estos enfoques, se pone de manifiesto que, para comprender mejor las dimensiones implicadas en la formación de los sujetos, es importante señalar la precariedad de aquellas visiones con cierta pretensión universalizante y homogeneizadora, y cuestionar las explicaciones cerradas y definitivas que de ella se derivan. Así pues, tal como lo plantea Canciano (2007, p 16):

[...]cada cultura y cada momento histórico define e instituye, de modo particular, las formas que considera adecuadas y legítimas acerca de la sexualidad, las formas de ser varón y mujer, las prácticas e identidades sexuales que se aprueban o desaprueban. Se atribuyen, entonces, significados y valores distintos según el contexto cultural en el que se constituyan.

❖ *Discurso/Discurso Pedagógico*

El discurso como noción tiene una multiplicidad de interpretaciones que hacen de esta una categoría polisémica. A partir de ello -y considerando la intención de esta propuesta-, las interpretaciones vinculadas con las relaciones de poder son de mucha riqueza. En este sentido, se lo puede pensar inicialmente como una categoría abstracta, resultado de una construcción. Por ello los procesos discursivos puede ser mirados como el producto de una red compleja de relaciones sociales. Al pensar estas relaciones aparece el sujeto como un eje de importancia, puesto que

[...] el discurso no puede reducirse a las intenciones libres de un sujeto que articula significados. El sujeto no produce el sentido de manera libre a través de la combinación de unidades del lenguaje dotadas de un significado estable. Él está atravesado por el orden discursivo en el cual está ubicado y en el cual ubica sus enunciados. Este orden discursivo es intrínseco a, y no está aislado de, las demandas del orden no discursivo (orden dominante social) en el cual está ubicado y al cual reproduce. (Bernstein & Díaz, 1985, p. 2)

Lo clave de este reconocimiento no solo está en el lugar del sujeto, sino también en visibilizar cómo estos ordenes discursivos se sostienen en un criterio de verdad, que inicialmente puede parecer consensuado y universal, pero

[...]si uno se sitúa en otra escala, si se plantea la cuestión de saber cuál ha sido y cuál es constantemente, a través de nuestros discursos, esa voluntad de verdad que ha atravesado tantos siglos de nuestra historia, o cuál es en su forma general el tipo de separación que rige nuestra voluntad de saber, es entonces, quizá, cuando se ve dibujarse algo así como un sistema de exclusión (sistema histórico, modificable, institucionalmente coactivo). (Foucault, 2015, p.19)

Esta voluntad de verdad, como los otros sistemas de exclusión se sostiene, entonces, desde dos grandes bases, una parte institucional (pedagogías, editoriales, intelectuales, etc.) y otra pragmática, vinculada a la “forma que tiene el saber de ponerse en práctica en una sociedad, en la que es valorado, distribuido, repartido y en cierta forma atribuido.” (Foucault, 2015, p 22). Por otro lado, Bernstein y Diaz (1985) nos invitan a pensar estos criterios de verdad como productos de una división social del trabajo.

Esta formulación expresa el proceso de organización social de los discursos, el cual en las sociedades modernas se ha vuelto cada vez más complejo y especializado. La división social del trabajo, de igual manera, expresa el grado de especialización de los discursos, la adquisición de una especificidad de cada discurso y la producción de límites específicos. (p. 2)

En este marco de especificidad se rescata el lugar del Discurso Pedagógico que “puede considerarse como un dispositivo de reproducción de formas de conciencia específica a través de la producción de reglas específicas, que regulan relaciones sociales específicas entre categorías específicas tales como transmisor y adquirientes” (Bernstein y Diaz, 1985, p. 3), y con ello poder analizar desde qué lugar la “palabra docente” hace presencia en la construcción de criterios de verdad, en un proceso de institucionalización de políticas educativas de reconocimiento.

❖ *Poder*

La noción de Discurso presentada hasta aquí involucra relaciones y mecanismos de poder y control, generadas por los principios de la división social del trabajo y sus relaciones sociales intrínsecas, ya mencionadas. Puesto que “el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse” (Foucault, 2015, p. 15).

Las instituciones educativas -especialmente la formación superior docente- son un eje de importancia en el desarrollo de discursos complejos y especializados. De allí que se torne necesario e importante el analizar las relaciones entre el poder y el discurso evidenciado en las interrelaciones emergentes en la formación docente.

Rescato las nociones de poder aportadas por Bourdieu y Foucault que, si bien tienen recorridos teóricos inicialmente distantes, ambos realizan un análisis que se nutren

mutuamente y son de gran provecho para la presente indagación. Por un lado, Foucault define al poder como “una relación de fuerzas, o más bien toda relación de fuerzas es una relación de poder [...] Toda fuerza ya es relación, es decir, poder: la fuerza no tiene otro objeto ni sujeto que la fuerza” (citado en Moreno, 2006). Por el otro, Bourdieu nos plantea al poder como “presencia ineludible y éste aparece sólo como relación, como relación de fuerzas, enfrentamiento” (Moreno, 2006, p. 2) Estas relaciones de fuerza al imponer unos significados legítimos, ilegitimando a otros, fortalecen el ejercicio del poder al ocultar el mismo. En Foucault el poder viene siempre aparejado por una resistencia, en Bourdieu la resistencia está también presente en la medida en que hay un arbitrario que define lo legítimo y lo ilegítimo. Ambos observan también la influencia del problema de la verdad como problema político, como problema del poder. Ambos buscan en el saber y es en ese lugar, en los análisis sobre el cómo se instaura un discurso científico validado (Moreno, 2006).

➤ **Propuesta metodológica desde el Análisis Crítico del Discurso**

En este apartado se dará cuenta del marco metodológico construido, buscando explicitar criterios y formas de indagación que dan sentido a los análisis realizados en esta propuesta.

❖ *Diseño de técnicas de recolección de información.*

La presente indagación se plantea inicialmente, como una investigación cualitativa puesto que se conjuga con aspectos pragmáticos, fuertemente interpretativa y se asienta fundamentalmente en el diálogo con las personas implicadas, y como investigadora me ubico como agente en constante interacción. Tomando los aportes de Bloj, dicho trabajo tiene la intención de realizar un "abordaje micro social, aunque sin dejar de lado los horizontes estructurales y la contextualización de los fenómenos", y cuyo foco de análisis serán “los aspectos no documentados” (Hipertexto PRIGEPP Taller, 2017, 1.2.3) en el desarrollo de una política pública, como lo son los discursos y prácticas educativas, a fin de poder comprender los procesos, situaciones, fenómenos; y analizar las significaciones y los múltiples sentidos que encierran las realidades” (Hipertexto PRIGEPP Taller, 2017, 4.2).

Esta propuesta de trabajo se orienta desde un paradigma interpretativo, el cual supone no solo la manera en que los sujetos interpretan la realidad que ellos construyen socialmente;

sino también el modo en el que en tanto investigadores/as sociales intentamos comprender cómo los sujetos construyen socialmente esas realidades. Por ese motivo, se puede señalar que cuando investigamos se ponen en juego dos narrativas, que a veces se mezclan, se confunden o se solapan (Geertz, 1992). Desde esta perspectiva cualitativa, se actúa sobre contextos “reales” y quien investiga procura acceder a las estructuras de significado propias de esos contextos mediante el diálogo y la interacción densa con las/os implicadas/os. El presupuesto fundamental de las metodologías cualitativas es que la investigación social tiene que ser más fiel al fenómeno que se estudia que a un conjunto de principios metodológicos.

❖ *Grupo poblacional de trabajo*

La población foco fueron docentes del nivel superior terciario a cargo del Seminario de Educación Sexual Integral en carreras de formación docente (IFD), acudiendo a 4 (cuatro) docentes, 2 (dos) de ellos en IFDs de gestión estatal y los siguientes en IFDs de gestión privada, de la ciudad de Salta. Cabe aclarar que cada docente trabaja en más de un IFD (carrera de profesorado en educación secundaria en matemática, biología, economía, profesorado de educación primaria, profesora de educación inicial), por lo cual el alcance de esta población tiene mayor amplitud y significatividad. La intención es poder armar redes de interlocutores⁹ (Restrepo, 2016), que posibiliten acercarme a los procesos involucrados en el recorte de problema establecido, buscando “interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (Rodríguez Gómez, G., Gil Flores J., 1996, p. 32). En este sentido la indagación se realizó de manera gradual, entre julio 2018 y septiembre 2019.

❖ *Técnicas de análisis.*

La herramienta fundamental de recopilación fue el desarrollo de entrevistas de carácter semiestructuradas y en profundidad (Alonso, 1998), pensadas “como una estrategia

⁹ Es este punto decido utilizar la noción de interlocutores por sobre la de informante, ya que esta última “supone que hay alguien que informa y alguien que es informado, alguien que contesta y alguien que pregunta; es decir, está indicando de manera descarnada y recurriendo a un término con un claro un legado colonial, la existencia de unas relaciones de poder entre personas que son estudiadas y el etnógrafo que es quien estudia [...]” De ahí la necesidad de optar “por otras modalidades de relación más horizontales a las cuales se refieren con términos como el de interlocutor. Trabajar a partir de este criterio es central, teniendo en mente que la horizontalidad y el respeto están por encima de cualquier esfuerzo investigativo” (Restrepo, 2016. p 50-51).

para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree” (Hipertexto PRIGEPP Taller, 2017, 4.3). La intención de recuperar la palabra docente pensada como discurso, implicó un importante desafío en términos metodológicos, no solo por la necesidad de poder realizar un análisis que permita comprender procesos de políticas públicas desde voces específicas, sino también por la escasa producción en el ámbito educativo que se centre en el discurso pedagógico (Bernstein & Diaz, 1985).

El análisis crítico del discurso -ACD- (Van Dijk, 1999; Fairclough, 2008, Karam, 2005; Jociles Rubio, 2005; Moreno Mosquera, 2016; Navia Antezana, 2007) nos da herramientas para entender y analizarlo como la movilización del sentido al servicio de las relaciones disimétricas del poder y de dominación, pero también explora interesantes relaciones desde las perspectivas sociolingüísticas. Entonces, se constituye como un instrumento que permite entender las prácticas discursivas que se producen en todas las esferas de la vida social en las que el uso de la palabra -oral y escrita- forma parte de las actividades que en ellas se desarrollan (Karam, 2005).

Traducido al ámbito educativo, este análisis permite “describir, explicar y analizar las relaciones entre el lenguaje y temas educativos, como las políticas educativas, las prácticas y los discursos enmarcados en instituciones educativas de diferentes niveles y su nexa con el sistema económico capitalista.” Y con ello poder “[...]identificar los supuestos, las contradicciones, los significados ocultos, y la manera en que se legitiman estas políticas en el ámbito educativo” (Moreno Mosquera, 2016. p. 130). Podemos entender entonces que los discursos educativos se construyen, reconstruyen y transforman mediante prácticas lingüísticas.

Desde este encuadre, los modelos analíticos de Fairclough (modelo tridimensional) e Ibañez (modelo de tres niveles) fueron centrales en esta propuesta, nutriéndose y posibilitando complejizar el ACD. Esta herramienta tripartita fue guía tanto para la descomposición lingüística (Jociles Rubio, 2005; Gómez Alonso, 2017; García, 2016, Rodríguez, 1995; Marinkovich, 1998; Sánchez Upegui, 2011) como para el análisis sociopolítico de los discursos pedagógicos (Moreno Mosquera, 2016; Navia Antezana, 2007, Buenfil Burgos, 2009; Solís, 2016; Montero, 2012). Cada nivel posibilita un análisis específico que descompone los discursos enriqueciendo el próximo nivel de revisión.

Explicitaré aspectos centrales de cada uno de estos niveles, a fin de facilitar la comprensión del trabajo realizado en los capítulos siguientes.

1) El primer nivel implica revisar un *evento discursivo como texto*, es decir, una descripción lingüística del lenguaje del texto, comprendiendo la “combinación de los diferentes tipos de oraciones y como las elecciones en el diseño y la estructuración de estas se correlacionan con los modos de significar (construir) identidades sociales, relaciones sociales y conocimientos y creencias” (Moreno Mosquera, 2016, p 135). Esto sería *el análisis nuclear*, donde se prestará especial atención a “la manera en que el discurso intenta aparecer como verdadero, a los elementos de verosimilitud de que se reviste” (Jociles Rubio, 2005, p. 6). A este respecto se establecen cuatro formas de verosimilitud:

- La verosimilitud referencial: la cual centra su atención en un estudio metafórico, atendiendo a la manera en que el uso de metáforas¹⁰ organizan la cognición, la percepción, la valoración y la acción sobre la realidad.
- La verosimilitud lógica: busca revisar la manera en que el desarrollo de argumentaciones intenta persuadir ante una idea. Siendo necesario identificar y diferenciar los tipos de argumentos a los que se recurre, desentrañar la forma en que encadenan los significados y ocultan a la vez los encadenamientos. En esta propuesta reconocemos argumentos de confrontación¹¹, de reciprocidad¹², de comparación¹³, de contigüidad entre fenómenos¹⁴, por autoridad¹⁵ y por los medios¹⁶

¹⁰ Recordemos que estas contribuyen a que los conceptos se comprendan mejor y se recuerden de una manera más sencilla a través de las imágenes que transmiten. Las metáforas ayudan al lector/a a comprender el tema por el que se interesa a través de lo que ya le resulta conocido.

¹¹ Estos argumentos afirman la existencia de circunstancias que hacen inevitable la elección entre tales enunciados.

¹² Los cuales pretenden aplicar el mismo tratamiento a dos situaciones presentadas como simétricas. Lo que persiguen es, sin más, conseguir la adhesión a las tesis sustentadas por el discurso.

¹³ Son aquellas que provocan la adhesión o el rechazo hacia una persona o hacia una acción, compararla con alguien o con algo muy valorado o, por el contrario, muy despreciado.

¹⁴ La cual busca la construcción de una totalidad por medio de indicios: lo que se busca es, que se admita una idea partiendo de la aceptación previa de hechos o de indicios que parecen apuntar a ella, o la transferencia de valor entre la causa y el efecto, o se trata de valorizar o desvalorizar algo poniendo de manifiesto su relación con un antecedente o con un consecuente ya valorizado o desvalorizado.

¹⁵ Se recurre, para apoyar su tesis, a un/a especialista, un/a intelectual reconocida, o a un grupo de expertos, científicos, intelectuales.

¹⁶ Se pretende hacer deseable un fin presentando como fácilmente accesibles los medios para llegar hasta él.

- La verosimilitud poética: Aquí lo que se intenta es conmover, haciendo un uso retórico de las figuras literarias. Aquí centramos nuestra atención en algunas de ellas: metáforas, de comparación, metonimia, prosopopeya, alegoría y paradoja¹⁷
- La verosimilitud tópica: se apela a lugares comunes, a los valores que todos aceptan y a las configuraciones simbólicas hacia las cuales se siente previamente un fuerte apego. Esto no puede desprenderse de los estratos sociales, los temas sobre los que se discute, según las situaciones sociales, según los lugares o según las épocas. Y con ello destacamos dos figuras: de comunión y de junción¹⁸

Como se puede ver, la lupa lingüística permitirá realizar un desmenuzado análisis de las entrevistas realizadas¹⁹, facilitando información necesaria para construir ejes de análisis, abriendo camino al segundo nivel

2) El segundo nivel permite analizar *los discursos como practicas discursivas*, buscando comprender “los procesos de producción textual, distribución y consumo y la naturaleza de estos varía entre diferentes tipos de discurso de acuerdo con factores sociales” (Moreno Mosquera, 2016, p 136). Por lo que será fundamental comprender cómo se producen e interpretan los textos, cobrando sentido la relación entre el evento comunicativo, el orden del discurso y las prácticas discursivas. El nivel anterior evidenció estrategias lingüísticas en relación a ejes temáticos, a partir de allí, se realizará un *análisis autónomo*, que evidencie la relación de las propiedades internas del discurso con las propiedades de quienes lo enuncian y/o de quienes lo reciben, es decir reconocer los discursos en relación con distintos “ethos” (Jociles Rubio, 2005). Este último funciona como el origen enunciativo, el “garante” o la

¹⁷ Metáfora: es la relación sutil de analogía o semejanza que se establece entre dos ideas o imágenes. Símil o comparación: consiste en establecer una relación de semejanza entre dos elementos que viene introducida por un elemento relacional explícito. Metonimia: alude a designar una cosa con el nombre de otra, con la cual tiene una relación de presencia o cercanía. Prosopopeya o personificación: es el procedimiento retórico que consiste en atribuir cualidades propias de un ser racional o animado a otro inanimado. Alegoría: es un procedimiento retórico complejo en el cual, por medio de un conjunto de asociaciones metafóricas, se construye un concepto o una idea más amplios. Paradoja: implica el uso de expresiones, ideas, conceptos o frases en las cuales hay una supuesta contradicción que, en realidad, tiene la intención de enfatizar o darle un nuevo sentido a aquello de lo que habla (Rodríguez Jiménez, 1995).

¹⁸ La primera busca aproximar a los elementos y representar en pos de movilizar los signos de connivencia (alusión, cita, apostrofe), mientras que la segunda aproxima elementos distintivos y establece solidaridad entre ellos, para valorarlos positiva o negativamente.

¹⁹ Para mayor detalle de este proceso analítico, revisar ANEXO 2. Desarme metodológico. Primer Nivel: Análisis Nuclear-

“instancia subjetiva encarnada” en un cuerpo, una voz y un tono que permite dar cuenta de la identidad de los posicionamientos subjetivos. Dado que el enunciador solo habla en el marco de un cierto contexto enunciativo interactivo, que supone restricciones institucionales, culturales, políticas y también lingüísticas, la construcción y proyección del ethos se vincula especialmente con la “escena de enunciación” en que el discurso se despliega y que este presupone (Montero, 2012).

En esta escena los sujetos discursivos -docentes en este caso- se construyen en el enunciado en relación con una doble orientación social enunciativa: el valor de jerarquía y el grado de intimidad entre los sujetos discursivos, los cuales serán centrales es el análisis intertextual que realizaremos:

- El valor de jerarquía en la Situación de Comunicación a través de las valoraciones que se evidencian entre las voces o roles socio-institucionales que éstas asumen en el enunciado dando cuenta así del distanciamiento jerárquico entre ellas (+/- autoridad), de la legitimidad de la Voz responsable del enunciado, el Locutor y del Tema privilegiado por el enunciado. Esto se materializa por medio de los actos de discurso –de habla– que están agrupados en *Tonalidades: intencional, predictiva y apreciativa*. La tonalidad intencional evidenciará la valoración que el locutor realiza sobre sí mismo, se trata de la búsqueda de presentación de sí mismo en términos de legitimidad y de autoridad: los actos de discurso (o de habla) utilizados serán de tipo asertivo, comisivo o declarativo. La tonalidad predictiva evidenciará la valoración que el locutor realiza del Interlocutor en términos de Enunciatario: los actos de habla utilizados serán de tipo directivo –recomienda, aconseja– o apelativo –amenaza, provoca, critica. La tonalidad apreciativa evidenciará la valoración que el locutor realiza del Tercero o Voz ajena, del acontecimiento: los actos de habla utilizados serán de tipo apreciativo que muestran consideración o aprecio o bien distanciamiento, llamadas de atención (Martínez Solís, 2015; Solís, 2016).
- El grado de intimidad basadas en el distanciamiento amistoso entre los sujetos (+/- cercano) es lo que se traduce en una imagen construida del otro, del Enunciatario o del Tercero, como Aliado, Oponente o Testigo y, de sí mismo, como un sujeto digno de ser creído. En la búsqueda de la credibilidad del Ethos discursivo se despliegan procedimientos discursivos, modos de razonamiento y valoraciones que ofrecen una

construcción discursiva del sujeto en términos de dimensiones: Ética, Emotiva y Racional. *La dimensión ética permite* la construcción de un *ethos confiable* que se mostraría a través de estrategias discursivas y valoraciones que destacan el sujeto sincero, honesto; justo, equitativo; sabio, prudente; razonable. *La dimensión emotiva* daría cuenta de la construcción de un *ethos sensible* que se mostraría a través de estrategias discursivas y valoraciones que destacan el sujeto solidario, amistoso y agradable, que se comporta como aliado y busca aliados; o, por el contrario, en el caso de una polémica o disputa, un sujeto que se construye o construye al otro como oponente. *La dimensión racional* alude a un *ethos racional* que resaltan al sujeto competente, analítico y deliberado. Un sujeto racional, que se deja ver desde su competencia, su saber y su experiencia (Martínez Solís, 2015; Solís, 2016).

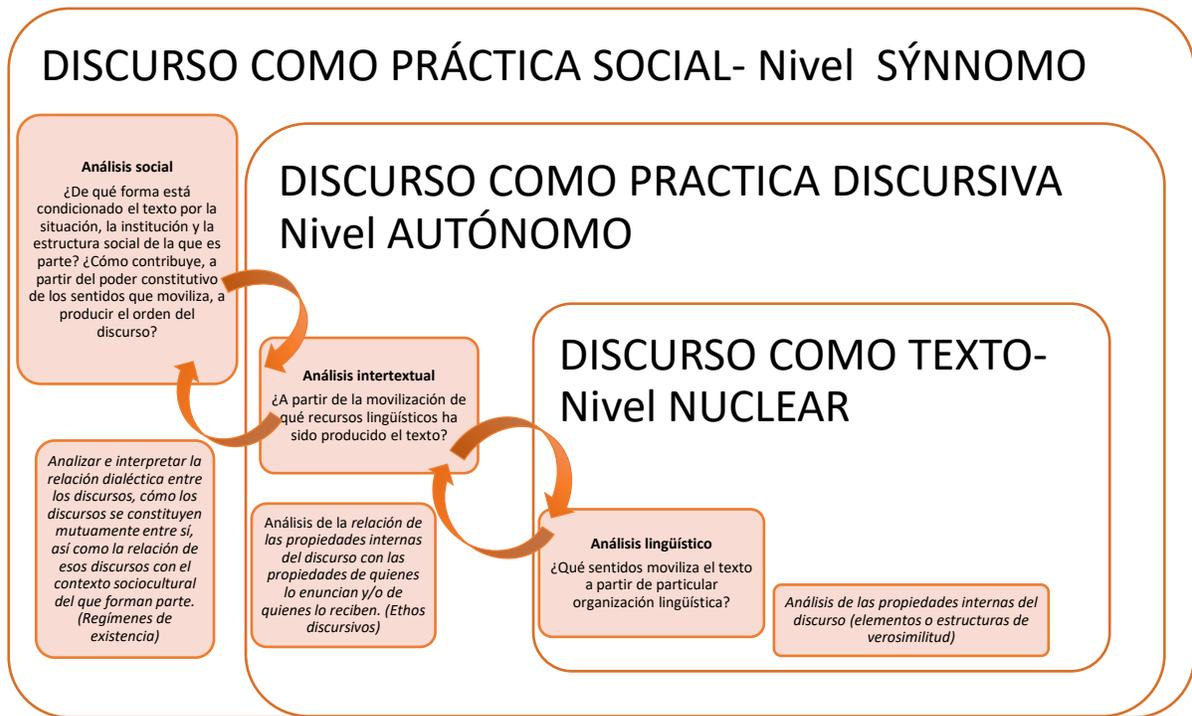
Comprender esta intertextualidad discursiva, enfatizando en el sujeto que habla, en cuanto a búsqueda de legitimidad y credibilidad en la situación comunicacional²⁰ es clave para reconocer que los eventos discursivos forman parte de las prácticas sociales que le dan sentido, y que, sin referenciar a este último, el análisis queda incompleto. Esto nos lleva al último nivel.

3) El tercer nivel alude al *discurso como práctica social*, que “establece, sostiene y cambia las relaciones de poder, y las entidades colectivas (clases, bloques, comunidades, grupos) en las que se obtienen dichas relaciones” (Moreno Mosquera, 2016, p 137). Aquí se realiza un análisis *sýnno*²¹, en donde se recupera la unidad del material discursivo descompuesta en los dos niveles anteriores, para entender su relación con el contexto sociocultural del que forman parte. En este nivel el principal objetivo sería evidenciar estos sistemas de representaciones ideológicas y mostrar cómo se configuran en un orden social más amplio (Jociles Rubio, 2005).

El siguiente cuadro presenta los elementos nucleares de esta amalgama metodológica desarrollada.

²⁰ En este sentido, las reflexiones que se realizaran en los próximos capítulos, se sostienen en este nivel de análisis. Para mayor detalle revisar Anexo 3. Desarme metodológico. Segundo Nivel: Análisis Autónomo.

²¹ Entendida como la integración tanto en el sentido interno referido al discurso, como del discurso y la realidad que le da sustento.



Cuadro de elaboración propia a partir de Jociles Rubio, 2005 y Moreno Mosquera , 2016

El haberme detenido en esta propuesta de análisis, no solo tienen la intención de explicitar nociones específicas que hacen a este particular ACD, sino también facilitar la comprensión de los procesos y reflexiones que se realizan en los próximos capítulos.

Capítulo 2: Discursos sobre la ESI, categorías y Leyes

En el capítulo anterior se explicitó el recorrido metodológico que orientó el desmenuzamiento de las entrevistas realizadas a docentes a cargo del Seminario ESI, posibilitando la construcción de varios ejes de análisis²². En este capítulo, recuperaré expresiones vinculadas a los discursos predominantes sobre ESI y sexualidad, vinculadas a percepciones que tienen los agentes sobre la misma, desde una dimensión social y educativa, teniendo la noción de género un lugar preponderante, tensionándose las interpretaciones sobre identidades de género y violencias. Así también revisaremos las críticas e interpretaciones de los agentes educativos a la ESI como ley y expresión del Estado, tomando una especial presencia del feminismo como “irrupción” en este marco normativo específico.

➤ Discursos sobre sexualidad/ESI

En las distintas construcciones discursivas se pudo visibilizar una equivalencia al momento de referirse a la sexualidad y la educación sexual integral, no desde su categorización, sino desde el impacto que el hablar de las mismas conlleva tanto a nivel subjetivo como social. En este sentido, predominan recursos lingüísticos de carácter metafórico (estructurales y ontológicas), que presentan estos saberes como una presencia, pero también como un saber silenciado.

[...] *La ESI estaba totalmente silenciada*²³ [...]

[...] hay muchos temas que *no fueron abordados* en su totalidad, y creo que no se los elaboraron por falta de docentes en sí que den desde matemática la ESI, pero *sacar contenidos* yo creo que no lo veo, no lo veo como algo que dé buenos resultados que a mí *me estén privando* de contenidos que son importantes

[...] *la ESI no estaba* en la escuela donde damos nosotras.

Un argumento constante en todas las indagaciones que es destacable es la significatividad asociativa de las temáticas de ESI y sexualidad con la batalla o conflicto y,

²² Cabe aclarar que a fin de realizar un ACD en relación a ejes analíticos construidos haré foco en los sentidos de los discursos, por lo cual las referencias a fragmentos de entrevistas serán en relación a esto y no a las/os sujetos específicas/os entrevistadas/os.

²³ Las cursivas explicadas aludirán a la intención de resaltar términos claves del análisis.

en este marco, las figuras de romper/tocar/modificar, o construcción de muros, tienen fuerte presencia en los discursos.

- [...] todavía en nuestro imaginario hay cuestiones que *rompen con nuestra estructura* [...]
- [...] *se rompe* como el hielo, cuando uno empieza a intercambiar cosas que sabemos, que no sabemos, ahí *se rompe el hielo*.
- [...] ahí empezando a *desmembrar* esas cuestiones y mí me hace *ruido* [...]
- [...] entonces desde 2006 al 2011 *había una brecha de cinco años* en donde la ESI estaba totalmente silenciada, y ahí como que *ver tantas barreras* en ese entonces-
- [...] puso a la ESI en *un lugar de opinión pública muy golpeada*
- [...] *la primera barrera* que encuentro es hacer entender y comprender que la ESI ya es una ley.
- [...] El tema es que el debate llevó a profundizar la dichosa *brecha, grieta*
- [...] tienen otra *mirada* más abiertos al dialogo, no a la *confrontación*.
- [...] yo *me encontraba en conflicto*, de alguna manera *es una lucha* de intentar legitimar todo el tiempo la ESI
- [...] comenzar a trabajarla desde la función docente y *entran en conflicto* sobre todo los varones, no tanto las mujeres. *Lo que me discutían* en el seminario quienes *se resisten* a la ESI.
- Este año yo sentí *como una tensión muy fuerte*, no es algo que yo voy a *imponer*, es la única manera de *defender su posicionamiento*. Yo sola tratando de *defender* el espacio, sentí *un ataque* al espacio de ESI y a la ESI en general [...]
- [...] tomaron la metodología de la militancia y *se la apropiaron, quienes a favor y quienes en contra* [...]
- [...] en ningún ámbito de la sociedad quedó *indemne* del impacto de esta consulta social digamos.
- [...] Son *mecanismos de defensa*, son mecanismos de defensa que ante esta *avalancha* de cosas que se plantean desde la sexualidad en diversos ámbitos.
- [...] un 50% *es la resistencia* que tiene y el 50% es cómo lo hago.
- [...] teníamos que ir de a poco, hablar con mucha sutileza, pero sabes que al ser poquitos se generaban cuestiones *muy fuertes* [...]

La visible referencia -por todas las entrevistas- de metáforas de combate y conflicto en alusión a la ESI como espacio, contenido y/o enfoque atraviesa de maneras más intensas o reguladas en función de quien habla. Quienes trabajaban en IFD de gestión privada, son quienes con mayor fuerza en los argumentos sostienen el carácter disruptivo.

Continuando con los recursos lingüísticos para la construcción de discursos de verdad, nos topamos con verosimilitudes retóricas donde predominan argumentos de contigüidad y de comparación. Aquí es destacable la continua presencia de figuras de

disrupción, en donde es clara la consideración de que la ESI moviliza/cuestiona, no solo como un espacio disciplinar sino como un cuestionamiento estructural.

[...] si existe *este terremoto que hace que se modifique algo*, que se repiense algo, es porque estamos haciendo un trabajo, porque la enseñanza de la ESI no es un contenido de un área disciplinaria específica o aparte, sino que *trata y cuestiona todo un sistema* [...] Yo entiendo que puede haber en el instituto muchas ideas que no están a favor de la ESI, pero en prácticas reales recurren a la ESI porque *es una necesidad real*, entonces las limitaciones se van, así sean sutiles, se van cada vez dando marcha atrás.
[...] *salimos del individualismo* porque ahora me tocan a mis hijos ¿me entendés?

Con ello podemos ver que sexualidad y ESI se presentan inexorablemente como un saber que viene a cuestionar/desafiar e incluso cambiar lógicas históricas en el tema. Esto se traduce en términos subjetivos muy vividos que se materializan en lo propio o en los otros, donde la presencia como una sensación de materialización de un saber que pareciera requerir ser *sentido*. Así mismo es claro el reconocimiento de un saber que puede ser analizado desde varios enfoques posibles, lo cual implicaría resistencias, diferencias y confrontaciones que dificultarían o complejizarían su abordaje.

Otras figuras literarias presentes en los discursos (de comparación, metonimia, prosopopeya y alegoría), continúan la idea de ESI y la sexualidad como disruptiva. La analogía del terremoto es muy significativa, como algo que implicaría movilización, temor, resquebrajamiento de ciertas bases, ya que da cuenta del poder de impacto en términos figurativos.

[...] yo creo que si estamos quienes enseñamos ESI o desde la ESI vemos que existen estos como *terremotos que hacen que se modifiquen o se repiensen algunas prácticas* [...]

Y es desde esta figura, que podemos identificar con mayor claridad posicionamientos variados, que van desde el reconocimiento como un proceso doloroso, pero al mismo tiempo necesario.

[...] este *proceso doloroso*, que es la analogía que yo intento decir con el terremoto, suceda o podamos verlo no como el disfrute del dolor ajeno sino como algo que está cambiando, y entender la crisis como oportunidad de cambio y no como conflicto o con esta connotación negativa, sino que efectivamente *permite un cambio nos da como pautas o señas de que estamos en el camino correcto*.

Atravesando alegorías de transformación, donde la ESI es pensada como un camino de revisión subjetiva y de interpelación corporal, así como un bien/valor social y personal.

[...] porque trabajar sobre ESI es *interpelarse en principio uno mismo* para construir [...] [...] creo yo que al *vivirlo con el propio cuerpo* nos permite ampliar un poco la mirada. [...] implican saber este tipo de conocimientos porque *forman parte del patrimonio cultural de uno* [...]

Hasta llegar a concepciones que ven este “terremoto”, como consecuencia de la falta de sustentos culturales más fuertes que le den más estabilidad y resistencia ante los cambios [...] me parece que al argentino si le faltan raíces, le faltan raíces y eso *nos hace más vulnerables*.

Así mismo el constante uso de figuras de comunión retórica que hacen alusión a la verdad/ comprensión como apelación al acompañamiento del/a interlocutor/a (*verdad?; no sé si me entendés -x 2-; No sé si te pasa a vos, a mí me pasa; Imagínate; fijate vos*) como así también patrones de lo bueno y lo malo como criterio de decisión o acción (*para bien o para mal; es erróneo, está mal y es peligroso; darse cuenta que hay algo no está, está bueno*), y de acuerdo social como marco de importancia (*hacerle entender; estamos todos de acuerdo*), da cuenta que los discursos docentes hacen constante uso de herramientas lingüísticas para la construcción de verosimilitud que le da fuerza a su argumento no solo desde el uso de dichas herramientas, sino desde el sustento institucional desde el cual hablan.

Este desmenuzamiento realizado nos da pistas para comprender la dinámica social enunciativa predominante de la temática, donde es posible identificar una doble orientación social enunciativa: el valor de jerarquía y el grado de intimidad entre los sujetos discursivos (Martínez Solís, 2015). En relación con el primero, predomina una tonalidad predictiva, donde las voces entrevistadas, no solo evidencian una situación comunicativa desde un rol docente (legitimidad), sino que los tonos de enunciación son fuertemente directivos y apelativos al argumentar posiciones y reflexiones sobre las concepciones de sexualidad y ESI (credibilidad). Esto no puede ser pensado por fuera del contexto de pertenencia profesional docente, donde el discurso pedagógico se entreteje en función de la dinámica transmisor y adquirientes (Bernstein y Diaz, 1985).

En la segunda orientación enunciativa, se puede reconocer Ethos discursivos, que, en la búsqueda de pretensión de verdad y efectos de discurso, implican una construcción de

sujeto enunciativo atenta a la situación de entrevista²⁴. Y con ello podemos destacar lo siguiente

Ethos Confiable	Ethos Sensible	Ethos Racional
<p>Se evidencia que, para hablar de <i>la ESI en su figura disruptiva</i>, se exalta la imagen de un/a docente sabio/a, que habla de las valoraciones y percepciones sobre el tema, haciendo uso de la propia experiencia como recursos para dar verosimilitud a dichas valoraciones, <i>fortaleciendo la imagen de docente experimentado/a, honesto/a</i>. Lo destacable aquí es la importancia de que esto sea evidente, pues <i>luego se usará como respaldo en la toma de decisiones pedagógicas en el marco del seminario</i>.</p>	<p>En correlación con el Ethos confiable, la ESI como un eje disruptivo, también implica recurrir a emociones. Y en este marco predomina la <i>construcción de un sujeto "aliado/a"</i> frente al "terremoto" de la ESI, ya que se apela a reconocer la importancia de poder "sentir" este saber y al mismo tiempo <i>que quien habla -en su rol docente- pueda acompañar este proceso</i>. Esto también es clave al momento de respaldar estrategias pedagógicas.</p>	<p>La consideración de un <i>sujeto docente competente</i> está también presente. Aquí el uso de ejemplos y marcos conceptuales referenciales para "conceptualizar", busca dar solidez a los argumentos.</p>
	<p>Una predominancia destacable es la conjugación de apelaciones racionales y emocionales conjuntas, para referenciar a la ESI. Ya que se busca construir una <i>representación docente aliada/competente</i> que, en el reconocimiento racional de la ESI como un saber necesario y complejo, hay que apelar a sentires sobre ello, pues <i>esto posibilitaría un mejor abordaje pedagógico</i>²⁵.</p>	

Este análisis intertextual nos muestra que ninguna entrevista niega, reduce o minimiza el lugar de la ESI /sexualidad como tema relevante, dando cuenta de la capacidad crítica y de cuestionamiento estructural del tema. Lo que si se tensiona es el posicionamiento/lugar/estrategias que se ponen en juego al momento de abordarlo pedagógicamente, lo cual implicaría que no es un saber que se trabaje uniformemente, sino que se personifica en relación con quien lo dicta o trabaja y en donde la sutileza es clave, vinculándose con la manera que se aborda ya sea para su crítica o su fortalecimiento. Aquí el discurso pedagógico es claro con relación al qué trabajar, pero es en el cómo y en por qué donde las tensiones y los argumentos se diversifican y se ven atravesados de manera mucho

²⁴ En este sentido el interactuar de "colega a colega", es un aspecto importante de considerar al momento de analizar la imagen construida del "otro" en la situación comunicativa

²⁵ Esto se profundizará en el Capítulo 3.

más explícitas por procesos macro, interseccionalizados por posiciones políticas y sociales según quien hable. Vale decir que cobran un sentido en la práctica social.

Si partimos de que la categoría sexualidad implica un conjunto de relaciones sociales que son históricas y culturales que jerarquizan y legitiman determinadas formas de organizar y conocer, y que tiene como matriz la binariedad y heteronormatividad, es clave poder comprenderla como “un dispositivo de poder (Foucault, 1977, 2005) que regula de forma específica ciertos comportamientos” (Figari, 2012, p. 63).

Lo importante que se deriva de esta última mirada, es poder comprender cómo se construyen formaciones discursivas-ideológicas que se inscriben en los cuerpos y prácticas. Y aquí se puede plantear dos ejes. Por una parte, una construcción sobre la sexualidad y su enseñanza en función de los enfoques (Morgade, 2011) de quien habla. Y por otro lado en relación al impacto pedagógico que tienen estas miradas.

En el primer eje es clave recuperar la construcción discutiva sobre la sexualidad considerada disruptiva socialmente, lo que se puede decir de ella implicará mirar los enfoques que lo respaldan. En ese marco la predominancia de un discurso moral religioso y otro de derechos es destacable, en donde emerge un punto de encuentro vinculado con la crítica de superar la mirada netamente biologicista sobre la temática, sin embargo, es necesario profundizar en los respaldos de dichas críticas. Los enfoques morales religiosos se nutren de todas “las consideraciones, clasificaciones y reificaciones de la ciencia médica para hablar de la sexualidad como pecado” (Figari, 2012, p. 76), camuflando fuerte improntas imperativas, sostenidas desde discursos validados desde una supuesta ciencia neutral y occidental. Si bien este enfoque no es predominante, en las posiciones de las personas entrevistadas como una mirada propia, su incidencia para hablar sobre ella como una referencia es constante, y aquí la noción de poder explicitada (Moreno, 2006) nos permite comprender que el mismo, en nuestro contexto salteño, tiene una presencia ineludible. Y desde aquí las respuestas vienen a mostrar que el problema de la verdad, entendida con relación a lo legítimo/ilegítimo de sexualidad y ESI, se constituye como problema político, de poder. En lo recuperado predomina una mirada que posiciona el eje de derechos como una respuesta posible, traduciéndola como un derecho social (individual y colectivo), que, si bien se expresa como un discurso “de resistencia”, la coyuntura política posibilita tener más

recursos desde donde sostenerlo (legislaciones internacionales y nacionales, y luchas de movimientos sociales).

Ahora bien, estos procesos de tensiones se traducen en docentes, y aquí es necesario partir de que “todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican” (Foucault, 2005, p. 44). Con ello las configuraciones de discursos de politización reactiva (Vaggione, 2005) o promoción de la ESI como saber, es compleja de comprender pues cabría preguntarse sobre qué estaría enfocada estas posiciones.

La acción reactiva puede estar frente a lógicas históricas que aluden a la ESI como un saber que debe ser recortado y seleccionado acorde a criterios jerárquicamente morales por sobre los pedagógicos o a esta “nueva ola” paradigmática que al hablar de ESI como derecho la ubicaría como un saber que no tendría límites. Ambas reacciones, se verán reflejadas en las estrategias pedagógicas-discursivas que se analizarán más adelante. Por otra parte, la promoción de la ESI si bien es continua por todos los/as entrevistados/as como un saber necesario, esto tomó distintos caminos a partir de qué objetivos busca. Y aquí nos encontramos con la promoción de un saber específico o como garantías políticas, reviviendo debates sobre el conocimiento en tanto saber neutro o saber político, y ello marca el perfil docente que hablará y se pronunciará, sostenido o en soledad según el marco institucional.

Es así cómo se puede ver que estos discursos se expresan como una caja de resonancia social y política frente a un tema que hoy ya no es unidireccional en la agenda pública ni política, donde docentes se ven “obligados/as” a posicionarse -tengan las herramientas o no para hacerlo-, pues ello le dará sentido a la intención pedagógica.

➤ **Género como un eje conflictivo**

Las categorías de género y perspectiva de género se presentan como un saber indisociable de sexualidad y ESI, y cobran materialidad en los discursos analizados, desde dos grandes referencias. Por una parte, argumentaciones de orden retórico sobre su incorporación en el trabajo pedagógico de sexualidad, vinculado a una superación de visiones “clásicas”

[...] yo daba biología, pero trataba también en mis clases de ver la parte reproductiva, la parte de la sexualidad, porque ahí vemos los caracteres sexuales primarios y secundarios,

yo les daba también a ellos una cuestión de que en sí el género no es solamente que por tener una anatomía masculina yo voy a ser varón o mujer, sino que es más una cuestión tuya propia [...]

Y, por otro lado, la utilización de argumentos de contigüidad, como una estrategia de construcción de una totalidad por medio de indicios, para establecer la vinculación de esta incorporación como parte de los procesos macroeconómicos de financiamiento internacional, los cuales establecerían agendas de políticas públicas (de “ideología de género”²⁶) con objetivos claros de “reducción de la natalidad.”

[...] yo personalmente quiero decir, que la ideología de género está atravesando la educación de la sexualidad y esta ideología, es decir, como política pública porque está insertada en las políticas públicas.

El Ministerio nos viene diciendo que ellos están manejando la educación desde la perspectiva de género y eso no es cierto, te lo acabo de comprobar con los mensajes que mandan, ¿me entendés?

[...] Y uno dice “pero ¿por qué ellos nos tienen que venir a imponer que desarrollemos políticas de género para darnos plata?” [...] Es decir, nosotros estamos en una agenda internacional donde lo primero que nos han dicho es salud sexual y reproductiva, después educación sexual y sigue aborto, es una agenda internacional. Entonces, digo, esto viene de mucho más allá, hay que verlo en el macro. Son organismos internacionales que definitivamente no quieren que los países subdesarrollados crezcan, crezcan quiere decir que haya más habitantes, y por eso financian políticas de reducción de la natalidad

Cabe aclarar que ambas construcciones de verdad implican de manera diferenciada a docentes de trabajan en IFDs de gestión privada o pública. Explicitándose en el primero, un discurso llamativamente más unificado, en cuanto a la utilización de recursos lingüísticos en busca de verosimilitud.

Otra gran referencia identificada se vincula con la preocupación por el abordaje de la temática de identidad de género, la cual se configura como un saber “necesario de trabajar”, pero aparecen, nuevamente, posiciones acerca del qué y cómo hacerlo. En este sentido,

²⁶ Si bien la noción posibilitaría un amplio y profundo análisis, sobre todo en el ámbito educativo, nos centraremos en la conceptualización de ideología de género como una expresión performativa que transforma la realidad social que supuestamente describe, una estrategia notablemente efectiva en una lucha por la hegemonía cultural por parte de distintos sectores de derecha (religiosos y liberales). Por lo que no es solo un significativo para lo que las/os católicas/os interpretan como los males del liberalismo en el ámbito de la sexualidad humana (feminismo, aborto, diversidad sexual), también es un eslogan político, sido notablemente efectiva como bandera de lucha. Simplemente es un gran nombre para todo aquello que las/os católicas/os conservadoras/ es desprecian. (Graff, 2017)

predominan recursos lingüísticos de carácter metafórico (principalmente estructurales) y de retórica argumentativa (de reciprocidad, de contigüidad, de autoridad), que aluden a la identidad como un elemento material y subjetivo que se tensiona entre lo construido y lo dado.

[...] la ley de la identidad *es un proceso doloroso* [...]

[...] la identidad como *yo me percibo, me identifico, entonces nadie tiene que prohibirme que yo exprese lo que siento*.

Si les decimos que la identidad se construye, que es algo maleable, es *escindir a la persona* [...]

[...] la gente está muy confundida porque el mensaje instalado es que la identidad se construye, que es algo maleable, que yo puedo construir y de construir de forma muy natural y en verdad que esto no ocurre así, es decir, *la conformación de la identidad es un proceso que pasa por varias etapas* [...]

[...] por algún motivo yo no puedo reconocerme en lo que soy por lo tanto *no es una elección ni es una construcción*, es algo que no me permite reconocerme en lo que soy sencillamente.

Es decir, *esta aceptación puede o no coincidir con lo que soy*, biológicamente hablando en este desarrollo, puede o no coincidir, *lo lógico es que coincida*, que este desarrollo desde principio a final coincida, y una vez que esto coincide me expreso en lo que soy, así como soy me expreso, es la expresión de lo que soy. En este proceso *si yo no he podido aceptarme en lo que soy por X circunstancia, ni la ciencia sabe muy bien por qué puede ocurrir, entonces allí es cuando decimos que no me reconozco en lo que soy, no me acepto en lo que soy* por lo tanto no me expreso de esa forma sino de otra, digamos, esto es lo que dicen los psicólogos en líneas generales el manejo.

Así también los argumentos devienen en interpretaciones sociales, que vendrían a articularse con aquella consideración de la ESI como un derecho social

[...]y uno lo tiene que tomar con total naturalidad no ver como algo raro, capaz que antes era raro, pero hoy en día *no podemos seguir con esa visión* de ver un docente por ejemplo transgénero

[...]a ver, yo creo que hay una libertad de todos, *tenemos derecho a caminar por cualquier lugar, derecho a expresarnos*, entonces si dos personas se expresan de esa manera, ¿por qué no te sorprende que una pareja heterosexual lo haga y te sorprende cuando ves a dos mujeres o a dos chicos besándose?

O sea, yo creo que acá lo que creo que hay que trabajar es la tolerancia, yo tengo que trabajar mi tolerancia y el respeto, *así como yo tengo derecho como heterosexual a andar de pantalón corto, pantalón largo, andar con una chica de la mano, a pasarme, también lo tiene cualquier individuo que no tenga esa orientación distinta a la mía*, vos tenés que trabajarlo y respetar.

El uso de figuras de comunión retórica que hacen alusión a la verdad/ comprensión como apelación al acompañamiento del/a interlocutor/a, es clave al momento de buscar respaldo antes las afirmaciones construidas.

Imagínate... fíjate vos el peligro de decirles que la identidad de género es una construcción [...]

Cabe destacar la predominancia de discursos más individualistas sobre el tema en docentes de gestión privada, mientras que en IFDs de gestión pública, son más heterogéneas las posiciones.

Este desarme discursivo, nuevamente nos da indicios para comprender la dinámica social enunciativa²⁷, donde predomina una tonalidad apreciativa acerca de la temática, focalizando en recursos lingüísticos “evaluativos” sobre las repercusiones de género en el trabajo con la ESI. Esta mirada evaluativa es clara, tanto en su orientación positiva (apreciación de la incorporación) como negativa (reclamo y/o denuncia sobre dicha presencia). Nuevamente recordemos el contexto de pertenencia profesional docente, que en términos de discurso pedagógico no podemos pasar por alto, ya que este tono refleja con mucha más fuerza -a diferencia del análisis anterior- la orientación social de la enunciación.

En cuanto a los Ethos discursivos, podemos destacar lo siguiente

Ethos Confiable	Ethos Sensible	Ethos Racional
Una predominancia destacable es la conjugación de apelaciones éticas y emocionales. Puesto que no solo presenta una idea de <i>docente sincero y razonable</i> que establece “ejes de valoración” (+/-) social y pedagógico sobre género e identidad, sino también que, al apelar a movilizaciones emocionales, la figura de un <i>agente educativo aliado/oponente</i> toma presencial en el abordaje pedagógico.		La figura de un <i>sujeto docente competente</i> está también presente. El uso de recursos de entinemas ²⁸ y ejemplos reitera las tensiones en favor/contra del género como un saber social que impacta a nivel educativo.

Esta intertextualidad discursiva evidencia una tensión mucho más clara en cuanto a las interpretaciones que las nociones de género pueden implicar, y que a diferencia de sexualidad y ESI, la palabra docente se aleja del discurso unificadamente prescriptivo, y aparecen las valoraciones subjetivas -más vinculadas a trayectorias profesionales/personas-

²⁷ El valor de jerarquía y el grado de intimidad entre los sujetos discursivos (Martínez Solís, 2015).

²⁸ Recurso lingüístico que alude a un silogismo en el que se ha suprimido alguna de las premisas o la conclusión, por considerarse obvias o implícitas en el enunciado.

que no solo muestra un heterogéneo panorama pedagógico, sino que también evidencian los debates sociales que la temática fue mostrando en los últimos años.

Ciertamente trabajar las cuestiones de género (en toda la amplitud y complejidad de la categoría) como un saber o enfoque al abordar la ESI, pareciera ser inevitable. Esta masificación del género (Bracke y Paternotte, 2017), en tanto enfoque y herramienta de políticas, implicó un uso más extendido, pero con una paulatina despolitización y sobreutilización en las últimas décadas. Sin embargo, los últimos debates sociales empujados por los movimientos feministas -en especial los debates por la despenalización y legalización del aborto en nuestro país-, le volvieron a dar un fuerte sentido político. Lo cual hizo mucha más tangible la reacción a favor o en contra, y esto es visible en las expresiones docentes, especialmente en lo referido a la identidad de género.

Dicha masificación dio lugar a aplicar una lente de género a cualquier área de la acción pública, lo que “expresa formas específicas de entender los manejos del género e ilustra la forma en que actores específicos esperan transformar las relaciones de género a través de intervenciones políticas voluntarias” (Bracke y Paternotte, 2017, p 7). En este marco, el discurso y acción docente se vieron “llamados” a trabajarlo pedagógicamente, no solo como un contenido contemplado curricularmente sino como un saber con una “intención”.

Como contenido curricular, es necesario pensar la manera en que las políticas de reconocimiento en pos de la igualdad de género y justicia social, han ido anclándose en el sistema educativo, y esto toma una presencia específica en la formación docente, ya que su incorporación se materializa en el abordaje normativo de este saber (curricular en cuanto a convenciones internacionales, leyes nacionales y provinciales) por lo que “todo lo que rodea” quedó a discrecionalidad de las/os docentes.

El género no sólo es un factor de diferenciación político-económica, sino también un factor de diferenciación cultural-valorativa. Sin embargo, en la formación docente al hacerse foco en la dimensión legalista, las otras valoraciones sobre el concepto quedan abiertas a múltiples interpretaciones, dando cuenta cómo estas últimas tiene una implicancia mucha mayor a lo esperado.

Esto llevaría a considerar dos claras posiciones que reflejan los debates públicos. Por una parte, discursos que la posicionan como una temática necesaria y superadora de las

injusticias históricas de género, en sintonía con los aportes teóricos feministas y aquí las interpretaciones docentes sobre estas injusticias son variadas, pero con el mismo horizonte intencional. Otra mirada mucho más unificada, es la que posiciona la temática como “ideología de género”, la cual puede ser conceptualizada como una “expresión performativa que transforma la realidad social que supuestamente describe” (Garbagnoli, 2017, p 69). Ciertamente esta noción implica un profundo debate sobre la visible estrategia por una lucha de hegemonía cultural, que se tensiona entre “el rechazo al género sobre la base de los vínculos conceptuales que el género como categoría ha establecido, pero, irónicamente, los reafirma” (Garbagnoli, 2017, p 16). Uno de los aspectos destacable en los discursos trabajados es la recurrencia al género como “colonización” por parte de los sectores conservadores (Graff y Korolczuk, citado en Bracke y Paternotte, 2017) estableciendo una relación entre esta noción y el avance dentro de la agenda política del movimiento de mujeres y disidencias. Estos discursos, son llamativos por su uniformidad, estableciendo los mismos argumentos de asociación y contigüidad para marcar el buen o mal concepto de género.

Estas posiciones disociadas se reiteran, desde los mismos marcos referenciales, al aludir a la identidad de género, no solo como una política de reconocimiento sino también como una noción explicativa. En este sentido es importante recuperar la definición que plantea la Ley Nacional N° 26.743 que la expresa como

[...] la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo. Esto puede involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios farmacológicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que ello sea libremente escogido. También incluye otras expresiones de género, como la vestimenta, el modo de hablar y los modales. (Art N° 2)

En esta línea, las tensiones que evidencian los discursos no solo reiteran los debates sociales, también implican interpretaciones de los agentes educativos acerca de cómo la definición debe ser trabajada dentro del aula.

Y es allí donde el tono apreciativo se constituye como un elemento clave en las figuras docentes que abordan las temáticas, pues el sujeto está atravesando por el orden discursivo en el cual está ubicado y en el cual ubica sus enunciados (Bernstein & Díaz, 1985). Al jugarse aspectos más sensibles y creíbles desde lo discursivo, las herramientas pedagógicas construidas seguramente serán más fluctuantes según la posición tomada.

Tanto sexualidad, ESI y género conllevan a procesos de resignificación política y social que fueron haciendo de ellas recursos para acciones de revisión social y cultural. Ya sea en un tono de ampliación cultural o de denuncia frente a esta, la educación, los comportamientos y discursos que aquí se producen están condicionados o mediados por las coyunturas que los circunscriben. En tal sentido “todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican” (Foucault, 1977/2005, p.44).

➤ **Discursos sobre la ley**

La Ley N° 26150 de Educación Sexual Integral, no solo ha problematizado la categoría de género y sexualidad, también ha habilitado debates sobre sus implicancias. En los discursos analizados es destacable la referencia a la norma en su carácter imperativo haciendo uso de recursos lingüísticos de predominio argumentativo (de contigüidad, de autoridad), los cuales dan cuenta de la insistencia de discursos pedagógicos que buscan construir una cadena de significación para dar verosimilitud a posiciones no solo sobre la ley en sí misma, también con la autopercepción en cuanto a sujeto involucrados en el proceso de implementación pedagógica de dicha ley.

En este sentido, se pueden explicitar dos miradas. Una que alude a considerar la ley como un recurso que avala el garantizar que las/os docente cumplan con la misma.

[...] *hay una ley que te avala*, y por ahí era el hecho de decir “profe y si el director no quiere, los padres no quieren que un alumno...”, [...] yo les contestaba “yo no soy director, no conozco el tema de los directores, pero considero que, *si hay una ley, esa ley está para cumplirse*”. Entonces yo creo que *un docente, un director, tiene que permitir que la ley se haga cumplir en su instituto o en su escuela* [...]

[...] ya de pasar de la ley, como marco legal que *nos respalda, que nos permite y que nos avala*, [...]

Yo les comentaba que, *al existir una ley, desde mi punto de vista, esa ley a mí me avala de que yo puedo dar este contenido en la escuela*. Yo lo puedo dar sin ningún problema porque tengo *una ley que nos dice que es una obligación en todos los niveles* [...]

[...] yo tengo que saberlo porque *es una responsabilidad civil de uno*. Así que bueno, eso, me entendés.

Esto conlleva a la construcción de una figura de comunión²⁹: Ley como criterio de acción y respaldo, lo que da cuenta de la manera en que las/os agentes educativos aún consideran este saber necesario de ser argumentado y defendido desde su carácter normativo por sobre cualquier otra característica.

Y esto muestra la incidencia de otras posiciones que plantean que la falta de claridad en el abordaje normativo lleva a una negación y freno por parte de ciertos grupos sociales, como un “mecanismo de defensa”, frente a lo que se consideraría dentro de la “faz privada”, haciendo uso nuevamente de recursos argumentativos como principal herramienta de verosimilitud discursiva.

En este momento *ante el desconocimiento de qué está pasando en cuanto a la educación de la sexualidad en las escuelas, ¿qué hacemos? y cerremos la puerta, no queremos hasta tanto el panorama se aclare. Es uno de los mecanismos de defensa.*

No digo ni que estén bien ni que estén mal. Pero digamos que son todas leyes que han salido para un colectivo que pueden o no haber tenido derechos pendientes, pero *¿y el resto de la sociedad? ¿Dónde están las leyes para que no se nos mueran los chicos de hambre? ¿Dónde? ¿Dónde están las leyes para que los jubilados puedan vivir un poco mejor? Es decir, las leyes que han salido últimamente a la luz son leyes que tienen que ver con la faz privada de la persona cuando en realidad, si, las leyes nos tienen que incluir a todos, pero desde el bien común. No sé si me entendés.*

Los discursos de las/os docentes no solo argumentan posiciones frente a la norma, sino que además se habilitan a explicitar “modificaciones necesarias”. Y aquí las referencias oscilan en la mayor o menor obligatoriedad de la norma: la consideración de que, si hay una implementación de ESI más controlada y regulada, se evitarían ambigüedades y se observarían cambios más visibles o el miramiento sobre la libertad de pensamiento y de prácticas como constructos que se verían atacados por el Estado y la ESI como política.

Yo le modificaría el artículo cinco³⁰, modificaría la manera tan..., no sé, creo que queda muy librado a las provincias el cómo implementarlas y *no hay ningún tipo de regulación o de artículo que determine la obligatoriedad, así tajantemente la autoridad de la misma*

[...]Yo cambiaría en la ley que no, no sé cómo decirlo, sobre todo en el artículo cinco que marca ciertas ambigüedades, *sería como más tajante en el modo de implementación*

²⁹ Elemento de verosimilitud tópica, que implica aproximar a los elementos y representar en pos de movilizar los signos de connivencia.

³⁰ Dicho artículo dentro de la Ley N° 26150 alude a la posibilidad que tiene las instituciones educativas de realizar adaptaciones de los contenidos a enseñar en el “marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros” (Art. 5).

de la ESI, cómo enseñarla sobre todo en el nivel secundario de manera específica, y el lenguaje que utilizan a lo largo de todo...

[...] la ley provee un instrumento que le permite al estado tener la función de control y un poco extorsivo de cómo se está dando la educación sexual. Es decir, *la libertad de pensamiento y de valores que uno puede sostener van a ser seriamente controladas.*

Esta habilitación discursiva también se sostiene en percepciones sobre cambios que se van desarrollando a nivel de política educativa (proyecto de cambio de ley y resolución del CFE N° 340/18³¹), que conllevan al desarrollo de argumentos de preocupación por enfoques restrictivos o que impliquen la privación de cuestiones públicas y científicas.

[...] me parece que este cambio en la mirada, este cambio en el proyecto de ley va a *profundizar esa mirada reduccionista que hay respecto a la sexualidad, que no ha dado resultados hasta ahora.*

[...] en eso no estoy totalmente de acuerdo, es como que digan que hay que hacer una reducción de contenidos en matemática y saquen la suma y resta, yo creo todos los contenidos tienen relación unos con otros y permiten tener una visión más integral, yo no puedo sacar algo. ¡Yo creo que no! *no creo que sea positivo para un alumno que te estén privando de algún contenido, aparte yo creo que son contenidos científicos y al ser científicos la ciencia en sí es una cuestión más pública.*

Otro punto importante de construcción argumentativa es la Ley en su materialización pedagógica, evidenciándose interpretaciones sobre las implicancias de dicha tarea, especialmente para quienes tienen que implementarla. Y en este marco la tensión se plantea principalmente sobre la categoría de integralidad y contextualización como puntos de partida y argumento para el armado de propuestas pedagógicas.

La integralidad implica educar en todas las dimensiones a la persona, lo que yo noto es que está muy dirigida la educación de la sexualidad al aspecto biológico y a los derechos de género, que tienen que estar, pero esto no es la integridad de la persona.

[...] por eso decimos que es transversal, porque *al ser transversal cualquier docente lo debería dar desde su formación.*

[...] trabajar la ESI en todos estos entornos de enseñanza, en todas estas modalidades *implica repensar la enseñanza de la ESI y los contenidos de la ESI y situarlos a las modalidades que ya existen y sobre todo a la realidad salteña que es una realidad diversa contextual de poblaciones rurales aglomeradas, dispersas y urbanas, y dentro de estos contextos surgen otros diversos, poblaciones indígenas, discapacidad, es bastante...*

³¹Esta resolución modifica los Lineamientos circulares de la ESI de año 2008, recortando contenidos y definiendo temas por nivel y no por áreas de conocimiento. Dicho documento se presenta como una propuesta que busca seguir fortaleciendo las intenciones de la Ley.

Yo no puedo dar una respuesta descontextualizada de la edad del chico, porque respuestas podemos dar un montón, ¿pero tiene que estar contextualizada a la edad del chico verdad? [...]

Si nosotros queremos educar y *educar en la verdad como propone la ley*, decirles y hablar con la verdad, hay que decirles toda la verdad. Se entiende, ¿no?

Estas interpretaciones de la ESI como ley se complejizan y amplían al establecerse relaciones con la incidencia de los movimientos feministas que se fueron dando en los años. Puntualmente el debate por la despenalización y legalización del aborto en el 2018 implicó, desde la mirada de las entrevistas, un renovado interés por la temática ya sea por la curiosidad frente a la misma o por las acciones reactivas que podría despertar. La predominancia argumentativa de estas reflexiones da cuenta del carácter “debatible” que la ley tiene en los discursos docentes

[...] incluso lo que me discutían al principio del seminario “la ESI no era obligatoria” pero entiendo que el marco, *el clima de época en el que vivimos, este clima, este gobierno, todo, como que puso a la ESI en un lugar de opinión pública muy golpeada* y eso es a lo que se invitaba, eso es a lo que invita el clima de época actual *sobre todo con el debate de la legalización del aborto*, que también fue difícil ese tema.

[...] Fue muy... digamos, no sé si decir raro, pero estaban los pro³² que hablaban de la ESI, al final terminó siendo toda una mentira, pero más allá de eso, que *los dos grupos reclamaran la ESI la puso en un nivel de discusión y en la formación docente hay un interés, para mí es una curiosidad, de qué era la ESI de los alumnos, como que querían saber de qué se iba a hablar.*

Un punto destacable es la alusión a figuras de comunión como recurso lingüístico para buscar adhesión comunicativa frente a la presencia/influencia feminista en este marco normativo, ya sea expresar acuerdo (como bueno/ como parte de un compromiso político/ adhesión política a dicha presencia) o desacuerdo (como malo/impuesto/ rechazable por convicciones personales)

En principio me gusta, *me gusta todo lo que sea el marco legal*, pero en segundo lugar porque creo que es necesario ser más tajante con las confusiones actuales y decir que si algo está mal está mal, porque *si yo aprendí algo del debate del 8A³³ de la legalización del aborto* es decir “no, esto que estás diciendo es erróneo, está mal y es peligroso”.

³² Aquí se está aludiendo a senadoras/es del PRO (partido político argentino de centroderecha), que en el debate dentro por la aprobación de la ley de interrupción voluntaria del embarazo, en año 2018, sostuvieron argumentos en contra de dicha ley, aludiendo a la ESI como argumento.

³³ La sigla alude al 8 de agosto de 2018, fecha en la que discutiría la aprobación definitiva de la ley de interrupción voluntaria del embarazo dentro de la Cámara de Senadores de la Nación. Esto implica un histórico día de movilización social, tanto a favor de su aprobación como en contra.

[...] hacerle entender que *existe la ESI para atender problemáticas sociales*, la violencia de género, los altos índices de femicidios, los altos índices de embarazo adolescente [...] es la única manera de defender su posicionamiento en este clima actual, en este contexto actual, y les está sirviendo bastante porque hay gente, existe gente que de verdad apoya este tipo de... *desde el desconocimiento o con conocimiento como este colega del terciario que entiende que no está bien y que va en detrimento de sus propias convicciones e ideologías, sin entender que es más amplio.*

La ideología lo que busca es un cambio cultural y *ninguna ideología tendría que estar inserta en la educación y en las políticas*. Yo personalmente quiero decir, que *la ideología de género está atravesando la educación de la sexualidad* y esta ideología, es decir, como política pública porque está insertada en las políticas públicas.

A ver, vos me decís eso no está pasando, en algunos lados sí está pasando. Son excepciones pero que en muchas escuelas *donde los docentes comulgan con esta mirada de la sexualidad desde el feminismo de género lo están bajando de esa forma*. Excepciones, te vuelvo a decir, yo no digo que sea la regla.

me parece que nos hemos deshumanizado terriblemente, estos *no son los valores que yo quiero defender ni que me parecen que las mujeres, que el feminismo que yo defiendo sean los que me representan*. No son.

La predominancia argumentativa de estos discursos da cuenta de tonos intencionales y apreciativos que se interconectan y fortalecen la intención de construir credibilidad en cuanto a las posiciones docentes explicitadas. Ya sea en su matriz positiva (asertiva, declarativa y de proposiciones apreciativas): la Ley de Educación Sexual Integral como un marco normativo ampliatorio de derecho que estaría fortalecido por los aportes de los pensamientos feministas, avizorándose resistencias y rechazos y a partir de las cual se vuelve necesario explicar y/o defender. O en su matriz negativa (de expresión reclamativa, de denuncia): La Ley 26.150 como un marco legal cuestionable pero posible de ser abordado, pero que estaría influenciado por un pensamiento feminista que no debería estar, lo que implicaría sostener una vigilancia frente a lo que la ley propone como objetivos.

En consideración de ello, la explicitación de Ethos discursivos nos muestra cómo el discurso docente se materializa en sujetos enunciativos³⁴ necesarios de destacar

Ethos Confiable	Ethos Sensible	Ethos Racional
La intención de construir <i>una figura docente sincera y oponente en términos rechazo e incomodidad</i> que busca empatizar con grupos que se oponen a la Ley por discordancia		Es posible visualizar también la necesidad de mostrar la idea de <i>sujeto docente analítico</i> , que apela a

³⁴ Nuevamente es importante reconocer que el contrato comunicacional de “colega a colega”, no puede desestimarse al momento de analizar la imagen construida del “otro” en la situación de comunicación.

ideológica. La constante intención de posicionarse como *sujeto confiable* y que “*identifica*” *oponentes* es clara y que aconseja apelando a “valores verdaderos” y emociones comunes, frente a lo que construye como negativo, peligroso (ideología de género, feminismo, aborto)

En esta misma construcción de Ethos, se presenta un *perfil docente que se sostiene como justo y aliado en términos solidarios y amistoso* frente a la Ley, pues sería la estrategia más válida frente a posiciones antagónicas. Aunque esto conlleve a no poder oponerse a aspectos que pueden ser criticables, lo que llevaría centrar el esfuerzo en fortalecer la idea de un *docente prudente que busca otros aliados* frente a los posibles ataques, por sobre cualquier tarea.

la propia experiencia y saber a fin de sostener sus argumentos. Y esta forma de producir efectos discursivos se sostiene tanto en quienes acuerdan como en quienes desacuerdan con el marco normativo

Esta intertextualidad nos da elementos para comprender cómo la Ley de Educación Sexual Integral se materializa en los discursos docentes analizados. Ciertamente es posible pensarla como una política de reconocimiento (Fraser, 1997) desde su promulgación, sin embargo, los debates feministas y por la despenalización del aborto que se fueron desencadenando, llevaron a polarizaciones en el debate público, ubicando a la ESI (en tanto norma y saber) como un punto común inicial. Con ello, la ley comenzó a ser analizada y revisada como norma restrictiva u orientativa, dependiendo de los marcos interpretativos. Esta implicó un “lavado de cara” de la ley que se pondría en renovado ejercicio.

El punto de partida para esta reflexión supone a las políticas de reconocimiento como sistemas interpretativos institucionalizados, en donde el Estado es una entidad heterogénea, conformada por un “conjunto de arenas, discursos, instituciones, producto de luchas políticas y coyunturas”, espacio en el cual determinados actores han logrado colocar y negociar ciertas demandas de género (Vargas, 2000 citado por Herrera, 2002). Comprender esto supone dimensionar el impacto que han tenido los discursos y prácticas de los movimientos feministas y de mujeres en el quehacer estatal en las últimas décadas, lo que confluía en la “creación de los nuevos escenarios político-institucionales y culturales que debilitaron el orden de género tradicional e hicieron posible su cuestionamiento a través de nuevos discursos y prácticas sociales” (Guzmán & Montaña, 2012, p. 9), los cuales son apropiados y re-significados por distintos actores implicados de acuerdo a las diferentes fuerzas políticas que hacen a la coyuntura y características del Estado.

Guzmán y Montaña (2012) nos dan un interesante recurso para comprender cómo estas traducciones discursivas de la norma, que han emergido en el análisis anterior, implican

distintos niveles de generalidad y profundidad, dando cuenta del potencial de cambio social e institucional de esta política pública. En este sentido, partimos de que las ideas construyen modos de ver el mundo sostenidas por matrices cognitivas y normativas que “justifican la existencia de diferencias, entre individuos y entre grupos, que jerarquizan las dinámicas sociales” (p.18). Las ideas cognitivas aclaran "qué es y qué hacer", mientras que las ideas normativas indican "lo que es bueno o malo", "lo que uno debe hacer". En este último punto es donde podemos observar, con más claridad, la función ordenadora del Estado; la relación entre cuerpos y disciplina, la violencia y la ley que, “aparece no como espectro fantasmal del pasado sino como fruto de prácticas concretas que se encuentran, simultáneamente, dentro y fuera de la legalidad estatal” (Schavelzon, 2010, p 85).

La Ley N° 26.150 y sus derivados (Lineamientos Curriculares y Resol N ° 340/18) sostuvieron desde sus inicios una clara referencia acerca de la importancia de trabajar en los espacios educativos esta política estableciendo como eje central el que “Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral [...]” (2006, art. 1); Pero esto implicó dos visibles interpretaciones: la norma taxativa, entendida como un deber hacer con pocos o nulos cuestionamientos o la norma orientativa, sostenidos en un deber hacer que habilitaba revisiones o recortes según las dinámicas institucionales y posiciones personales³⁵. En ambos casos estamos aludiendo a principios y normas de la vida pública, ya sean emergentes (ampliación de derechos políticos y sociales para mujeres y disidencias) o los que sostienen históricamente el repertorio social (roles de género tradicionales con fuerte impronta religiosa). Si bien estas interpretaciones fueron debatidas y son un eje importante al momento de pensar acciones de evaluación de políticas, es en su matriz cognitiva donde las tensiones aparecen de maneras mucho más complejas.

Plantaremos la Ley en dos momentos, uno en los primeros años de puesta en escena política y social, donde su presencia se sostenía en las formas en que ofrecía soluciones a los problemas que la temática implicaba (capacitaciones masivas, distribución de materiales y recursos didácticos), incorporándose con menor resistencia, puesto que parecía ser un recurso útil y no invasivo frente a posiciones tradicionales sobre la sexualidad o las relaciones de género. Con el paso de los años y los desafíos que estas “soluciones” fueron implicando se

³⁵ A este respecto los debates sobre el Art. 5 de la Ley, fueron uno de los principales ejes de discusión al momento de pensarse y proponerse reformas.

hizo más claro para las/os agentes educativos, la emergencia de problemas a resolver y la necesidad de identificar los métodos para hacerlo (resistencias institucionales, inseguridad en determinados saberes, disconformidad con acciones políticas derivadas de la ley), lo que fue mostrando cuáles eran las ideas que enmarcaban esta política en tanto cuestionamiento de “concepciones naturalizadas y privilegios arraigados” (Guzmán & Montaña, 2012, p. 17).

Y aquí nos encontramos con un segundo momento, desde el 2012 en adelante, donde la irrupción en el debate social y político de los movimientos feministas y de disidencias (consignas Ni Una Menos, debate por la despenalización del aborto, Ley de identidad de Género, entre las más significativas), movilizaron profundamente esta política educativa, reubicándola en el ojo público, no solo como “caño de escape” frente a estos debates, sino también en un tono evaluativo que pretendía exponer qué visiones del mundo sustenta - explícita o tácitamente-. Esto llevó a una reproducción educativa de las polarizaciones sociales, en donde las/as docentes se posicionaron y construyen discursos en función de ello, lo que luego impactaría en su matriz pedagógica. Es imposible -entonces- disociar la acción de los actores con la política pública, donde la presencia de “grupos de veto³⁶” o issue network³⁷, evidencia la movilización de los paradigmas que sostiene la acción política, pero también se constituyen como grupos de “resistencia” frente a los cambios. Eso es muy claro en las construcciones de las figuras docentes frente a ESI en tanto “apropiación” de movimientos feministas.

En este punto, el lugar de las/os agentes educativos como sujetos políticos, es clave para pensar los mecanismos utilizados por ellos. Considero muy provechosa la idea de traducción en tanto "hacer pasar de un idioma a otro", para entender el lugar de las/os docentes, ya que implicaría una geografía de la acción, donde los discursos se territorializan evidenciándose las articulaciones entre traducción, poder y saber. Y aquí son las/os docentes quienes, en un contexto de obligatoriedad normativa, se sostienen con matices de autonomía, en donde se va estructurando un campo de relaciones entre los actores, estableciendo alianzas objetivas estratégicas que “pueden lograr mayor eficiencia en sus acciones para influir en el

³⁶ Aquellos actores colectivos e individuales cuyos acuerdos se tornan imprescindibles para la toma de una decisión política (Tsebelis, 1995, 2002, citado por Guzmán & Montaña, 2012).

³⁷ Variedad de actores que circulan en torno a las políticas referidas a un específico tema y que llegan a conformar una red a la cual pertenecen o pueden pertenecer con diversos grados de interés o compromiso, sean estos económicos, políticos, doctrinarios o emocionales (García Prince, 2008).

proceso de políticas públicas” (García Prince, 2008, p. 33), evidenciándose los condicionantes y contextos de producción de discurso hasta llegar a la puesta en acto pedagógico de esta política. En el siguiente capítulo indagaremos con mayor detalle sobre esta puesta en acto.

Capítulo 3: Traducción pedagógica de la ESI como expresión política

El capítulo anterior permitió indagar de qué manera la ESI en tanto política educativa y saber no solo se expresa como una política de reconocimiento que moviliza cuestiones de género y sexualidad, sino que también posiciona a los docentes como actores políticos que traducen este marco normativo en el terreno pedagógico, reproduciendo debates, posiciones y argumentos de la agenda pública y política. Continuando con esta indagación veremos de qué manera el seminario ESI es interpretado dentro de la formación, en tanto derecho y contenido pedagógico y cuáles son las repercusiones de las propias implicancias en esta tarea de enseñar ESI.

➤ **Formación docente y ESI como expresión estatal y desafío pedagógico**

En este punto analizaremos la mirada e interpretaciones que tiene el Seminario ESI como expresión específica de la política educativa trabajada, tanto en su eje institucional como en las implicancias subjetivas de los discursos de los/as docentes.

❖ *Interpretaciones del Seminario ESI dentro de la formación docente inicial*

Revisar los discursos de los/as docentes entrevistados/as permitió recuperar algunos puntos sobre la manera en que la ESI como saber y espacio pedagógico se expresa en las dinámicas institucionales desde la mirada y percepción docente. En primer término, es destacable que, a diferencia del capítulo anterior, los antagonismos son más difusos en términos discursivos y aquí el rol docente es un elemento clave para comprender los procesos de verosimilitud de la palabra pedagógica, ya que hay muchos puntos de encuentro entre todas las personas entrevistadas.

Predomina la utilización de recursos lingüísticos de carácter argumentativo (de contigüidad, autoridad, confrontación, reciprocidad, de medio) al momento de expresar apreciaciones sobre el lugar del Seminario de ESI en la lógica institucional y la importancia de esta última para no “sentirlo” como una labor solitaria, insistiendo en un necesario trabajo en red/equipo.

[...] es como un trabajo solitario del docente, y ahí refuerza la idea de que para que sea un marco institucional *debemos comenzar a trabajar más docentes* [...]

[...] se dice que hay un equipo de ESI porque somos cuatro docentes diferentes que damos el seminario de ESI y todos con formaciones diferentes, está la profe que es psicóloga, hay un profe que es licenciado en biología y estamos con otra profe que somos licenciadas de la educación, *se dice que somos un equipo*.

[...] es como que se llevan la esperanza, o si se quiere *el compromiso de poder crear estos entornos institucionales que trabajen desde la ESI*.

Parte de esta “sensación” de que el Seminario se sostiene institucionalmente, deriva en explicaciones sobre la importancia de volverlo un espacio validado y significativo haciendo uso de recursos argumentativos y de figuras literarias (metonimia, comparación) que aluden a la articulación específica con la carrera de lo contrario habría desarticulación e incompreensión.

[...] yo trataba de siempre de articular lo de ESI con la matemática, para que no queden cosas tan desarticuladas.

[...] Yo trataba de ver cómo es que ellos, y a partir de lo que trabajamos en clase, [...] y ahí yo trataba de buscarle un poquito con la matemática.

Como así también con la posibilidad que el seminario habilita otras formas de vincularse con el saber y se constituye como primer acercamiento a la temática, que se continuaría en la futura tarea docente, planteándose como un recorrido a largo plazo.

Creo que a mí sinceramente este *espacio me encanta porque es un espacio de relajación*, porque uno viene, debate, habla, toma puntos de vista, y sobre todo el respeto ante todos

[...] entonces ahí fue como el inicio del camino

Hasta aquí son destacables los discursos en primera persona como sujetos, evidenciando una implicancia mucho mayor, donde los argumentos buscan de manera muy explícita justificar posiciones y visiones propias sobre el lugar del seminario, como un espacio curricular necesario de ser validado institucionalmente. Un punto de crítica y revisión es la referencia a la posibilidad de cambio en la estructura curricular (año y duración del seminario), como algo que implicaría una mejora en el proceso formativo.

Yo me conformaría con que sea anual con la misma carga horaria que tenemos en un cuatrimestre, cuatro horas semanales, yo creo que *anualmente estaríamos bien*.

A mí me parece que primero *tendría que estar en otro año*, tendría que estar en tercer año, previo a las prácticas docentes porque estaría bueno que ellos pudieran aplicar ya cuando son sus prácticas, por eso estaría bueno que estuviera en otro cuatrimestre en años diferentes.

Este punto de revisión para los discursos de nuestros/as interlocutores/as se sostendría en dos grandes ejes argumentativos que no solo buscan validar este planteo sino también mostrar la experiencia docente como ejemplificadora.

El primer eje alude a la intención pedagógica dentro del seminario, donde son más explícitas las posiciones en cuanto a estilos de enseñanza, reflexiones sobre el saber en ESI y las implicancias en quienes estarían en proceso de formación. Nuevamente el uso de recursos lingüísticos argumentativos (confrontación, medios, comparación, contigüidad) tiene una gran incidencia. En este punto la libertad y autonomía para trabajar es destacada en los discursos, sin distinción entre IFDs públicas o privadas,

[...] nunca me dijeron nada, y yo tuve libertad de cátedra para poder hacer mis actividades sin ningún problema y todo bien, nunca tuve ningún problema, es más invité a colegas, a una profesora trans y está todo más que bien [...]

[...] Yo no tuve ningún problema, nadie me vino a decir nunca nada, digamos acá [...]

[...] en ningún momento, no solo no lo he sentido, sino que continuamente el seminario es referente para el resto de la institución [...]

[...] No, había comentarios, pero nunca, de hecho, sí hubo situaciones y vinieron a consultarme a mí.

En función de esta libertad en cuanto a saberes y abordaje pedagógico, la utilización constante de metáforas estructurales, vinculadas a la idea del saber cómo algo físicamente maleable, ya sea de quien lo posee o lo recibe, da cuenta de la consideración de la ESI como *algo a dar*. Las variadas formas de hacer con este saber, traducido en tomar, dar, absorber, mechar, da cuenta de posiciones con relación al rol educativo, ya sea como docente o estudiante. En este punto también aparece la figura lingüística de la luz como analogía de algo necesario, intrínseco y destacable.

[...] el primer contenido que *les doy* es conocer el marco legal de la ESI y las leyes que surgieron antes de la ESI

[...] con eso sería el marco legal que a ellos *les doy* a conocer [...]

[...] yo por ahí tiendo a *darles* lo que está ahí e ir agregando otras temáticas [...]

[...] aquel que *asume* la educación de la sexualidad de forma muy aparatosa, muy morbosa [...]

[...] es *una esponja* que está deseoso de saber

[...] nosotros *las absorbemos*

[...] iba *mechando* problemáticas sobre la ESI [...]

[...] ahí es donde se *trabaja la cosa* para mí.

[...] creo que pocas personas conocen lo que es la intersexualidad entonces ese contenido *yo también se los doy*.

Así mismo esta construcción discursiva del saber desencadenaría en consideraciones didácticas en cuanto a las implicancias de su abordaje, donde la verosimilitud argumentativa sostendría a la ESI como herramienta frente a situaciones de riesgo que puedan vivir las/os estudiantes, lo que conllevaría a la responsabilidad de educar/formar a las generaciones más jóvenes y con ello la relevancia de su comprensión para un futuro buen desempeño profesional

[...] yo creo que ustedes como adultos que van a formar alumnos y adolescentes tienen que conocer estas cuestiones [...]

En ese sentido todo lo que podamos hacer para darle herramientas al docente para manejar con tranquilidad todos los temas que puedan surgir. ¿Para qué nos sirve conocer las etapas? Nos sirve para poder actuar en caso de que lo veamos al chico en riesgo. [...]

A veces hay temas que los hablas y como que ¿les llegará? ¿Entenderán? ¿Les servirá? ¿Podrán verlo como funciona? Y después, yo doy la parte teórica y después tenemos la práctica, cómo lo trabajo en el aula, y entonces vos ahí te das cuenta de que sí, que lo entendieron, que pudieron interpelar, que pudieron hacer el cambio, cómo lo planificaron, cómo lo habían planificado antes de eso y cómo lo planifican ahora que tuvieron ESI.

Esta red de ramificaciones pedagógicas nos lleva al segundo eje, centrado en el desarrollo de contenidos dentro del seminario, donde no solo se ponen en juego estrategias de trabajo, sino libertades y tensiones frente a la elección de contenidos, enmarcados en los parámetros de las orientaciones normativas (diseños curriculares jurisdiccionales de cada carrera, lineamientos curriculares de la ESI como principales³⁸)

La construcción metafórica del saber antes mencionado se ve fortalecida con otros recursos estructurales de verosimilitud referencial, en donde la utilización de imágenes de cuantificación refuerza las posiciones frente a contenidos o enfoque en la ESI, que serán de respaldo para la secuencia pedagógica que se decide trabajar en el seminario.

[...] *tantas* barreras [...]

[...] fue *bastante* difícil.

Es *bastante* interesante y ahí surge todo un... comparten también en el seminario [...]

[...] me decían “profe la verdad que no conocíamos con *tantos* detalles cómo uno puede tener este análisis *tan* profundo de hablar del género y de la identidad [...]

Por eso no le doy *tanto* contenido teórico [...]

³⁸ Cabe destacar que al momento de las entrevistas la Resolución del CFE N° 340/18, era de reciente aprobación y las/os entrevistados tenían muy poco conocimiento de la misma, lo que también es llamativo en cuanto a la actualización sobre temas específicos a la temática.

Parte de estas posiciones implican -entre todos los discursos docentes- una consensuada asociación del conocimiento en ESI como un saber inicial o primero que habilita otros, ya sea en las/os estudiantes o en lo propio. Aquí es destacable la consideración tanto para estudiantes como docentes, la ESI se constituye como “nuevo conocimiento”

[...] no existe una *puerta de entrada* a la ESI en este instituto más que en este seminario [...]
[...] y *se abre* un seminario [...]
[...] En principio es como *abrir una puerta* que desconocían totalmente.

Así mismo al ser un “nuevo saber”, se vuelve casi obligatoria la relevancia de un recorrido acompañado, ya que aparece un aspecto clave, que es la construcción metafórica de la ESI como un piso/sostén/respaldo en donde la figura de escalones da cuenta de posiciones de poder no solo en un pensarse docente, sino que refuerza la metáfora del saber cómo base o sostén para un posterior fortalecimiento de conocimiento.

[...] *bajo contenido* de sexualidad
[...] el docente se quiere *poner a la altura* de sus alumnos [...]
[...] necesita es que *se lo baje* [...]
[...] como *hay que nivelar* y de ahí [...]
[...] *bajada* al aula.
[...] cómo lo *bajo*, cómo lo trabajo.
[...] hay que *partir de cero* [...]
[...] temas que hay que *asentarlos* para después *saltar* a otras cosas.
[...] hacer un *piso común* de formación previa [...]
[...] *partir* para adelante [...]
[...] esto es como un *disparador* [...]

Hasta aquí los principales puntos de encuentro de los discursos pedagógicos analizados. Es en la selección de contenidos o enfoques donde se explicita la impronta subjetiva en la puesta en escena de la ESI como política educativa. Y en este punto emergen recursos lingüísticos de carácter retórico, que, si bien parten de la noción de integralidad como referencia, los sostenes argumentativos reflejan debates sociales antagónicos, analizados en el capítulo anterior.

[...] es como que a todas las materias socio históricas políticas es como si las hubiesen escrito Marx, el diseño curricular de la perspectiva es radicalmente crítica y reflexiva, pero en el seminario de ESI no se nota esa perspectiva, de hecho, yo entiendo que todavía se fundamenta en la perspectiva biomédica y centraliza mucho la mirada en eso por eso que hay tantos (...) de biología que terminan enseñando la ESI, que terminan borrando la integralidad [...]

La integralidad implica educar en todas las dimensiones a la persona, lo que yo noto es que está muy dirigida la educación de la sexualidad al aspecto biológico y a los derechos de género, que tienen que estar, pero esto no es la integridad de la persona. [...] creo que eso es la ESI: tomar los distintos modelos para poder abordarla [...]

Y desde aquí la incorporación de otros contenidos en función de dichas posiciones son variados -tomando siempre como punto de partida los descriptores de cada diseño curricular-, tanto en atención a la especificidad de la carrera como a criterios discrecionales de las personas a cargo del seminario: lenguaje inclusivo, proyecto de vida, enfoque “más naturalista” sobre MAC, pudor y autocuidado, abuso sexual, placer sexual y el amor, responsabilidad civil.

[...] teníamos que ir de a poco, hablar con mucha sutileza, cambiando las palabras, y ahí es donde yo me encontraba en conflicto, *cambiar las palabras es seguir reproduciendo el modelo en el que estamos*. [...] Machista y heteropatriarcal.

Entonces, el manejo de la voluntad el *incorporar la sexualidad a mi proyecto de vida*, el mensurar las oportunidades que tengo el conocer objetivamente, me parece que esto es lo que está fallando, y si seguimos haciendo lo que veníamos haciendo vamos a obtener los mismos resultados.

Nosotros estamos definiendo el *placer sexual como el fin en sí mismo y en realidad es el medio para el encuentro total y pleno con la otra persona*, es el medio por el cual yo le puedo demostrar y puedo mostrar cuanto la amo, lo amo, porque mi entrega es total, se entiende

En cuanto al abuso sexual tal vez *tendría que haber algo, una orientación mínima* para eso, son circunstancias que suceden, si nos vamos a poner en exquisitos... Claro, son cosas que pasan.

No nos ayuda, Salta es una de las provincias que más abuso infantil tiene a nivel país, y *la educación de la sexualidad tendía a eso, a evitar o tratar de prevenir el abuso infantil*.

[...] y si hay un agregado mío, no tan solo del enfoque biomédico, sino que presento un enfoque más naturalista si se quiere, sobre métodos anticonceptivos, no tan solo el de los días que de hecho la medicina cooptó, sino alternativas más como sustentables,

[...] todo el clima de época, y esta campaña en particular también fue como tener que *volver a contenidos que no necesariamente están en los diseños curriculares, pero si trabajar sobre la responsabilidad docente*, los artículos que definen qué responsabilidad hay, responsabilidad civil, y dentro de la responsabilidad civil se ubica la responsabilidad docente, entonces yo tomo el Código Civil [...]

[...] el pudor es una manifestación natural de autocuidado que tienen las personas, a ningún niño se le enseña [...] es una conducta natural de autoprotección de la intimidad, ahora *esa conducta natural de autoprotección de la intimidad hay que desarrollarla en el niño*.

Nuevamente es oportuno recuperar que gran parte de los discursos docentes se sostienen en bases experienciales o ejemplificadoras para construir verosimilitud, donde es

escasa la referencia a argumentos de autoridad o de medios (recursos didácticos oficiales o autores de reseña).

Ciertamente el recorrido analítico realizado, hasta el momento, muestra una compleja red interpretativa sobre cómo la ESI se materializa en la formación docente de nivel superior, en su dimensión institucional y curricular. En este sentido la predominancia de recursos lingüísticos de carácter metafórico estructurales, retóricos argumentativos, y la dinámica social enunciativa, da cuenta de la compleja articulación en la búsqueda de legitimidad y credibilidad discursiva, puesto que no solo se busca validar una idea, sino que esta validación alcanza de manera mucho más explícita a quién está hablando: el sujeto enunciativo docente. A fin de develar esta dinámica enunciativa se elaboró el siguiente cuadro³⁹

		El Seminario ESI institucionalizado en la formación y su validación pedagógica	Desarrollo, definición y autonomía de contenidos dentro del seminario
ROL dentro de la S.C ⁴⁰		El sujeto que habla es un/a docente de nivel superior, cuyo contrato social de habla se expresa en la dinámica enseñar/aprender, la legitimidad se sostiene principalmente por el marco institucional en el cual ejerce (IFDs) y es quien -a diferencia de otros niveles- puede traducir pedagógicamente la norma -Ley 26.150-.	
Efectos en la S.E Legitimidad Credibilidad	Tono social Predominante	APRECIATIVA En ambas temáticas es destacable un tono apreciativo con relación a la ESI como materialización institucional y pedagógica, donde se engrandece su lugar como espacio valorable institucionalmente, ya sea como deseo (predominando el enfado y la denuncia) o realidad experiencial (predominando el respeto y cuidado)	
		PREDICTIVA Ante el imaginario enunciatario institucional (directivos, colegas, estudiantes) el lugar del seminario dentro de la formación, la/el docente construye aliados (recomienda, sugiere o solicita su colaboración) y/o oponentes/testigos (advierte y denuncia sobre este otro)	INTENCIONAL Gran parte de la identidad discursiva que se busca construir se sostiene en la necesidad de informar sobre los criterios y razones en la elección de contenidos y convencer sobre el asertividad de dicha acción, en función de la asimetría intrínseca del vínculo docente/estudiante.
		ETHOS RACIONAL	

³⁹ Las líneas intermitentes buscan mostrar el carácter fluido e interconectado de las categorías explicitadas.

⁴⁰ Aquí tomaré como referencia teórica la noción de formación de modalidades enunciativas de Foucault citado por Arzozana (2007).

	Ethos discursivos	La entonación argumentativa razonada es destacable en cuanto a mostrar la imagen de <i>sujeto docente competente y analítico</i> , que hace uso de ejemplos experienciales para sostener razones y justificaciones, tanto en la consideración de la ESI como un espacio institucionalizado y en la selección y secuencia de contenidos.	
		<p>ETHOS SENSIBLE</p> <p>Esta imagen de docente racional se fortalece con apelaciones emocionales de un <i>sujeto docente solidario, amistoso, pero sobre todo aliado</i>, que facilite el aprendizaje y recorrido en ESI (institucional y de carrera), donde el “sentir” este saber esté acompañado por esta imagen docente.</p>	<p>ETHOS CONFIABLE</p> <p>En el abordaje de contenidos, la imagen competente <i>requiere de imágenes de docente experimentado/a, honesto/a</i> para construir credibilidad, y aquí el uso de mecanismos de negociación de contenidos y la consideración de libertad de elección, son claves en esta construcción de confianza (imagen propia como con pares y estudiantes).</p>

El análisis intertextual realizado posibilita examinar la manera en que el Seminario ESI como expresión específica de una política educativa de reconocimiento, conlleva a una tensión propia de un espacio nuevo que busca institucionalizarse, no desde lo administrativo/normativo -puesto que es un espacio formalmente desarrollado y respaldado- sino más bien de validación intersubjetiva, dentro de las dinámicas institucionales. La insistencia en los discursos docentes de revalorar el espacio dentro de los IFDs es destacable, en cuanto a la posibilidad de poder hacerlo de manera colaborativa con otros/as colegas y que se posicione como un saber “necesario”, no solo formativamente, sino para otras áreas de conocimiento, lo que también implicaría una validación del propio lugar. En este sentido “son los sujetos quienes, en el proceso mismo de su aplicación, interpretan los “signos” y otorgan sentidos a las normas y a las políticas estatales” (Faur, 2018, p. 7). Si bien la norma -tal como ya hemos analizado- puede ser pensada como taxativa u orientativa, la misma necesita ser validada en los sujetos y sus discursos, y aquí es donde se vuelve necesario el reconocer la limitación que la misma política tiene ante un saber que busca desandar la normatividad preexistente (Faur, 2018).

Las nociones de dispositivo y tecnologías de Foucault permiten comprender con mayor precisión esta necesidad de validación intersubjetiva, ya que el entramado institucional y discursivo como dispositivo que tiende a jerarquizar saberes dentro de la formación (saberes científicos vs saberes “ideológicos”), se sostiene en un Discurso Pedagógico Oficial (DPO) cuya fortaleza alude a “diferentes registros textuales que incorporan un complejo conjunto de discursos, producciones que son fundamentales para la organización y construcción del orden normalizado/normalizante del sistema educativo” (Bernstein & Díaz, 1985, p 15). Esto condiciona/posibilita discursos de saber y de verdad que las/os docentes del Seminario buscan institucionalizar, y aquí las distintas tecnologías⁴¹ materializadas en prácticas de involucramiento de los equipos de gestión, la habilitación de espacios de debate entre colegas o la libertad de cátedra, dan cuenta de la potencialidad del cambio institucional y curricular, los cuales pueden plantearse inicialmente como nuevos sentidos políticos en la formación superior. Sin embargo, este análisis no puede desconocer que la traducción pedagógica de las/os agentes educativos está fuertemente permeada por este Discurso Pedagógico Oficial que no solo celebra los principios dominantes, sino que también

[...] legitima la cultura dominante de la escuela, modos específicos de adquisición y, a través de esto, modos específicos de razonamiento. En este sentido, podemos decir que el objetivo ideológico dominante del discurso oficial en la educación es colocar, fijar y orientar los sujetos a posiciones deseadas (Bernstein & Díaz, 1985, p 15).

En consideración de esto el Seminario viene a trabajar la ESI fundamentalmente como un tema transversal, que no solo demanda un trabajo interdisciplinar, sino que también posibilita amplitud temática. Si partimos de la conceptualización, la entenderemos como temáticas que surgen de situaciones coyunturalmente pensadas como problemáticas, ya que afectan a un amplio espectro social y sectores particulares (Valle, 2009). Recordemos que su incorporación en el DPO, no solo se dio de manera normativa, también fue gracias a los distintos movimientos sociales y de militancia -como pasa con gran parte de este tipo de saberes-. Ahora bien, en la formación docente esta transversalidad se produce en un espacio específico, lo que desafía a quienes están a cargo de este, a nivel pedagógico (contenidos,

⁴¹ Entendidas como herramientas que delimitan, proscriben y producen prácticas y formas de organización y expresión (Rojas & Leyton, 2014).

estrategias, etc.) y estructural (articulación horizontal y vertical dentro de la carrera), haciendo emergente la demanda de cambio en la estructura curricular (año y duración del seminario), como algo que implicaría una mejora en el proceso formativo, según su discurso experiencial. Esta transversalidad desde el discurso docente habilitaría otras formas de vincularse con el saber constituyéndose como primer acercamiento a la temática, que se piensa como procesal y desafiante, pero sobre todo como un recorrido a largo plazo, dentro de la formación docente.

En esto último Foucault considera que “cualquier sistema de educación es una forma política de mantener o modificar la apropiación de los discursos con los saberes y poderes que implican” (citado en Bernstein & Díaz, 1985, p 5). Y aquí recuperamos la noción de saber predominante en los discursos analizados en su traducción dentro del Seminario: como un nuevo saber, como algo a dar y como un saber acompañado y escalonado. Este trinomio explicita una clásica construcción del saber-poder educativo, lo que también es un reflejo del rol docente poco cuestionado en la formación superior.⁴² Las nociones de tecnologización y colonización discursiva de Fairclough, permiten comprender cómo los potenciales sentidos comunes que se buscan construir desde el Seminario se sustentan en ciertas prácticas discursivas por sobre otras prácticas alternativas posibles (Moreno Mosquera, 2016). Así la ESI como un “terremoto” conceptual se ve frenada por este núcleo duro de la formación vinculado a la dinámica sujeto-saber-poder, cuya colonización terminológica y conceptual sigue siendo de quien está a cargo del Seminario.

Es así como el DPO valida esta imagen docente competente y experimentada, que irá significando el espacio del seminario y los contenidos que pretende abordar, según la especificidad formativa y criterios discrecionales del/la docente. En este punto, dos cuestiones son importantes de destacar, la primera es con relación a la manera en que la ESI en tanto política educativa, es traducida en las subjetividades docentes dentro de la formación, “construyendo representaciones acerca de lo que significa y debe ser el sujeto docente, e incitándolos a identificarse con dichas posiciones” (Rojas & Leyton, 2014, p. 209). Esto toma especial relevancia en el nivel educativo analizado, puesto que dichas representaciones se expresan como espejo en quien está a cargo del seminario, como reflejo

⁴² Ciertamente esto es otro eje de indagación potable de realizar en cuanto a la construcción del imaginario docente en la formación superior.

para las/os estudiantes en formación, y como proyecto de rol docente -según nivel y especificidad formativa-; y aquí aparecen categorías o formas legítimas dentro de un régimen de verdad, que no es unívoco en contenido (enfoques y saberes según posición docente) pero sí en forma (la ESI como un saber necesario y normativo), apelando a categorías como malos/buenos docentes, responsables/irresponsables, profesionales/no profesionales.

La segunda cuestión por destacar son los procesos de recontextualización, definida como “el movimiento de los textos, prácticas del contexto primario de producción discursiva al contexto secundario de reproducción discursiva” (Bernstein & Díaz, 1985, p. 16). Aquí partimos de una primera recontextualización oficial, expresada en los diseños curriculares jurisdiccionales de las carreras de formación, para luego pasar a una segunda recontextualización sostenida por quienes están a cargo del seminario -cabe aclarar que seguramente esto tiene matices diferenciados en otros niveles, donde los dispositivos de control están más jerarquizados y explicitados.

Estos procesos no son ajenos a marcos ideológicos políticos, tanto a nivel oficial como subjetivo, pero es este último el que tiene mayor incidencia en los discursos analizados al momento de producir nuevos textos, ya que proporcionan un soporte para la ejecución de los principios puestos en juego en decisiones políticas y por ende para la regulación del espacio pedagógico. Por ello la amplitud temática es destacable ya que, tanto el nivel terciario como en las dinámicas institucionales, expresan una relativa autonomía que aparece como neutra en los múltiples discursos, pero que sostiene la lógica reproductiva del saber pedagógico en ESI.

❖ Las implicancias y desafíos subjetivos de la ESI en los discursos docentes

Continuando el análisis anterior, en el de recontextualización política de la ESI, es fundamental recuperar el lugar de las implicancias y desafíos que se dan en la especificidad del Nivel, puesto que se trata de sujetos adultos que interactúan de maneras muy especificadas, donde si bien hay DPO como dispositivo regulador discursivo, las autonomías relativas permiten identificar matices que tienen incidencia en la dinámica pedagógica y vincular.

Tal como referimos anteriormente el rol docente cobra una especificidad, no solo dentro del nivel, sino en relación con la temática que aquí nos convoca, y con ello, la referencia a analogías de error/equivocación como marco de precaución ante el abordaje pedagógico es destacable, ya que impactaría no solo en la tarea directa, sino en la futura tarea profesional de quienes se están formando.

[...] *no quiero meter la pata*, no solamente informar, sino que es darle herramientas para que ellos puedan elegir [...]

[...] *las cosas que tienen que seguir para no meter la pata*, pero ella como persona o cómo recibe porque el alumno te está diciendo que fue abusado, no tiene las herramientas para contener y ella misma no hacerse bolsa.

Ante este temor, la referencia metafórica del Saber cómo algo a encontrar, constituye un elemento clave para pensar la construcción del espacio de seminario, donde lo que se encuentra no solo es un contenido sino un sujeto con saberes.

[...] ¿qué encuentro yo cuando *me encuentro* con mis alumnos? *encuentro* un gran desconocimiento referido a la sexualidad [...]

[...] *los pongo frente* a lo que ellos no saben [...]

[...] yo como docente futuro y muy cercano (porque ya están próximos a ser docentes), *tengo que asumir un montón de temas para los que no estoy preparado*".

A partir de este último punto, los discursos docentes destacan la relevancia e incidencia que tiene la especificidad de los vínculos pedagógicos para el desarrollo de la asignatura, apelando a recursos de verosimilitud tópica con figuras de comunión sostenidas en patrones morales como criterio de decisión o acción pedagógica con las/os estudiantes.

[...] *apelo a lo más reflexivo*, una carta que se escriben a ellos mismos del pasado cuando cursaban el colegio, entonces ellos se dicen a ellos mismos qué cosas les enseñaron mal y qué es lo correcto como *para que tomen mejores decisiones*.

[...] Está buenísimo que puedan *darse cuenta de que hay algo que no está, está bueno* [...]

[...] yo les repito: tolerancia.

[...] yo lo abordo sin ningún problema, pero siempre con respeto, yo a ellos les comento "chicos acá hay temáticas que hay que trabajarlas y acá yo no quiero fomentar ni quiero que ustedes tengan mi pensamiento, acá todos somos adultos y son cuestiones que uno las puede trabajar desde el respeto y como parte de nuestro conocimiento, que son cosas que pasan" [...]

[...], pero a mí me parece fundamental que empecemos hablando por la persona, porque ¿la educación va dirigida a quién? A la persona, *nuestros alumnos son personas*.

Esta apelación a sentidos comunes sobre la manera en que se construye la dinámica vincular entre docentes y estudiantes, se ve fortalecida con el uso de recursos retóricos argumentativos (de medio y contigüidad) sobre la idea de que el dato etario del estudiantado es un incidente al momento de abordar determinados temas, ya sea como un argumento que justificaría posicionamientos más flexibles y menos confrontativos sobre las temáticas de ESI o posicionamientos ya asumidos y difíciles de modificar.

En el terciario hay gente más grande, personas que ya tienen su familia, que tienen otra mirada más abiertos al diálogo, no a la confrontación.

[...] por lo general era gente grande, tenía ocho alumnos y de los ocho alumnos, cinco tenían entre 21 y 23, y los otros tres eran adultos de 39, 40, eran gente grande que ya tenía un posicionamiento, tenía una formación, un punto de vista, unas ideas [...]

La construcción de vínculos en el seminario posibilita analizar un emergente discursivo de importancia que son las tensiones entre los contenidos “obligatorios” dentro de la caja curricular y los contenidos “necesarios” que las/os docentes consideran previos a cualquier otro saber específico. Esta “nivelación” sería un proceso no contemplado en el currículo que retardaría el trabajo de temas estrictamente pedagógicos (“bajada al aula”) En este punto el uso de recursos argumentativos es predominante a fin de dar verosimilitud.

[...] Uno da por sentado cuando vas a desarrollar el seminario de educación sexual en el nivel terciario, *das por sentado que todo esto ya es un conocimiento adquirido sin embargo no lo es y está traspasado por muchas vivencias personales que hay que empezar a despejarlas, a aclararlas para poder avanzar en eso.*

[...] A mí me parece que eso posibilitaría *hacer un piso común de formación previa* a lo que hay que desarrollar como contenido de la educación sexual integral es decir, unificar lo que saben hasta ahí y de ahí partir porque *¿qué pasa? cuando nosotros tenemos que desarrollar los contenidos ante esta ignorancia de muchas cosas que pasan en la sexualidad, en el desarrollo de la sexualidad, de lo que traemos, como hay que nivelar y de ahí partir para adelante, esta nivelación nos lleva casi todo el cuatrimestre.* Entonces la bajada al aula es casi nula, el trabajo con la bajada al aula, vos no podés bajar al aula si los docentes desconocen todo. No sé si te pasa a vos, a mí me pasa.

[...] entonces trabajar con los alumnos *esto de poder objetivar la enseñanza que van a dar y separarla de la experiencia que han vivido es todo un trabajo.*

Recordemos la metáfora del saber antes analizada, que aquí se hace práctica concreta, ya que el conocimiento en ESI pareciera implicar un proceso escalonado de aprendizaje que requiere aprender de determinados temas antes.

[...] siempre hablamos yo *me baso* en lo que rige en Salta, algunas leyes de Salta y algunas leyes nacionales,
[...] hay que *partir de cero* [...]
[...] temas que hay que *asentarlos* para después *saltar* a otras cosas.
[...] hacer un *piso común* de formación previa [...]
[...] *partir* para adelante [...]
[...] esto es como un *disparador* [...]

Si bien esto es un punto de encuentro en los discursos, es en los temas donde las posiciones subjetivas y políticas marcan una impronta individual y esto ya lo hemos analizado con mayor profundidad con el desarrollo y autonomía en elección de contenidos.

En paralelo a esta nivelación, las preocupaciones discursivas se expresan en la correcta utilización que las personas en formación puedan darle a las enseñanzas dentro del Seminario. Aquí se apela principalmente a diferentes recursos retóricos argumentativos, de gran peso experiencial para sostener una verosimilitud lógica sobre estos planteos, referidos a que una buena adquisición de herramientas evita cometer errores y garantiza un buen proceder, donde la dimensión emocional/moral es más valorada, por sobre la académica.

[...] Tiene que agarrar al niño y a la niña y preguntarle y preguntarle hasta que diga lo que pasó, y *bueno eso está mal, no sé de dónde salió, pero no*, entonces ahí les damos los pasos de orientación que tienen que actuar. Ya te digo, llegaron a cuarto año del último cuatrimestre y no lo saben.

[...] Lo común en las mujeres *es que vivieron todas prácticas de discriminación, de violencia, y es muy delicado, y ellas como que comprenden de alguna manera la necesidad de trabajar la ESI*, estén de acuerdo o en desacuerdo con algunas cosas.

Las estructuras bien fuertes, “yo nunca...” y yo digo “vos lo único que tenés que pensar es que están hablando con un ser humano que se siente de tal manera y que si vos lo tratás de otra se va a sentir mal, tenés que verlo así solamente. *Ustedes tienen que ponerse los anteojos de humanidad*”, *porque se les da mucha vuelta teórica, mucha... como llegarles de otro lugar.*

[...] creo yo que al vivirlo con el propio cuerpo *nos permite ampliar un poco la mirada.*

Este análisis de búsqueda de verosimilitud discursiva ciertamente viene a ampliar el análisis para poder pensar el lugar de los procesos específicos en la tarea educativa como la expresión más nuclear de ESI como política pública. En este sentido, la predominancia de recursos lingüísticos⁴³ fundamentalmente retóricos argumentativos, da cuenta de una

⁴³ Para mayor detalle ver Anexo 2 Desarme metodológico. Primer Nivel: Análisis Nuclear”

dinámica social enunciativa donde el rol docente y los procesos vinculares hacen su particular expresión. Veamos el siguiente cuadro⁴⁴

		Rol docente en la especificidad del vínculo pedagógico	Tensiones entre contenidos “obligatorios” y contenidos “necesarios” dentro de la formación
ROL dentro de la S.C		El sujeto que habla es un/a docente de nivel superior, cuyo contrato social de habla se expresa en la dinámica enseñar/aprender, la legitimidad se sostiene principalmente por el marco institucional en el cual ejerce (IFDs) y es quien -a diferencia de otros niveles- puede traducir pedagógicamente la norma -ley 26.150-.	
Efectos en la S.E Legitimidad Credibilidad	Tono social Predominante	APRECIATIVA-INTENCIONAL Los vínculos pedagógicos implican en los discursos la construcción de un imaginario del tema y del enunciado de manera articulada donde las/os estudiantes son apreciados/as y al mismo tiempo denunciados/as por su relación dificultosa con la ESI, impactando de manera directa en su Rol. En este sentido, la identidad discursiva que se busca construir utiliza reclamos y planteamiento como actos de poder frente a la enseñanza de la ESI y a las/os estudiantes.	PREDICTIVA Ante el imaginario del estudiantado como enunciatario, la/el docente los significa como aliados/as fundamentales de proximidad jerárquica, de allí la presencia de actos directivos fuertemente regulativos (de recomendación, de interpelación y aprobación) en relación al contenido a saber.
	Ethos discursivos	ETHOS CONFIABLE La imagen docente aquí construida parte de procedimientos discursivos que apelan a lo emocional en cuanto a la relevancia de la construcción vincular y los desafíos que este implica en el nivel superior y con la ESI, mostrándose como un <i>sujeto docente amistoso, pero sobre todo aliado</i> . Esta imagen se fortalece con la idea de prudencia y honestidad para dar credibilidad a dicho rol y las decisiones pedagógicas de que aquí se derivan.	ETHOS SENSIBLE, CONFIABLE y RACIONAL Al sostener argumentos de crítica en relación con los desafíos pedagógicos esperables y reales con relación a contenidos a trabajar dentro del seminario con las/os estudiantes, la construcción del Ethos discursivo utiliza todos los procedimientos posibles para dar credibilidad a la imagen de <i>sujeto docente válido</i> que habla y no solo necesita ser escuchado sino sobre todo creído.

⁴⁴ Las líneas intermitentes buscan mostrar el carácter fluido e interconectado de las categorías explicitadas.

Estos discursos plantean una compleja intertextualidad sobre los desafíos de vínculos pedagógicos en el nivel superior en el marco del trabajo con la ESI y con ellos la emergente necesidad de explicitar dificultades no contempladas en la planificación de políticas públicas, que se materializan en la puesta en acción donde los últimos agentes de implementación, vivencian tensiones cuya resolución pareciera darse de manera individual y no en el marco de un accionar conjunto orientado por decisiones políticas.

Recuperando la noción de Discurso Pedagógico Oficial (DPO) como dispositivo para ubicación de formas de subjetividad pedagógica particulares (Bernstein & Díaz, 1985), podemos comprender la preocupación discursiva de las/os docentes en “formar” roles legítimos dentro del régimen de verdad educativo (buenos, responsables y profesionales docentes). La construcción de una imagen docente aliada y prudente ciertamente busca explicar la dinámica relación entre docentes y estudiantes, que se tensiona entre la jerárquica relación de poder, donde quien está a cargo del seminario organiza, legitima e impone lógicas de trabajo y el interjuego de fuerzas simétricas, en donde estudiantes con su caracterización adulta obligan a negociar y problematizar el rol docente. En este punto la toma de decisiones va a estar “caracterizada por la incertidumbre, la singularidad y el conflicto, ya la que las situaciones complejas que plantea la práctica requieren algo más que la aplicación mecánica de la teoría” (Ibañez & Soria, 2017, p 332-333).

Aludiendo a la imagen de sujeto docente “formador” recupero las nociones de Ferry (2004) y Bernal (1998) quienes aluden a un proceso mediado para ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales, lo que presupone conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, de la profesión que va a ejercerse, la concepción del rol, la imagen del rol que uno va a desempeñar, etc., y a su vez, como un proceso relacional, donde hay una articulación entre sujeto y sociedad, con especificidades según los desafíos que presenta el momento social, como así también el campo profesional que se elija. Con esta base se vuelven comprensibles las dinámicas planteadas por los discursos analizados, en cuanto a las tensiones emergentes dentro del seminario, donde el enunciatario estudiantil - desde el imaginario docente- pone en juego recursos disponibles para presentar resistencias o aperturas a la construcción de rol que se busca cimentar, si esta reflexión la traducimos a la imagen de docente competente en ESI, tanto enunciador docente como enunciatario

estudiantil se ven interpelados ante un saber de gran debate social y político como ya lo hemos analizado.

Aludiendo a las tensiones entre los contenidos “obligatorios” definidos por el currículo para un futuro desempeño profesional y los contenidos “necesarios” que las/os docentes detectaron como previos e indispensables para luego abordar los obligatorios, se pueden destacar dos aspectos. Por una parte, esta realidad en la puesta en acción de la política pública muestra una “gramática de la escolaridad” (Instituto Nacional de Formación Docente, 2014) que se expresa en una continuidad relativa donde educadoras/es nos posicionamos en lugares de saber/poder y de *co-construcción cotidiana*, posibilitando “otros procesos de apropiación de saberes, reinventando signos heredados y también pueden producir nuevos usos para las herramientas culturales” (INFOD, 2014, p 3). Esto nos lleva a otro aspecto central en esta reflexión vinculada a los campos de recontextualización.

Tomando los aportes de Bernstein & Díaz (1985) recuperamos dos campos: Campo de Recontextualización Oficial (CRO) “el cual es regulado directamente por el estado, políticamente, a través de la legislación, y administrativamente, a través de sus servicios civiles” (p. 24) y el Campo de Recontextualización Pedagógica (CRP) para describir “los principios y prácticas que regulan la circulación de teorías y prácticas del contexto primario de su producción a los contextos de reproducción pedagógica” (p. 24) que ya hemos referenciado anteriormente. Llevando a la temática que nos convoca, los principios y prácticas que la ESI como política viene a implementar (enfoque de derecho, sexualidad como un saber sistemático y organizado, resignificación del rol docente, crítica a las construcciones hegemónicas de género, entre otras) pensado como un C.R.O, se ven atenuadas en el CRP considerando la autonomía relativa y las particularidades del nivel superior tanto en vínculos como en tipo de saberes (discursos predominante instruccionales y regulativos). En la práctica concreta pareciera significar que la enseñanza de la ESI es vivenciada como escasa, recortada, no llegando a alcanzar estos principios de política pública, y donde las constantes instancias de recontextualización que los agentes docentes a cargo del seminario realizan se resignifican permanentemente en el encuentro con quienes están en proceso de formación. Esto es clave si pensamos las complejas relaciones entre el poder, la ideología y el Discurso Pedagógico de Reproducción, el cual siempre va a ser un discurso traducido y recontextualizado, y esto evidencia una potable comprensión de las

dificultades que la ESI tiene en formar parte de rol docente como saber y estrategia pedagógica. En este último punto, es clave analizar una última arista de estos campos que refiere a la manera en que las implicancias subjetivas impactan en los contextos de reproducción pedagógica.

➤ **Discursos sobre las propias implicancias**

Como hemos divisado en apartados anteriores, los procesos de recontextualización pedagógica están atravesados por la impronta subjetiva de quien la ejecuta en última instancia, es decir docentes en su lugar de agentes políticos. Aquí es relevante comprender su implicancia y experiencia en la formación superior y en la temática, ampliando y retroalimentando la comprensión del impacto que tiene esto en la puesta en acción pedagógica.

Un punto común en todas las entrevistas es que el trabajar dentro del Seminario ESI implicó un acercamiento previo a la temática, sostenido en intereses personales de distinta índole, pero con el mismo resultado. El uso predominante de argumentos de contigüidad que establece una lógica de causa consecuencia entre el interés previo por la temática y la elección de trabajarlo, destacable si pensamos en la incidencia de la impronta subjetiva como elemento clave para trabajar la temática.

[...] mirá yo como que siempre desde que estaba en el secundario me gustaba bastante leer libros sobre anatomía femenina, masculina, *estaba muy interesado en cuestiones con la sexualidad, la reproducción*, siempre, pero desde una visión por mi formación biológica [...]

Siempre tuve, así como... ¿sabes qué? Cuando vos hablas con los pibes en el secundario te das cuenta de que están solos, que no tienen mucha idea de ciertas de cuestiones, entonces hacíamos equipos de trabajo, charlábamos en el aula de lo que le pasaba, de lo que sentían, dónde podían buscar información ayuda, todas esas cuestiones que desde el lugar que se podía se hacía (...)

[...] en 2006, 2010, que ya tenía que implementarse la educación sexual *no había todavía mucha gente preparada y me comenzaron a llamar* [...]

[...] En realidad cuando salió la ley me empezó... *yo tenía de antes ese bichito de poder hablar con los alumnos estas cuestiones que les pasaban* [...]

El interés por la temática no supone un involucramiento acrítico, sino todo lo contrario, evidenciándose dificultades, resistencias u oposiciones, ante ejes de saberes y

enfoques. En este sentido recordemos las interpretaciones ESI y sexualidad como saber y marco normativo que son elementos incidentes en los discursos docentes, donde los antagonismos son evidentes. Aquí las discrepancias se sostienen entre pensar el lugar de trabajo donde las personas no pueden estar en las instituciones sin adherir al ideario institucional o son las instituciones las que tienen que acomodarse a las subjetividades políticas que los nuevos saberes implican, predominando la utilización de argumentos fuertemente confrontativos y de comparación de hechos, donde la adaptación o la “militancia” como defensa son recursos de verosimilitud discursiva.

[...] uno cuando ingresa a una institución confesional *tenés que adherir al ideario sino para qué estás digamos ahí*, habiendo otras instituciones donde el ideario puede concordar con tu forma de pensar. [...]

Es difícil, incluso hay un profe que brinda dentro de este grupo, que brinda talleres en contra de la ideología de género, y se armó un debate muy profundo, muy extenso, que por supuesto no tenía un fin porque no existía la posibilidad de diálogo porque este invento de la ideología de género, que encima él, profe del instituto brinda cursos para la no implementación de la ESI, no a la ideología de género, fue muy fuerte porque como que te (...) *tener que defender tu espacio y porque creo que quienes trabajan sobre ESI no lo ven como un trabajo sino como una militancia necesaria*, fue bastante difícil [...]

[...] y les está sirviendo bastante porque hay gente, existe gente que de verdad apoya este tipo de... desde el desconocimiento o con conocimiento como *este colega del terciario que entiende que no está bien y que va en detrimento de sus propias convicciones e ideologías, sin entender que es más amplio*.

Un punto en común es el rechazo a lo que se considere impuesto o que entre en tensión con las propias posiciones. Este punto las apreciaciones son predominantemente retóricas apelando a figuras de connivencia tanto en su función como con las/os estudiantes, nuevamente referido a temas o enfoques de trabajo.

Entonces digo, *hay que reconocer a aquel docente que por su vivencia personal no puede asumirlo*, no puede asumir los temas de la educación sexual o alguno de los temas de la educación sexual. [...]

[...] terminamos reproduciendo un mismo modelo colonial en donde imponemos una manera de enseñar sexualidad a partir de nuestra perspectiva occidental, *eso me cuestionaba incluso antes de comenzar a enseñar este seminario* [...]

[...] *no imponer nada* [...]

[...] que muchas veces pasa que un docente *no sabe cómo manejar la situación* y lo más fácil es ponerse al nivel de ellos, adoptar los mismos modismos, y eso no les hace mucho beneficio a los alumnos [...]

Otros argumentos resaltantes, por parte de discursos más conservadores al enfoque de la ESI, apelan a la consideración de, aunque haya imposición, si hay angustia por parte de quien tiene que implementar la ESI -estudiantes en formación -, esto se materializa en imposibilidad, sobrepasando a la tarea en tanto obligación como agentes.

[...] Hay cosas que van más allá de una imposición de que lo debe hacer, psicológicamente no lo puede manejar, no está resuelto, le provoca mucha angustia, entonces habrá que ver como institución cómo manejar eso, esto es más común de lo que pensamos.

[...] que muchas veces pasa que un docente no sabe cómo manejar la situación y lo más fácil es ponerse al nivel de ellos, adoptar los mismos modismos, y eso no les hace mucho beneficio a los alumnos [...]

[...] es difícil en ese sentido porque, a ver, cuando un alumno te dice “queremos saber” el docente tiene dos vías: o le habla desde su convencimiento entonces es una opinión subjetiva, o pone sobre la mesa lo que dice la ciencia.

Esta última expresión nos lleva a una dimensión discursiva vinculada a la tensión entre lo subjetivo y lo “científico”, donde si bien se apela a recursos predominantemente argumentativos (de reciprocidad y de medios), es evidente ciertas contradicciones entre estas dos categorías, en cuanto a su significatividad y significado para la tarea e incluso su incidencia en procesos de comprensión de contenidos.

A ver, a mí me ponen un yeso quince días y tengo que ir a rehabilitación, bueno imagínate quince años que tu organismo, tus ovarios, tus hormonas, no cumplen la función que tenían que cumplir, *el sentido común me lo dice*. [...]

[...] Entonces, *si nosotros le estamos diciendo que la sexualidad tiene que ver con que nos enseñen a usar los anticonceptivos, los derechos de género, la orientación del género, la identidad, el embarazo adolescente, las enfermedades de transmisión sexual, el conocer mi cuerpo, el respetar mi cuerpo , estamos hablando todo de biología*, a los chicos si vos le hablas en esos términos “a ver vamos a hablar de anticonceptivos, de embarazo adolescente, de las enfermedades de transmisión sexual”, y por ejemplo le hablas de afectividad y de proyecto de vida, que tienen que ver con la sexualidad y que además están en los contenidos, ellos esos temas no los reconocen como propios de la educación de la sexualidad sin embargo la están teniendo, no sé si me entendés

[...] *De nada sirve quedarnos en la teoría que hay que darlas “si miren esto está avalado por la teoría”, pero ahora lo bajemos lo que me está pasando*. [...]

Mi objetivo principal es que ellas se puedan interpelar, repensarse, y entonces cuando ellas vean que hay otra cosa, que hay un cambio, que las cosas no son como parecen, ya es más fácil llevarlo al aula. Por eso *no le doy tanto contenido teórico porque no sirve, porque la idea es que ellas puedan verse identificadas en algo que está sucediendo que ellas son parte y repensarse dentro de la sociedad* [...]

El lugar e incidencia de las propias implicancias ciertamente viene a complejizar la construcción del rol docente en relación a la enseñanza de la ESI en la formación superior.

A este respecto, el uso de recursos lingüísticos⁴⁵ fundamentalmente argumentativos, muestra una dinámica social enunciativa⁴⁶ que se ponen en juego al analizar el propio lugar y darle verosimilitud.

		Relaciones entre el interés previo por la temática y la elección de trabajarlo.	Dificultades, resistencias u oposiciones, ante ejes de saberes y enfoques
ROL dentro de la S.C		El sujeto que habla es un/a docente de nivel superior, cuyo contrato social de habla se expresa en la dinámica enseñar/aprender, la legitimidad se sostiene principalmente por el marco institucional en el cual ejerce (IFDs) y es quien -a diferencia de otros niveles- puede traducir pedagógicamente la norma -ley 26.150-.	
Efectos en la S.E Legitimidad Credibilidad	Tono social Predominante	INTENCIONAL La identidad discursiva que busca mostrar el sujeto enunciator docente se sustenta en afirmaciones y constataciones sobre la pertinencia del propio rol -en cuanto al saber y al vínculo dentro del nivel educativo- sosteniendo que el buen desempeño se sostiene tanto en un saber fortalecido como en un compromiso/interés por su abordaje.	INTENCIONAL-PREDICTIVA El buscar validarse en la función específica, se robustece con actos de poder materializados en reclamos, advertencias y cuestionamientos sobre los saberes en ESI que impliquen interpelaciones a posiciones propias. En esta misma línea la construcción de imágenes aliadas y oponentes tanto a nivel institucional como entre pares es reiterativa, explicitándose actos directivos -en relación al rol docente- vinculados a la recomendación e interpelación de lógicas asimétricas.
	Ethos discursivos	ETHOS CONFIABLE Y RACIONAL Los procedimientos discursivos se sostienen en argumentos silogísticos que muestran la imagen de <i>sujeto enunciator docente competente y deliberado</i> , que se compromete desde su saber y experiencia. Esto último fortalece la imagen desde la <i>dimensión ética</i> donde la <i>honestidad y la prudencia</i> hacen a este compromiso en cuanto a rol	ETHOS SENSIBLE, CONFIABLE y RACIONAL Nuevamente la interrelación intencional entre estas dimensiones éticas, emotivas y racionales, para fortalecer el discurso, da cuenta de la necesidad de mostrar la imagen de un <i>docente enunciator válido</i> que apela a procedimientos discursivos

⁴⁵ Para mayor detalle ver anexo X “análisis nuclear”

⁴⁶ Las líneas intermitentes buscan mostrar el carácter fluido e interconectado de las categorías explicitadas.

		legitimado y creíble en el ejercicio pedagógico dentro del Seminario.	para ser escuchado de manera legítima y creíble.
--	--	---	--

La intertextualidad de los discursos analizados da cuenta del impacto de la ESI en la formación docente, no solo en la dimensión curricular, traducida en otros tipos saberes que se incorporan como relevantes en la formación y que interpelan tanto a quienes deben desarrollarlo como quienes tienen que incorporarlo, ejerciendo prácticas de traducción y recontextualización de esas políticas: sino que también supone una interpelación a la identidad profesional docente, qué se piensa como

[...] un concepto dinámico, en permanente construcción y reconstrucción. La identidad profesional se forma en relación con un espacio, un tiempo y un grupo de referencia y es producto de la interacción entre la experiencia objetiva -inserción en un campo- y subjetiva –apropiación de modelos sociales e individuales- de cada actor. (Acosta, 2010, p 38)

Este sentido de la identidad profesional de quién está a cargo de los seminarios de educación sexual se sostiene, desde los discursos, en una estrecha relación entre la temática y la implicancia subjetiva en la misma, lo cual es destacable si consideramos que es un saber de reciente incorporación en la institucionalidad de la formación y pareciera darse una dinámica retroalimentada entre la experiencia formativa y los procesos sociales (los antagonismos en relación a la incorporación de la mirada de género en la lógica estatal y las resistencias emergentes ante esto) e individuales (implicancias sobre el propio lugar en estos procesos sociales y su impacto en la propuesta formativa). Esta realidad ciertamente tensiona el pensamiento moderno de coherencia y unicidad muy vinculada a la construcción de sujetos “autocentros, incondicionados, transparentes y absolutamente racionales” (Reyes-Jedlicki, et al, 2014, 187).

La ESI en su carácter movilizador, como ya fuimos viendo, involucra a los sujetos desde su lugar político para sostener un discurso y desde aquí es comprensible no sólo las resistencias adhesiones o dificultades en la tarea pedagógica con las/os estudiantes y sino también las dinámicas institucionales en la cual la/el profesional docente se encuentra inserto, si bien esto no ha tenido grandes diferencias entre IFDs públicos y privados analizados, esto puede comprenderse en función de la categoría de DPO como noción “constituyente y

ubicadora, contextualizante y recontextualizante de sujetos y de relaciones sociales potenciales” (Bernstein & Díaz, 1985, p. 3).

En relación a lo que se considera impuesto y por ende rechazable, es interesante la construcción de argumentaciones que se construyen entre los planteos políticos, las dinámicas institucionales y las visiones personales que dan cuenta de la forma en la cual el poder se moviliza. Esto no da nos da una interesante pista para entender la manera en qué las/os docentes se construyen con relación a esta narrativa de la enseñanza de la ESI y las respuestas que se ensayan en relación con esto. En este punto la ESI en cuanto a política de reconocimiento deja un amplio lugar a prácticas de reinterpretación y traducción, que permitirán entender las dificultades para una efectiva ejecución de esta política de reconocimiento, pero también pueden ser pensadas como prácticas de cuidado de sí mismo que permiten que un/a docente vaya reconstruyendo su imagen de ser profesional, profesor y sujeto. Un docente se “cuida a sí mismo” cuando cuestiona la imposición de modos de actuar en el aula, cuando reflexiona acerca de la competencia por los resultados académicos o cuando se resiste a participar de lo que la regulación impone como el correcto modo de actuar y pensar (Rojas & Leyton, 2014, p. 209).

En este punto, las definiciones de policía y política de Rancière (Rojas & Leyton, 2014,) enriquecen las nociones de CRO y CRP ya nombradas. Los modos policiales definidos como el ejercicio de un poder experto sobre los docentes posicionando un modo de hacer, ser, decir y mirar como parte del proceso de legitimación y organización en el campo educativo, se expresan en temáticas de educación sexual como bastantes recientes en términos de temas y modos relevantes de abordarlo, por lo cual las prácticas de resistencia son muy variadas en función de las interpretaciones subjetivas de este proceso. Una cuestión interesante de resaltar es la dicotomía antes abordada sobre posiciones más progresistas o más conservadoras sobre el enfoque en el cual determinados temas requieren ser trabajados (género, identidad, diversidad, aborto, etc.), pues es aquí en donde los modos políticos se expresan de una manera muy particular, ya que el disenso aparece como una práctica necesaria frente a esta recontextualización oficial, que como ya hemos visto no sólo se traduce en la temática sino en la forma en cómo esta temática se ejecuta en la práctica de formación docente con todas las particularidades que esta reviste.

En este punto la identidad docente como rol y discurso “nunca es la simple afirmación de una identidad, es siempre al mismo tiempo, negación de una identidad impuesta por otro, fijada por la lógica de la policía” (p. 210). En este sentido, la ESI como política pública pareciera construir un imaginario docente como un ejecutor de acción pública carente de posibilidad de disenso, lo cual podemos pensarlo desde dos aristas. Una vinculada a una subestimación no contemplada o poco relevante al momento de una planificación estratégica; y otra sostenida en una consideración de la autonomía relativa que posibilita el disenso, pero sin considerar el impacto que esto podría tener en la materialización práctica de esta acción pública.

Ciertamente esta política educativa interpela y genera posiciones discursivas, incluso favorece la presencia de ciertos deseos, afectos y ansiedades en los sujetos que intenta regular. La imagen de la angustia y las tensiones entre lo científico y lo subjetivo muy presente en los discursos, da cuenta de la relevancia de comprender “que las experiencias afectivas de profesores y profesoras están afectadas por las inversiones emocionales que hacen para encajar, resistir o transformar dichos discursos” (Rojas & Leyton, 2014, p.210). Esta tensión entre lo “científico” y lo “subjetivo” es interesante de prestarle atención no en tanta a una ingenua dicotomía de estas dos nociones, sino en cuanto a la utilización de estas dos categorías para marcar posiciones en los discursos pedagógicos. Con ello “lo nuevo no está en lo que se dice, sino en el acontecimiento de su retorno. [...] El autor es quien da al inquietante lenguaje de la ficción sus unidades, sus nudos de coherencia, su inserción en lo real” (Foucault, 2005, p. 29-30), por lo cual esta supuesta tensión es tan relativa como cambiante.

Pero si es claro que lo que se diga en cuanto a la ESI y su abordaje, tanto para quienes están a cargo como para quienes lo tienen que integrar en su formación, si no hay interpelación que responda y contemple al Ethos del sujeto “los esquemas, recursos, hábitos y modos intuitivos de percibir, interpretar, anticiparse y reaccionar, se convierten en meros adornos, útiles en todo caso para la retórica o para la superación de exámenes, pero estériles para gobernar la acción en las situaciones complejas, cambiantes, inciertas y urgentes del aula” (Cuadra-Martínez, Castro & Juliá, 2018, p. 22).

Sin perjuicio de lo anterior, entender al sujeto formador en el nivel superior exige comprender que su actuar presupone concepciones y experiencias que avanzan desde la transferencia de contenidos a la construcción traducida y colectiva de conocimiento. Lo cierto es que los/as formadores/as de profesorado son un grupo muchas veces omitido por las políticas educativas paradójicamente frente a la centralidad atribuida a la formación docente para lograr cambios y mejoras en los sistemas educativos (Acosta, 2010, Reyes, 2014).

Capítulo Final. Caminos iniciados y recorridos por fortalecer

En este capítulo se presentarán algunas reflexiones con la intención de dar cierre a este recorrido investigativo, destacando puntos emergentes de la ESI dentro del nivel terciario. Así mismo se realizarán algunas recomendaciones que pueden ser puntos de interés para pensar en posibles profundizaciones investigativas o de revisión de esta política pública dentro de la formación docente, teniendo como principal motivación el firme compromiso social y político, que no solo implique ampliación de derechos, sino que también garantizar trayectorias subjetivas con información y con autonomía y libertad para decidir. Y aquí rescato la idea de que quien investiga “es participe y aprendiz comprometido en el proceso de investigación y este proceso lo lleva más a la militancia que a la pretendida objetividad científica” (Frías, Hipertexto PRIGEPP Planificación, 2016, 1.6.4).

➤ Consideraciones Finales

El camino iniciado en esta experiencia de investigación ciertamente posibilitó develar discursos y prácticas de una política que, si bien ya tiene más de 13 años, sigue generando adhesiones, reacciones e interpretaciones de lo más variadas, pero no se puede negar que la ESI como temática y como propuesta normativa no pasa desapercibida. Las complejas materializaciones y traducciones que se hacen de la misma, en el ámbito educativo, posibilitan una multiplicidad de análisis en el que esta propuesta intentó dar un puntapié inicial teniendo como foco principal el nivel superior, el cual se constituye como un nivel que ha atravesado muchísimas transformaciones y modificaciones en función de las distintas demandas políticas.

Es necesario partir de la consideración de que la educación sexual integral necesita ser mirada como una política de reconocimiento que posibilita pensar trayectorias potenciadas por derechos. Reconocer la sexualidad como una temática que requiere ser abordada como política pública, no sólo da cuenta de la relevancia que tienen en la formación integral de las personas, sino también el lugar del Estado para garantizar esta potencialidad.

Sin embargo, no podemos negar que las lógicas y dinámicas de poder dentro de la cotidianidad escolar, está cargada de interpretaciones y tensiones propias de cualquier puesta en acción públicas, en este caso si pensamos en la formación docente, son las/os agentes

educativos quienes se encargan de este proceso. Estos hacen una particular interpretación de ESI, que luego será nuevamente reinterpretada por quienes se están formando para ponerlo en práctica en los demás niveles y por consecuencia con las generaciones más jóvenes.

En términos teóricos, no sería un asunto excepcional de cualquier otra acción pública, pero nos permite entender la particularidad de esta en las dificultades que tiene para volverse una política efectiva en el territorio educativo. Lo destacable es la presencia de múltiples intermediarios que tiene la ley hasta llegar a las/os destinatarias/os últimos, que son chicos y chicas de todas las edades. Y son estos intermediarios que se ven interpelados de manera directa por la temática, que, a diferencia de otras políticas de reconocimiento, viene a cuestionar no sólo los propios discursos de verdad, sino también la función misma en la tarea docente.

Si bien la Educación Sexual, en tanto ampliación de derechos, conlleva a una clara movilización y cuestionamiento de estructuras históricamente sostenida en patrones hegemónicos de sexualidades y género, ésta “continúa permaneciendo como blanco privilegiado de la vigilancia y el control de las sociedades. Se amplían y diversifican sus formas de regulación, se multiplican las instancias y las instituciones que se autorizan a dictarles normas” (Lopes Louro, 2001, p. 7). Al introducir la variable educativa con especial atención en las figuras de las/os agentes docentes, esto cobra particularidades que merecen ser destacadas.

Los distintos procesos normativos, sociales y políticos que la ESI ha ido atravesando, implicó, en prácticas y discursos, mecanismos de apropiación muy variados, que ubican a las y los docentes en lugares ciertamente desafiantes no sólo por la temática en sí, sino por la interpelación subjetiva que ésta conlleva. Esto pareciera indicarnos que la ESI requiere inevitablemente interpelación y cierto grado de compromiso con la misma, para garantizar no sólo el acceso al derecho sino también un correcto y adecuado abordaje.

A primera vista pareciera algo posible, sin desmerecer por ello los desafíos que implica, sin embargo, es muy claro en los discursos analizados, el despliegue de lenguajes con una semántica muy cercana al dolor: obligación, cansancio, ansiedad, agobio, soledad, que da cuenta de la escasa atención que tienen estos aspectos al momento de planificar una política educativa, en un contexto de relaciones laborales y educativas altamente individualizada y estandarizada.

La idea foucaultiana de dispositivo de control para entender la política educativa, pareciera legitimar un discurso de responsabilización y “culpa” de las/os docente frente a la implementación de la ESI, con lo que devendrían -en términos de imaginario social- en sujetos siempre en deuda con la sociedad y las instituciones, siempre en sospecha de no ser lo suficientemente capaces de llevar a cabo su tarea con efectividad. En este punto las/os docentes son constantemente reducidos al campo de los resultados visibles, con evidencia y medibles y, al mismo tiempo, exiliados del campo del debate social (Rojas, & Leyton, 2014). Ante los múltiples debates con relación a la ESI se constituyen como sujetos espectadores, con pocas ocasiones en donde su palabra es puesta en el foco de escucha.

A pesar de esta construcción social, el lugar docente si tiene un fuerte peso al momento de poner en acción cualquier intención política que les implique. En relación con esto último, en el nivel superior, el fortalecimiento del espacio específico de ESI, dentro de las carreras de formación docente, en conjunto con el renovado interés social por la temática, vinculado a los debates sociales por la despenalización y legalización del aborto desde el año 2018, implicó un mayor interés acerca de su abordaje, cobrando nuevo sentido y densidad en su despliegue. Lo que implicó un hecho que hasta ese momento no había sido dimensionado, qué es la importancia e influencia que tiene la toma de posición de las/os docentes frente a debates públicos de una política social educativa (Morgade & Fainsod, 2015). Esto es muy claro en todo el análisis realizado, en donde el poder tomar posicionamiento y argumentar, posibilita ubicar a docentes no solo como ejecutores, sino como actores y actrices claves, que en contextos institucionales construyen un abanico de potenciales estrategias y oportunidades.

Ahora bien, esta potente amplitud de actuación posibilita múltiples formas de hacer pedagógico que podemos diferenciar en dos grandes ejes. Por una parte, y ésta expresada como un reflejo de la complejidad social, posicionamientos políticos traducidos en acciones reactivas o acciones promotoras de la ESI, donde es claro el lugar movilizador que la temática implica en la tarea educativa puesto que obliga a revisar no sólo el saber en sí sino también la intención política de dicho conocimiento. Esto no es algo menor si nos ubicamos en la formación docente, y aquí aparece el segundo eje, el cual podemos expresarlo como la interpelación a la función pedagógica.

Si bien el tema es movilizador, pareciera encontrarse con una figura de rol docente reticente a revisarse. En este punto el termino gramática escolar, nos advierte -parafraseando a la gramática de la lengua- de “aquellas estructuras profundas, a las normas escritas o no, a las costumbres que le dan sentido al trabajo escolar” (Instituto Nacional de Formación Docente, 2014, p. 2), cuyas formas de transmisión de saberes se sostienen en el encuentro con signos y herramientas, estando simultáneamente mediados por el encuentro entre sujetos, y en particular entre quienes median de conocedores y de aprendices. Esta caracterización no es especial de cualquier momento educativo, pero con ESI podría verse resignificada, en donde la manera de propiciar y potenciar el encuentro con los saberes, con el hacer, y con otras generaciones, se construya desde otro lugar. Aquí el lugar de “facilitador de saberes” sería un recurso muy potente para repensar la figura docente de “dador de conocimiento”, pero aún quedan caminos por andar en este aspecto.

La importancia de revisar o incluso la posibilidad de poder permear el “núcleo duro” de las escuelas en cuanto nuevas prácticas que no solo impliquen la renovación de contenidos, sino el cambio de estrategias en cuanto a la manera en que se presenta el saber en sexualidad y las maneras en cómo trabajarlo pedagógicamente es clave, no sólo para entender las múltiples dificultades que reviste esta política ampliatoria de derechos, sino para pensar un horizonte posible de mejora que habilite nuevos discursos y prácticas en cuanto al propio lugar docente frente al conocimiento y a los vínculos pedagógicos que se construyen en la formación, sin perder de vista un contexto que construye subjetividades generacionales renovadas y tensiona la visión y misión de lo que se piensa como educativo.

➤ **Recomendaciones. Escenarios plausibles.**

Dentro de todas las mejoras que siempre se pueden (y deben) realizar en cualquier proceso de revisión y monitoreo de una acción pública, es importante reconocer que “no es sencillo valorar la viabilidad de una política pues hay factores que pueden influir en su capacidad de sostenerse en el tiempo” (Cobo, 2009, p. 141). Hecha esta aclaración, este breve apartado se presenta como un recurso posible, en consideración de los puntos más sobresalientes de los análisis realizados previamente.

I. En términos de política educativa específica.

- a. El *reconocer las distintas prácticas de traducción que realizan las y los agentes educativos*, no solo permite evaluar con criterio de proceso su incorporación, sino que también habilita el planificar acciones de monitoreo y de capacitación, con el horizonte de acompañar pedagógicamente estas traducciones, garantizando un abordaje integral del tema, tanto en términos subjetivos como de acción pedagógica.
- b. Si bien las prácticas de traducción hacen a la autonomía docente, es clave explicitar que la ESI es una política de derecho y que como tal expresa una intencionalidad político-cultural que se sostiene en la *búsqueda de incidir en la reconstrucción del sentido de la escuela y de la tarea docente*. Una condición clave para que esto acontezca, reside en la convicción y el compromiso de actores jurisdiccionales e institucionales que deciden y ejecutan esas políticas. Y esto debería traducirse en mayores espacios de trabajo específico y de acompañamiento.

II. En términos de expresión política específica dentro del Nivel superior

- a. La urgencia e importancia de *revisar los diseños de formación docente*, atento a la necesidad de colaborar en la formación profesional docente, que implique cambios para la construcción de subjetividades docentes políticas, a través de una genuina “apropiación” por parte de las/os agentes y las instituciones, y esto será posible, en la medida en que se asienten en una nueva dinámica organizacional, en consonancia con los horizontes político-pedagógicos perseguidos. En este punto fundamental poder revisar el lugar que la ESI tiene en las propuestas institucionales y en las actuaciones con otras áreas del saber profesional (general o específico)
- b. En consonancia con lo anterior, se plantea como una propuesta específica, el poder garantizar un pertinente abordaje pedagógico (saber y saber hacer), mediante una *prolongación de los seminarios ESI*. La posibilidad de pensar en el Seminario como una asignatura general -con abordajes amplios del tema-, y como asignatura específica -con abordajes acorde a la especificidad formativa-, fortaleciendo su incorporación en las futuras generaciones docentes.

5. Referencias

- Aguerrondo, I., Vezub L. (2008). *Las instituciones terciarias de formación docente en la Argentina” Datos del Relevamiento Anual 2004*. Buenos Aires, Argentina: MECyT SCIESFD/INFOD-IIPE.
- Alliaud, A. (Septiembre de 2003). La formación docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación. En OEI. XIII Conferencia Iberoamericana de Educación. Plan de Cooperación. Renovación de Ideas y Formulación de Estrategias tendientes al fortalecimiento de Políticas de Formación Docente. Conferencia llevada a cabo en Tarija, Bolivia.
- Alonso, E. L. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid, España: Fundamentos.
- Alonso, J. C. G. (2017). Intertextualidad, interdiscursividad y retórica cultural. *Tropelías: revista de Teoría de la Literatura y Literatura comparada*, (1), 107-115.
- Antezana, C. N. (2007). El análisis del discurso de Foucault. *Investigación Educativa Duranguense*, (6), 58-63.
- Arango, M., & Corona, E. (2010). La Formación Docente en Educación de la Sexualidad en América Latina y el Caribe, estudio de casos. Democracia y Sexualidad AC.
- Báez, J. (2015). Políticas educativas, jóvenes y sexualidades en América Latina y el Caribe. Las luchas feministas en la construcción de la agenda pública sobre educación sexual. CLACSO.
- Báez, J. (2016). La inclusión de la educación sexual en las políticas públicas de América Latina.: los organismos internacionales y sus formas de intervención. *Revista latinoamericana de educación comparada*, 7(9), 71-86.

- Báez, J., & Fainsod, P. (2016). Nuevas leyes, nuevos desafíos. *Redes de Extensión*, (2), 6-26.
- Bernstein, B., & Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista Colombiana de Educación*, (15).
- Bloj, C. (2017). Taller metodológico y de preparación de tesis. [Hipertexto]. Recuperado del Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP). <http://prigepp.org>
- Bonder, G. (2002). La equidad de género en las políticas educativas: Lecciones de la Experiencia. Recuperado del Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP). <http://prigepp.org>
- Bonino, G., Codecido, M., Ulloa, S. E. (Octubre de 2015). Organizar e investigar en los institutos de formación docente: obstáculos, desafíos y tensiones. En VIII *Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado: Narración, Investigación y Reflexión sobre las prácticas* Conferencia llevado a cabo en Mar del Plata, Argentina.
- Bracke, S. y Paternotte, D. (2017) Desentrañando el pecado del género. En Bracke, S. y Paternotte, D.(edits) *¡Habemus género! La iglesia católica e ideología de género. Textos seleccionados* (pp. 8-26) Brasil: G&PAL.
- Buenfil Burgos, R. N. (2009). Retórica: una herramienta para el análisis de discursos educativos. In *X Congreso Nacional de educación educativa, Veracruz, México* (Vol. 21, pp. 71-96).
- Canciano, E. (2007) *Indagaciones en torno a la problemática de la sexualidad en el terreno de la educación: relevamiento de antecedentes teóricos y programas de educación sexual* Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Salud de la Nación.

- Carrique, V., Llanos, M. A., Moons, M., & Nogales, C. C. (2015). Evaluación de acciones de capacitación del programa Nacional de Educación Sexual Integral. *Salta: Editorial Universidad Nacional de Salta*.
- Carosio, A. (2015) Treinta años de democracia en América latina: Procesos de democratización y amenazas. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/Venezuela/celarg/20170102042611/pdf_316.pdf
- Cimmino, V. (2008). *Lineamientos curriculares de para la educación sexual integral: Programa Nacional de Educación Sexual Integral Ley Nacional N.º- 26.150*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Crosetto, R.; Di Marco G.; Domínguez, A.; Johnson, C.; Nucci, N. y Soldevila, A. (2015). Capítulo II. Políticas sociales en Argentina y su impacto en las relaciones familiares y de género. En Di Marco, G., Patiño López, J.A., Giraldo, L. G. *Políticas familiares y de género en Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, Cuba. 2000-2013*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Cobo, R. & de la Cruz, C. & Volio, R. & Zambrano, A. (2009) *Cuadernos de género: Políticas y acciones de género. Materiales de formación*. Madrid, España: Universidad complutense.
- Cuadra-Martínez, David J., Castro, Pablo J., & Juliá, María T. (2018) Tres Saberes en la Formación Profesional por Competencias: Integración de Teorías Subjetivas, Profesionales y Científicas. *Formación universitaria*, 11(5), 19-30. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000500019>
- Davini, M. C. (2005). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Díaz Soler, J. (2016). *Sexualidad y Educación: el caso del Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y la Construcción de Ciudadanía (PESCC) propuesto por el MEN (2004 - 2010)*. (Tesis inédita de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas Maestría en Educación Énfasis en Ciencias Sociales, Ética, Política y Educación Bogotá, Colombia.
- Fairclough, N. (2008) El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: Las universidades. *Discurso & Sociedad*, 2(1), 170-185.
- Faur, E. (2015) *La Educación Sexual Integral en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la ley (2008-2015)*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Población de las Naciones Unidas.
- Faur, E., Gogna, M., & Binstock, G. (2015). La educación sexual integral en la Argentina. *Balances y desafíos de la implementación de la ley (2008-2015)*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Faur, E. (2018). La Catedral, el Palacio, las aulas y la calle. Disputas en torno a la educación sexual integral. *Revista Mora*, (25).
- Ferry, G. (2004). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires. Ed. Novedades Educativas: UBA.
- Figari, C. (2012). Discursos sobre la sexualidad. En Faúndes, J. M. M., Ruata, M. C. S., & Vaggione, J. M. (2012). *Sexualidades, desigualdades y derechos: reflexiones en torno a los derechos sexuales y reproductivos*. Córdoba: Ciencia, Derecho y Sociedad Editorial.
- Fontana, A., Thisted, S., Pienau, P., & Moragues, M. (2015). *Políticas socioeducativas y formación docente*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Foucault, M. (1977/2005). *El orden del discurso*. Argentina: Tusquets.

- Foucault, M. (2011). *Historia de la sexualidad 1: la voluntad del saber*- 2da ed. 3ra reimp. - Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Fraser, N. (1997) *Justicia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición “postsocialista*. Bogotá: Siglo de Hombres Editores.
- Frías Ortega C. (2016). Planificación social, análisis prospectivo y tecnologías para el cambio organizacional. La gestión y la evaluación de políticas de equidad de género. [Hipertexto]. Recuperado del Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP). <http://prigepp.org>
- Garbagnoli, S. (2018). Contra la herejía de la inmanencia: el ‘género’ según el Vaticano como nuevo recurso retórico contra la desnaturalización del orden sexual. En Bracke, S. y Paternotte, D.(edits). *¡Habemus género! La iglesia católica e ideología de género. Textos seleccionados* (pp. 54-) Brasil: G&PAL.
- García Prince, E. (2008). *Políticas de igualdad, equidad y gender mainstreaming. ¿De qué estamos hablando? Marco conceptual*. El Salvador: PNUD, Proyecto Regional América Latina Genera, Gestión del Conocimiento para la Equidad de Género en Latinoamérica y El Caribe.
- García, Y. P. (2016). La modalización discursiva en textos de José Martí para la sección Correo de los teatros, de la Revista Universal (México, 1875-1876). *Entrepalavras*, 6(2), 182-198.
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Giroux, H. (1990) *Los profesores como intelectuales*, Barcelona: Piados.
- Graff, A. (2017) “Ideología de género”: conceptos débiles, política poderosa. En Bracke, S. y Paternotte, D.(edits) *¡Habemus género! La iglesia católica e ideología de género. Textos seleccionados* (pp. 84-91) Brasil: G&PAL.

- Guzman, V. (2001). *La institucionalidad de Género en el Estado: Nuevas perspectivas de análisis*. Unidad Mujer y Desarrollo. Chile: CEPAL.
- Guzmán, V., & Montaña, S. (2012). *Políticas públicas e institucionalidad de género en América Latina (1985-2010)*. Chile: CEPAL.
- Guzman, V. (2016). Análisis comparado de legislación, políticas públicas e instituciones orientadas hacia el logro de la equidad de género. [Hipertexto]. Recuperado del Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP). <http://prigepp.org>
- Herrera, G. (2002). Equidad de género en las políticas públicas: el caso de Ecuador. *Documentos PRIGEPP/FLACSO*.
- Ibáñez, G., & Soria, M. G. (2017). Formación práctica: intencionalidad y sentidos desde los formadores y estudiantes. *Cuadernos de Educación*, 15(15).
- Instituto Nacional de Formación Docente (2014). Clase 03: La “gramática escolar” en debate. Otras formas de lo escolar. Marco Político: Problemas, Estrategias y Discursos de las Políticas Socioeducativas. *Especialización en Problemáticas de las Ciencias Sociales y su Enseñanza*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Jociles Rubio, M. I. (2005). El análisis del discurso: de cómo utilizar desde la antropología social la propuesta analítica de Jesús Ibáñez. Avá. *Revista de Antropología*, (7),1-25. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1690/169021460009>
- Karam, T. (2005). Una introducción al estudio del discurso y al análisis del discurso. *Global media journal*, 2(3), 0.
- Kornblit, A. L., Sustas, S. E. & Adaszko, D. (2013). Concepciones sobre sexualidad y género en docentes de escuelas públicas argentinas. *Ciencia, Docencia Y Tecnología*, 24 (47), 47-78.

- Korol, C. (2016). *Feminismos populares. Pedagogías y políticas*. Buenos Aires: El Colectivo.
- Ley 26.485 Ley De Protección Integral Para Prevenir, Sancionar Y Erradicar La Violencia Contra Las Mujeres En Los Ámbitos En Que Desarrollen Sus Relaciones Interpersonales. Abril 1 de 2009.
- Ley N° 26150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Buenos Aires, Argentina, 23 de Octubre de 2006.
- Lizárraga Bernal, A. (1998). Formación humana y construcción social. Una visión desde la epistemología crítica. *Revista de Tecnología Educativa*, 13 (2) (155-190).
- Llanos, M. A. (2016) *Evaluación de acciones de capacitación del programa nacional de educación sexual integral*. Argentina: Universidad Nacional de Salta. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/110143/ESI%20-%20Informe%20UNSA.pdf?sequence=1>
- Llobet, V. (2011). Las políticas para la infancia y el enfoque de derechos en América Latina: algunas reflexiones sobre su abordaje teórico. *Fractal: Revista de Psicología*, 23(3), 447-460.
- Lopes Louro, G. (2001): Teorías queer: una política pos-identitaria para la educación. En *Cuadernos de Pedagogía Rosario*. IV (9).
- Man. L. y Dávila, P. (2009) *Trabajo docente, perspectiva de género y educación: la perspectiva de género en la educación: trabajo docente y educación*. Buenos Aires: Confederación de Educadores Argentinos.
- Marinkovich, J. (1998). El análisis del discurso y la intertextualidad. *Boletín de filología*, 37(2), ág-729.

- Martínez de León, B., Ramos Romero, G., Puig Téllez, A., Ulloa Fornaris, I. & Serret Navarro, J. (2013). Particularidades de la educación sexual en Cuba. *Centro Provincial de Ciencias Médicas. MEDISAN*, 17(7), p.2027-2038. ISSN 1029-3019.
- Martínez Solís, C. M. (2016). El ethos discursivo: valores, razones y emociones como efectos de discurso. *Revista latinoamericana de estudios del discurso*, 15(2), 139-157.
- Mesa Gisbert, C. (1 de abril de 2016). América Latina 2000-2015: un balance provisional. Recuperado de <https://www.opendemocracy.net/es/democraciaabierta-es/am-rica-latina-2000-2015-un-balance-provisional/>
- Ministerio de Educación de la Nación, (2012). *Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 -2016*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación y Deporte de la Nación (2016). Jornada Nacional “Educar En Igualdad: Prevención Y Erradicación De La Violencia De Género” Ley N° 27.234. Orientaciones Para Las Instituciones Educativas. Buenos Aires, Argentina: Programa Nacional de Educación Sexual Integral.
- Montero, A. S. (2012). Los usos del Ethos: Abordajes discursivos, sociológicos y políticos. *Rétor*, 2(2), 223-242.
- Moreno Mosquera, E. (2016). El análisis crítico del discurso en el escenario educativo. *Zona Próxima*, (25), 129-148.
- Moreno Mosquera, E. (2016). El análisis crítico del discurso en el escenario educativo. *Zona Próxima*, (25), 129-148.
- Moreno, H. C. (2006). Bourdieu, Foucault y el poder. *Iberóforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 1(II), 1-14.
- Morgade, G. (2011) *Toda educación es sexual*. Buenos Aires; La Crujía.

- Morgade, G., & Fainsod, P. (2015). Convergencias y divergencias de sentido en los talleres de Educación Sexual Integral de la formación docente. *Revista del IIICE*, (38), 39-62.
- Motta, A., Keogh, S. C., Prada, E., Núñez-Curto, A., Konda, K., Stillman, M., & Cáceres, C. F. (2017). De la Normativa a la Práctica: la Política de Educación Sexual y su Implementación en el Perú.
- Naciones Unidas Argentina (2016). Iniciativa Spotlight. Recuperado de <http://www.onu.org.ar/iniciativa-spotlight-2/>
- Peri, A. (2017). *Evaluación del Programa de Educación Sexual*. Montevideo, Uruguay: Fondo de Población de las Naciones Unidas.
- Programa Nacional de Formación Permanente (2014) *Políticas Públicas de formación docente*. Argentina; INFOD.
- Res. CFE N° 188/12, http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_188-12.pdf
- Restrepo, M, & Vargas, E. (2010) *La Formación Docente en Educación de la Sexualidad en América Latina. Estudio de casos. DF, México: Democracia y Sexualidad A.C. (DEMYSEX)*.
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y ética*. Bogotá: Enviación editores.
- Reyes-Jedlicki, Leonora, Miranda J, Christian, Santa Cruz G, Eduardo, Cornejo Ch, Rodrigo, Núñez R, Mauricio, Arévalo V, Ana, & Hidalgo K, Felipe. (2014). Subjetividades y saberes docentes en el sistema educativo chileno: un análisis desde las concepciones de formadores de profesores. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 183-203. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200011>
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.

- Rodríguez Jiménez, V. (1995). Manual de redacción: ortografía, recursos literarios, estilos, comentario de textos (No. 001.8 ROD)
- Rojas, M. T. & Leyton, D. (2014). La nueva subjetividad docente: Construcción de subjetividades docentes en los inicios de la implementación de la Subvención Escolar Preferencial en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 205-221. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200012>
- Ruata, M. C. S., & Gastiazoro, M. E. (2018). Educación sexual como clivaje del debate parlamentario por la legalización del aborto en Argentina (2018). *Momento-Diálogos em Educação*, 27(3), 65-84.
- Sánchez Upegui, A. A. (2011). *Manual de redacción académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos*. Católica del norte Fundación Universitaria.
- Schavelzon, S. (2010). La antropología del estado, su lugar y algunas problemáticas. *PUBLICAR-En Antropología y Ciencias Sociales*, 8(9).
- Segato, R (2017) Géneros y violencias: revisión y actualización conceptual y metodológica para la investigación y las Políticas. En Seminario PRIGEPP Violencias. Recuperado del Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP). <http://prigepp.org>
- Solís, M. C. M. (2016). El ethos discursivo: valores, razones y emociones como efectos de discurso. *Revista latinoamericana de estudios del discurso*, 15(2), 139-157.
- Stambole Dasilva, L. (Septiembre de 2014). El género y las sexualidades en la educación sexual de docentes tucumanxs. Aproximaciones desde el currículum. En CIFFyH, UNC. 3º Congreso de Género y Sociedad “Voces, cuerpos y derechos en disputa”. Conferencia llevada a cabo en Córdoba, Argentina.

- Thisted, S (2013). *Problemas, estrategias y discursos de las políticas socioeducativas: Seminario Interno*. Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Vaggione, J. M. (2005). Entre reactivos y disidentes. Desandando las fronteras entre lo religioso y lo secular. *La Trampa de la moral única*, 56-65.
- Valle, M. (2009). El tema transversal. En *Conam Educación*. (pp. 7- 10). Recuperado de http://www.minam.gob.pe/proyecolegios/Curso/cursovirtual/Modulos/modulo2/1Inicial/m2_inicial/Valle_s_f_CDAM0000_028.pdf
- Van Dijk, T. A. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 186 (1), 23-36.
- Zurbriggen, C. (2006). El institucionalismo centrado en los actores: una perspectiva analítica en el estudio de las políticas públicas. *Revista de Ciencia Política (Santiago)*, 26(1), 67-83. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-090X2006000100004>

6. Anexos

- **ANEXO 1. Jurisdicciones provinciales con carreras de formación docente que tienen incluido una asignatura específica en ESI⁴⁷.**

PROVINCIA	CARRERAS DE FD	DENOMINACIÓN DEL ESPACIO	AÑO DE LA FORMACIÓN DONDE ENCUENTRA UBICADO SE
Buenos Aires	Profesora de Educación Inicial Profesora de Educación Primaria	Educación en y para la Salud	3° o 4° año
Catamarca	Todas las carreras profesorado de Educación Inicial, Primaria y Secundario	Seminario De Educación Sexual Integral	2°, 3° o 4° año
Chaco	Profesorado de Educación Inicial y Primaria. Profesorado de Educación secundaria (solo de Biología)	Taller de Educación Sexual Integral	3° o 4° año
Ciudad de Buenos Aires	Todas las carreras profesorado de Educación Inicial, Primaria y Secundario	Seminario De Educación Sexual Integral	3° o 4° año
Chubut	Todas las carreras profesorado de Educación Inicial, Primaria y Secundario	Taller de Educación Sexual Integral	2° año
Córdoba	Profesorado de Educación Inicial y Primaria. Profesorado de Ingles	Seminario de Educación Sexual Integral	4° año
Corrientes	Todas las carreras profesorado de Educación Inicial, Primaria y Secundario	Seminario de Educación Sexual Integral	4° año
Entre Ríos	Todas las carreras profesorado de Educación Inicial, Primaria y Secundario	Seminario-Taller de Educación Sexual Integral	2° o 4° año

⁴⁷ Cuadro propio construido en base a diseños curriculares de FD disponibles en las paginas oficiales de los Ministerios de Educación de cada provincia.

Formosa	Todas las carreras profesorado de Educación Inicial, Primaria y Secundario	Seminario de Educación Sexual Integral	3° año
Jujuy	Profesorado de Educación Inicial y Primaria. Profesorado de Educación secundaria (solo de Biología)	Seminario-modulo en la formación general/especifica	3° o 4° año
La Pampa	Todas las carreras profesorado de Educación Inicial, Primaria y Secundario	Seminario-Taller de Educación Sexual Integral	2°, 3° o 4° año
La Rioja	Todas las carreras profesorado de Educación Inicial, Primaria y Secundario	Seminario de Educación Sexual Integral	4° año
Mendoza	Todas las carreras profesorado de Educación Inicial, Primaria y Secundario	Promoción de la salud	1° o 4 año
Misiones	Todas las carreras profesorado de Educación Inicial, Primaria y Secundario	Seminario de Educación Sexual Integral	3° o 4° año
Neuquén	Todas las carreras profesorado de Educación Inicial, Primaria y Secundario	Derechos Humanos: Educación Sexual Integral y Relaciones de Género o ESI y problemática de genero	3° o 4° año
Río Negro	Todas las carreras profesorado de Educación Inicial, Primaria y Secundario	Taller seminario. Educación sexual integral (ESI) y su enseñanza	4° año
San Juan	Profesorado de Educación Secundario (en todas sus orientaciones)	Seminario de Educación Sexual Integral	4° año
San Luis	Todas las carreras profesorado de Educación Inicial, Primaria y Secundario	Taller de Educación Sexual Integral	3° año
Santa Cruz: Río Gallegos	Profesorado de Educación Inicial y Primaria.	ESI Y SU ENSEÑANZA	Sin datos
Santa Fe	Todas las carreras profesorado de Educación	Sexualidad Humana y Educación	4° año

	Inicial, Primaria y Secundario		
Santiago del Estero	Profesorado de Educación Inicial y Primaria. Profesorado de Educación secundaria (solo de Biología)	Seminario de Educación Sexual Integral	3° o 4° año
Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur	Todas las carreras profesorado de Educación Inicial, Primaria y Secundario	Seminario de Educación Sexual Integral	1° o 4° año
Tucumán	Todas las carreras profesorado de Educación Inicial, Primaria y Secundario	Materia/Taller de Educación Sexual Integral	3° o 4° año

➤ ANEXO 2. Desarme metodológico. Primer Nivel: Análisis Nuclear-

❖ *Verosimilitud Referencial*

	Esquema metafórico	ENTREVISTA 1	ENTREVISTA 2	ENTREVISTA 3	ENTREVISTA 4
METÁFORAS ESTRUCTURALES	El conocimiento como una puerta a otros saberes	3		2	
	El conocimiento como algo a agarrar	1	3	3	2
	Conocimiento-plantas (ramas y áreas del saber).	1			
	El saber cómo comida	1		1	
	Saber cómo posibilidad de vida				1
	Saber cómo una incorporación subjetiva				1
	El saber cómo un piso/sostén/respaldo		1	6	
	Saber cómo algo a encontrar/perder			3	
	Saber cómo un camino			3	1
	Saber cómo un mensaje			1	
	El saber cómo una fuerza/herramienta que rompe/toca/modifica		1	10	2
	La ESI como un saber silenciado	1	4		
	Tiempo como distancia	7	1	4	
	La ESI como tema que construye muros visibles (conocer=ver)				
	La acción educativa [en ESI] como una batalla/conflicto	12	1	4	1
	ESI como presencia			1	
	Identidad como elemento material	1	1	4	
SUB-TOTAL	27	12	42	8	
METÁFORAS ONTOLÓGICAS	Mente como una caja/recipiente	2	1		
	Experiencia social/cultural como un clima/ambiente	2			
	Error				1
	Cuantificación	7	4	1	1
	SUB-TOTAL	4	1	0	1
METÁFORAS ORIENTADAS	Fuerte/Intenso- Débil/sutil	1	1		
	Bajar/entender-Subir/no entender			10	1
	Abierto/cerrado			2	
	SUB-TOTAL	1	1	12	1
	TOTAL	32	15	54	10

METAFORAS ESTRUCTURALES	Esquema metafórico	
	El conocimiento como una puerta a otros saberes	Asociación del conocimiento en ESI como un saber inicial o primero que habilita otros, ya sea en los estudiantes o en ellas mismas
	El conocimiento como algo a agarrar	El saber como algo físicamente maleable. Ya sea de quien lo posee o lo recibe. Las variadas formas hacer con este saber, traducido en tomar, dar, absorber, mechar, da cuenta de posiciones en relación con el rol educativo, ya sea como docente o estudiante
	Conocimiento-plantas (ramas y áreas del saber).	El saber cómo un camino que se diversifica en función de posicionamientos
	El saber cómo comida	Pensar el espacio y saberes en ESI como aprovechables
	Saber cómo posibilidad de vida	El saber cómo una necesidad que cambia la propia vida o de otras personas
	Saber cómo una incorporación subjetiva	El reconocimiento de saberes fuertemente asumidos
	El saber cómo un piso/sostén/respaldo	El conocimiento en ESI pareciera implicar un proceso escalonado de aprendizaje que requiere haber de determinados temas antes
	Saber cómo algo a encontrar/perder	Pensar el rol/tarea docente como un espacio de encuentro o como una instancia de llevar al encuentro
	Saber cómo un camino	El saber en ESI se plantea como un recorrido acompañado, obligado
	Saber cómo un mensaje	
	El saber cómo una fuerza/herramienta que rompe/toca/modifica	La temática de ESI o en género se presente inexorablemente como un saber que viene a cuestionar/ desafías, cambiar lógicas históricas en el tema. Esto se traduce en términos subjetivos muy vividos que se materializan en lo propio o en los otros de maneras muy explícitas (asociación con el dolor)
	La ESI como un saber silenciado	La temática de ESI como un saber que en términos históricos no fue abordada en los espacios educativos y tampoco articulada o transversalizada con otros saberes
	Tiempo como distancia La ESI como tema que construye muros visibles (conocer=ver)	La temática de ESI como un saber que es analizado desde varios enfoques posibles. Así mismo esos enfoques implicar resistencias, diferencias y confrontaciones que dificultarían o imposibilitarían su abordaje
La acción educativa [en ESI] como una batalla/conflicto	La visible referencia -por todas las entrevista- de metáforas de combate, conflicto en alusión a la ESI como espacio, contenido y/o enfoque atraviesa de maneras más intensas o reguladas en función de quien habla.	
ESI como presencia	La presencia como una sensación de materialización de un saber que pareciera requerir ser SENTIDO	
Identidad como elemento material	Referencia a las identidades de género como algo tensionante entre lo construido y dado	
METÁFORAS	Mente como una caja/recipiente	Estas construcciones metafóricas se sostienen en comprender la ESI, como un saber nuevo que implica incorporarlo como docente o en les estudiantes; que sabía a no cometer errores en dicho proceso y que puede dimensionarse en el marco de procesos macrosociales de demandas, luchas de mujeres (género, aborto, violencia, etc.)

	Experiencia social/cultural como un clima/ambiente	
	Error	
	Cuantificación	<i>La consideración de imágenes de cuantificación viene a ser un recurso lingüístico de reforzamiento de ciertas posiciones a resaltar, ya sea en términos de contenidos o enfoque en la ESI,</i>
Metáforas orientacionales	Fuerte/Intenso- Débil/sutil	La presencia de orientaciones de intensidad para hablar de ESI, implicaría un fortalecimiento de las metáforas de conflicto que la ESI implica
	Bajar/entender-Subir/no entender	Esta noción es escalonamiento del saber en términos de posiciones de poder no solo alude a un pensarse docente, sino que refuerza la metáfora del saber cómo base o sostén.
	Abierto/cerrado	La idea de más o menos permeabilidad ante nuevas visiones sobre la temática colabora en pensar todas las metáforas estructurales y esto toma especial relevancia con las familias.

	Esquema metafórico	ENTREVISTA 1	ENTREVISTA 2	ENTREVISTA 3	ENTREVISTA 4	
METAFORAS ESTRUCTURALES	El conocimiento como una puerta a otros saberes	fue como una <i>puerta de entrada</i> que después me permitió investigar En principio es como <i>abrir una puerta</i> que desconocían totalmente. no existe una <i>puerta de entrada</i> a la ESI en este instituto más que en este seminario		así fue como <i>llegué.</i> y <i>se abre</i> un seminario		Asociación del conocimiento en ESI como un saber inicial o primero que habilita otros, ya sea en los estudiantes o en ellas mismas
	El conocimiento como algo a agarrar	en estos cursos hay una tutora que <i>no tomaba bien que tomáramos posicionamiento tomaron</i> la metodología de la militancia y se la apropiaron el primer contenido que <i>les</i>	<i>doy</i> es conocer el marco legal de la ESI y las leyes que surgieron antes de la ESI con eso sería el marco legal que a ellos <i>les doy</i> a conocer yo por ahí tiendo a <i>darles</i> lo que está ahí e ir agregando otras temáticas,	aquel que <i>asume</i> la educación de la sexualidad de forma muy aparatosa, muy morbosa <i>es una esponja</i> que está deseoso de saber nosotros <i>las absorbemos</i>	<i>iba mechando</i> problemáticas sobre la ESI, ahí es donde se <i>trabaja la cosa</i> para mí.	El saber como algo físicamente maleable. Ya sea de quien lo posee o lo recibe. Las variadas formas hacer con este saber, traducido en tomar, dar, absorber, mechar, da cuenta de posiciones con relación al rol educativo, ya sea como docente o estudiante
	Conocimiento-plantas (ramas y áreas del saber).	no es solamente la visión biológica, sino que hay <i>otras ramas</i> que son importantes para los sujetos que somos nosotros.				El saber cómo un camino que se diversifica en función de posicionamientos

El saber cómo comida	cada seminario es <i>riquísimo</i> porque <i>no tiene desperdicio</i>		conceptos <i>aceitados</i>		Pensar el espacio y saberes en ESI como aprovechables
Saber cómo posibilidad de vida				Eso me parece que es <i>vital</i>	El saber cómo una necesidad que cambia la propia vida o de otras personas
Saber cómo una incorporación subjetiva				están muy <i>interiorizadas</i>	El reconocimiento de saberes fuertemente asumidos
El saber cómo un piso/sostén/respaldo		siempre hablamos yo <i>me baso</i> en lo que rige en Salta, algunas leyes de Salta y algunas leyes nacionales,	hay que <i>partir de cero</i> temas que hay que <i>asentarlos</i> para después <i>saltar</i> a otras cosas. hacer un <i>piso común</i> de formación previa <i>partir</i> para adelante me parece que al argentino si <i>le faltan raíces</i> esto es como un <i>disparador</i>		El conocimiento en ESI pareciera implicar un proceso escalonado de aprendizaje que requiere haber de determinados temas antes.
Saber cómo algo a encontrar/perder			¿qué encuentro yo cuando <i>me encuentro</i> con mis alumnos? <i>encuentro</i> un gran desconocimiento		Pensar el rol/tarea docente como un espacio de encuentro o como una instancia de llevar al encuentro

			referido a la sexualidad <i>los pongo frente</i> a lo que ellos no saben		
Saber cómo un camino			que estoy <i>transitando</i> todas mis incógnitas como sociedad <i>nos van llevando</i> de la nariz para donde quieren	el <i>camino</i> que ellos tienen que ir	El saber en ESI se plantea como un recorrido acompañado, obligado
Saber cómo un mensaje			<i>mensaje</i> que se está mandando		
El saber cómo una fuerza/herramienta que rompe/toca/modifica		todavía en nuestro imaginativo cuestiones que <i>rompen con nuestra estructura</i>	<i>se rompe</i> como el hielo, cuando uno empieza a intercambiar cosas que sabemos, que no sabemos, ahí <i>se rompe el hielo manejar</i> con tranquilidad todos los temas que puedan surgir Entonces se lo está <i>poniendo como el fin y no como el medio (al sexo)</i> . Nos debemos el <i>objetivar</i> el tema para <i>cambiarles</i> la mentalidad	ahí empezando a <i>desmembrar</i> esas cuestiones. mí me hace <i>ruido</i>	La temática de ESI o en género se presente inexorablemente como un saber que viene a cuestionar/desafías, cambiar lógicas históricas en el tema. Esto se traduce en términos subjetivos muy vividos que se materializan en lo propio o en los otros de maneras muy explícitas (asociación con el dolor)

				los activistas ideológicos están entrenados para esto, <i>para cambiar</i> , para <i>influir</i> en la sociedad y en las culturas de esta forma, están entrenados para esto. nos están <i>tocando</i> a nuestros hijos(x2)		
La ESI como un saber silenciado	<i>La ESI estaba totalmente silenciada</i>	hay muchos temas que <i>no fueron abordados</i> en su totalidad, y creo que no se los elaboraron por falta de docentes en sí que den desde matemática la ESI, pero <i>sacar</i> contenidos yo creo que no lo veo, no lo veo como algo que de buenos resultados que a mí <i>me estén privando</i> de contenidos que son importantes				La temática de ESI como un saber que en términos históricos no fue abordada en los espacios educativos y tampoco articulada o transversalizada con otros saberes
Tiempo como distancia La ESI como tema que construye muros visibles (conocer=ver)	entonces desde 2006 al 2011 <i>había una brecha de cinco años</i> en donde la ESI estaba totalmente silenciada, y ahí como que <i>ver</i>	yo por ahí trataba <i>de evitar tocar</i> esos temas de los gobiernos	sobre la educación sexual hay <i>muchas miradas</i> reduccionistas			La temática de ESI como un saber que es analizado desde varios enfoques posibles. Así mismo esos

		<p><i>tantas barreras en ese entonces puso a la ESI en un lugar de opinión pública muy golpeada la primera barrera que encuentro es hacer entender y comprender que la ESI ya es una ley fue profundizar la dichosa brecha, grieta Hay distancias y creo que, en la puesta en acto, en la práctica misma, vamos tratando de superar estas distancias</i></p>		<p>veo una <i>mirada</i> integradora tienen otra <i>mirada</i> más abiertos al dialogo, no a la <i>confrontación</i>. <i>Mirada reduccionista</i></p>		<p>enfoques implicar resistencias, diferencias y confrontaciones que dificultarían o imposibilitarían su abordaje</p>
	<p>La acción educativa [en ESI] como una batalla/conflicto</p>	<p><i>yo me encontraba en conflicto de alguna manera es una lucha de intentar legitimar todo el tiempo la ESI no pueden evadir los docentes comenzar a trabajarla desde la función docente y entran en conflicto sobre todo los varones, no tanto las mujeres. lo que me discutían en el seminario quienes se resisten a la ESI</i></p>	<p>Entonces como que ahí era <i>un poquito el roce</i> con algunos chicos</p>	<p>estas formas de <i>encararla</i> en ningún ámbito de la sociedad quedó <i>indemne</i> del impacto de esta consulta social digamos Son <i>mecanismos de defensa (x3)</i>, son mecanismos de defensa que ante esta <i>avalancha</i> de cosas que se plantean desde la sexualidad en diversos ámbitos</p>	<p>un 50% <i>es la resistencia</i> que tiene y el 50% es cómo lo hago,</p>	<p>La visible referencia -por todas las entrevista- de metáforas de combate, conflicto en alusión a la ESI como espacio, contenido y/o enfoque atraviesa de maneras más intensas o reguladas en función de quien habla.</p>

		<p>Este año yo sentí <i>como una tensión muy fuerte</i> no es algo que yo voy a <i>imponer</i> es la única manera de <i>defender su posicionamiento</i> tomaron la metodología de la militancia y <i>se la apropiaron</i> <i>quienes a favor y quienes en contra</i> yo sola tratando de <i>defender</i> el espacio sentí <i>un ataque</i> al espacio de ESI y a la ESI en general</p>				
	ESI como presencia			<i>la ESI no está</i> en la escuela donde damos nosotras		La presencia como una sensación de materialización de un saber que pareciera requerir ser SENTIDO
	Identidad como elemento material	ley de la identidad es un proceso doloroso,	la identidad como yo me percibo, me identifico, entonces nadie tiene que prohibirme que yo exprese lo que siento	identidad <i>se construye</i> , que es algo <i>maleable</i> <i>es escindir</i> a la persona <i>lo formo</i> como persona		Referencia a las identidades de género como algo tensionante entre lo construido y dado
METÁFORAS	Mente como una caja/ recipiente	<i>abrir</i> en cuarto año <i>la cabeza así</i>	<i>amplió</i> mi mente			Estas construcciones metafóricas se sostienen en

Experiencia social/cultural como un clima/ambiente	todo el <i>clima de época, este clima actual</i>				comprender la ESI, como un saber nuevo que implica incorporarlo como docente o en les estudiantes; que sabía a no cometer errores en dicho proceso y que puede dimensionarse en el marco de procesos macrosociales de demandas, luchas de mujeres (género, aborto, violencia, etc.)
Error				<i>no meter la pata</i>	
Cuantificación	<i>tantas</i> barreras fue <i>bastante</i> (x3) difícil. por eso que <i>hay tantos</i> (...) de biología que terminan enseñando la ESI Es <i>bastante</i> (x 2) interesante y ahí surge todo un... comparten también en el seminario	me <i>gustaba bastante</i> leer libros sobre anatomía femenina ya pasar al género que también es una cuestión <i>bastante</i> compleja me decían “profe la verdad que no conocíamos con <i>tantos</i> detalles cómo uno puede tener este análisis <i>tan</i> profundo de hablar del género y de la identidad	es genitalizar <i>tanto</i> la sexualidad	. Por eso no le doy <i>tanto</i> contenido teórico	<i>La consideración</i> de imágenes de cuantificación viene a ser un recurso lingüístico de reforzamiento de ciertas posiciones a resaltar, ya sea en términos de contenidos o enfoque en la ESI,

Metáforas orientacionales	Fuerte/Intenso- Débil/sutil	, teníamos que ir de a poco, hablar con mucha sutileza	pero sabes que al ser poquitos se generaban cuestiones <i>muy fuertes</i> ,		La presencia de orientaciones de intensidad para hablar de ESI, implicaría un fortalecimiento de las metáforas de conflicto que la ESI implica	
	Bajar/entender-Subir/no entender			<i>baja</i> contenido de sexualidad (x2) el docente se quiere poner <i>a la altura</i> de sus alumnos necesita es que <i>se lo baje</i> cómo hay que <i>nivelar</i> y de ahí <i>bajada</i> al aula (x5)	cómo <i>lo bajo</i> , cómo lo trabajo.	Esta noción es escalonamiento del saber en términos de posiciones de poder no solo alude a un pensarse docente, sino que refuerza la metáfora del saber cómo base o sostén.
	Abierto/cerrado			más <i>abiertos</i> al dialogo no es que sean <i>cerrados</i> .		La idea de más o menos permeabilidad ante nuevas visiones sobre la temática colabora en pensar todas las metáforas estructurales y esto toma especial relevancia con las familias.

❖ *Verosimilitud Lógica*

	ENTREVISTA 1	ENTREVISTA 2	ENTREVISTA 3	ENTREVISTA 4
ARGUMENTOS DE CONFRONTACIÓN:	<ul style="list-style-type: none"> • Alusión a un necesario cambio de lenguaje (en forma e intensidad) para volver real los cambios que se pretende. De no hacerlo se seguiría el modelo criticado (Machista y heteropatriarcal.) • El lugar de las autoridades que pareciera referenciar falta de decisión al no actuar de la manera en que la entrevistada espera (mediando) No pueden no actuar pues de lo contrario estarían no solo avalando sino también abandonando a la docente. • Las críticas hacia la asignatura son igual de sostenible que la misma ley y por ello es argumentable “una tercera solución” que es 	<ul style="list-style-type: none"> • Se sostiene desde una toma decisión docente, la necesaria articulación con la ESI y lo específico de la carrera, de lo contrario habría desarticulación y no comprensión. • Prima el argumento de que la falta de información es la que implicaría el rechazo hacia la temática • Libertad y obligación en el marco de la Ley no pueden ir a la par. Sin embargo, la posibilidad de estar de acuerdo con ello o no está habilitado. La obligación está cargada de matices de libertad 	<ul style="list-style-type: none"> • La tensión entre asumir tareas sin tener herramientas para hacerlo como una evidencia compleja de abordar. Si tenés herramientas poder cumplir el rol de lo contrario no • La integralidad de la sexualidad no estaría abordada desde la Ley, pues no se puede sostener enfoques determinados (biológico y a los derechos de género) y ser integral • Las personas no pueden estar en las instituciones sin adherir al ideario institucional. Queda establecido que los sujetos se adaptación a las institución y no la inversa • Alusión a un necesario cambio de prácticas y de lenguaje para volver real los cambios que se pretende. De no hacerlo se seguiría el modelo criticado ((biológico y a los derechos de género) 	<ul style="list-style-type: none"> • La ESI como un espacio que no puede darse si esta iglesia. Pues serian propuestas sustancialmente diferentes entre sí. • La idea del saber cómo herramienta de un buen proceder, De lo contrario se comente errores.

	trabajar la temática de manera procesual			
ARGUMENTOS DE RECIPROCIDAD	<ul style="list-style-type: none"> La equiparación de materias históricamente construidas a un espacio de reciente incorporación a la caja curricular como argumento de una necesaria revisión de esta última, en función del posicionamiento de la entrevistada. 	<ul style="list-style-type: none"> En consideración de la lógica transversal de ESI la simetría de perfiles profesionales para su abordaje es justificable Apelación a tener derechos y libertad como criterio de mismo trato ante la expresión de afecto y el ejercicio profesional (en diversidad sexual) 	<ul style="list-style-type: none"> Establecer que la confusión que las personas tienen sobre la noción de identidad alude a las conceptualizaciones del tema comparando construcción/elección con procesos, siendo el primero el equivocado Se establecen nociones de carácter social, antropológico y subjetivo como temáticas de biología y por ende no son reconocidos como temas de ESI. Pareciera un argumento que establece que las construcciones restrictivas de ESI que se tiene solo se fortalecen con los temas que ella menciona. Se establece que excepciones de malas prácticas de ESI (supuesto feminismo de género) como argumento de que solo las malas prácticas vienen desde esta mirada. Afirma esto, negándolo. La falta de cultura pareciera remitirse a que se centra demasiado en ESI en detrimento de la “educación en general”. Estableciendo que 	

			<p>ambos serian lo mismo en términos de priorización.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La noción de “EDUCAR en la verdad” es lo dice la ley y eso solo se cumple cuando se la cuanta TODO (¿?) • Cierta metáfora comparativa para poner en cuestionamiento el uso de métodos hormonales de anticoncepción, aludiendo a la “natural función.” 	
<p>ARGUMENTOS DE COMPARACIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La consideración de posiciones antagónicas y la apelación a la militancia para sostener un espacio como ESI • La consideración de tensiones porque las instituciones no acataban el abordaje de temáticas de ESI (aborto) • La apelación a que tener un marco de autoridad no justifica decir lo que uno quiere, informando parcial o erróneamente • La apelación a una apropiación metodológica para sostener su posición es criticable para la posición de la entrevistada. • La apelación a cuestiones morales/subjetivas se convierte en un recurso 	<ul style="list-style-type: none"> • Apelación a tener derechos y libertad como criterio de mismo trato ante la expresión de afecto (en diversidad sexual) • La apelación a la naturalización (normalidad) como marco de adhesión y de avance frente a lo “raro” • La confirmación de una libertad de catedra e institucional g sostenida desde la posibilidad de invitar a personas sin que esto implique problemas 	<ul style="list-style-type: none"> • La consideración de lo que el “tocar” a los hijos con estas temáticas es el principal motivo para poder intervenir y posicionarse en la temática • La falta de consideración contexto, entendiendo como los factores que motivan o desencadenan la consulta, es reprochable en la tarea docente • La supuesta nominación de cuerpo como una traducción a un reduccionismo como despreciable • Hay que destacar la posibilidad de apelar a la función docente por sobre las experiencias subjetivas, las cuales son muy fuertes. • La apelación a la consideración de que, aunque haya imposición si hay angustia esto tiene que ser contemplado 	<p>La apelación a la noción de humanidad como practica de empatía ante situaciones de discriminación o maltrato (muchas veces sostenidos por construcciones subjetivas sostenidas estructuralmente)</p>

	efectivo pero que iría en contra de esta mirada de la ESI que sostiene la docente		<p>institucionalmente. La angustia o imposibilidad por sobre las obligaciones como agentes. Esto se expresa en procederes de docentes que son cuestionables pedagógicamente</p> <ul style="list-style-type: none"> • libertad de pensamiento y de valores como constructos valiosos y atacados por el Estado y la ESI como política (visión clara sobre la concepción de Estado) • “Ideologías contaminante” rechazables frente algo verdadero y puro, como es la concepción de feminismo de la entrevistada • El juzgamiento y condena a políticas que se consideran de “fas privada” • La apelación a la figura de víctima frente a un proceso de cambio social, en consideración de su visión sobre las temáticas de ESI, 	
ARGUMENTOS DE CONTIGÜIDAD ENTRE FENÓMENOS.	<ul style="list-style-type: none"> • La consideración de que la vivencia de violencias y discriminaciones de género conlleva a que se acepte la ESI como “necesaria”. • La consideración que la ESI al ser un tema debate 	<ul style="list-style-type: none"> • La consideración de tener un interés previo sobre la temática es un elemento que justifica la posterior implicancia en la enseñanza de ESI. • La argumentación de que, si bien hay visiones “clásicas” sobre 	<ul style="list-style-type: none"> • La “falta de preparación” de otros profesionales conlleva a la convocación de la entrevistada como pionera en el tema en la provincia. • Hablar de sexualidad humana como algo diferente de 	<ul style="list-style-type: none"> • La consideración de tener un interés previo sumado al supuesto desconocimiento de les estudiantes sobre la temática es un elemento que justifica la enseñanza de ESI.

	<p>público se habilitaba la posibilidad de resistencia/desacuerdo y difícil de abordar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La conclusión de que a menos de que haya un marco institucional que sostenga la ESI, este se convierte en un trabajo solitario • La idea de la ESI como temática social conlleva a un abordaje atento a esta característica y no de índole personal, incluyendo de manera específica la noción de responsabilidad civil • La falta de una obligatoriedad más “tajante” conllevaría a una difusa orientación de implementación de la ley. • reprochables y necesarias de revisar por las estudiantes. • Puede haber discordancia con la ESI, pero se vuelve algo necesario por su utilidad en las “prácticas reales”. • La consideración de que la ESI moviliza/cuestiona 	<p>sexualidad, es posible mediante “intervención” docente modificar estas nociones (identidad, cuerpo).</p> <ul style="list-style-type: none"> • La representación de que el dato etario es un argumento que justificaría posicionamientos ya asumidos y difíciles de modificar sobre las temáticas de ESI. • La apelación a marcos legales como aspectos necesarios de saber si se quiere ejercer el rol docente/educador. • La consideración del respeto y la tolerancia como aspectos vinculados a los derechos en temáticas de orientación o identidad, y por ende necesarios de aprender. • Un posicionamiento que sostiene que la reducción de contenidos (aludiendo a la 340/18) se considera como una privación de cuestiones públicas y científicas como lo es la ESI. 	<p>Educación sexual y por ende implicaría formación diferente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La relación causa consecuencia entre la formación y temáticas de ESI como herramientas y un saber actual frente a situaciones de riesgo que puedan vivir les estudiantes. • Biológica que debe potenciarse como expresión de autocuidado. • El reconocimiento de que les estudiantes de nivel superior tienen pocos saberes sobre la ESI (muy vinculado a lo subjetivo y vivencial) que requieren abordarse antes de trabajar cualquier otro tema. Este proceso de “nivelación” es un proceso no contemplado en el currículo y que atrasa el trabajo la enseñanza de temas estrictamente pedagógicos (“bajada al aula”) • La posición de que un posible cambio de proyecto de ley solo implicaría una profundización de una mirada reduccionismo(biologicista) que la entrevistada considera que la perjudicial. • La falta de claridad en el abordaje de ESI tendría como 	<ul style="list-style-type: none"> • El debate por el aborto y su consecuente polarización conlleva a una “curiosidad” sobre la ESI que es destacable.
--	---	---	---	---

	<p>implica que el trabajo que se viene haciendo en el tema está funcionando, no solo como un espacio disciplinar sino como un cuestionamiento estructural.</p>		<p>consecuencia una negación y freno por parte de ciertos grupos sociales, como una forma de “mecanismo de defensa” y de reacción más individualista (aludiendo a una tardía reacción de grupos opositores a la temática de ESI y el enfoque que explicita la ley).</p> <ul style="list-style-type: none"> • La asociación de que una mirada de género está instalada como mirada de la sexualidad porque se expresaría en la política pública (Ley 26150). Esta mirada traducida por la entrevistada como “ideología de género” sería diferente a la perspectiva de género. • La crítica de que los procesos macro de financiamiento internacional son los que establecen agendas de políticas públicas (de ideología de género) con objetivos claros de “reducción de la natalidad.” • La presentación de una secuencia prearmada (sensibilización, naturalización), sobre temática de aborto que facilitaría una adhesión social para su aceptación. 	
--	--	--	--	--

<p>ARGUMENTO POR AUTORIDAD</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La apelación a un tercero no nombrado (institución terciaria) como avalador de un grupo de docentes que dictan ESI. • Apelación a referente teórico para sostener una posición en relación con la implementación de la ESI como política pública, 	<ul style="list-style-type: none"> • Apelación a la Ley 26150 como marco que avala/obliga y tendría que garantizar que los docentes cumplan la misma, como saber que informa y posibilita elección. • Referencia a preferencias de autoras para avalar su abordaje conceptual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apelación a psicología para aludir a la identidad de género, expresamente como un proceso individual y subjetivo. • Referencia a encuestas no específicas, para sostener el argumento de la “sensación” de falta de ESI por parte de los estudiantes 	<p>Alusión al aval ministerial de recursos pedagógicos para respaldarse ante posibles cuestionamientos.</p>
<p>ARGUMENTO DE LOS MEDIOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Alusión a la necesidad de trabajar un enfoque “más naturalista” sobre MAC dentro del seminario, porque se sostendría en la presencia de varones y mujeres, como argumento de este abordaje. • Metodología de textos resumen porque esto facilitarían el estudio en la temática de ESI. • La consideración que de que, si hay una implementación de ESI más controlada y regulada, se evitarían ambigüedades y cambios más visibles. 	<ul style="list-style-type: none"> • La alusión al carácter transversal de la ESI como justificante del “deber” de cualquier docente de darlo. • Creencia de que la figura adulta es quien sostiene la responsabilidad de educar/formar a las generaciones más jóvenes en temas de ESI 	<ul style="list-style-type: none"> • La conclusión de que la vivencia de la sexualidad de los docentes puede ser un condicionante/limitante/restricción en el abordaje pedagógico de la temática. • La necesidad de abordar las temáticas de ESI no solo como marcos avalos sino también como significados por los subjetivo y esto como algo necesario y asequible. • La referencia a la posibilidad de cambio en la estructura curricular (duración del seminario), como algo que implicaría en la entrevistada su “conformidad”. • La representación de que el dato etario es un argumento que 	<ul style="list-style-type: none"> • La justificación se la secuencia de trabajo elegido para sostener el logro de objetivo vinculado a la comprensión/cambios en temáticas de ESI y su implementación en el aula. • La referencia a la posibilidad de cambio en la estructura curricular (año del seminario), como algo que implicaría en la entrevistada una mejora en sus prácticas profesionales. • La consideración de que la apelación a la subjetividad conlleva a una mejor implicancia y

	<ul style="list-style-type: none"> • Referencia la necesaria contextualización de ESI para poder abordarlos correctamente, aludiendo a la incorporación de temáticas interseccionalidades (interculturalidad, discapacidad, ruralidad) • La consideración de que el interés de los estudiantes expresado en consultas “de temas sociales” sobre ESI, conlleva a una mayor “riqueza” en el seminario y no como una imposición docente. 		<p>justificaría posicionamientos más flexibles y menos confrontativos sobre las temáticas de ESI.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alusión a un fortalecimiento de la personalidad mediante la referencia a la sexualidad como un aspecto intrínseco de “su ser” • El “cambio de mentalidad” en referencia a la concepción “restringida” de la sexualidad (desde la concepción de la entrevistada) se lograría con la presencia y apoyo de las familias. 	<p>comprensión del tema, por sobre su abordaje teórico.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La reflexión a que con una referencia mínima a saberes vinculados a abuso sexual sería suficiente para saber sobre la temática.
--	---	--	--	---

	ENTREVISTA 1	ENTREVISTA 2	ENTREVISTA 3	ENTREVISTA 4
ARGUMENTOS DE CONFRONTACIÓN:	<p>teníamos que ir de a poco, hablar con mucha sutileza, cambiando las palabras, y ahí es donde yo me encontraba en conflicto, cambiar las palabras es seguir reproduciendo el modelo en el que estamos. E: Si, y sin desnaturalizar esta idea de que los varones son los tranquilos y que las mujeres eran las que los buscaban, reforzando esta idea... P: En función de los estereotipos... E: Machista y heteropatriarcal.</p>	<p>yo trataba de siempre articular lo de ESI con la matemática, para que no queden cosas tan desarticuladas.</p>	<p>yo como docente futuro y muy cercano (porque ya están próximos a ser docentes), tengo que asumir un montón de temas para los que no estoy preparado”.</p>	<p>La Iglesia tiene una mano tan pesada que no se va a poder hablar libremente como se debe hablar de la ESI,</p>
	<p>las autoridades de la institución no toman posicionamiento diciendo bueno, como mediando, como diciendo “por favor no hagan esto”,</p>	<p>. Yo trataba de ver cómo es que ellos, y a partir de lo que trabajamos en clase, [...] y ahí yo trataba de buscarle un poquito con la matemática.</p>	<p>La integralidad implica educar en todas las dimensiones a la persona, lo que yo noto es que está muy dirigida la educación de la sexualidad al aspecto biológico y a los derechos de género, que tienen que estar, pero esto no es la integridad de la persona.</p>	<p>Tiene que agarrar al niño y a la niña y preguntarle y preguntarle hasta que diga lo que pasó, y bueno eso está mal, no sé de dónde salió, pero no, entonces ahí les damos los pasos de orientación que tienen que actuar. Ya te digo, llegaron a cuarto año del último cuatrimestre y no lo saben.</p>
	<p>yo si encuentro diferencias en el diseño curricular incluso en la misma ley, pero entiendo que por el clima de época no podemos ir en contra de la propia ley sino recorrer este camino que permita ir enriqueciendo, nutriéndose y actualizándose porque es</p>	<p>Lo tomaron bien, lo tomaron bien, y bien, o sea, no noté un rechazo sino como que ellos me decían “profe la verdad que no conocíamos con tantos detalles cómo uno puede tener este análisis tan profundo</p>	<p>uno cuando ingresa a una institución confesional tenés que adherir al ideario sino para qué estás digamos ahí, habiendo otras instituciones donde el ideario puede concordar con tu forma de pensar.</p>	

un campo que todavía está construyéndose permanentemente	de hablar del género y de la identidad”, que puede ser o no, que puede coincidir con tu género que te asignaron o no. Yo creo que lo tomaron bien la mayoría, no noté que lo hayan rechazado, es más creo que fue la unidad que más les gustó porque era hacer lecturas también, les hacía leer por ejemplo el caso de Kimey.			
	creo que pocas personas conocen lo que es la intersexualidad entonces ese contenido yo también se los doy.	. Entonces digo, si seguimos haciendo lo mismo vamos a obtener los mismos resultados		
	”, que ellos no tengan la libertad de optar sí o no, si ahora es obligación que se dé, que se dé, en eso estoy de acuerdo.	Entonces, el manejo de la voluntad el incorporar la sexualidad a mi proyecto de vida, el mensurar las oportunidades que tengo el conocer objetivamente, me parece que esto es lo que está fallando, y si seguimos haciendo lo que veníamos haciendo vamos a obtener los mismos resultados.		
	creo que es un trabajo que nunca... o sea no es porque yo doy la materia o porque tengo el espacio, uno siempre tiene que ir actualizándose.	. Y también tengo que respetar el lenguaje que uso, yo te decía háblales con la verdad, pero adaptada a su etapa		

	<ul style="list-style-type: none"> • Alusión a un necesario cambio de lenguaje (en forma e intensidad) para volver real los cambios que se pretende. De no hacerlo se seguiría el modelo criticado (Machista y heteropatriarcal.) • El lugar de las autoridades que pareciera referenciar falta de decisión al no actuar de la manera en que la entrevistada espera (mediando) No pueden no actuar pues de lo contrario estarían no solo avalando sino también abandonando a la docente. • Las críticas hacia la asignatura son igual de sostenible que la misma ley y por ello es argumentable “una tercera solución” que es trabajar la temática de manera procesual 	<ul style="list-style-type: none"> • Se sostiene desde una toma decisión docente, la necesaria articulación con la ESI y lo específico de la carrera, de lo contrario habría desarticulación y no comprensión. • Prima el argumento de que la falta de información es la que implicaría el rechazo hacia la temática • Libertad y obligación en el marco de la Ley no pueden ir a la par. Sin embargo, la posibilidad de estar de acuerdo con ello o no está habilitado. La obligación está cargada de matices de libertad 	<ul style="list-style-type: none"> • La tensión entre asumir tareas sin tener herramientas para hacerlo como una evidencia compleja de abordar. Si tenés herramientas poder cumplir el rol de lo contrario no • La integralidad de la sexualidad no estaría abordada desde la Ley, pues no se puede sostener enfoques determinados (biológico y a los derechos de género) y ser integral • Las personas no pueden estar en las instituciones sin adherir al ideario institucional. Queda establecido que los sujetos se adaptación a las institucional y no la inversa • Alusión a un necesario cambio de prácticas y de lenguaje para volver real los cambios que se pretende. De no hacerlo se seguiría el modelo criticado ((biológico y a los derechos de género) 	<ul style="list-style-type: none"> • La ESI como un espacio que no puede darse si esta iglesia. Pues serian propuestas sustancialmente diferentes entre sí. • La idea del saber cómo herramienta de un buen proceder, De lo contrario se comente errores.
<p>ARGUMENTOS DE RECIPROCIDAD</p>	<p>es como que a todas las materias socio históricas políticas es como si las hubiesen escrito Marx, el diseño curricular de la perspectiva es radicalmente crítica y reflexiva, pero en el seminario de ESI no se</p>	<p>creo que estas temáticas pueden ser abordadas por distintos perfiles, no es solamente un perfil específico, al ser docente considero que estas temáticas son transversales para uno.</p>	<p>la gente está muy confundida porque el mensaje instalado es que la identidad se construye, que es algo maleable, que yo puedo construir y de construir de forma muy natural y en verdad que esto no ocurre así, es decir, la conformación de la identidad es un proceso que pasa por varias etapas</p>	

	<p>nota esa perspectiva, de hecho, yo entiendo que todavía se fundamenta en la perspectiva biomédica y centraliza mucho la mirada en eso por eso que hay tantos (...) de biología que terminan enseñando la ESI, que terminan borrando la integralidad,</p>	<p>tolerancia y uno lo tiene que tomar con total naturalidad no ver como algo raro, capaz que antes era raro, pero hoy en día no podemos seguir con esa visión de ver un docente por ejemplo transgénero</p>	<p>por algún motivo yo no puedo reconocerme en lo que soy por lo tanto no es una elección ni es una construcción, es algo que no me permite reconocerme en lo que soy sencillamente.</p>	
		<p>, nunca me dijeron nada, y yo tuve libertad de cátedra para poder hacer mis actividades sin ningún problema y todo bien, nunca tuve ningún problema, es más invité a colegas, a una profesora trans y está todo más que bien,</p>	<p>Entonces, si nosotros le estamos diciendo que la sexualidad tiene que ver con que nos enseñen a usar los anticonceptivos, los derechos de género, la orientación del género, la identidad, el embarazo adolescente, las enfermedades de transmisión sexual, el conocer mi cuerpo, el respetar mi cuerpo , estamos hablando todo de biología, a los chicos si vos le hablas en esos términos “a ver vamos a hablar de anticonceptivos, de embarazo adolescente, de las enfermedades de transmisión sexual”, y por ejemplo le hablás de afectividad y de proyecto de vida, que tienen que ver con la sexualidad y que además están en los contenidos, ellos esos temas no los reconocen como propios de la educación de la sexualidad sin embargo la están teniendo, no sé si me entendés</p> <p>A ver, vos me decís eso no está pasando, en algunos lados si está pasando. Son excepciones pero que en muchas escuelas donde los</p>	

			<p>docentes comulgan con esta mirada de la sexualidad desde el feminismo de género lo están bajando de esa forma. Excepciones, te vuelvo a decir, yo no digo que sea la regla.</p> <p>nosotros las absorbemos a veces demasiado diferentemente, no reaccionamos, somos como... a mí me parece que falta mucha cultura, no se hace hincapié en la educación en general, pero si en la educación sexual</p> <p>Si nosotros queremos educar y educar en la verdad como propone la ley, decirles y hablar con la verdad, hay que decirles toda la verdad. Se entiende, ¿no?</p> <p>Es como decir “yo mañana a esta mano no la quiero usar más, no la quiero usar más, no la quiero usar más, listo no la quiero usar más”, ¿qué va a pasar cuando yo la quiero usar? A ver, a mí me ponen un yeso quince días y tengo que ir a rehabilitación, bueno Imagínate quince años que tu organismo, tus ovarios, tus hormonas, no cumplen la función que tenían que cumplir, el sentido común me lo dice.</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> • La equiparación de materias históricamente construidas a un espacio de reciente incorporación a la caja curricular como argumento 	<ul style="list-style-type: none"> • En consideración de la lógica transversal de ESI la simetría de perfiles profesionales para su 	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer que la confusión que las personas tienen sobre la noción de identidad alude a las conceptualizaciones del tema comparando construcción/elección con procesos, siendo el primero el equivocado 	

	<p>de una necesaria revisión de esta última, en función del posicionamiento de la entrevistada.</p>	<p>abordaje es justificable</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apelación a tener derechos y libertad como criterio de mismo trato ante la expresión de afecto y el ejercicio profesional (en diversidad sexual) 	<ul style="list-style-type: none"> • Se establecen nociones de carácter social, antropológico y subjetivo como temáticas de biología y por ende no son reconocidos como temas de ESI. Pareciera un argumento que establece que las construcciones restrictivas de ESI que se tiene solo se fortalecen con los temas que ella menciona. • Se establece que excepciones de malas prácticas de ESI (supuesto feminismo de género) como argumento de que solo las malas prácticas vienen desde esta mirada. Afirma esto, negándolo. • La falta de cultura pareciera remitirse a que se centra demasiado en ESI en detrimento de la “educación en general”. Estableciendo que ambos serian lo mismo en términos de priorización. • La noción de “EDUCAR en la verdad” es lo dice la ley y eso solo se cumple cuando se la cuanta TODO (¿?) • Cierta metáfora comparativa para poner en cuestionamiento el uso de métodos hormonales de 	
--	---	--	--	--

			anticoncepción, aludiendo a la “natural función.”	
ARGUMENTOS DE COMPARACIÓN	<p>Es difícil, incluso hay un profe que brinda dentro de este grupo, que brinda talleres en contra de la ideología de género, y se armó un debate muy profundo, muy extenso, que por supuesto no tenía un fin porque no existía la posibilidad de diálogo porque este invento de la ideología de género, que encima él, profe del instituto brinda cursos para la no implementación de la ESI, no a la ideología de género, fue muy fuerte porque como que te (...) tener que defender tu espacio y porque creo que quienes trabajan sobre ESI no lo ven como un trabajo sino como una militancia necesaria, fue bastante difícil</p>	<p>a ver, yo creo que hay una libertad de todos, tenemos derecho a caminar por cualquier lugar, derecho a expresarnos, entonces si dos personas se expresan de esa manera, ¿por qué no te sorprende que una pareja heterosexual lo haga y te sorprende cuando ves a dos mujeres o a dos chicos besándose?</p>	<p>, salimos del individualismo porque ahora me tocan a mis hijos ¿me entendés?</p>	<p>Las estructuras bien fuertes, “yo nunca...” y yo digo “vos lo único que tenés que pensar es que están hablando con un ser humano que se siente de tal manera y que si vos lo tratas de otra se va a sentir mal, tenés que verlo así solamente. Ustedes tienen que ponerse los anteojos de humanidad”, porque se les da mucha vuelta teórica, mucha... como llegarles de otro lugar.</p>
	<p>E: Este año yo sentí como una tensión muy fuerte porque desde dirección de nivel superior se creó todo un instrumento para comenzar a hablar sobre la legalización del aborto, pero en las instituciones había como un mandato de no hablar de esto.</p>	<p>y uno lo tiene que tomar con total naturalidad no ver como algo raro, capaz que antes era raro, pero hoy en día no podemos seguir con esa visión de ver un docente por ejemplo transgénero</p>	<p>. Yo no puedo dar una respuesta descontextualizada de la edad del chico, porque respuestas podemos dar un montón, ¿pero tiene que estar contextualizada a la edad del chico verdad?.</p>	

<p>si yo aprendí algo del debate del 8A de la legalización del aborto es decir “no, esto que estás diciendo es erróneo, está mal y es peligroso”. No es que cualquiera puede decir cualquier cosa abusando de su autoridad en los distintos espacios en los que esté</p>	<p>, nunca me dijeron nada, y yo tuve libertad de cátedra para poder hacer mis actividades sin ningún problema y todo bien, nunca tuve ningún problema, es más invité a colegas, a una profesora trans y está todo más que bien,</p>	<p>Ya hablar como contenido curricular de respetar mi cuerpo y respetar el cuerpo de los demás reduce a la persona al cuerpo.</p>		
<p>Si, discusiones de más de un siglo de atraso al aula, pero como que tomaron la metodología de la militancia y se la apropiaron y es la única manera de defender su posicionamiento en este clima actual, en este contexto actual,</p>		<p>entonces trabajar con los alumnos esto de poder objetivar la enseñanza que van a dar y separarla de la experiencia que han vivido es todo un trabajo.</p>		<p>La integralidad implica educar en todas las dimensiones a la persona, lo que yo noto es que está muy dirigida la educación de la sexualidad al aspecto biológico y a los derechos de género, que tienen que estar, pero esto no es la integridad de la persona.</p>
<p>E: y les está sirviendo bastante porque hay gente, existe gente que de verdad apoya este tipo de... desde el desconocimiento o con conocimiento como este colega del terciario que entiende que no está bien y que va en detrimento de sus propias convicciones e ideologías, sin entender que es más amplio.</p>		<p>, que muchas veces pasa que un docente no sabe cómo manejar la situación y lo más fácil es ponerse al nivel de ellos, adoptar los mismos modismos, y eso no les hace mucho beneficio a los alumnos</p>		<p>E: Si, a mí me parece que sí, muy negativamente, porque esta modificación que se le está dando a la ley provee un instrumento que le permite al estado tener la función de control y un poco extorsivo de como se está dando la educación sexual.</p>

			<p>Es decir, la libertad de pensamiento y de valores que uno puede sostener van a ser seriamente controladas.</p>	
			<p>tenemos varias ideologías que se han mezclado con las reivindicaciones del verdadero feminismo al que yo adhiero.</p>	
			<p>No digo ni que estén bien ni que estén mal. Pero digamos que son todas leyes que han salido para un colectivo que pueden o no haber tenido derechos pendientes, pero ¿y el resto de la sociedad? ¿Dónde están las leyes para que no se nos mueran los chicos de hambre? ¿Dónde? ¿Dónde están las leyes para que los jubilados puedan vivir un poco mejor? Es decir, las leyes que han salido últimamente a la luz son leyes que tienen que ver con la faz privada de la persona cuando en realidad, si, las leyes nos tienen que incluir a todos, pero desde el bien común. No sé si me entendés</p>	
			<p>¿y dónde estábamos nosotros que no nos vimos venir esto, en qué momento cambió la sociedad que no podemos... que nos tratan de, a nosotros que proponemos la familia y todo lo demás, nos tratan de discriminadores? ¿Qué hicimos para que nos traten de discriminadores”, y ahí empezó el despertar?</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> • La consideración de posiciones antagónicas y la apelación a la militancia para sostener un espacio como ESI • La consideración de tensiones porque las instituciones no acataban el abordaje de temáticas de ESI (aborto) • La apelación a que tener un marco de autoridad no justifica decir lo que uno quiere, informando parcial o erróneamente • La apelación a una apropiación metodológica para sostener su posición es criticable para la posición de la entrevistada. • La apelación a cuestiones morales/subjetivas se convierte en un recurso efectivo pero que iría en 	<ul style="list-style-type: none"> • Apelación a tener derechos y libertad como criterio de mismo trato ante la expresión de afecto (en diversidad sexual) • La apelación a la naturalización (normalidad) como marco de adhesión y de avance frente a lo “raro” • La confirmación de una libertad de cátedra e institucional g sostenida desde la posibilidad de invitar a personas sin que esto implique problemas 	<ul style="list-style-type: none"> • La consideración de lo que el “tocar” a los hijos con estas temáticas es el principal motivo para poder intervenir y posicionarse en la temática • La falta de consideración contexto, entendiendo como los factores que motivan o desencadenan la consulta, es reprochable en la tarea docente • La supuesta nominación de cuerpo como una traducción a un reduccionismo como despreciable • Hay que destacar la posibilidad de apelar a la función docente por sobre las experiencias subjetivas, las cuales son muy fuertes. • La apelación a la consideración de que, aunque haya imposición si hay angustia esto tiene que ser contemplado institucionalmente. La angustia o imposibilidad por sobre las obligaciones como agentes. Esto se expresa en procedimientos de docentes que son 	<ul style="list-style-type: none"> • La apelación a la noción de humanidad como practica de empatía ante situaciones de discriminación o maltrato (muchas veces sostenidos por construcciones subjetivas sostenidas estructuralmente)
--	---	---	--	--

	<p>contra de esta mirada de la ESI que sostiene la docente</p>		<p>cuestionables pedagógicamente</p> <ul style="list-style-type: none"> • libertad de pensamiento y de valores como constructos valiosos y atacados por el Estado y la ESI como política (visión clara sobre la concepción de Estado) • “Ideologías contaminante” rechazables frente algo verdadero y puro, como es la concepción de feminismo de la entrevistada • El juzgamiento y condena a políticas que se consideran de “fas privada” • La apelación a la figura de víctima frente a un proceso de cambio social, en consideración de su visión sobre las temáticas de ESI, 	
<p>ARGUMENTOS DE CONTIGÜIDAD ENTRE FENÓMENOS.</p>	<p>Lo común en las mujeres es que vivieron todas prácticas de discriminación, de violencia, y es muy delicado, y ellas como que comprenden de alguna manera la necesidad de trabajar la ESI, estén de acuerdo o en desacuerdo con algunas cosas.</p>	<p>mirá yo como que siempre desde que estaba en el secundario me gustaba bastante leer libros sobre anatomía femenina, masculina, estaba muy interesado en cuestiones con la sexualidad, la reproducción, siempre,</p>	<p>en 2006, 2010, que ya tenía que implementarse la educación sexual no había todavía mucha gente preparada y me comenzaron a llamar,</p>	<p>Yo tenía la intención de después trabajar eso en el aula. Y después cuando iba a hacer una especialización en un profesorado de Joaquín V. González ya me vine para acá y entonces ahí me quedó trunco y lo hice acá. Siempre tuve, así como... ¿sabés qué? Cuando vos hablas con los pibes en el secundario te das</p>

	<p>E: No, son temas curriculares, dentro del marco normativo lo más... incluso lo que me discutían al principio del seminario “la ESI no era obligatoria” pero entiendo que el marco, el clima de época en el que vivimos, este clima, este gobierno, todo, como que puso a la ESI en un lugar de opinión pública muy golpeada y eso es a lo que se invitaba, eso es a lo que invita el clima de época actual sobre todo con el debate de la legalización del aborto, que también fue difícil ese tema.</p>	<p>pero desde una visión por mi formación biológica</p>	<p>Digamos, estas dos tecnicaturas abarcan todo lo que es sexualidad, dentro de sus contenidos lo primero que hay que saber es sexualidad humana, así que no te podría decir que, en Educación Sexual, pero si en sexualidad humana.</p>	<p>cuenta de que están solos, que no tienen mucha idea de ciertas de cuestiones, entonces hacíamos equipos de trabajo, charlábamos en el aula de lo que le pasaba, de lo que sentían, dónde podían buscar información ayuda, todas esas cuestiones que desde el lugar que se podía se hacía (...)</p> <p>Fue muy... digamos, no sé si decir raro, pero estaban los pros que hablaban de la ESI, al final terminó siendo toda una mentira, pero más allá de eso, que los dos grupos reclamaran la ESI la puso en un nivel de discusión y en la formación docente hay un interés, para mí es una curiosidad, de qué era la ESI de los alumnos, como que querían saber de qué se iba a hablar.</p>
	<p>es como un trabajo solitario del docente, y ahí refuerza la idea de que para que sea un marco institucional debemos comenzar a trabajar más docentes porque en ese... que quienes se resisten a la ESI cuestionan siempre como que es algo más personal, individual, que no es una problemática social, y lo que dificulta es hacer entender que es problemática social y por ende se aborda de esta manera, entonces se toma mucho de ahí</p>	<p>Pero también no te había comentado que trabaje en el secundario casi siete años, y en el secundario yo daba biología pero trataba también en mis clases de ver la parte reproductiva, la parte de la sexualidad, porque ahí vemos los caracteres sexuales primarios y secundarios, yo le daba también a ellos una cuestión de que en sí el género no es</p>	<p>En ese sentido todo lo que podamos hacer para darle herramientas al docente para manejar con tranquilidad todos los temas que puedan surgir. ¿Para qué nos sirve conocer las etapas? Nos sirve para poder actuar en caso de que lo veamos al chico en riesgo.</p>	

		<p>solamente que por tener una anatomía masculina yo voy a ser varón o mujer, sino que es más una cuestión tuya propia, entonces yo trataba a mis alumnos de darle, en cierta medida, esas pequeñas intervenciones como para que ellos sepan que no es solamente decir que hay solo varón y mujer sino que hay una gran forma de poder expresar el cuerpo de uno y la identidad de uno. Después, cuando ingreso al nivel superior...</p>		
	<p>Yo le modificaría el artículo cinco, modificaría la manera tan..., no se creó que queda muy librado a las provincias el cómo implementarlas y no hay ningún tipo de regulación o de artículo que determine la obligatoriedad, así tajantemente la autoridad de esta</p>	<p>por lo general era gente grande, tenía ocho alumnos y de los ocho alumnos, cinco tenían entre 21 y 23, y los otros tres eran adultos de 39, 40, eran gente grande que ya tenía un posicionamiento, tenía una formación, un punto de vista, unas ideas,</p>	<p>el pudor es una manifestación natural de autocuidado que tienen la persona, a ningún niño se le enseña por ejemplo cuando está en los dos añitos a que se esconda cuando va a hacer sus necesidades sin embargo los bebés chiquitos van y se tapan con la cortina hasta que por ejemplo terminan de hacer sus necesidades o van y se esconden debajo de una cama o detrás de un sillón y eso los papás no lo enseñan, es una conducta natural de autoprotección de la intimidad, ahora esa conducta natural de autoprotección de la</p>	

	<p>Es bastante interesante y ahí surge todo un... comparten también en el seminario, qué les enseñan, situaciones en que los profesores dividen a los varones y las mujeres, y a los varones les dan una charla y a las mujeres les dicen que tienen que mantener la virginidad, esa es la enseñanza de ESI que les enseñan</p>		<p>intimidad hay que desarrollarla en el niño</p> <p>Uno da por sentado cuando vas a desarrollar el seminario de educación sexual en el nivel terciario, das por sentado que todo esto ya es un conocimiento adquirido sin embargo no lo es y está traspasado por muchas vivencias personales que hay que empezar a despejarlas, a aclararlas para poder avanzar en eso.</p>	
	<p>E: Si, todo el clima de época, y esta campaña en particular también fue como tener que volver a contenidos que no necesariamente están en los diseños curriculares pero si trabajar sobre la responsabilidad docente, los artículos que definen qué responsabilidad hay, responsabilidad civil, y dentro de la responsabilidad civil se ubica la responsabilidad docente, entonces yo tomo el Código Civil y le pedí a un amigo abogado que me ayudara con la normativa entonces me guio a qué parte debía yo remitirme</p> <p>SI, sí, sí. Yo entiendo que puede haber en el instituto</p>	<p>yo lo que primero hago con la materia es, considero que es importante que ellos conozcan el marco legal, lo que sería las cuestiones de las leyes que uno tiene que cumplir, como educadores y como docentes</p>	<p>E: A mí me parece que eso posibilitaría hacer un piso común de formación previa a lo que hay que desarrollar como contenido de la educación sexual integral es decir, unificar lo que saben hasta ahí y de ahí partir porque ¿qué pasa? cuando nosotros tenemos que desarrollar los contenidos ante esta ignorancia de muchas cosas que pasan en la sexualidad, en el desarrollo de la sexualidad, de lo que traemos, como hay que nivelar y de ahí partir para adelante, esta nivelación nos lleva casi todo el cuatrimestre. Entonces la bajada al aula es casi nula, el trabajo con la bajada al aula, vos no podés bajar al aula si los docentes desconocen todo. No sé si te pasa a vos, a mí me pasa.</p> <p>mí lo que me parece es que el mismo mensaje que se está mandando es el</p>	

	<p>muchas ideas que no están a favor de la ESI, pero en prácticas reales recurren a la ESI porque es una necesidad real, entonces las limitaciones se van, así sean sutiles, se van cada vez dando marcha atrás.</p>		<p>que están devolviendo los alumnos “no, no nos dan educación si no nos hablan de esto y esto”. Entonces, me parece que este cambio en la mirada, este cambio en el proyecto de ley va a profundizar esa mirada reduccionista que hay respecto a la sexualidad, que no ha dado resultados hasta ahora.</p>	
	<p>sí existe este terremoto que hace que se modifique algo, que se repiense algo, es porque estamos haciendo un trabajo, porque la enseñanza de la ESI no es un contenido de un área disciplinaria específica o aparte, sino que trata y cuestiona todo un sistema,</p>	<p>O sea, yo creo que acá lo que creo que hay que trabajar es la tolerancia, yo tengo que trabajar mi tolerancia y el respeto, así como yo tengo derecho como heterosexual a andar de pantalón corto, pantalón largo, andar con una chica de la mano, a pasarme, también lo tiene cualquier individuo que no tenga esa orientación distinta a la mía, vos tenés que trabajarlo y respetar.</p>	<p>En este momento ante el desconocimiento de qué está pasando en cuanto a la educación de la sexualidad en las escuelas, ¿qué hacemos? y cerremos la puerta, no queremos hasta tanto el panorama se aclare. Es uno de los mecanismos de defensa.</p>	
	<p>Saber cómo actuar en esas situaciones, sobre todo en el nivel secundario que es el nivel en que se especifica esta carrera. Y en el tercer eje ya vemos las puertas de entrada de la ESI y siempre llegamos a la misma conclusión: no es un trabajo solitario del</p>	<p>en eso no estoy totalmente de acuerdo, es como que digan que hay que hacer una reducción de contenidos en matemática y saquen la suma y resta, yo creo todos los contenidos tienen</p>	<p>, yo personalmente quiero decir, que la ideología de género está atravesando la educación de la sexualidad y esta ideología, es decir, como política pública porque está insertada en las políticas públicas. . El Ministerio nos viene diciendo que ellos están manejando la educación desde la perspectiva de género y eso no es cierto, te lo acabo</p>	

	<p>docente, sino que se debe trabajar en un marco institucional que abarque la ESI que no existe, y no existe en el instituto, pero es como que se llevan la esperanza, o si se quiere el compromiso de poder crear estos entornos institucionales que trabajen desde la ESI.</p>	<p>relación unos con otros y permiten tener una visión más integral, yo no puedo sacar algo. ¡Yo creo que no!, no creo que sea positivo para un alumno que te estén privando de algún contenido, aparte yo creo que son contenidos científicos y al ser científicos la ciencia en sí es una cuestión más pública,</p>	<p>de comprobar con los mensajes que mandan, ¿me entendés?</p> <p>. Y uno dice “pero ¿por qué ellos nos tienen que venir a imponer que desarrollemos políticas de género para darnos plata?” A mí lo que me llamó mucho la atención fue que Macri cuando abre el diálogo o la consulta popular respecto al aborto a los quince días anuncia el acuerdo con el Fondo Monetario Internacional, otra de las instituciones internacionales que no da un peso si no bajamos políticas de género, a los quince días. Quiere decir que antes de abrir este debate ya habló con el Fondo, y ¿el Fondo qué les dijo? Aborto, que es lo que viene proponiendo. Es decir, nosotros estamos en una agenda internacional donde lo primero que nos han dicho es salud sexual y reproductiva, después educación sexual y sigue aborto, es una agenda internacional. Entonces, digo, esto viene de mucho mas allá, hay que verlo en el macro. Son organismos internacionales que definitivamente no quieren que los países subdesarrollados crezcan, crezcan quiere decir que haya más habitantes, y por eso financian políticas de reducción de la natalidad</p> <p>Bueno, pero estos casos son presentados a la sociedad como la generalidad, sensibilizarnos primero y después lo naturalizamos, entonces todas las chiquilinas violadas que</p>	
--	---	---	---	--

			<p>aborten, que quedan embarazadas que aborte, es lo normal, lo lógico, cómo va a seguir con un embarazo de ese tipo.</p> <p>entonces si no me pasa a mí no importa, sigan ellos con todo su... si no me pasa a mí y no toca a mí no me importa, ¿me entendés? Esto es lo que pasó.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • La consideración de que la vivencia de violencias y discriminaciones de género conlleva a que se acepte la ESI como “necesaria”. • La consideración que la ESI al ser un tema debate público se habilitaba la posibilidad de resistencia/desacuerdo y difícil de abordar. • La conclusión de que a menos de que haya un marco institucional que sostenga la ESI, este se convierte en un trabajo solitario (ESTO ME PARECE UNA IDEA MUY RESCATABLE). • La idea de la ESI como temática social conlleva a un abordaje atento a esta característica y no de índole personal, incluyendo de manera específica la noción de responsabilidad civil 	<ul style="list-style-type: none"> • La consideración de tener un interés previo sobre la temática es un elemento que justifica la posterior implicancia en la enseñanza de ESI. • La argumentación de que, si bien hay visiones “clásicas” sobre sexualidad, es posible mediante “intervención” docente modificar estas nociones (identidad, cuerpo). • La representación de que el dato etario es un argumento que justificaría posicionamientos ya asumidos y difíciles de modificar sobre las temáticas de ESI. • La apelación a marcos legales como 	<ul style="list-style-type: none"> • La “falta de preparación” de otros profesionales conlleva a la convocación de la entrevistada como pionera en el tema en la provincia. • Hablar de sexualidad humana como algo diferente de Educación sexual y por ende implicaría formación diferente. • La relación causa consecuencia entre la formación y temáticas de ESI como herramientas y un saber actual frente a situaciones de riesgo que puedan vivir los estudiantes. • Argumento de la noción de pudor como un “manifestación natural” que debe potenciarse como expresión de autocuidado. • El reconocimiento de que los estudiantes de nivel superior tienen pocos saberes sobre la ESI (muy vinculado a lo subjetivo y vivencial) que requieren abordarse antes de trabajar cualquier otro tema. Este proceso de “nivelación” es un proceso no contemplado en el currículo y que atrasa el trabajo la 	<ul style="list-style-type: none"> • La consideración de tener un interés previo sumado al supuesto desconocimiento de los estudiantes sobre la temática es un elemento que justifica la enseñanza de ESI. • El debate por el aborto y su consecuente polarización conlleva a una “curiosidad” sobre la ESI que es destacable. 	

	<ul style="list-style-type: none"> • La falta de una obligatoriedad más “tajante” conllevaría a una difusa orientación de implementación de la ley. • reprochables y necesarias de revisar por las estudiantes. • Puede haber discordancia con la ESI, pero se vuelve algo necesario por su utilidad en las “prácticas reales”. • La consideración de que la ESI moviliza/cuestiona implica que el trabajo que se viene haciendo en el tema está funcionando, no solo como un espacio disciplinar sino como un cuestionamiento estructural. 	<p>aspectos necesarios de saber si se quiere ejercer el rol docente/educador.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La consideración del respeto y la tolerancia como aspectos vinculados a los derechos en temáticas de orientación o identidad, y por ende necesarios de aprender. • Un posicionamiento que sostiene que la reducción de contenidos (aludiendo a la 340/18) se considera como una privación de cuestiones públicas y científicas como lo es la ESI. 	<p>enseñanza de temas estrictamente pedagógicos (“bajada al aula”)</p> <ul style="list-style-type: none"> • La posición de que un posible cambio de proyecto de ley solo implicaría una profundización de una mirada reduccionismo(biologicista) que la entrevistada considera que la perjudicial. • La falta de claridad en el abordaje de ESI tendría como consecuencia una negación y freno por parte de ciertos grupos sociales, como una forma de “mecanismo de defensa” y de reacción más individualista (aludiendo a una tardía reacción de grupos opositores a la temática de ESI y el enfoque que explicita la ley). • La asociación de que una mirada de género está instalada como mirada de la sexualidad porque se expresaría en la política pública (Ley 26150). Esta mirada traducida por la entrevistada como “ideología de género” sería diferente a la perspectiva de género. • La crítica de que los procesos macro de financiamiento internacional son los que establecen agendas de políticas públicas (de ideología de género) con objetivos claros de “reducción de la natalidad.” • La presentación de una secuencia prearmada (sensibilización, naturalización), sobre temática de aborto que 	
--	---	--	---	--

			facilitaría una adhesión social para su aceptación.	
ARGUMENTACIÓN POR AUTORIDAD	se dice que hay un equipo de ESI porque somos cuatro docentes diferentes que damos el seminario de ESI y todos con formaciones diferentes, está la profe que es psicóloga, hay un profe que es licenciado en biología y estamos con otra profe que somos licenciadas de la educación, se dice que somos un equipo.	hay una ley que te avala, y por ahí era el hecho de decir “profe y si el director no quiere, los padres no quieren que un alumno...”, muchos de un colegio religioso por ahí como que estaban en contra de este movimiento, entonces yo les contestaba “yo no soy director, no conozco el tema de los directores, pero considero que si hay una ley esa ley está para cumplirse”. Entonces yo creo que un docente, un director, tiene que permitir que la ley se haga cumplir en su instituto o en su escuela,	Es decir, esta aceptación puede o no coincidir con lo que soy, biológicamente hablando en este desarrollo, puede o no coincidir, lo lógico es que coincida, que este desarrollo desde principio a final coincida, y una vez que esto coincide me expreso en lo que soy, así como soy me expreso, es la expresión de lo que soy. En este proceso si yo no he podido aceptarme en lo que soy por X circunstancia, ni la ciencia sabe muy bien por qué puede ocurrir, entonces allí es cuando decimos que no me reconozco en lo que soy, no me acepto en lo que soy por lo tanto no me expreso de esa forma sino de otra, digamos, esto es lo que dicen los psicólogos en líneas generales el manejo.	, lo mejor que pueden hacer es usar los recursos del Ministerio de Educación de la Nación para no meter la pata porque puede venir un papá o una mamá a quejarse y si ustedes dan este tipo de recursos están avalados
	E: Yo ahora pensaba, porque me empezaba a cuestionar sobre la ley de la ESI desde antes de empezar el seminario, y acá me sirvió mi trayecto en el doctorado, leer a Stephen Ball, él habla de cómo las políticas educativas tienen una trayectoria y dentro de esta	ya de pasar de la ley al marco legal que nos respalda, que nos permite y que nos avala, luego ya pasar al género que también es una cuestión bastante compleja, del género, hablar de cómo surgió el género, hay algunos eventos	, las últimas encuestas que se han hecho evidencian que los alumnos no sienten que se les esté dando educación sexual	

	<p>trayectoria sucede en distintos contextos, los contextos de la valoración de discurso, los contextos de producción de discurso, hasta llega a la puesta en acto de la política educativa, es decir, lo que llamamos implementación o efectivización de la ley, y Stephen Ball se cuestiona mucho sobre cómo los contextos de elaboración del texto político son los que terminan determinando la puesta en acto de la política educativa.</p>	<p>que hablan de este surgimiento de las mujeres. Lo que a mí me gusta es trabajar en lo que refiere Morgade, que ella lo trabaja muy lindo en el libro que ella tiene que es, como se llama, Ser varón...</p> <p>Yo les comentaba que, al existir una ley, desde mi punto de vista, esa ley a mí me avala de que yo puedo dar este contenido en la escuela. Yo lo puedo dar sin ningún problema porque tengo una ley que nos dice que es una obligación en todos los niveles, y no es que la ESI te enseña ni que los inicia más antes en la sexualidad, no porque en cierta forma la ESI te informa y te actualiza en contenidos que vos sabés, te da la posibilidad de elegir qué hacer.</p>		
--	--	---	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • La apelación a un tercero no nombrado (institución terciaria) como avalador de un grupo de docentes que dictan ESI. • Apelación a referente teórico para sostener una posición en relación con la implementación de la ESI como política pública, 	<ul style="list-style-type: none"> • Apelación a la Ley 26150 como marco que avala/obliga y tendría que garantizar que les docentes cumplan la misma, como saber que informa y posibilita elección. • Referencia a preferencias de autoras para avalar su abordaje conceptual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apelación a psicología para aludir a la identidad de género, expresamente como un proceso individual y subjetivo. • Referencia a encuestas no específicas, para sostener el argumento de la “sensación” de falta de ESI por parte de les estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Alusión al aval ministerial de recursos pedagógicos para respaldarse ante posibles cuestionamientos.
ARGUMENTO DE LOS MEDIOS	<p>y si hay un agregado mío, no tan solo del enfoque biomédico, sino que presento un enfoque más naturista si se quiere, sobre métodos anticonceptivos, no tan solo el de los días que de hecho la medicina cooptó, sino alternativas más como sustentables, comprendiendo que es un proceso biológico de las personas entonces debemos conocerlo, sobre todo porque nuestros sujetos pedagógicos pueden ser femeninos o masculino</p>	<p>, por eso decimos que es transversal, porque al ser transversal cualquier docente lo debería dar desde su formación.</p>	<p>Entonces digo, hay que reconocer a aquel docente que por su vivencia personal no puede asumirlos, no puede asumir los temas de la educación sexual o alguno de los temas de la educación sexual.</p>	<p>A veces hay temas que los hablas y como que ¿les llegará? ¿Entenderán? ¿Les servirá? ¿Podrán verlo como funciona? Y después, yo doy la parte teórica y después tenemos la práctica, cómo lo trabajo en el aula, y entonces vos ahí te das cuenta de que sí, que lo entendieron, que pudieron interpelar, que pudieron hacer el cambio, cómo lo planificaron, cómo lo habían planificado antes de eso y cómo lo planifican ahora que tuvieron ESI.</p>
	<p>igual es una práctica que realizo en todas las asignaturas porque de verdad es como una guía que los ayuda y les ayuda mucho para estudiar.</p>	<p>yo creo que ustedes como adultos que van a formar alumnos y adolescentes tienen que conocer estas cuestiones,</p>	<p>De nada sirve quedarnos en la teoría que hay que darlas “si miren esto está avalado por la teoría”, pero ahora lo bajemos lo que me está pasando.</p>	<p>E: A mí me parece que primero tendría que estar en otro año, tendría que estar en tercer año, previo a las prácticas docentes porque estaría bueno que ellos</p>

				<p>podieran aplicar ya cuando son sus prácticas, por eso estaría bueno que estuviera en otro cuatrimestre en años diferentes.</p>
	<p>. Yo cambiaría en la ley que no, no sé cómo decirlo, sobre todo en el artículo cinco que marca ciertas ambigüedades, sería como más tajante en el modo de implementación de la ESI, como enseñarla sobre todo en el nivel secundario de manera específica, y el lenguaje que utilizan a lo largo de todo... porque el lenguaje que se utiliza es los y las todavía, y eso como que eso en ningún espacio se logró todavía superar la dimensión performativa del lenguaje.</p>			<p>Mi objetivo principal es que ellas se puedan interpelar, repensarse, y entonces cuando ellas vean que hay otra cosa, que hay un cambio, que las cosas no son como parecen, ya es más fácil llevarlo al aula. Por eso no le doy tanto contenido teórico porque no sirve, porque la idea es que ellas puedan verse identificadas en algo que está sucediendo que ellas son parte y repensarse dentro de la sociedad</p>
	<p>trabajar la ESI en todos estos entornos de enseñanza, en todas estas modalidades implica repensar la enseñanza de la ESI y los contenidos de la ESI y situarlos a las modalidades que ya existen y sobre todo a la realidad salteña que es una realidad diversa contextual de poblaciones rurales aglomeradas, dispersas y urbanas, y dentro de estos contextos surgen otros</p>		<p>. Yo me conformaría con que sea anual con la misma carga horaria que tenemos en un cuatrimestre, cuatro horas semanales, yo creo que anualmente estaríamos bien.</p>	<p>tal vez tendría que haber algo, una orientación mínima para eso, son circunstancias que suceden, si nos vamos a poner en exquisitos... Claro, son cosas que pasan.</p>

	<p>diversos, poblaciones indígenas, discapacidad, es bastante...</p> <p>ellos lo llevaban al seminario para hablar sobre esto y yo encontraba mucha riqueza en esta práctica porque permitía sacar muchas dudas y construir ideas propias con un interés genuino</p> <p>Pero bueno, aprovecho que surjan, digamos, que los estudiantes lleven este tipo de slogan o de campaña para que la problematicemos la abordemos en el seminario, sobre todo porque es un interés propio y no es algo que yo voy a imponer o voy a enseñar, me encanta que hagan ese tipo de prácticas, las aprovechamos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alusión a la necesidad de trabajar un enfoque “más naturalista” sobre MAC dentro del seminario, porque se sostendría en la presencia de varones y mujeres, como argumento de este abordaje. • Metodología de textos resumen porque esto facilitaría el estudio en la temática de ESI. 	<ul style="list-style-type: none"> • La alusión al carácter transversal de la ESI como justificante del “deber” de cualquier docente de darlo. • Creencia de que la figura adulta es quien sostiene la responsabilidad de educar/formar a las generaciones más jóvenes en temas de ESI 	<p>. En el terciario hay gente más grande, personas que ya tienen su familia, que tienen otra mirada más abiertos al dialogo, no a la confrontación.</p> <p>No sirve de nada si yo no estoy fortaleciendo la personalidad de esos chicos, si les estoy diciendo con la sexualidad hagan lo que quieran, pero cuídense, sin decirles que esto forma parte de su ser la sexualidad, no es que van la sexualidad por un lado y toda mi vida por el otro</p> <p>para cambiarles la mentalidad de que la educación sexual hace falta, pero hace falta con el acompañamiento de la familia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La conclusión de que la vivencia de la sexualidad de los docentes puede ser un condicionante/limitante/restricción en el abordaje pedagógico de la temática. • La necesidad de abordar las temáticas de ESI no solo como marcos avalos sino también como significados por los subjetivo y esto como algo necesario y asequible. • La referencia a la posibilidad de cambio en la estructura curricular (duración del 	<ul style="list-style-type: none"> • La justificación se la secuencia de trabajo elegido para sostener el logro de objetivo vinculado a la comprensión/cambios en temáticas de ESI y su implementación en el aula. • La referencia a la posibilidad de cambio en la estructura curricular (año del seminario), como algo que implicaría en la entrevistada una mejora en sus prácticas profesionales.
--	---	--	--	---

	<ul style="list-style-type: none"> • La consideración de que, si hay una implementación de ESI más controlada y regulada, se evitarían ambigüedades y cambios más visibles. • Referencia la necesaria contextualización de ESI para poder abordarlos correctamente, aludiendo a la incorporación de temáticas interseccionalidades (interculturalidad, discapacidad, ruralidad) • La consideración de que el interés de les estudiantes expresado en consultas “de temas sociales” sobre ESI, conlleva a una mayor “riqueza” en el seminario y no como una imposición docente. 		<p>seminario), como algo que implicaría en la entrevistada su “conformidad”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La representación de que el dato etario es un argumento que justificaría posicionamientos más flexibles y menos confrontativos sobre las temáticas de ESI. • Alusión a un fortalecimiento de la personalidad mediante la referencia a la sexualidad como un aspecto intrínseco de “su ser” • El “cambio de mentalidad” en referencia a la concepción “restringida” de la sexualidad (desde la concepción de la entrevistada) se lograría con la presencia y apoyo de las familias. 	<ul style="list-style-type: none"> • La consideración de que la apelación a la subjetividad conlleva a una mejor implicancia y comprensión del tema, por sobre su abordaje teórico. • La reflexión a que con una referencia mínima a saberes vinculados a abuso sexual sería suficiente para saber sobre la temática.
--	---	--	---	---

❖ *Verosimilitud Poética*

	ENTREVISTA 1	ENTREVISTA 2	ENTREVISTA 3	ENTREVISTA 4
1. METÁFORA	<p>La figura del terremoto como algo que implicaría movilización, temor, resquebrajamiento de ciertas bases, aludiendo a la ESI con este poder de impacto. Se reconoce como un proceso doloroso, pero al mismo tiempo necesario, haciendo explícita la analogía y justificándola.</p>	<p>La referencia a analogía equivocarse (meter la pata) como marco de precaución ante el abordaje pedagógico, apelando a una preocupación que se quiere explicitar</p>	<p>La alusión al traspasar algo como marco que pareciera significar y magnificar el abordaje que la entrevistada tiene sobre la noción de personal y su relación con la ESI. Aludir a la noción de humanidad como condición que dignificaría y al desaparecer lo terrible emerge, lo cual no puede suceder, en temáticas de feminismo y aborto. Apelación a lo angustiante de ambos términos (deshumanizado terriblemente). La figura de la luz como analogía de algo necesario, intrínseco y destacable de saber algo.</p>	<p>La apelación a una noción de humanidad como marco de una supuesta empatía y sensibilidad que sería más efectivo que un abordaje teórico</p> <p>La referencia a analogía equivocarse (meter la pata) como marco de precaución ante el abordaje pedagógico, apelando a forma de proteger y protegerse como docente ante situaciones de abuso sexual. La comparación con un insecto como analogía de algo que invade el cuerpo, sosteniéndose como algo que motivo o desencadenó su implicancia en la temática.</p>

2. SÍMIL O COMPARACIÓN	La comparación del seminario ESI como un primer acercamiento a la temática que se continuaría en la futura tarea docente, y se plantea como un recorrido a largo plazo.		Apelación a discurso democratizante en términos de igualdad de derechos y reconocimiento de las diferencias, como un sustento antes las violencias.	
3. METONIMIA	Significar la ESI desde la propia experiencia me permite comprender con mayor amplitud el tema Alude a que las resistencias ante la ESI, dificulta/imposibilita trabajar institucionalmente el tema.	Alude a la consideración de los distintos modelos de ESI para trabajarla de manera completa	Aludiendo a la falta de sustentos culturales más fuertes que le den más estabilidad y resistencia ante los cambios 11	Alusión a la fuerte presencia en de la religión en la vida y prácticas de las personas. 14 Alusión a la implicancia de la Autora en el armado de la Ley 26150.3 Referencia a la incorporación en sus prácticas de estereotipos de género de manera poca consciente
4. PROSOPOPEYA O PERSONIFICACIÓN	La consideración de que la ESI como disciplina encierra en sí misma la capacidad de crítica y cuestionamiento estructural. Se personifica la materia por sobre quien lo dicta.	Apelación a una característica estática (casilla) para sostener las dificultades que implica revisar concepciones de ESI	La idea del seminario de ESI como un espacio que puede ser consultado en términos pedagógicos. Personificando se el espacio por sobre la persona que lo da.	

	La utiliza como un caracteriza del abordaje de ESI, vinculándose con la manera que se aborda ya se para su crítica o su fortalecimiento.			
5. ALEGORÍA	Alegorías sobre la transformación: la ESI como un camino de revisión subjetiva y de interpelación corporal	Alegorías sobre el saber: la ESI como un bien/valor social y personal.	Alegorías del amor: Estrecha relación entre el placer sexual y el amor como totalidades	
6. PARADOJA		Paradoja sobre la ESI como un espacio de relación, pero de debate. Aquí se aludiría a la posibilidad que el seminario habilito para otras formas de vincular con el saber. La consideración de la ESI como un espacio posibilitador de cambios, pero explicitando lo contrario.	Paradoja de violencia como forma de solución, en consideración de que no lo es, haciendo uso de la pregunta interpeladora, para enfatizar la idea	

	ENTREVISTA 1	ENTREVISTA 2	ENTREVISTA 3	ENTREVISTA 4
1. METÁFORA	<p>E: Si, yo creo que si estamos quienes enseñamos ESI o desde la ESI vemos que existen estos como terremotos que hacen que se modifiquen o se repiensen algunas prácticas como trabajar la ley de la identidad es un proceso doloroso, pero que este proceso doloroso, que es la analogía que yo intento decir con el terremoto, suceda o podamos verlo no como el disfrute del dolor ajeno sino como algo que está cambiando y entender la crisis como oportunidad de cambio y no como conflicto o con esta connotación negativa, sino que efectivamente permite un cambio nos da como pautas o señas de que estamos en el camino correcto.</p>	<p>, no quiero meter la pata, no solamente informar, sino que es darle herramientas para que ellos puedan elegir</p>	<p>Conocer cuáles son las capacidades de una persona, qué es la persona, cuál es la trascendencia de ser personas, nos ubica desde otro punto, ¿por qué? Porque nosotros tenemos que hacer una Educación Sexual Integral</p> <p>me parece que nos hemos deshumanizado terriblemente, estos no son los valores que yo quiero defender ni que me parecen que las mujeres, que el feminismo que yo defiendo sean los que me representan. No son.</p> <p>el saber ilumina</p>	<p>Ustedes tienen que ponerse los anteojos de humanidad”, porque se les da mucha vuelta teórica, mucha... como llegarles de otro lugar.</p> <p>las cosas que tienen que seguir para no meter la pata, pero ella como persona o cómo recibe porque el alumno te está diciendo que fue abusado, no tiene las herramientas para contener y ella misma no hacerse bolsa.</p> <p>En realidad, cuando salió la ley me empezó... yo tenía de antes ese bichito de poder hablar con los alumnos estas cuestiones que les pasaban</p>
	<p>La figura del terremoto como algo que implicaría movilización, temor, resquebrajamiento de ciertas bases, aludiendo a la ESI con este poder de impacto. Se reconoce como un proceso doloroso, pero al mismo tiempo necesario, haciendo explícita la analogía y justificándola.</p>	<p>La referencia a analogía equivocarse (meter la pata) como marco de precaución ante el abordaje pedagógico, apelando a una preocupación que se quiere explicitar</p>	<p>La alusión al traspasar algo como marco que pareciera significar y magnificar el abordaje que la entrevistada tiene sobre la noción de personal y su relación con la ESI.</p> <p>Aludir a la noción de humanidad como condición que dignificaría y al desaparecer lo terrible emerge, lo cual no puede</p>	<p>La apelación a una noción de humanidad como marco de una supuesta empatía y sensibilidad que sería más efectivo que un abordaje teórico</p> <p>La referencia a analogía equivocarse (meter la pata) como marco de precaución ante el abordaje pedagógico, apelando a forma de proteger</p>

			<p>sucedier, en temáticas de feminismo y aborto. Apelación a lo angustiante de ambos términos (deshumanizado terriblemente). La figura de la luz como analogía de algo necesario, intrínseco y destacable de saber algo.</p>	<p>y protegerse como docente ante situaciones de abuso sexual.</p> <p>La comparación con un insecto como analogía de algo que invade el cuerpo, sosteniéndose como algo que motivo o desencadenó su implicancia en la temática.</p>
2. SÍMIL O COMPARACIÓN	<p>entonces ahí fue como el inicio del camino pero es como que se llevan la esperanza, o si se quiere el compromiso de poder crear estos entornos institucionales que trabajen desde la ESI.</p>	,	<p>entendiendo que somos iguales en dignidad y en ser personas, pero somos distintos en la forma de pensar, de sentir, de relacionarnos y de amar somos distintos y somos complementarios, no somos enemigos. pero ¿lo vamos a curar con otra violencia? ¿Lo curamos?</p>	
	<p>La comparación del seminario ESI como un primer acercamiento a la temática que se continuaría en la futura tarea docente, y se plantea como un recorrido a largo plazo.</p>		<p>Apelación a discurso democratizante en términos de igualdad de derechos y reconocimiento de las diferencias, como un sustento antes las violencias.</p>	
3. METONIMIA	<p>creo yo que al vivirlo con el propio cuerpo nos permite ampliar un poco la mirada. 1. pero es como que se llevan la esperanza, o si se quiere el compromiso de poder crear estos entornos institucionales que trabajen desde la ESI. 9.</p>	<p>creo que eso es la ESI: tomar los distintos modelos para poder abordarla</p>	<p>variados me parece que al argentino si le faltan raíces, le faltan raíces</p>	<p>La Iglesia tiene una mano tan pesada que no se va a poder hablar libremente como se debe hablar de la ESI, Bueno Morgade porque habla sobre ley, porque estuvo metida ella en la ley a verse ellas mismas medidas dentro de los estereotipos 3</p>

	<p>Significar la ESI desde la propia experiencia me permite comprender con mayor amplitud el tema</p> <p>Alude a que las resistencias ante la ESI, dificulta/imposibilita trabajar institucionalmente el tema</p>	<p>Alude a la consideración de los distintos modelos de ESI para trabajarla de manera completa</p>	<p>Aludiendo a la falta de sustentos culturales más fuertes que le den más estabilidad y resistencia ante los cambios 11</p>	<p>Alusión a la fuerte presencia en de la religión en la vida y prácticas de las personas. 14</p> <p>Alusión a la implicancia de la Autora en el armado de la Ley 26150.3</p> <p>Referencia a la incorporación en sus prácticas de estereotipos de género de manera poca consciente</p>
4. PROSOPOPEYA O PERSONIFICACIÓN	<p>la enseñanza de la ESI no es un contenido de un área disciplinaria específica o aparte, sino que trata y cuestiona todo un sistema, Si, casi siempre es sutil cuando se trata de ESI,</p>	<p>seguimos encasillados en que la ESI es</p>	<p>No solo no siento la resistencia, sino que nos toman como referentes, al seminario digamos</p>	
	<p>La consideración de que la ESI como disciplina encierra en sí misma la capacidad de crítica y cuestionamiento estructural. Se personifica la materia por sobre quien lo dicta.</p> <p>La utiliza como un caracteriza del abordaje de ESI, vinculándose con la manera que se aborda ya se para su crítica o su fortalecimiento.</p>	<p>Apelación a una característica estática (casilla) para sostener las dificultades que implica revisar concepciones de ESI</p>	<p>La idea del seminario de ESI como un espacio que puede ser consultado en términos pedagógicos.</p> <p>Personificandose el espacio por sobre la persona que lo da.</p>	
5. ALEGORÍA	<p>porque trabajar sobre ESI es interpelarse en principio uno mismo para construir</p>	<p>tipo de conocimientos porque forman parte del patrimonio cultural de uno,</p>	<p>Nosotros estamos definiendo el placer sexual como el fin en sí mismo y en realidad es el medio para el encuentro total y pleno con la otra persona, es el medio por el cual yo le puedo demostrar y puedo</p>	

	<p>creo yo que al vivirlo con el propio cuerpo nos permite ampliar un poco la mirada,</p> <p>Alegorías sobre la transformación: la ESI como un camino de revisión subjetiva y de interpelación corporal</p>		<p>mostrar cuanto la amo, lo amo, porque mi entrega es total, se entiende</p> <p>Alegorías del amor: Estrecha relación entre el placer sexual y el amor como totalidades</p>	
6. PARADOJA		<p>Creo que a mí sinceramente este espacio me encanta porque es un espacio de relajación, porque uno viene debate, habla, toma puntos de vista, y sobre todo el respeto ante todos Claro no es la idea que acá vamos a ser los salvadores del mundo porque nada que ver</p>	<p>pero ¿lo vamos a curar con otra violencia? ¿Lo curamos?</p>	
		<p>Paradoja sobre la ESI como un espacio de relación, pero de debate. Aquí se aludiría a la posibilidad que el seminario habilito para otras formas de vincular con el saber.</p> <p>La consideración de la ESI como un espacio posibilitador de cambios, pero explicitando lo contrario.</p>	<p>Paradoja de violencia como forma de solución, en consideración de que no lo es, haciendo uso de la pregunta interpeladora, para enfatizar la idea</p>	

❖ *Verosimilitud Tópica*

DE RETORICA	
<p>FIGURA DE COMUNIÓN: aproximar a los elementos y representar en pos de movilizar los signos de connivencia (alusión, cita, apostrofe)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Patrones de lo bueno y lo malo como criterio de decisión o acción • La imposición como algo rechazable/reprobable • Lo social como marco de importancia • La alusión a la verdad / comprensión como apelación al acompañamiento del interlocutor • La ley como criterio de acción • Recuperación de “valores” como criterios de comportamiento
DE ARGUMENTACIÓN	
<p>FIGURAS DE JUNCIÓN: aproximan elementos distintivos y establece solidaridad entre ellos, para valorarlos positiva o negativamente</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Acciones que implican ir en contra las propias convicciones ➤ El dolor y la violencia como marcos de referencia (para la toma de posición o el accionar) ➤ Apelación a la noción de PERSONA como marco de sensibilización y “humanidad” ➤ Lo natural como marco de valores positivos y destacables ➤ Lo externo/foránea como validante ➤ Lo útil o inútil como marco de acción o reflexión

		ENTREVISTA 1	ENTREVISTA 2	ENTREVISTA 3	ENTREVISTA 4
FIGURA DE COMUNIÓN	Patrones de lo bueno y lo malo como criterio de decisión o acción	y en todos los diseños curriculares está en cuarto, puedo hablar solo en el caso de matemática, la verdad que no me puse a pensar si estaba bien o mal pero no encontré grandes dificultades en que esté en cuarto año.		Entonces. Y cada vez más se hace este planteo de la sexualidad con sacarme las ganas cuando quiero y cada vez menos se lo inserta en un proyecto de vida, es decir, la sexualidad no la integro a mi proyecto de vida, a ver, hay que tener la conciencia de que todo lo que yo decida respecto a mi sexualidad o como la use va a tener consecuencias en mi vida, para bien o para mal, y esto es lo que no se está viendo: el incorporar a la sexualidad a mi proyecto de vida. Esto es lo que me parece que no se está viendo	”. Está buenísimo que puedan darse cuenta de que hay algo no está, está bueno,
		lo más reflexivo, una carta que se escriben a ellos mismos del pasado cuando cursaban el colegio, entonces ellos se dicen a ellos mismos qué cosas les enseñaron mal y qué es lo correcto como para que tomen mejores decisiones.		los padres, ante la necesidad de proteger a sus hijos, nos vamos de un extremo a otro, es un mecanismo de defensa, no es que sean cerrados	E: Soy muy mala para recordar los nombres de los autores,

		En principio me gusta, me gusta todo lo que sea el marco legal, pero en segundo lugar porque creo que es necesario ser más tajante con las confusiones actuales y decir que si algo está mal está mal, porque si yo aprendí algo del debate del 8A de la legalización del aborto es decir “no, esto que estás diciendo es erróneo, está mal y es peligroso”.			Tiene que agarrar al niño y a la niña y preguntarle y preguntarle hasta que diga lo que pasó, y bueno eso está mal,
	La imposición como algo rechazable/reprobable	, terminamos reproduciendo un mismo modelo colonial en donde imponemos una manera de enseñar sexualidad a partir de nuestra perspectiva occidental, eso me cuestionaba incluso antes de comenzar a enseñar este seminario,	no imponer nada	La ideología lo que busca es un cambio cultural y ninguna ideología tendría que estar inserta en la educación y en las políticas.	
	Lo social como marco de importancia	, y hacerle entender que existe la ESI para atender problemáticas sociales, la violencia de género, los altos índices de femicidios, los altos índices de embarazo adolescente,		estamos todos de acuerdo, Una cosa diferente es la perspectiva de género y eso tenemos que diferenciarlo mucho, con la perspectiva de género estamos todos de acuerdo	E: Si. Pero bueno entonces ahí tendrían que poner a la ESI en otro lugar de importancia.

				. No tenemos la crítica, yo no tengo la crítica respecto a la perspectiva de género, es más, yo adhiero a la perspectiva de género, pero no a la ideología.	
	La alusión a la verdad / comprensión como apelación al acompañamiento del interlocutor			verdad?, x 5 no sé si me entendés, x 2 No sé si te pasa a vos, a mí me pasa. Imaginate Fíjate vos el peligro de decirles que la identidad de género es una construcción	
	La ley como criterio de acción	yo si encuentro diferencias en el diseño curricular incluso en la misma ley, pero entiendo que por el clima de época no podemos ir en contra de la propia ley sino recorrer este camino que permita ir enriqueciendo, nutriéndose y actualizándose porque es un campo que todavía está construyéndose permanentemente.	yo tengo que saberlo porque es una responsabilidad civil de uno. Así que bueno, eso, me entendés.		
			yo les repito: tolerancia.		

	Recuperación de “valores” como criterios de comportamiento		, yo lo abordo sin ningún problema, pero siempre con respeto, yo a ellos les comento “chicos acá hay temáticas que hay que trabajarlas y acá yo no quiero fomentar ni quiero que ustedes tienen mi pensamiento, acá todos somos adultos y son cuestiones que uno las puede trabajar desde el respeto y como parte de nuestro conocimiento, que son cosas que pasan”,		
FIGURAS DE JUNCIÓN	Acciones que implican ir en contra las propias convicciones	es la única manera de defender su posicionamiento en este clima actual, en este contexto actual, y les está sirviendo bastante porque hay gente, existe gente que de verdad apoya este tipo de... desde el desconocimiento o con conocimiento como este colega del terciario que entiende que no está bien y que va en detrimento de sus propias convicciones e ideologías, sin entender que es más amplio.		es difícil en ese sentido porque, a ver, cuando un alumno te dice “queremos saber” el docente tiene dos vías: o le habla desde su convencimiento entonces es una opinión subjetiva, o pone sobre la mesa lo que dice la ciencia	
				, me parece desvirtuar totalmente la mirada feminista, no lo entiendo, no lo comprendo	
				La verdad que no, con esto no puedo, no puedo estar de	

				<p>acuerdo. Puedo entender que podamos pensar todos diferente respecto a muchas cosas, pero las cosas básicas de la vida no.</p> <p>A ver, digo, la imagen de llevar un preservativo de madera es cosificar de tal forma el cuerpo, la persona, es genitalizar tanto la sexualidad y no respetar la imagen ni la intimidad, la delicadeza de la intimidad de una persona, que realmente no me parece lo adecuado</p>	
	<p>El dolor y la violencia como marcos de referencia (para la toma de posición o el accionar)</p>	<p>la enseñanza de la ESI no es un contenido de un área disciplinaria específica o aparte, sino que trata y cuestiona todo un sistema, una estructura que es violenta o que termina violentando y vulnerando muchos derechos, y hacer conciencia de eso a otras personas es un proceso doloroso, como trabajar la ley de la identidad es un proceso doloroso,</p>		<p>No nos ayuda, Salta es una de las provincias que más abuso infantil tiene a nivel país, y la educación de la sexualidad tendía a eso, a evitar o tratar de prevenir el abuso infantil.</p>	

	Apelación a la noción de PERSONA como marco de sensibilización y “humanidad”			<p>, pero a mí me parece fundamental que empecemos hablando por la persona, porque ¿la educación va dirigida a quién? A la persona, nuestros alumnos son personas.</p> <p>sí es el encuentro de la persona en su totalidad con otra persona no solo tengo derecho, sino que también tengo obligación de cuidar al otro, de valorar al otro</p> <p>no por educar vamos a bastardear la inocencia y la etapa de la persona que va transitando</p>	
	Lo natural como marco de valores positivos y destacables			ahora esa conducta natural de autoprotección de la intimidad hay que desarrollarla en el niño	
	Lo externo/foránea como validante				<p>Entonces buscaron a alguien que no fuera del lugar para que pudiera hablar libremente y sin prejuicios, sin tapujos,</p> <p>cuando viene otra mirada sobre esto dice que está mal.</p>

					y la idea de que el que viene de afuera es el impone
					no sienten que eso pase acá, son cosas que pasan en otro lugar.
	Lo útil o inútil como marco de acción o reflexión				. No sirve, no sirve.

➤ ANEXO 3. Desarme metodológico. Segundo Nivel: Análisis Autónomo.

EJES		ETHOS	Grado de intimidad entre los sujetos discursivos			Valor de jerarquía Tonalidades
			ETHOS CONFIABLE	ETHOS SENSIBLE	ETHOS RACIONAL	
DISCURSOS						
DISCURSOS SOBRE SEXUALIDAD/ESI	<p>PERCEPCIONES SOBRE LA TEMÁTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • SOCIAL • EDUCATIVA (pedagógica/institucional) 	<p>LA</p>	<p>La temática de ESI o en género se presente inexorablemente como un saber que viene a cuestionar/ desafías, cambiar lógicas históricas en el tema. Esto se traduce en términos subjetivos muy vividos que se materializan en lo propio o en los otros de maneras muy explícitas (asociación con el dolor) Estas construcciones metafóricas se sostienen en comprender la ESI, como un saber nuevo que implica incorporarlo como docente o en les</p>	<p>La visible referencia -por todas las entrevista- de metáforas de combate, conflicto en alusión a la ESI como espacio, contenido y/o enfoque atraviesa de maneras más intensas o reguladas en función de quien habla. La presencia como una sensación de materialización de un saber que pareciera requerir ser SENTIDO. La presencia de orientaciones de intensidad para hablar de ESI, implicaría un fortalecimiento de las metáforas de</p>	<p>La temática de ESI como un saber que en términos históricos no fue abordada en los espacios educativos y tampoco articulada o transversalizada con otros saberes. La temática de ESI como un saber que es analizado desde varios enfoques posibles. Así mismo esos enfoques implicar resistencias, diferencias y confrontaciones que dificultarían o imposibilitarían su abordaje.</p>	PREDICTIVA

		<p>estudiantes; que sabía a no cometer errores en dicho proceso Puede haber discordancia con la ESI, pero se vuelve algo necesario por su utilidad en las “prácticas reales”. La consideración de que la ESI moviliza/cuestiona implica que el trabajo que se viene haciendo en el tema está funcionando, no solo como un espacio disciplinar sino como un cuestionamiento estructural. FIGURA DE COMUNIÓN Patrones de lo bueno y lo malo como criterio de decisión o acción FIGURA DE COMUNIÓN Lo social como marco de importancia</p>	<p>conflicto que la ESI implica La figura del terremoto como algo que implicaría movilización, temor, resquebrajamiento de ciertas bases, aludiendo a la ESI con este poder de impacto. FIGURA DE COMUNIÓN La alusión a la verdad / comprensión como apelación al acompañamiento del interlocutor</p> <p>La consideración de tensiones porque las instituciones no acataban el abordaje de temáticas de ESI (aborto) Apelación a discurso democratizante en términos de igualdad de derechos y reconocimiento de las diferencias, como un sustento antes las violencias La consideración de lo que el “tocar” a los hijos con estas temáticas es el principal motivo para poder intervenir y posicionarse en la temática El “cambio de mentalidad” en referencia a la concepción “restringida” de la sexualidad (desde la concepción de la entrevistada) se lograría con la presencia y apoyo de las familias.</p>	<p>Referencia a encuestas no específicas, para sostener el argumento de la “sensación” de falta de ESI por parte de los estudiantes</p>	
--	--	---	--	---	--

			<p>Aludiendo a la falta de sustentos culturales más fuertes que le den más estabilidad y resistencia ante los cambios 11</p> <p>Alusión a la fuerte presencia en de la religión en la vida y prácticas de las personas. 14.</p>	
		<p>La consideración de que la ESI como disciplina encierra en sí misma la capacidad de crítica y cuestionamiento estructural. Se personifica la materia por sobre quien lo dicta.</p> <p>La sutaliza como un caracteriza del abordaje de ESI, vinculándose con la manera que se aborda ya se para su crítica o su fortalecimiento.</p> <p>Alegorías sobre la transformación: la ESI como un camino de revisión subjetiva y de interpelación corporal</p> <p>Alegorías sobre el saber: la ESI como un bien/valor social y personal.</p>		
	<p>GÉNERO COMO UN EJE CONFLICTIVO</p>	<p>Referencia a las identidades de género como algo tensionante entre lo construido y dado</p> <p>Apelación a tener derechos y libertad como criterio de mismo trato ante la expresión de afecto (en diversidad sexual)</p> <p>La consideración del respeto y la tolerancia como aspectos vinculados a los derechos en temáticas de orientación o identidad, y por ende necesarios de aprender.</p> <p>FIGURA DE COMUNIÓN La alusión a la verdad / comprensión como apelación al acompañamiento del interlocutor</p>	<p>La apelación a la naturalización (normalidad) como marco de adhesión y de avance frente a lo “raro”</p> <p>Apelación a psicología para aludir a la identidad de género, expresamente como un proceso</p>	<p>APRECIATIVA</p>

		<p>FIGURAS DE JUNCIÓN El dolor y la violencia como marcos de referencia (para la toma de posición o el accionar) Se reconoce como un proceso doloroso, pero al mismo tiempo necesario, haciendo explícita la analogía y justificándola.</p>	<p>individual y subjetivo</p>	
		<p>Establecer que la confusión que las personas tienen sobre la noción de identidad alude a las conceptualizaciones del tema comparando construcción/elección con procesos, siendo el primero el equivocado</p>	<p>La argumentación de que, si bien hay visiones “clásicas” sobre sexualidad, es posible mediante “intervención” docente modificar estas nociones (identidad, cuerpo). La crítica de que los procesos macro de financiamiento internacional son los que establecen agendas de políticas públicas (de ideología de género) con objetivos claros de “reducción de la natalidad.”</p>	

EJES ETHOS		Grado de intimidad entre los sujetos discursivos			Valor de jerarquía	
DISCURSOS		ETHOS CONFIABLE	ETHOS SENSIBLE	ETHOS RACIONAL	Tonalidades	
DISCURSOS SOBRE LA LEY	CRITICAS A LA ESI COMO LEY/ COMO EXPRESION DEL ESTADO	<p>Las críticas hacia la asignatura son igual de sostenible que la misma ley y por ello es argumentable “una tercera solución” que es trabajar la temática de manera procesual</p> <p>La posición de que un posible cambio de proyecto de ley solo implicaría una profundización de una mirada reduccionismo(biologicista) que la entrevistada considera que la perjudicial.</p> <p>La falta de claridad en el abordaje de ESI tendría como consecuencia una negación y freno por parte de ciertos grupos sociales, como una forma de “mecanismo de defensa” y de reacción más individualista (aludiendo a una tardía reacción de grupos opositores a la temática de ESI y el enfoque que explicita la ley).</p> <p>FIGURA DE COMUNIÓN La ley como criterio de acción</p>			<p>Un posicionamiento que sostiene que la reducción de contenidos (aludiendo a la 340/18) se considera como una privación de cuestiones públicas y científicas como lo es la ESI.</p> <p>La falta de una obligatoriedad más “tajante” conllevaría a una difusa orientación de implementación de la ley.</p> <p>Apelación a referente teórico para sostener una posición con relación a la implementación de la ESI como política pública,</p> <p>Apelación a la Ley 26150 como marco que avala/obliga y tendría que garantizar que los docentes cumplan la misma, como saber que informa y posibilita elección.</p>	INTENCIONAL

			<p>Referencia la necesaria contextualización de ESI para poder abordarlos correctamente, aludiendo a la incorporación de temáticas interseccionalidades (interculturalidad, discapacidad, ruralidad)</p>		
		<p>La noción de “EDUCAR en la verdad” es lo dice la ley y eso solo se cumple cuando se la cuanta TODO (¿?) Libertad de pensamiento y de valores como constructos valiosos y atacados por el Estado y la ESI como política (visión clara sobre la concepción de Estado) La alusión al carácter transversal de la ESI como justificante del “deber” de cualquier docente de darlo. Alusión a un fortalecimiento de la personalidad mediante la referencia a la sexualidad como un aspecto intrínseco de “su ser” El juzgamiento y condena a políticas que</p>	<p>Libertad y obligación en el marco de la Ley no pueden ir a la par. Sin embargo, la posibilidad de estar de acuerdo con ello o no está habilitado. La obligación está cargada de matices de libertad La consideración que de que, si hay una implementación de ESI más controlada y regulada, se evitarían ambigüedades y cambios más visibles.</p>		
			<p>La falta de cultura pareciera remitirse a que se centra demasiado en ESI en detrimento de la “educación en general”. Estableciendo que ambos serian lo mismo en términos de priorización.</p>	<p>La integralidad de la sexualidad no estaría abordada desde la Ley, pues no se puede sostener enfoques determinados (biológico y a los derechos de género) y ser integral La falta de consideración contexto, entendiendolo como los factores que motivan o desencadenan la consulta, es reprochable en la tarea docente</p>	

		se consideran de “fas privada”		Hay que destacar la posibilidad de apelar a la función docente por sobre las experiencias subjetivas, las cuales son muy fuertes.	
	LA PRESENCIA DEL FEMINISMO EN LA TEMATICA DE ESI	La apelación a que tener un marco de autoridad no justifica decir lo que uno quiere, informando parcial o erróneamente “Ideologías contaminante” rechazables frente algo verdadero y puro, como es la concepción de feminismo de la entrevistada FIGURA DE COMUNIÓN Patrones de lo bueno y lo malo como criterio de decisión o acción FIGURA DE COMUNIÓN La imposición como algo rechazable/reprobable FIGURA DE COMUNIÓN Lo social como marco de importancia FIGURAS DE JUNCIÓN Acciones que implican ir en contra las propias convicciones	Se establece que excepciones de malas prácticas de ESI (supuesto feminismo de género) como argumento de que solo las malas prácticas vienen desde esta mirada. Afirma esto, negándolo. La presentación de una secuencia prearmada (sensibilización, naturalización), sobre temática de aborto que facilitaría una adhesión social para su aceptación.	La consideración que la ESI al ser un tema debate público se habilitaba la posibilidad de resistencia/desacuerdo y difícil de abordar (en el marco del debate por la despenalización del aborto).	APRECIATIVA

		<p>La asociación de que una mirada de género está instalada como mirada de la sexualidad porque se expresaría en la política pública (Ley 26150). Esta mirada traducida por la entrevistada como “ideología de género” sería diferente a la perspectiva de género.</p> <p>El debate por el aborto y su consecuente polarización conlleva a una “curiosidad” sobre la ESI que es destacable.</p> <p>Aludir a la noción de humanidad como condición que dignificaría y al desaparecer lo terrible emerge, lo cual no puede suceder, en temáticas de feminismo y aborto. Apelación a lo angustiante de ambos términos (deshumanizado terriblemente).</p> <p>Paradoja de violencia como forma de solución, en consideración de que no lo es, haciendo uso de la pregunta interpeladora, para enfatizar la idea</p>		
--	--	--	--	--

EJES		ETHOS	Grado de intimidad entre los sujetos discursivos			Valor de jerarquía
DISCURSOS			ETHOS CONFIABLE	ETHOS SENSIBLE	ETHOS RACIONAL	Tonalidades
DISCURSOS SOBRE EL SABER EN LA FORMACIÓN DOCENTE	EL LUGAR DEL SEMINARIO DENTRO DE LA FORMACIÓN	<p>Alusión a un necesario cambio de lenguaje (en forma e intensidad) para volver real los cambios que se pretende. De no hacerlo se seguiría el modelo criticado (Machista y heteropatriarcal.)</p> <p>Alusión a un necesario cambio de prácticas y de lenguaje para volver real los cambios que se pretende. De no hacerlo se seguiría el modelo criticado (biológico y a los derechos de género)</p> <p>IGUAL QUE VIVI</p> <p>La conclusión de que a menos de que haya un marco institucional que sostenga la ESI, este se convierte en un trabajo solitario (ESTO ME PARECE UNA IDEA MUY RESCATABLE).</p>	<p>Se sostiene desde una toma decisión docente, la necesaria articulación con la ESI y lo específico de la carrera, de lo contrario habría desarticulación y no comprensión.</p> <p>La comparación del seminario ESI como un primer acercamiento a la temática que se continuaría en la futura tarea docente, y se plantea como un recorrido a largo plazo.</p> <p>Paradoja sobre la ESI como un espacio de relación, pero de debate. Aquí se aludiría a la posibilidad que el seminario habilito para otras formas de vincular con el saber.</p> <p>La consideración de la ESI como un espacio posibilitador de cambios, pero explicitando lo contrario.</p>	<p>La idea de más o menos permeabilidad ante nuevas visiones sobre la temática colabora en pensar todas las metáforas estructurales y esto toma especial relevancia con las familias</p> <p>La apelación a un tercero no nombrado</p>	<p>La equiparación de materias históricamente construidas a un espacio de reciente incorporación a la caja curricular como argumento de una necesaria revisión de esta última, en función</p>	PREDICTIVA

			(institución terciaria) como avalador de un grupo de docentes que dictan ESI dentro de la institución. Alude a que las resistencias ante la ESI, dificulta/imposibilita trabajar institucionalmente el tema	del posicionamiento de la entrevistada. La referencia a la posibilidad de cambio en la estructura curricular (año del seminario), como algo que implicaría en la entrevistada una mejora en sus prácticas profesionales.	
		La referencia a la posibilidad de cambio en la estructura curricular (duración del seminario), como algo que implicaría en la entrevistada su “conformidad”. La idea del seminario de ESI como un espacio que puede ser consultado en términos pedagógicos. Personificándose el espacio por sobre la persona que lo da.			
	INTENSION PEDAGOGICA DENTRO DEL SEMINARIO	El saber como algo físicamente maleable. Ya sea de quien lo posee o lo recibe La apelación a una noción de humanidad como marco de una supuesta empatía y sensibilidad que sería más efectivo que un abordaje teórico		La confirmación de una libertad de cátedra e institucional sostenida desde la posibilidad de invitar a personas sin que esto implique problemas La relación causa consecuencia entre la formación en temáticas de ESI como herramientas y un saber actual frente	APRECIATIVA
		La ESI como un espacio que no puede darse si esta iglesia. Pues serian propuestas sustancialmente diferentes entre sí. La figura de la luz como analogía de algo necesario, intrínseco y destacable de saber algo.	Creencia de que la figura adulta es quien sostiene la responsabilidad de educar/formar a las generaciones más jóvenes en temas de ESI La justificación de la secuencia de trabajo elegido para sostener el logro de objetivo		

		FIGURA DE COMUNIÓN Patrones de lo bueno y lo malo como criterio de decisión o acción	vinculado a la comprensión/cambios en temáticas de ESI y su implementación en el aula.	a situaciones de riesgo que puedan vivir los estudiantes.	
	DESARROLLO DE CONTENIDOS DENTRO DEL SEMINARIO DE ESTRATEGIAS DE TRABAJO EN LA ESI	Asociación del conocimiento en ESI como un saber inicial o primero que habilita otros, ya sea en los estudiantes o en ellas mismas. La consideración de los saberes en ESI como algo a DAR. Las variadas formas hacer con este saber, traducido en tomar, dar, absorber, mechar, da cuenta de posiciones con relación al rol educativo, ya sea como docente o estudiante FIGURA DE COMUNIÓN Patrones de lo bueno y lo malo como criterio de decisión o acción	El saber en ESI se plantea como un recorrido acompañado, obligado Referencia a preferencias de autoras para avalar su abordaje conceptual. FIGURA DE COMUNIÓN La alusión a la verdad / comprensión como apelación al acompañamiento del interlocutor	La consideración de imágenes de cuantificación viene a ser un recurso lingüístico de reforzamiento de ciertas posiciones a resaltar, ya sea en términos de contenidos o enfoque en la ESI, El saber cómo un camino que se diversifica en función de posicionamientos. La idea de la ESI como temática social conlleva a un abordaje atento a esta característica y no de índole personal, incluyendo de manera específica la noción de responsabilidad civil Alude a la consideración de	INTENCIONAL

				los distintos modelos de ESI para trabajarla de manera completa	
		Alusión al aval ministerial de recursos pedagógicos para respaldarse ante posibles cuestionamientos. La reflexión a que con una referencia minina a saberes vinculados a abuso sexual sería suficiente para saber sobre la temática.		Metodología de textos resumen porque esto facilitaría el estudio en la temática de ESI.	
			Alusión a la necesidad de trabajar un enfoque “más naturalista” sobre MAC dentro del seminario, porque se sostendría en la presencia de varones y mujeres, como argumento de este abordaje.		
	LA DEFICION DE LOS NAP Y LA AUTONOMIA DE LA ELECCION DE CONTENIDOS	Esta noción es escalonamiento del saber en términos de posiciones de poder no solo alude a un pensarse docente, sino que refuerza la metáfora del saber cómo base o sostén. Argumento de la noción de pudor como un “manifestación natural” que debe potenciarse como expresión de autocuidado. La alusión al traspasar algo como marco que pareciera significar y magnificar el abordaje que la entrevistada tiene sobre la noción de persona y su relación con la ESI. Alegorías del amor: Estrecha relación entre el placer sexual y el amor como totalidades		El conocimiento en ESI pareciera implicar un proceso escalonado de aprendizaje que requiere haber de determinados temas antes La idea de la ESI como temática social conlleva a un abordaje atento a esta característica y no de índole personal, incluyendo de manera específica la noción de responsabilidad civil	APRECIATIVA

		FIGURAS DE JUNCIÓN Apelación a la noción de PERSONA como marco de sensibilización y “humanidad”			
ROL DOCENTE EN ESTE ESPACIO ESPECÍFICO DENTRO DE LA FORMACIÓN		En consideración de la lógica transversal de ESI la simetría de perfiles profesionales para su abordaje es justificable FIGURA DE COMUNIÓN La imposición como algo rechazable/reprobable	Pensar el rol/tarea docente como un espacio de encuentro o como una instancia de llevar al encuentro La referencia a analogía equivocarse (meter la pata) como marco de precaución ante el abordaje pedagógico, apelando a una preocupación que se quiere explicitar		APRECIATIVA
		La referencia a analogía equivocarse (meter la pata) como marco de precaución ante el abordaje pedagógico, apelando a forma de proteger y protegerse como docente ante situaciones de abuso sexual. FIGURAS DE JUNCIÓN Apelación a la noción de PERSONA como marco de sensibilización y “humanidad”			
LA ESPECIFICIDAD DEL VINCULO DOCENTE/ESTUDIANTES EN LA FORMACIÓN SUPERIOR		FIGURA DE COMUNIÓN Patrones de lo bueno y lo malo como criterio de decisión o acción			INTENCIONAL
		FIGURA DE COMUNIÓN Recuperación de “valores” como criterios de comportamiento La representación de que el dato etario es un argumento que justificaría posicionamientos más			

		flexibles y menos confrontativos sobre las temáticas de ESI.		
			La consideración de que el interés de los estudiantes expresado en consultas “de temas sociales” sobre ESI, conlleva a una mayor “riqueza” en el seminario y no como una imposición docente.	
	LA TENSIÓN NO CONTEMPLADA DE LOS CONTENIDOS PARA LOS ESTUDIANTES Y LOS QUE DEBEN ENSEÑAR DESDE LO PEDAGOGICO	El conocimiento en ESI pareciera implicar un proceso escalonado de aprendizaje que requiere haber de determinados temas antes El reconocimiento de que los estudiantes de nivel superior tienen pocos saberes sobre la ESI (muy vinculado a lo subjetivo y vivencial) que requieren abordarse antes de trabajar cualquier otro tema. Este proceso de “nivelación” es un proceso no contemplado en el currículo y que atrasa el trabajo la enseñanza de temas estrictamente pedagógicos (“bajada al aula”) Significar la ESI desde la propia experiencia me permite comprender con mayor amplitud el tema FIGURAS DE JUNCIÓN Lo externo/foránea como validante	La idea del saber cómo herramienta de un buen proceder, De lo contrario se comete errores. La consideración de que la vivencia de violencias y discriminaciones de género por parte de mujeres conlleva a que ellas consideren la ESI como “necesaria”.	PREDICTIVA
		La supuesta nominación de cuerpo como una traducción a un reduccionismo como despreciable FIGURAS DE JUNCIÓN Acciones que implican ir en contra las propias convicciones	La apelación a la noción de humanidad como práctica de empatía ante situaciones de discriminación o maltrato (muchas veces sostenidos por construcciones subjetivas sostenidas estructuralmente) Referencia a la incorporación en sus prácticas de estereotipos de género de manera poco consciente Apelación a una característica estática (casilla) para sostener las dificultades que implica revisar concepciones de ESI	

EJES		ETHOS	Grado de intimidad entre los sujetos discursivos			Valor de jerarquía
DISCURSOS			ETHOS CONFIABLE	ETHOS SENSIBLE	ETHOS RACIONAL	Tonalidades
DISCURSOS SOBRE LAS PROPIAS IMPLICANCIAS	COMO LLEGA A LA ESI	La consideración de tener un interés previo sobre la temática es un elemento que justifica la posterior implicancia en la enseñanza de ESI.	La consideración de tener un interés previo sumado al supuesto desconocimiento de los estudiantes sobre la temática es un elemento que justifica la enseñanza de ESI.	Hablar de sexualidad humana como algo diferente de Educación sexual y por ende implicaría formación diferente.		INTENCIONAL
	EXPERIENCIA PROFESIONAL	La apelación a marcos legales como aspectos necesarios de saber si se quiere ejercer el rol docente/educador.	La comparación con un insecto como analogía de algo que invade el cuerpo, sosteniéndose como algo que motivo o desencadenó su implicancia en la temática.	La tensión entre asumir tareas sin tener herramientas para hacerlo como una evidencia compleja de abordar. Si tienes herramientas poder cumplir el rol de lo contrario no. La “falta de preparación” de otros profesionales		INTENCIONAL

				conllevo a la convocación de la entrevistada como pionera en el tema en la provincia.	
	3 LA REFLEXION SOBRE EL PROPIO INVOLUCRAMIENTO EN EL TEMA	<p>Asociación del conocimiento en ESI como un saber inicial o primero que habilita otros, ya sea en los estudiantes o en ellas mismas</p> <p>Las personas no pueden estar en las instituciones sin adherir al ideario institucional. Queda establecido que los sujetos se adaptación a las institucional y no la inversa</p> <p>Apelación a tener derechos y libertad como criterio de mismo trato ante la expresión de afecto y el ejercicio profesional (en diversidad sexual)</p> <p>FIGURA DE COMUNIÓN La imposición como algo rechazable/reprobable</p>	<p>La consideración de posiciones antagónicas y la apelación a la militancia para sostener un espacio como ESI</p> <p>La apelación a una apropiación metodológica para sostener su posición es criticable para la posición de la entrevistada.</p> <p>La apelación a cuestiones morales/subjetivas se convierte en un recurso efectivo pero que iría en contra de esta mirada de la ESI que sostiene la docente</p> <p>La apelación a la consideración de que, aunque haya imposición si hay angustia esto tiene que ser contemplado</p>	<p>Alusión a un necesario cambio de lenguaje (en forma e intensidad) para volver real los cambios que se pretende. De no hacerlo se seguiría el modelo criticado (Machista y heteropatriarcal.)</p> <p>Prima el argumento de que la falta de información es la que implicaría el rechazo hacia la temática</p>	INTENCIONAL

			<p>institucionalmente. La angustia o imposibilidad por sobre las obligaciones como agentes. Esto se expresa en procederes de docentes que son cuestionables pedagógicamente</p> <p>La apelación a la figura de víctima frente a un proceso de cambio social, en consideración de su visión sobre las temáticas de ESI,</p>		
		<p>FIGURAS DE JUNCIÓN Acciones que implican ir en contra las propias convicciones</p> <p>FIGURAS DE JUNCIÓN El dolor y la violencia como marcos de referencia (para la toma de posición o el accionar)</p> <p>La conclusión de que la vivencia de la sexualidad de los docentes puede ser un condicionante/limitante/restricción en el abordaje pedagógico de la temática.</p>			
	<p>LA TENSION ENTRE LO SUBJETIVO Y LO "CIENTIFICO"</p>		<p>Cierta metáfora comparativa para poner en cuestionamiento el uso de métodos hormonales de anticoncepción, aludiendo a la "natural función."</p>	<p>Se establecen nociones de carácter social, antropológico y subjetivo como temáticas de biología y por ende no son reconocidos</p>	<p>PREDICTIVA</p>

			<p>FIGURA DE COMUNIÓN La alusión a la verdad / comprensión como apelación al acompañamiento del interlocutor</p> <p>FIGURAS DE JUNCIÓN Acciones que implican ir en contra las propias convicciones es difícil en ese sentido porque, a ver, cuando un alumno te dice “queremos saber” el docente tiene dos vías: o le habla desde su convencimiento entonces es una opinión subjetiva, o pone sobre la mesa lo que dice la ciencia</p>	<p>como temas de ESI. Pareciera un argumento que establece que las construcciones restrictivas de ESI que se tiene solo se fortalecen con los temas que ella menciona.</p>	
			<p>La necesidad de abordar las temáticas de ESI no solo como marcos avalos sino también como significados por los subjetivo y esto como algo necesario y asequible.</p> <p>La consideración de que la apelación a la subjetividad conlleva a una mejor implicancia y comprensión del tema, por sobre su abordaje teórico.</p>		