



FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
(FLACSO)
PROGRAMA REGIONAL DE FORMACIÓN EN GÉNERO Y
POLÍTICAS PÚBLICAS (PRIGEPP)
MAESTRÍA EN GÉNERO, SOCIEDAD Y POLÍTICAS

TESIS

*Género y Educación Superior: de discursos y representaciones en la Formación
Docente Inicial en el centro de la Provincia de Buenos Aires (2015-2021)*

ARGENTINA.

2022

Maestranda: Mercedes Marchetti.

Directora: Agustina Cepeda.

Resumen:

La presente tesis analiza las representaciones de estudiantes y docentes del profesorado de Educación Inicial y Primaria del Instituto de Formación Superior N°166 de la ciudad de Tandil, sobre sexualidad, educación sexual, formación docente e infancias, durante el período 2015-2020. La investigación se enmarca en el campo de los estudios educativos y de género, con el objetivo de indagar las recurrencias u omisiones entre las representaciones de estudiantes y docentes en relación al marco normativo emanado desde la provincia y específicamente desde la Dirección General de Cultura y Educación. Esto se realiza a partir de un enfoque cualitativo, la definición de un estudio de caso, el abordaje de un corpus integrado por quince entrevistas en profundidad, ciento veintisiete encuestas estandarizadas y el análisis documental de normativas. Hallamos que si bien el marco normativo reciente incentiva acciones para incorporar la ESI con una perspectiva de género en la formación docente inicial, las representaciones de los actores sobre estas temáticas generan una serie de omisiones y resistencias, convirtiendo a esta política pública en un contenido que continúa en disputa y negociación en el espacio institucional.

Palabras claves:

Formación Docente Inicial

Educación sexual integral

Género

Educación

Sexualidades

Representaciones.

Abstract:

This thesis analyses sexuality, sexual education, teacher training and childhood representations of students and teachers from Early and Primary Education Faculty of the Instituto de Formación Superior N°166, Tandil city, Argentina, between 2015 and 2020. The research focus on education and gender studies, and inquires in the recurrences or omissions between the students and teachers representations taking into account the regulatory framework emanating from the province government, specifically from the General Directorate of Culture and Education. A qualitative approach, a case study definition, a fifteen in-depth interviews corpus, one hundred and twenty-seven standardized surveys and the documentary analysis of regulations are used to achieve these goals. We found that although the recent regulatory framework encourages actions to incorporate Comprehensive Sexual Education with a gender perspective in initial teacher training, the actor's representations on these issues generate a series of omissions and resistances, turning this public policy into a content that continues to be disputed and negotiated in the institutional space.

Keywords:

Initial Teacher Training

Comprehensive Sexual Education

Gender

Education

Sexualities

Representations

Agradecimientos:

A Agustina Cepeda, por el acompañamiento amoroso y feminista, su disponibilidad y su compromiso en este viaje.

A mis compañeres del Grupo de Estudios en Ciencia, Sociedad y Cultura de la Facultad de Ciencias Humana C.I.SOC/UNCPBA: Florencia Minardo, Yanina Venier, Luna Dobal, Julieta Díaz, por armar tribu y crear juntas el espacio del “Oficio de investigar” y del “Oficio de enseñar”. A Matías Álvarez, por convertirse en guía y remanso, a Luciana Ruiz por su amorosidad compañera y a Gise Giamberdardino por lanzarme en su ventolera siempre a nuevos desafíos y confiar más en mí, de lo que yo misma confío.

Al equipo de PRIGGEP/FLACSO, por hacerme parte de esta comunidad de estudios.

A mi compañero e hijas, por sostener y construir modos feministas crianza y apostar a nuevas configuraciones familiares.

A mi Ana y compañeres docentes por apostar a la escuela pública y a la elección de mejorarla desde dentro creando conocimiento situado.

A cada una de las entrevistades que dedicó un momento de su tiempo- espacio para brindar generosamente a esta investigación.

A mis estudiantes y colegas, enormes y apasionades, generoses en sus miradas críticas, desafiantes y esperanzades.

A les compañeres de la Red de Educadores por pensar, militar y traccionar un espacio de mayor equidad en Tandil.

A Jesús por la lectura, la revisión y por llenar de poesías los espacios de dudas.

Al deseo, por anestesiar al miedo.

Índice:

Introducción.....	8
ESI y formación docente continua.....	12
ESI y prácticas pedagógicas.....	16
ESI y formación docente inicial.....	18
Capítulo I: El campo de problemas e investigaciones sobre Educación Sexual Integral y Formación Docente Inicial	23
El problema, para seguir pensando	23
Metodología. Mi lugar en el campo.....	28
Construyendo el enfoque de la perspectiva de género: conceptos y herramientas para la investigación	31
Construyendo la perspectiva de género para mirar problemas	35
Capítulo II: Políticas educativas sobre ESI en la Formación Superior.....	46
El devenir histórico de la formación docente. Del normalismo a la educación superior como derecho humano.	46
La Formación Docente Inicial en la actualidad.....	53
El viaje desde el nivel central hasta la Dirección Provincial de Educación Superior.	56
Las políticas de ESI en la escena nacional	58
Los discursos de la provincia: el largo proceso de la institucionalización.....	62
Los discursos de la Dirección General de Cultura y Educación.	66
El caso del ISFDYT N°166	82
Las escenas locales de la ESI: resistencias y agencias.....	86

Capítulo III: Análisis de las representaciones sobre sexualidad y formación docente...	92
Heteronormatividad obligatoria y feminización	92
Sexualidades privadas y pedagogías públicas.....	97
Mandatos y estereotipos de género	100
Representaciones de la formación docente inicial	109
Salvataje	110
Secundarización	112
Politización y autonomía.....	114
Capítulo IV: Las representaciones sobre la ESI y las infancias en la Formación Docente	
.....	119
ESI: entre la capacitación, la formación permanente y la institucionalización	119
Hambre para hoy, ESI para mañana.....	126
Ni transversal ni áulica.....	128
Representaciones, posturas y visiones sobre la ESI en los actores institucionales	131
Representaciones de Infancias.....	140
Sujetos de derecho, sujetos de cuidado	140
Infancia angelada y heterosexual	141
Corporalidades, distancias y denuncias	143
Conclusiones.....	147
Referencias:	153
Fuentes:	162

Glosario de abreviaciones:

ASPO- DISPO: Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio y Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio.

ATR: (Programa de) Acompañamiento a las Trayectorias y Revinculación

CIEE: Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa.

CIPE: Coordinador/a/e Institucional de Políticas Estudiantiles

CFE: Consejo Federal de Educación.

DC: Diseño Curricular.

DESFDI: Dirección de Educación Superior de Formación Docente Inicial.

DFDP: Dirección de Formación Docente Permanente.

DGCYE: Dirección General de Cultura y Educación.

DPCYPS: Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

DPES: Dirección Provincial de Educación Superior.

EDI: Espacio de Definición Institucional.

ESI: Educación Sexual Integral.

FDC: Formación Docente Continua.

FDI: Formación Docente Inicial.

INFOD: Instituto Nacional de Formación Docente. (Ministerio de Educación de la Nación).

ISFDYT: Instituto Superior de Formación Docente y Técnica.

TFO: Taller de Definición Institucional.

Introducción

Esta tesis analizará las relaciones entre formación docente inicial y la educación sexual integral, nuestro objetivo de investigación es conocer las representaciones de docentes y estudiantes en relación a la sexualidad, la formación docente, la educación sexual integral y las infancias. Nuestro caso de estudio es el Instituto Superior de Formación Docentes y Técnica N° 166, de la ciudad de Tandil y las dimensiones de trabajo sobre la estrategia cualitativa serán entrevistas en profundidad, encuestas estandarizadas y análisis documental.

El recorte temporal seleccionado es el período 2015-2020. Nos detendremos en observar qué sucedió específicamente en este período, signado por una serie de fenómenos coyunturales en la historia del feminismo argentino y el impacto particular impuesto por la emergencia del COVID-19 desde su dimensión regional y local.¹

La tesis está organizada en dos segmentos, que contienen dos capítulos cada uno². En la primera parte y en el marco de esta introducción presentaremos los antecedentes y líneas de investigación cercanas a nuestro objeto de estudio, en el capítulo I nos dedicaremos a presentar la construcción de nuestro problema, dando cuenta de las herramientas teóricas y metodológicas utilizadas. Por otro lado, en el capítulo II desarrollaremos una breve historización de la formación docente inicial en Argentina, para luego adentrarnos en el análisis de las normativas nacionales, provinciales y presentar nuestro caso.

La segunda parte de la tesis está compuesta por capítulos esencialmente analíticos. En el capítulo III examinaremos las representaciones en torno a la sexualidad y formación docente inicial de los actores del instituto, atendiendo a recurrencias e introduciendo tipologías. En el capítulo IV nos dedicaremos a presentar las representaciones en torno a la educación sexual integral y las infancias que refieren los

¹ Quisiera comenzar mencionando que en esta tesis opté por la utilización de la tercera persona del plural para dar cuenta de la narración del estudio de caso. Escogí esta forma, pues considero que la elaboración tuvo, los andamiajes, amarres y entrelazamientos de muchos sujetos. No me sentí sola durante esta investigación, ni en la construcción del material empírico proveniente del trabajo de campo y menos aún en los debates y conceptos teóricos. Realicé una pequeña irrupción en el uso de la voz y volví a la primera persona del singular al abordar la explicitación de la metodología y mi lugar en el campo.

² Entiendo que el uso del lenguaje está cargado de la subjetividad de quienes escribimos y más aún en las investigaciones de género y feminismos, por eso intenté, a lo largo de esta investigación, utilizar un lenguaje inclusivo no sexista o no binario. El texto de esta tesis va adoptando diferentes estilos. En relación a los autores citados y parafraseados, mantuve las marcas de género y/o el uso del lenguaje no sexista que estos utilizaron. Preferentemente recurro al uso de la e o de expresiones que no marquen el género. En el caso de testimonios y entrevistas mantuve textuales las palabras de los docentes. Recuperado el 11/11/2022 de: <https://www.mdp.edu.ar/attachments/article/127/GUIA%20Lenguaje%20Inclusivo%20en%20la%20UNMDP.pdf>

actores que conviven en el espacio institucional. Por último, presentaremos una serie de conclusiones en relación a las divergencias o recurrencias entre los marcos normativos y las representaciones que los actores tienen sobre las cuatro categorías analizadas.

Como señalamos anteriormente, en esta introducción daremos cuenta de los antecedentes en relación a la Educación Sexual Integral (ESI)³, realizando una distinción entre la Educación integral para la sexualidad y ESI para luego, detenernos en los aportes realizados específicamente por estudios que abordan la relación entre ESI y formación docente. Distinguiendo tres áreas de estudios: ESI y formación continua, ESI y prácticas pedagógicas y ESI y formación docente inicial (FDI)⁴

En octubre de 2022 se cumplieron dieciséis años de la sanción de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26150. En el campo de estudio de las ciencias sociales y humanas, el abordaje de la educación sexual integral tempranamente adquirió notoriedad tanto a nivel nacional como latinoamericano.

La educación en sexualidad posee una larga trayectoria de investigación en la región y ha evolucionado en un período de cincuenta años desde 1960 al 2010. Inicialmente los enfoques fueron eminentemente biologicistas, centrados en los aspectos de la reproducción humana y la anticoncepción para 1970 en Argentina, Brasil, Colombia, Chile, México y Venezuela existieron numerosas investigaciones ligadas a la sexualidad desde una perspectiva centrada en las infecciones de transmisión sexual (ITS) y los métodos anticonceptivos. A partir de la década de los 80 los países de la región adoptaron enfoques preventivos y de riesgos vinculados a las ITS y a la emergencia del VIH /SIDA y el aumento de las tasas de embarazo en adolescencia. (CLADEM, 2010).

La inclusión de la de la sexualidad, en los currículos oficiales como una política pública y focalizada en el área de la educación, produjo una conceptualización desde un enfoque integral con objetivos formativos en términos de competencia para el ejercicio de la sexualidad, sana libre, responsable y placentera principalmente en Argentina, Brasil y Costa Rica que fueron los primeros países de América Latina en contar con normativas locales en el marco de sus sistemas educativos.⁵

³ A partir de aquí utilizaremos las siglas ESI para referirnos a la Educación Sexual Integral.

⁴ A partir de aquí utilizaremos la sigla FDI para referirnos a Formación Docente Inicial.

⁵ Solo en Argentina existe una ley específica de Educación Sexual Integral (ESI). Existen resoluciones ministeriales específicas de EIS en el sector educativo, en Cuba, Perú y Venezuela. En Uruguay, además de estar establecida en la Ley general de Educación N° 18437 como eje transversal, existe una resolución del servicio descentralizada, que administra todo el sistema educativo (ANEP) e instala la EIS desde la educación inicial hasta la formación docente (ANEP-CODICEN Resolución N°4 Acta Ext. N°35 14/12/2005). La existencia de normativas específicas facilitan, en mayor medida, el abordaje de la EIS en el ámbito educativo.

Asimismo, en Argentina la producción teórica en relación a la ESI es extensa y prolífica y ha sido abordada desde el campo de investigaciones de las políticas educativas, desde el ámbito de la sociología de la salud y de los estudios de género.

De esta manera, existen estudios pioneros en el país que se centran en la tradición de análisis de las políticas en torno a los derechos sexuales y reproductivos que funcionan como antecedentes de la educación sexual integral o como tradiciones en educación sexual (Wainerman, Di Virgilio y Chami 2008; Di Liscia, 2013; Fernández, 2008; Boccardi, 2008; 2009, Cepeda, 2010, González del Cerro 2017; Lavigne y Pechín, 2020) o que historizan los procesos educación sexual (Felitti, 2009; Lionetti 2012, 2021; Zemaitis y Ojeda 2018; Zemaitis 2020). Otros estudios abordan el análisis del proceso de discusión, aprobación e implementación de las políticas públicas en torno a la educación sexual en Argentina y Latinoamérica. (Benedet, 2014; Morgade 2001, Morgade y Alonso, 2008; Morgade, 2011; Darré 2005; Sauerteig y Davidson 2009; Gonzalez del Cerro y Báez 2015).

Mientras que algunas investigaciones se han enfocado en las disputas y tensiones con diferentes actores como las Iglesias, familias, etc. (Esquivel, 2011; Felitti 2011; Torres 2018, 2021; Romero 2021). Son diversas las investigaciones que se han centrado en la ESI como herramienta para combatir “situaciones de riesgo” por ejemplo lxs adolescentes. (Alvarado Thimeos, 2015; Ramírez 2013; Hernández y Reybet, 2008; Goldstein y Glejzer, 2008; Morgade, 2008; Jones, 2009; Baez, 2011; Morgade y Díaz Villa, 2011; Zattara, 2011; Pechin, 2013).

Por otra parte, en el campo de estudio de las ciencias sociales y humanas, el abordaje de la educación sexual había constituido un área de vacancia en las postrimerías del siglo pasado (Gogna, 2005: 64-66). Sin embargo, en los últimos años se ha producido un conjunto de investigaciones tanto a nivel nacional como latinoamericano que indaga diferentes dimensiones relativas a la implementación de acciones de educación sexual en las instituciones educativas. Motivada por las agendas políticas, la educación sexual se instaló como tema de interés para las ciencias sociales, nuestro objeto de estudio la Formación Docente Inicial y la ESI, aún es una temática poca explorada pero hay otras dimensiones que abonan y enriquecen nuestra investigación.

Por consiguiente, en la búsqueda de antecedentes y estudios relativos a nuestro objeto, pudimos distinguir entre aquellas investigaciones que se enmarcan en una línea de educación integral para la sexualidad en América Latina, (EIS) que busca la

consecución de los derechos sexuales y reproductivos y no reproductivos de niños, niñas y adolescentes. Y por otra parte una matriz más centrada en la Educación sexual integral, con una fuerte impronta pedagógica y ligada al ámbito educativo.

Con objeto de abrir el panorama a lo acontecido en la región, queremos rescatar los aportes de Benedet (2014) en Uruguay. La autora analizó el proceso de formulación de la política de educación sexual desarrollada en el Sistema Educativo Público en Uruguay durante el período 2005 – 2009 desde un enfoque de género y de política pública. Se inscribe en el campo de estudios de educación y desarrollo de política pública. Según Benedet, los históricos actores de veto (iglesia católica y otros grupos religiosos) no encontraron eco en las autoridades de la educación y esto permitió una serie de avances en los derechos. En el mismo país, Brum (2011) investigó sobre derechos sexuales y reproductivos en adolescentes de Montevideo, este estudio tuvo un carácter exploratorio, descriptivo y analítico. Indagó cómo se apropian subjetivamente de los derechos sexuales y reproductivos las/os adolescentes de escuelas medias en Montevideo, Uruguay. En Uruguay la Ley de Salud Sexual y Reproductiva (2008) establece como prioritarias la educación sexual y la garantía de acceso a los servicios de salud para el tratamiento de enfermedades de transmisión sexual.

Para el caso chileno, nos encontramos con los aportes realizados por Alvarado Thimeos (2015), su tesis doctoral tuvo como objetivo explorar las percepciones y el significado de la sexualidad en niñas adolescentes de 15 a 18 años en Santiago de Chile, desde el campo de los Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales. La autora buscó determinar cuáles son los sentidos y significados de las relaciones sexuales a temprana edad y las conductas de riesgo de les adolescentes.

La investigación realizada en Costa Rica por León, Bolaños, Campos Granados y Mejías Rodríguez (2013) versó sobre la pertinencia de la implementación del programa Educación para la Afectividad y la Sexualidad Integral, propuesto por el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica a partir del año 2013. Dentro de las principales conclusiones los autores destacaron la pertinencia de los programas de educación para la efectividad y sexualidad integral. Además, se identificó que el conocimiento previo de las personas participantes del estudio (estudiantes y docentes) sobre la sexualidad era meramente biológico.

En relación a las investigaciones que retoman el problema educación sexual en el marco de los sistemas educativos, son cuantiosas las que se detienen en el análisis de

percepciones de docentes y directivos en servicio⁶ (Alonso, Herczeg y Zurbriggen, 2008a; Ramos y Román, 2008; Morgade, Ramos, Román y Zattara, 2011; Morgade y Fainsod, 2015). Este tipo de investigaciones se reúnen, en aquellos países que han incorporado la ESI como política pública dentro de la estructura y sistema educativo: principalmente Brasil, Argentina y Costa Rica. Otros trabajos observan las resistencias que el cuerpo de docentes tiene frente a las prácticas de ESI (Ramirez, 2013; A. González, G. Herzeg, M. Losso, M. G. Wuthrich y R. Zurbriggen Dvoskin, 2015; Pereyra 2013) y algunos de ellos hacen eje en las prácticas y estrategias pedagógicas para incorporarla (Morgade, Baez, Zattara y Díaz Villa 2011; Wainerman, Di Virgilio y Chami, 2008; Vázquez, 2020a; 2020b).

Al respecto, existen profusas investigaciones sobre experiencias de ESI en los distintos niveles educativos argentinos. En mayor medida estos trabajos ponen el foco en el nivel medio, es decir la educación secundaria y la ESI. Los estudios abordan al sujeto adolescente, la iniciación sexual, la perduración de prácticas pedagógicas en desde las concepciones biologicistas y/o moralistas (Morgade, 2008; 2011; 2016; Pereyra, 2013; Ramírez, 2013; Plaza, 21015; Kohen y Meinardi, 2016; Porro, 2016; Patierno y Perín, 2017; Romero, 2018; Del Cerro, 2018; Gangli, 2018). Asimismo, otros estudios exploran la enseñanza y experiencias pedagógicas sobre ESI desarrolladas en escuelas primarias (Hernández y Reybet 2007; Herner y Tello, 2016; Calderón y Petruch, 2016; Vilalta, 2018, Linare y Bruschetti, 2021;) mientras que en menor medida encontramos estudios sobre el tema en el Nivel inicial y la ESI, (Gomez y Quiroga, 2012; Miranda, 2019; Maltz, 2021).

Si bien la Formación Docente Inicial, específicamente el nivel superior (no universitario), ha sido escasamente analizada en el caso de Argentina, hay una rica producción en torno a la ESI y la formación continua. Para dar cuenta de este campo hemos agrupado los antecedentes de investigación de la siguiente manera.

ESI y formación docente continua

En primer lugar revisaremos un grupo de investigaciones sobre ESI y formación docente continua. Estas investigaciones recuperan experiencias de formación docente continua, abordan las capacitaciones en ESI promovidas por el Programa

⁶ Se denomina en servicio a aquellos docentes que se encuentran trabajando efectivamente en el sistema educativo, de esta forma las capacitaciones de la formación continua se denominan capacitaciones en servicio.

Nacional de Educación Sexual Integral (PNESI)⁷ o por programas jurisdiccionales, brindadas por diferentes instituciones como: las universidades, sindicatos, agrupaciones feministas y con diferentes formatos (cursos, diplomaturas, seminarios de extensión) en Argentina.

Así, la investigación de Iosa (2014) desde el campo de las investigaciones educativas, tuvo como objetivo mapear el tipo de identidades socio-sexuales privilegiadas y deslegitimadas en tres cursos de formación docente sobre ESI dictados en Córdoba durante el período 2007-2008. El carácter del estudio fue comparativo y los métodos utilizados para la construcción de datos fueron la observación participante y el análisis del discurso de los materiales ofrecidos. El autor parte de la concepción de la formación docente como lugar donde se constituyen las identidades profesionales genéricas y sexuadas. La muestra seleccionada se centró en un curso del ámbito público, otro del ámbito privado y otro del gremio docente. En la investigación el autor concluyó, como en los cursos de ESI se erigen marcos conceptuales hegemónicos o relativamente críticos de la hegemonía, que instalan condiciones de posibilidad a partir de las cuales se construyen y negocian identidades sexo-genéricas profesionales. Asimismo, focalizó sobre la regulación sexo-genérica de la actividad profesional docente. La investigación resultó significativa para identificar cómo estas marcas genéricas y sexuadas se encuentran embrionarias en la formación docente.

Por otra parte, el artículo Kornblit, Sustas, y Di Leo (2014), buscó analizar los discursos de los docentes y la recepción del curso virtual de ESI, implementado desde el Ministerio de Educación de Argentina, en el que participaron, desde 2008 al 2011, más de 3.000 docentes de todo el país. La investigación se inscribió en el campo de los estudios de educación. Los autores identificaron dos grandes dimensiones de los discursos docentes: 1) los temas que se encuentran en la agenda actual, que han sido incorporados por los docentes como el discurso políticamente correcto y 2) los aspectos vinculados con sus experiencias. Respecto a este último los autores observaron que existía: un esfuerzo por deconstruir el sexismo y los estereotipos de género y una crítica de la normatividad acerca de la heterosexualidad. Esta investigación fue pionera en relación al impacto de los cursos de ESI en la formación continua. En nuestra investigación retomamos de estos discursos docentes respecto a la ESI y cómo se

⁷ A partir de aquí utilizaremos la sigla PNEI para referirnos al Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

configuran ciertas representaciones en torno al discurso oficial de la ESI y las tensiones con las representaciones subjetivas de los docentes.

Por otro lado, la investigación de García Palacios y Bilinkis (2013), abordó desde el campo de la investigación en antropología y educación, la experiencia de las autoras como capacitadoras de cursos fuera de servicio⁸ sobre género, niñez y educación en la Escuela de Capacitación de la ciudad de Buenos Aires. Las autoras partieron de un problema que para ellas era nodal: las clasificaciones hegemónicas de género como anticipaciones de la sexualidad de los niños y las niñas. La metodología fue etnográfica, partiendo del enfoque antropológico analizaron registros de las situaciones cotidianas de los docentes. Entre las conclusiones a las que arribaron fue que el binarismo sobrevive a la problematización y que la normativa de género hegemónica se torna a sí misma invisible. De esta forma, las propuestas que los docentes articulaban para intervenir en las situaciones conflictivas permitían romper con los estereotipos, pero sin lograr una problematización de las clasificaciones hegemónicas de género. Esta investigación nos resultó imprescindible para relevar cómo el binarismo de género puede persistir en las representaciones sobre las infancias que tienen los docentes.

También el artículo de Montaña (2012), buscó recuperar las percepciones de la propia sexualidad de los docentes a partir de la reconstrucción de relatos biográficos. La autora, desde el campo de los estudios género, utilizó una metodología cualitativa, tomó aspectos del método biográfico y analizó producciones biográficas elaboradas de manera anónima y voluntaria por docentes en tres niveles educación: inicial, primaria y secundaria entre los años 2010, 2011 y 2012 en los cursos de capacitación dictadas por un equipo interdisciplinario de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional de La Pampa. Entre los hallazgos, la autora rescató el predominio de una concepción de sexualidad en relación al modelo médico-hegemónico. La autora describió que examinar las biografías consigue ser fundamental para problematizar los discursos escolares y los procesos vitales de los docentes. Este artículo abona nuestra investigación, pues recupera una de las categorías nodales en relación a qué representación tienen los docentes sobre la sexualidad.

En este sentido, la tesis doctoral de Boccardi (2018) construyó un análisis de los discursos de la ESI que circulan en los ámbitos de formación de los docentes en ejercicio, analizó el juego de las relaciones de poder que inteligibilizan la sexualidad,

⁸ Como señalamos en la formación docente continua, se denomina capacitación fuera de servicio a aquellos cursos que se dictan a docentes en ejercicios, generalmente antes del ciclo lectivo o por fuera de la jornada laboral.

abordando los dispositivos de formación docente producidos desde el Estado. Su investigación, se inscribió desde dos espacios teórico-políticos: la socio-semiótica y los estudios de género y sexualidades. Su estrategia analítica partió de reconocer a la sexualidad como un dispositivo histórico, para analizar el discurso oficial de la ESI y recorrer los sentidos sedimentados que predominan: el valor de la afectividad, la integralidad, el riesgo y la heteronorma. Consideramos que esta tesis es valiosa a los fines de nuestra investigación, en tanto avanza en el análisis de una “política de implementación de la ESI (se) produce (en) un espacio discursivo ocupado por posiciones enunciativas que traban entre sí relaciones de diferente naturaleza” (p. 10, 2018) y porque este estudio abonó, definiciones personales en torno a categorías que ampliaron nuestro marco teórico.

Por otro lado, el artículo de Kornblit, Sustas y Adaszko (2013), formó parte de una investigación que analizó las concepciones de docentes que participaron de cursos virtuales producidos por el PNEI. El objetivo de la investigación fue analizar “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 la sexualidad” (p. 50, 2013). Según los autores, los resultados demostraron que los estereotipos relacionados con el sexismo y la diversidad sexual varían considerablemente en cuanto a su representación estadística según las regiones del país. En relación a las concepciones de género y sexualidad, categorizan dos posiciones antagónicas: la conservadora: caracterizada por el acatamiento al mandato y el sostenimiento de costumbre (en sexualidad: función reproductiva, instituciones como el matrimonio, la heteronorma y los tradicionales roles de género) y la liberal basada en: el principio de la libertad de elección, postulando la autodeterminación y habilitación de la diversidad de prácticas y orientaciones sexuales, reproductivas y no reproductivo. Al igual que las investigaciones anteriores, este trabajo nos permitió recuperar algunos de los estereotipos y concepciones sobre sexualidad que tienen los docentes en ejercicio.

Para finalizar este primer recorrido de antecedentes, entendemos que estas investigaciones recuperan percepciones, concepciones, pre nociones y discursos de docentes que se encuentran en ejercicio, que abordan la ESI dentro del sistema educativo y que, a su vez, han pasado por instancias de formación continua en ESI y/o cursos sobre sexualidad, género y ESI. Creemos que estas investigaciones enriquecen nuestro estudio, describiendo una serie de tipologías y nos permiten enlistar algunos de los temas-problemas más comunes al momento de encontrarse con la categoría

“representaciones sobre la sexualidad” en los actores institucionales que transitan los espacios educativos.

Así en esta primera aproximación al campo, dentro de la categoría formación continua, las investigaciones pueden pensarse en sub-ejes: el impacto de los dispositivos de capacitación, los diversos discursos sobre la ESI y la sexualidad que se tensionan en el campo educativo, las representaciones de sexualidad de los propios docentes, el discurso oficial de la ESI en los dispositivos de capacitación.

Consideramos que la ausencia de incorporación específica de la ESI en la malla curricular de los profesorados universitarios y de la FDI, producen ese vacío en las investigaciones. Pese a su centralidad para comprender las mediaciones entre, la formulación de una política de alcance nacional y su materialización en la vida cotidiana de las instituciones educativas, la transversalidad de la ESI no se concreta en forma consistente en la FDI.

ESI y prácticas pedagógicas

En segundo lugar, sistematizamos las investigaciones sobre ESI y práctica docente. Existen toda una serie de investigaciones que se centran en el análisis de la práctica docente, experiencias áulicas y pedagogías de la ESI en diferentes niveles y modalidades del sistema educativo.

Al respecto, en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario, la investigación realizada entre los años 2014 - 2017 por Bilello, Gangli, Audisio, Amigo Gonzalo Chiesa y Villegas integrantes de la cátedra Residencia Docente del Profesorado de la Facultad de Psicología, se propuso reflexionar sobre las dificultades de los docentes que intervienen en la transmisión de la ESI. Las primeras conclusiones a las que arribaron luego de una serie de entrevistas con docentes y estudiantes, fueron la ausencia de formación sobre ESI en la FDI y la ausencia de proyectos institucionales que incorporen temáticas en relación a la ESI y las sexualidades. Producto de la investigación las autoras informan que se incorporó la ESI como parte de la práctica de los estudiantes residentes. Para nuestra investigación fue relevante analizar el impacto que pueden tener la motorización de diferentes actores institucionales al momento de implementar experiencias de ESI.

Por otro lado, Argiroffo y Scalona fueron compiladoras del libro “Educación Sexual Integral y enseñanza de las Ciencias Sociales. Enfoques, sujetos y objetos para su abordaje en la escuela secundaria” (2016) que reúne experiencias de años de trabajo

en las aulas de un grupo de docentes de Ciencias Sociales en la ciudad de Rosario. Uno de los objetivos del texto fue develar el lugar de la ESI en el currículum. Se trata de un material didáctico para la incorporación de la ESI en prácticas educativas concretas.

Por otra parte, Giachero y Sueiro (2018) propusieron indagar cómo se objetivan en las planificaciones y discursos de docentes, de dos carreras de Formación Docente, las prescripciones curriculares vigentes para la ESI. El estudio fue encarado desde la Dirección General de Educación Superior de la Provincia de Córdoba. El enfoque metodológico adoptado fue el cualitativo, orientado a comprender el sentido de los significados que se construyen intersubjetivamente, poniendo el énfasis en el lenguaje y los aspectos micro de la vida social. Las autores arribaron a una serie de conclusiones estableciendo dimensiones de la presencia de la ESI: una primera que refiere a la incorporación de la ley de ESI como dispositivo de poder en torno a la temática de la sexualidad y una segunda en torno a la curricularización de la ESI a riesgo de quitarle posibilidad de problematización. Este artículo resulta valioso porque revela cómo se concretan las prácticas en ESI en planificaciones y permite analizar el posicionamiento de los docentes respecto a la ESI y sus prescripciones.

En otro sentido, Ontiveros (2021) en su tesis desde un enfoque etnográfico aplicado al campo educativo, analizó cómo experimentan los profesores la implementación de la ESI en una escuela media artística de la ciudad de Buenos Aires. La autora analizó cómo vivencian la ESI en la institución escolar, las formas de enseñanza que utilizan y las visiones de los docentes y estudiantes sobre la sexualidad. Recuperó las concepciones sobre la ESI, los contenidos que imparten, las perspectivas y dimensiones que las guían. También indagó cuáles son los tipos de abordaje utilizados, las actividades que realizan de manera conjunta y en cuáles trabajan de manera fragmentada por asignaturas. Buscó problematizar los modos heterogéneos de experimentar la ESI desde la perspectiva docente.

La lectura de antecedentes sobre experiencias de ESI en la práctica docente, nos permitió adentrarnos en un universo de experiencias que dan cuenta de representaciones y prácticas que tienen los docentes al momento de poner en juego la ESI, cuáles son algunas de las características que adquiere las prácticas de ESI en diferentes espacios educativos y cómo se consolida la institucionalización y curricularización de la ESI.

ESI y formación docente inicial

En tercer lugar realizamos los estudios de ESI en la formación docente inicial: en este agrupamiento reunimos las investigaciones de ESI en universidades y/o instituciones de nivel superior, siendo éste un campo que se encuentra en vías de desarrollo y al que nuestra investigación pretende abonar. Es probable que una de las razones, en relación a la ausencia de investigaciones empíricas respecto a la ESI en la FDI, se encuentre relacionada con dos factores: la apuesta a la transversalización de la ESI y la ausencia en las reformas curriculares de la incorporación de la ESI como un espacio específico de contenido curricular.

En este sentido, la investigación de Meinardi (2008) tuvo como objetivo revelar los conocimientos sobre educación para la salud sexual, que tenían los estudiantes del nivel medio y el nivel medio de adultos, para luego generar prácticas, intervenciones y materiales didácticos desde la FDI del profesorado de Biología de la Universidad Nacional de Buenos Aires. En relación a la FDI observan la vacancia y el vacío curricular del profesorado de biología y la preponderancia del modelo biológico y de prevención. Se trató de una investigación contemporánea a la sanción de la ley 26150 y es sugestivo porque a pesar del plexo normativo estaba recién desarrollándose⁹, las inquietudes y preocupaciones se centran en analizar cómo incorporar las temáticas de ESI a la FDI y cómo construir una perspectiva integral sobre la sexualidad.

Por otro lado, la tesis de maestría de Pintus (2012) indagó las concepciones en torno al género que sostienen docentes y estudiantes de la carrera de FDI del Nivel Inicial y cómo las mismas incidían en las prácticas de enseñanza, sin estar explicitadas en el currículo. Esta propuesta de investigación adoptó una metodología cualitativa con una perspectiva etnográfica, desarrollando un estudio exploratorio en base a la comparación de viejos y nuevos diseños curriculares y entrevistas con informantes claves. La autora concluyó que los contenidos y temas en relación género no están explicitados en el currículo expreso, esto produjo que circulen saberes intuitivos generados en espacios extraescolares.

Por otra parte, la pesquisa de Zurbriggen (2013) construyó una genealogía de los diferentes dispositivos y formatos que tuvieron las experiencias en relación al género y sexualidades en el Instituto de Formación Docente N° 12 de la ciudad de Neuquén. La autora, analizó el proceso de reforma curricular desarrollado entre 2008 y 2009, en el

⁹ La investigación es realizada dos años después de la sanción de la ESI y cuando aún no estaban desarrollados los lineamientos curriculares de ESI.

que los trabajadores docentes lograron incorporar enfoques interculturales y de género, institucionalizando una serie de experiencias previas. Estas experiencias fueron: la realización de talleres optativos con los tópicos de infancia, género y violencias y el desarrollo de un seminario cuatrimestral. La autora examinó el proceso de implementación, resistencia e institucionalización de estas experiencias y cómo se intersectan con las militancias docentes y feministas. Dos cuestiones aportan luz sobre nuestro objeto de estudio: por un lado la militancia e institucionalización de dispositivos en relación a las temáticas de género, sexualidades y ESI en instituciones educativas superiores y por otro lado la labor militante de docentes activistas y feministas. Entendemos en forma hipotética que esos procesos de negociación, lucha y militancia, son los que pueden llegar a generar ambientes propicios a la institucionalización de la ESI en la FDI.

También Stamble Dasilva, (2017) estudió los procesos curriculares de la ESI en el marco de la FDI de docentes tucumanos. El estudio comprendió el análisis de documentos curriculares (Lineamientos ESI, Diseños curriculares del Profesorado en Educación Primaria e Inicial, proyectos de cátedra y planificaciones) y se complementó con observaciones de clases y entrevistas, en miras a reflexionar sobre encuentros, rupturas y modos en que el género y las sexualidades son construidos en la FDI. Entre las primeras aproximaciones considera que el discurso de la ESI va “hibridándose” con otros discursos, que impactan en las prácticas sociales de la escuela y habilitan determinados márgenes para la producción de subjetividades, que continúan siendo campos de disputa y militancia. En este sentido, abonó nuestro análisis de la ESI como política pública y terreno de discursos, intereses y subjetividades en contradicción.

Por otro lado, la tesis doctoral de Silvia Siderac (2018) indagó las características de la formación en educación sexual que ofrece el Profesorado en Inglés de la Universidad Nacional de La Pampa. La autora recuperó la transformación del plan de estudio y la incorporación en el diseño curricular de la inclusión y el respeto por la diversidad a partir del año 2009. La investigación halló una falta de coherencia entre el campo normativo institucional y los discursos de docentes y estudiantes que se traduce en las prácticas del Profesorado en cuanto a la formación en ESI. Para nuestro estudio son de sumo interés los aportes de la autora en cuánto a las tensiones entre normativas, discursos y representaciones.

En otro sentido, la investigación de Talani (2019) abordó los discursos de los estudiantes en la FDI. La autora vislumbró ciertas dificultades y complejidades para que

les docentes en formación puedan salirse del entramado heteronormativo y binario y sostuvo que se producen transformaciones subjetivas en ellos al identificar las desigualdades de género y conocer las experiencias de las disidencias y la transexualidad. Reconoció que para una gran mayoría de estudiantes la maternidad es un lugar de identidad de las mujeres, de realización personal. También señaló que en la FDI se observan los temores en relación a cómo enseñar la ESI en las escuelas por la reacción de la familia o por el tratamiento de ciertos temas relacionados con las infancias. Se trató de una investigación que específicamente aborda nuestro objeto de estudio: un instituto de FDI de la ciudad de Bariloche, sus aportes en relación a ciertas representaciones sobre la sexualidad y la ESI, sobre los docentes en formación nos sirvieron para identificar recurrencias con nuestro caso.

La investigación de Chantefort y Scherbosky (2020) describió la experiencia de Talleres en la Universidad para estudiantes del Profesorado de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Cuyo. Las autoras se centraron en definir cuáles fueron las categorías teóricas desde donde partieron para dictar cuatro talleres, visualizando la feminización de la asistencia de los estudiantes y la preocupación feminizada por temáticas relacionadas a género y la ESI en el ámbito universitario de FDI. Esta investigación fue de interés para identificar algunas recurrencias en quiénes son los actores que dictan ESI en el nivel superior.

También, una de las investigaciones que resultó de gran relevancia para este estudio, fue la realizada por Grotz, González del Cerro, González y Di Marino (2020) este trabajo analizó la mirada que poseen los estudiantes del profesorado en Ciencias Biológicas de la Universidad de Buenos Aires sobre los modos en que están presentes/ausentes la ESI y la perspectiva de género en la oferta académica. A través de entrevistas, los estudiantes en formación identificaron acciones recientes de incorporación de la ESI y la perspectiva de género, no obstante exclusivamente en algunas materias del bloque pedagógico. En lo que respecta a formación específica en Biología, argumentaron que se sostienen concepciones (hetero) normativas y patologizante de los cuerpos. Por último, resulta interesante el énfasis que hacen los entrevistados en torno a los conflictos de género en la vida cotidiana institucional, más que en la dimensión curricular. Este estudio evidencia la necesidad de propuestas de enseñanza de ESI en la formación de futuros docentes, en la mayor cantidad de asignaturas posibles y de forma transversal. Las autoras sostienen que incorporar la

perspectiva de género permitiría evitar la reproducción de concepciones heteronormativas, cisonormativas y patologizantes.

Recientemente, Graciela Morgade (2021) en el libro ESI y formación docente, compiló los aportes e investigaciones del grupo Mariposas Mirabal. Para nuestra investigación resultó cardinal, en primer lugar pues rescató experiencias en relación a la ESI en la formación docente, tanto inicial como continua y en distintos niveles y modalidades (universidades, institutos de formación docente, capacitación continua, experiencias de posgrado). En segundo lugar es una investigación actual y cercana a nuestro objeto de estudio. A lo largo de los diferentes capítulos, los autores evidenciaron el problema de la presencia y ausencia de la ESI en la formación docente, la incorporación o no de la perspectiva de género y sexualidades y la interacción con los marcos normativos vigentes. Según Morgade y su equipo, lo común de las experiencias relevadas fueron: la mayoría se fundamentan en lo vacíos y vacancias de la ESI en la FDI, muchas de éstas experiencias se concretan gracias a la tensión de entre las demandas de los feminismos y los movimientos LGTTTBIQ+ y el Estado, también muchas problematizan el vínculo intersubjetivo y con el conocimiento, terminan tensionando espacios de formación y a todas las dimensiones institucionales y muchas de ellas fueron acciones militantes e instituyentes de docentes y estudiantes feministas.

Además, especial atención nos merece el capítulo I de esta compilación: “ESI en la formación docente. Contra el androcentrismo académico, la pedagogía bancaria y el paradigma tutelar”. Las autoras, Morgade y Del Cerro (2021) examinaron desde la perspectiva de género, los rasgos centrales de la conformación institucional y los mandatos fundacionales de escuelas normales, institutos y universidades y analizan posteriormente las "novedades" que la ESI ha implicado en las políticas, los saberes y los sujetos de la formación, para finalizar con algunas reflexiones respecto de los interrogantes y desafíos que la ESI implica en la dimensión ética de la tarea de enseñar.

Se trata de un capítulo que sintetiza las experiencias recolectadas a lo largo del libro, junto con una lectura en clave teórica y un análisis del plexo normativo. Pese a las diferencias en estas experiencias, concluyen que existe: 1- una escasa o nula crítica epistemológica al androcentrismo cis-heteronormativo de las ciencias 2-una presencia escasa de prácticas que se podrían denominar como de pedagogía feminista 3- una tendencia a la presencia puntual de ofertas formativas en ESI. Por último, sostienen la necesidad de que la ESI esté implicada también en las universidades para cumplir con la democratización y ampliación de derechos de este nivel.

Asimismo rescatan el carácter de simultaneidad de los procesos formativos de la ESI y su impacto en los diferentes actores institucionales, esto es: los procesos de transmisión intergeneracional, la recuperación genealógica de las experiencias y sobre todo la incorporación de la coyuntura histórica de los movimientos feministas y disidencias sexuales. Por último, subrayan los efectos formativos de las militancias y de la presencia de esas voces en el aula: la creatividad y potencia de los movimientos estudiantiles y de los activismos docentes. Se trata de la lectura más actual sobre la problemática en la que hace eje mi investigación, la relación entre FDI y sexualidad, género y ESI.

Para finalizar este acápite, podemos concluir que esta variedad de investigaciones, ponen luz sobre algunas de las problemáticas que en la FDI se relacionan a la ESI: la falta de espacios de formación específica, algunos miedos y representaciones de los estudiantes en formación en relación a las temáticas de género y sexualidades específicamente hacia estudiantes e infancias, la tracción de docentes militantes para la construcción de espacios relacionados al abordaje de la ESI en instituciones de FDI, etc.

Como hemos expuesto en la búsqueda y análisis de antecedentes, el campo de los estudios educativos y los estudios de género es prolífico. Desde la sanción de la ley, no ha cesado la producción académica en torno a la temática.

Nuestra investigación pretende aportar algunos indicios sobre la FDI y su relación con la ESI, abonando la especificidad que este vínculo adquiere en los Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica¹⁰ (ISFDYT) y de las particularidades que asume en las ciudades intermedias.

En este sentido, nuestro interés es analizar ciertas recurrencias, resistencias u omisiones en el trayecto de la FDI y la ESI, porque entendemos que ese espacio es fundante de ciertas representaciones sobre la sexualidad, la ESI, las infancias y la formación docente que se cristalizan y que refuerzan estereotipos y/o formas de entender la sexualidad normatizada a lo largo de la biografía escolar y de las futuras experiencias profesionales de los estudiantes.

¹⁰ A partir de aquí utilizaremos la sigla ISFDYT para referirnos a los Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica

Capítulo I: El campo de problemas e investigaciones sobre Educación Sexual

Integral y Formación Docente Inicial

Importa qué historias contamos para contar otras historias, importa qué nudos anudan nudos, qué pensamientos piensan pensamientos, qué descripciones describen descripciones, qué lazos enlazan lazos. Importa qué historias crean mundos, qué mundos crean historias.

Donna J. Haraway, Seguir con el problema (2019)

Introducción

Luego de haber presentado en la introducción de esta tesis, los antecedentes del campo de investigaciones, en este capítulo I profundizamos sobre las perspectivas teóricas y metodológicas con las que abordamos el problema de investigación. Como señalamos anteriormente, nuestro tema problema se centra en investigar cuáles son las representaciones en torno a sexualidad, ESI, FDI e infancias, que existen en un instituto de formación docente del interior de la provincia de Buenos Aires. Nos interesa visualizar qué representaciones se cristalizan en la FDI y podrían significar un obstáculo en la implementación de la ESI.

A lo largo de este capítulo presentaremos nuestro tema problema, la construcción de nuestros objetivos y la elección de nuestro marco teórico-metodológico, conjuntamente con la descripción de herramientas e instrumentos para la construcción de datos empíricos.

El problema, para seguir pensando

Para comenzar, la Ley de Educación Nacional en su artículo 72 estableció que “La formación docente es parte constitutiva del nivel de Educación Superior y tiene como funciones, entre otras, la formación docente inicial, la formación docente continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa”. (Ley N° 26.206, Art. 72, 2006). Entendemos la FDI como aquella que se imparte y se desarrolla en Institutos Superiores de Formación Docente (ISFDYT) públicos y privados que dependen de las jurisdicciones provinciales, regulados por la Ley de

Educación Nacional y en universidades o institutos universitarios nacionales, privados y provinciales regulados por la Ley de Educación Superior Ley N°24.521¹¹ (1995) .

La formación permanente se extiende y se actualiza en las trayectorias de los docentes y abarca toda su vida profesional (García y Pico, 2017). En lo que refiere a la FDI, los ISFDYT son un agente clave para la implementación de una política pública como la ESI, pues la FDI es el primer lugar de encuentro con categorías, conceptos, teorías y formas de enseñar y aprender que los futuros docentes incorporarán en su práctica profesional. Una característica distintiva de este nivel, es que los estudiantes destinatarios de la ESI serán, quienes deberán aplicar esta política pública en las instituciones donde se desempeñan y en sus diferentes niveles¹².

A diferencia de lo que sucede en los ISFDYT de grandes urbes, donde existen espacios específicos de ESI (asignaturas, seminarios, talleres, ateneos, tutorías y trabajos de campo), en los ISFDYT del interior bonaerense son pocas las instituciones que cuentan con espacios específicos de ESI o donde la implementación transversal de la ESI se concreta¹³.

Como veremos en el capítulo II, los ISFDYT siguen siendo las instituciones de FDI más significativas de la provincia de Buenos Aires¹⁴. Si bien la FDI tiene egresados de las Universidades Nacionales y Provinciales, los ISFDYT cuentan casi con la totalidad de formación para el Nivel Primario y el Nivel Inicial y también poseen una amplia oferta de profesorado que compiten con la oferta universitaria para el nivel secundario y superior.

El objetivo de esta investigación es conocer las representaciones de docentes, estudiantes y actores institucionales en relación a la sexualidad y la ESI, la FDI y las

¹¹ En la Argentina la Ley Federal de Educación (1993) delimitó a la formación docente como: “continua”, diferenciando instancias de formación inicial y permanente. La Ley de Educación Nacional refiere: - La Educación Superior comprende: a) Universidades e Institutos Universitarios, estatales o privados autorizados, en concordancia con la denominación establecida en la Ley N° 24.521. b) Institutos de Educación Superior de jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de gestión estatal o privada. Cap. II ARTÍCULO 72.- La formación docente es parte constitutiva del nivel de Educación Superior y tiene como funciones, entre otras, la formación docente inicial, la formación docente continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa.

¹² En nuestro estudio de caso analizamos los Profesorados de Inicial y Primaria, por tanto los estudiantes una vez egresados trabajarán en el nivel inicial, en el nivel primario, pero también en educación para adultos, como docentes de apoyo, preceptores y en jardines de infantes, etc.

¹³ Los marcos prescriptivos en relación a la ESI, implican y establecen la conformación de espacios y dispositivos institucionales para su implementación en las instituciones de formación docente (específicos y/o transversales). En el caso de Tandil ninguno de los ISFDYT cuenta al día de hoy con un espacio específico de ESI en su oferta académica.

¹⁴ Para el año 2018 existían en Argentina 1.528 unidades educativas que ofrecían formación docente de nivel superior no universitario (Observatorio, 2019).

infancias, en el Instituto de Formación Docente N°166 de la ciudad de Tandil, Provincia de Buenos Aires en el período 2015-2021.

En este sentido, recorreremos dimensiones de análisis específicas como: analizar cuáles son los marcos prescriptivos (discursos y normativas) emanados desde la Dirección General de Cultura y Educación (DGCYE)¹⁵ y específicamente desde la Dirección Superior de Formación Docente¹⁶ de la provincia de Buenos Aires, en relación a la sexualidad, la ESI, la FDI y las infancias.

En segundo lugar, describir las representaciones sociales, percepciones, prejuicios y/o concepciones de distintos actores institucionales (directivos, docentes y estudiantes) en torno a la sexualidad, la ESI, la formación docente y las infancias

Por último, identificar posibles recurrencias entre las representaciones de docentes y estudiantes y los marcos prescriptivos del Nivel Superior.

¿Por qué creemos que es importante estudiar qué representaciones sobre la ESI hay en la formación docente? ¿Qué escenas nos preocupan?

Durante el año 2019 hubo en Argentina 299 femicidios vinculados a mujeres y niñas y 7 transfemicidios /travesticidios (Casa del Encuentro, 2019). En el año 2018, el Área de la Procuración presentó un informe en el que indica que a nivel nacional hubo 4.141 denuncias de violación. Casi el 40% tuvo por víctima a personas menores de edad (al menos el 33% afectó a niñas, niños y adolescentes menores de 13 años).

Durante el año 2019 en 69.803 adolescentes de entre 15 y 19 años y 1.938 niñas menores de 15 años tuvieron un hijo o una hija según datos de la Dirección de Estadísticas e Información en Salud (DEIS), dependiente del Ministerio de Salud de la Nación. Muchos de estos embarazos son producto de violencia sexual ejercida por integrantes de la familia o del entorno.

Según los resultados de las pruebas Aprender¹⁷ (2017), los estudiantes del último año de la secundaria respondieron los principales temas que la escuela no aborda son: la “Educación sexual” (60%) la “Violencia de género/otros tipos de violencia” (57%) y los “Usos de nuevas tecnologías” (56%). Según las evaluaciones Aprender

¹⁵ A partir de aquí al nombrar a la Dirección General de Cultura y Educación utilizaremos la sigla DGCYE

¹⁶ A partir de aquí al nombrar a la Dirección Superior de Formación Docente utilizaremos la sigla DPES

¹⁷ Las pruebas APRENDER son un dispositivo nacional de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de nivel primario y secundario. Buscan relevar el conocimiento de un recorte específico de contenidos y capacidades cognitivas durante su trayectoria escolar, los factores sociodemográficos y condiciones en que se enseña y se aprende. Se realizan en Argentina desde el 2016.

(2018), en el nivel primario el 100% de los estudiantes de sexto grado de todo el país manifestó haber visto al menos uno de los contenidos de ESI.

En relación a las respuestas de los directivos y los docentes: el 99% asegura contar con materiales para abordar la temática en el aula. Sin embargo, se evidenció un patrón: a medida que los temas se vuelven "más sensibles", menos se tratan en las aulas. La brecha va desde el 86% hasta el 37%. Pareciera que los temas relacionados a los modos tradicionales de educación sexual, por ejemplo: el cuidado del cuerpo y salud; tienen mayor presencia que otros. Según datos de las pruebas Aprender (2019), el 92% de los estudiantes afirman que en su escuela se trató al menos uno de los temas de ESI y el 55% afirma que se hizo en clases especiales. Según lo relevado por el Colectivo de Juventudes¹⁸ (2016), los temas de ESI abordados en la escuela tienden a estar vinculados a la cuestión biológica (86%) y a la prevención de embarazos e infecciones de transmisión sexual (72%)

Por otro lado, los resultados emanados del Informe #EsconESI¹⁹, señalan que la falta de formación docente es vista como la principal barrera para la implementación efectiva de la ESI (56,42%). El abordaje de los contenidos de la ESI de acuerdo a las necesidades e inquietudes de los estudiantes constituye la principal sugerencia de los encuestados (75,57%). Los resultados del relevamiento señalan la necesidad de trabajar en la construcción de espacios horizontales, democráticos y no adultocéntricos (#EsconESI, 2021, p.4).

A nivel nacional el problema de la ESI estuvo signado por la coyuntura política, mediática y discursiva en relación a la presentación de los proyectos de interrupción voluntaria del embarazo en el congreso argentino en el año 2018 y el año 2020, estos debates pusieron en el centro de la discusión a la educación sexual integral, movilizándolo a diferentes actores sociales a tomar posición.²⁰

¹⁸ El Colectivo de Juventudes por los Derechos Sexuales y Reproductivos es una alianza de organizaciones argentinas que trabaja desde una perspectiva de Derechos Humanos y tiene como eje la participación activa de adolescentes y jóvenes. Junto a Fundación Huésped participan en el Colectivo Amnistía Internacional.

¹⁹ La propuesta #EsConESI, una iniciativa que nace de la virtualidad para acompañar a jóvenes de Latinoamérica que quieran promover la efectiva implementación de la educación sexual integral (ESI/EIS). Se trata de una articulación entre FUSA AC, UNFPA e Impacto Digital una organización enfocada en pensar soluciones a problemas sociales desde la tecnología y la innovación.

²⁰ El Proyecto de Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE) en Argentina fue un proyecto de ley elaborado por la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito en el año 2006, que fue rechazado en 2018 por el Congreso Nacional. La discusión del proyecto en 2018 fue la primera vez que el derecho al aborto era tratado en el Congreso Nacional argentino. Fue aprobado en la Cámara de Diputados (129 votos a favor, 125 en contra) pero rechazado en el Senado (38 senadores en contra y 31 a favor). El proyecto ingresó nuevamente en el año 2020 cuando finalmente tuvo el voto positivo de ambas cámaras y se convirtió en ley.

Todos estos datos son indicadores de cómo el problema de la ESI no es un problema aislado. Antes bien se trata de una serie de problemas concatenados, que corroboran la importancia de la incorporación de la perspectiva de género y específicamente de la ESI en el sistema educativo y en la FDI en miras de fortalecer infancias y adolescencias en los diferentes niveles del sistema educativo.

El interés de nuestra investigación, es ampliar por medio de un estudio de caso, la relación entre la ESI y la FDI. El objetivo principal es describir cuáles son las representaciones de sexualidad, ESI, infancias y formación docente propias de los docentes y estudiantes del nivel superior. Describir estas representaciones y analizar las recurrencias y/o divergencias que existen respecto a los discursos prescriptivos, puede darnos pistas de cómo ciertos universales abstractos, representaciones y conocimientos del sentido común, que existen en la FDI operan al momento de implementar las prácticas en ESI.

Un estudio de caso no puede generalizarse a todas las instituciones de FDI, pero podría aportar datos concretos de cuáles son los obstáculos y tensiones en la incorporación de la ESI, partiendo del rol que la DPES ha sostenido respecto a la FDI y la ESI en la provincia de Buenos Aires durante el período 2015-2021. En síntesis, analizamos la tensión entre los discursos prescriptivos emanados por la DGCYE/DPES y las representaciones sobre sexualidad, ESI, FDI e infancias en un caso específico: el ISFDYT N° 166 de la ciudad de Tandil.

Al momento de presentar nuestro recorte temporal, teníamos una serie de anticipaciones hipotéticas en torno al período 2015-2020. Entre esas anticipaciones se encontraba el impacto del NIUNAMENOS y la masificación de los feminismos, conjuntamente con otras variables, lo que no podíamos vaticinar era virtualización del escenario educativo producto de la incidencia del COVID.-19.

En este sentido una de las consecuencias más severas de la pandemia fue la interrupción de la presencialidad en las escuelas²¹. Frente a esta situación, el Ministerio de Educación de la Nación y las autoridades bonaerenses promovieron el desarrollo de estrategias para sostener la educación a distancia y asegurar la continuidad del vínculo pedagógico con los estudiantes y los aprendizajes²². Esta situación excepcional implicó

²¹ Se estima que, durante ese período, 10,5 millones de niños, niñas y adolescentes en Argentina dejaron de asistir a los centros educativos (Naciones Unidas - Argentina, 2020).

²² A diferencia de los otros niveles del Sistema Educativo, los ISFDYT cuentan con entornos virtuales, La Red Nacional Virtual de Institutos Superiores de Formación Docente conecta entre sí a todos los ISFD del país. Está

redefinir completamente nuestra metodología pero también observar qué incidencia tuvo en nuestros objetivos y en el planteo del problema.

En definitiva, nuestra investigación invita a reflexionar, sobre los nudos críticos que se requieren construir para que los futuros docentes puedan promover prácticas pedagógicas desde una ESI con perspectiva de género y de diversidad desde su FDI.

Metodología. Mi lugar en el campo.

La relación con el objeto de estudio no es neutral, no soy una extranjera, soy por el contrario una nativa²³. Mi experiencia profesional, se remonta a más de veinte años como docente en los diferentes niveles del sistema educativo y sus diversas modalidades. Desde hace unos años además trabajo como formadora de formadores en el nivel superior y desde el año 2015 me desempeño como docente específicamente en el ISFDYT N°166.

En este sentido, retomando a Haraway (1988) creo que el concepto “sujeto conocedor situado” o “conocimientos situados” forma parte de mi enfoque teórico-metodológico pues me permitió rasgar con las pretensiones de universalidad de mi investigación y poner en duda al sujeto mítico cognoscente universal, único y eterno. Esto implica entender que: esta investigación está atravesada por una infinidad de variables y es multidimensional; el conocimiento es situado así como lo es la conocedora; advertir que el conocimiento refleja mis perspectivas particulares.

Es por eso, que entiendo como imprescindible enunciar que, estas condiciones de investigación y conocimiento, obedecen a una multitud de factores y de situaciones sociales: mi lugar en el campo como docente, pero mi extranjería por no ser nacida y criada en Tandil (mi condición migrante en una ciudad intermedia). Mi formación académica atravesada por los estudios de género (mi rol de experta, pero mi condición de indagadora). Mi militancia activa en los feminismos populares (y las resistencias y conflictos que ello generó/genera al interior de la institución y que específicamente produjo en el trabajo de campo) y las condiciones impuestas por el aislamiento social y preventivo de la pandemia.

constituida por los nodos virtuales que administra cada uno de los Institutos, y varios nodos centrales administrados por los equipos del INFD.

²³Me permito la libertad metodológica al uso de la primera persona del singular para narrar mi inserción en el campo.

Todo esto implicó entrar al campo como una *outsider*, tornando de alguna manera exótico lo habitual, intentando descotidianizar el espacio conocido de la institución. Es entonces que, construir conocimiento situado, se resignifica en la elección de mi objeto y el problema de estudio. El atravesamiento de las diversas variables antes enunciadas, han condicionado la elección de mi objeto de estudio, el marco teórico, las anticipaciones hipotéticas, la metodología y las interpretaciones que he realizado al respecto.

Hago más las palabras de López Louro para dar cuenta de mi decisión “asumir los riesgos y la precariedad, admitir las paradojas, dudas y contradicciones y, sin pretender darles una solución definitiva, ensayar, en lugar de eso, respuestas provisorias, múltiples, localizadas” (2018, p.2), construir un conocimiento provisorio, particular y situado.

Como señalé anteriormente, indago mi objeto de estudio, con todas las cargas, con los sentimientos, con toda mi subjetividad a flor de piel, con los prejuicios y preconceptos y con un continuo ejercicio de desplazamiento y de vigilancia epistémica en forma permanente y recursiva.

El ejercicio de mirar el ISFDYT N° 166 desde la mirada de la extraña, del *outsider*, de la extranjera, sin serlo tanto ha sido parte de mis procesos de reflexividad. Estar atenta en cada decisión, analizar cómo influye en mis interpretaciones y conclusiones, como van delimitando o no: mis preguntas de investigación, mis objetivos, mis anticipaciones hipotéticas pero también mis recortes y mis decisiones. (Simons, 2011, p.156) Este enorme trabajo hubiese sido imposible, sin el acompañamiento, la amorosidad, las recomendaciones y sugerencias de colegas que hicieron factible esa vigilancia y ese contra chequeo²⁴.

Mi investigación explora una aproximación cualitativa. Este enfoque me permite: “comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto.” (Hernandez Sampieri, 2016, p.358). Como señala el autor, este tipo de investigaciones permite recuperar cómo les individuos “perciben y experimentan” la realidad junto con sus puntos de vista, interpretaciones, significados y representaciones. De esta forma, los

²⁴ Durante el proceso de investigación pude participar de un espacio de lectura, escritura y acompañamiento teórico y metodológico que surgió dentro del Grupo de Estudios en Ciencia, Sociedad y Cultura de la Facultad de Ciencias Humanas (Ci.So.C./UNCPBA), que denominamos el Oficio de investigar y el Oficio de Enseñar donde trabajamos colaborativamente entre tesis de doctorado, maestría y de grado. El dispositivo de lectura, fue sumando espacios no sólo de acompañamiento académico, sino de escucha, de amorosidad y de reflexión sobre los procesos subjetivos y emocionales que genera la escritura, la producción y la investigación.

resultados de mi estudio no intentan generalizarse a poblaciones más amplias, sino comprender “vivencias en un entorno específico” (2016:364)

Mi exploración fue paralela a la emergencia del COVID19, eso significó un giro inesperado respecto al enfoque metodológico y específicamente el acercamiento al trabajo de campo, en el diseño inicial se esperaba realizar observaciones participantes: de las clases y de la vida cotidiana del ISFDYT, junto con análisis documental de planificaciones docentes y de estudiantes y entrevista en profundidad. Realizando ajustes y adaptándome a la fragilidad, a lo inesperado e impredecible, fui revisando el enfoque, las técnicas e instrumentos. Decidí realizar un estudio de caso, descartando el estudio etnográfico.

De esta manera, como señala Sautu esta metodología permite “organizar la investigación alrededor de un “yo” individual o colectivo que toma la forma narrativa, incorporando sus descripciones de experiencias y sucesos y sus interpretaciones” (2005, p.24). La autora sostiene que en el estudio de caso, la meta principal es revelar las interpretaciones subjetivas de los protagonistas, tratando de descubrir cómo construyen su propio mundo y entretejen la experiencia individual con la realidad.

Considero que la principal finalidad al emprender un estudio de caso es investigar en un primer momento particularidad, la unicidad del caso singular. Como señala Simons “La mayoría de lo que se llega a saber y comprender del caso se consigue mediante el análisis y la interpretación de cómo piensan, sienten y actúan las personas” (2011, p.19). De esta manera, busqué construir y recuperar las múltiples perspectivas de los actores y la interpretación del contexto, analizar cómo estos sujetos edifican sus universos y representaciones.

Para Stake (1995) el estudio de caso se centra en la indagación disciplinada y cualitativa sobre el caso solo, singular: “El investigador cualitativo destaca las cuestiones de matiz, la secuencialidad de los acontecimientos en contexto, la totalidad de la persona” (1995, p.40). El autor tipifica y distingue tres tipos de estudio de caso: el intrínseco, cuando el caso se estudia por su propio interés intrínseco; el instrumental, cuando el caso se escoge para estudiar un tema o una pregunta de la investigación, y el colectivo, cuando se estudian varios casos para hacer una interpretación colectiva del tema o la pregunta.

Mi estudio fue instrumental, puesto que definir un caso implica un proceso de generalización, permite generalizar a partir de lo particular. Creo que los hallazgos de esta investigación, no podrán generalizarse a la totalidad de los ISFDYT de la

provincia de Buenos Aires, pero sí que logren hallarse características, tradiciones y legados similares o comunes con los del ISFDYT N° 166.

Para finalizar, sostengo que utilizar el estudio de caso para el abordaje del ámbito educativo, permite observar el papel que les protagonistas educativos desempeñan en las transacciones entre una política pública y su puesta en marcha en el aula (Simons, 2011, p.121) De esta manera, infiero que mi enfoque metodológico permite analizar integralmente las negociaciones que los actores docentes, estudiantes y personal jerárquico realizan en torno a una política educativa como la ESI, identificar qué representaciones tienen sobre la sexualidad, las infancias y la formación docente y observar cuáles son las recurrencias y/o divergencias de estas representaciones con los discursos oficiales.

Construyendo el enfoque de la perspectiva de género: conceptos y herramientas para la investigación

El estudio de caso se combinó con una serie de técnicas e instrumentos para la construcción y análisis de datos. Como anticipamos²⁵, el ingreso al campo se generó mediado por el aislamiento social, preventivo y obligatorio y el cierre de las instituciones educativas. El trabajo de campo se desarrolló entre mayo del año 2020 y marzo del año 2022. Por tanto, estuvo signada por la coyuntura que impuso la pandemia de COVID-19, derivada de la enfermedad ocasionada por el virus SARS-CoV-2.⁷⁸

Esta coyuntura determinó que, nuestro plan inicial de trabajo se viese modificado, debido a la suspensión del dictado de clases presenciales en vigencia de la Resolución 108/2020 (Ministerio de Educación, 2020) y las sucesivas resoluciones que fueron construyendo en el marco del contexto pandémico²⁶. Las técnicas de construcción de datos que utilizamos fueron:

Análisis documental. Recurrimos al análisis documental para reconstruir la historia del ISFDYT N°166, su relación con el sistema de FDI, su pasado normalista y la relación con la actual DPES. Como señala Bloj (2020, p.1.3.2) el trabajo y análisis

²⁵ Retomo en la escritura la utilización de la tercera persona del plural.

²⁶ Se trató de la Resolución emanada desde el Ministerio de Educación de la Nación en consonancia con Decreto de Necesidad y Urgencia N° 260/2020, y las Resoluciones Ministeriales N° 82/2020, N° 103/2020 y N° 105/2020 que aconsejó adoptar medidas transitorias preventivas, de carácter excepcional, en relación a la suspensión temporal de las actividades presenciales de enseñanza en todo el sistema educativo nacional.

con documentos son excelentes instrumentos previos al desarrollo de las entrevistas y observaciones y un indicador para la interpretación de datos obtenidos. Castorina recomienda que las investigaciones sobre representaciones sociales se enfoquen históricamente. Al historizar se “toman en cuenta las modificaciones del sistema educativo, de las posiciones de maestros y alumnos, y de los cambios de los contenidos curriculares” (2017, p.6).

El análisis documental nos permitió reconstruir la historia de la FDI argentina, la configuración y cambios que tuvo FDI en la provincia de Buenos Aires y finalmente el análisis de las normativas emanadas desde la DGCYE y específicamente desde DPES de la Provincia de Buenos Aires en relación a nuestro objeto de estudio. En relación al análisis documental, el principal objetivo fue recolectar los discursos prescriptivos emanados principalmente por la DPES: resoluciones, diseños curriculares e informes que dieran cuenta de las categorías de sexualidad, ESI, infancias y FDI.

A su vez se sistematizamos datos sobre el ISFDYT N° 166 por medio del análisis de documentos, registros documentales, bibliográficos y búsqueda en hemerotecas locales, esto nos permitió reconstruir el perfil normalista de nuestro caso y su devenir en relación a la FDI.

Encuestas estandarizadas. Realizamos un primer acercamiento al campo por medio de dos instrumentos:

La primera herramienta buscó relevar las características sociodemográficas de los docentes del ISFDYT N° 166. Por medio de un cuestionario de preguntas cerradas, investigamos además sobre su formación, sus años en ejercicio, el conocimiento en relación a las normativas de ESI y las instancias de capacitación.

La segunda herramienta se orientó a relevar las características sociodemográficas de los estudiantes del ISFDYT N° 166 (de los profesados de Inicial y Primaria). Se buscó indagar su composición socioeconómica, la disposición familiar, la relación estudio-trabajo, los conocimientos de las normativas de la ESI, etc.

Las encuestas fueron realizadas por medio de cuestionarios online en formato Google Forms, esto nos permitió un primer ingreso al campo, siendo de utilidad para relevar aspectos estructurales y /o atributos generales de la población objetivo.

Entrevistas en profundidad: la fusión de las técnicas fue de suma importancia para construir nuestro objeto de estudio y, como señala Bloj, para “acceder al universo de las representaciones y significaciones, a los sentidos”. (2020, p.1.3.2). Entre las técnicas, la entrevista en profundidad tuvo un lugar destacado en la elección de nuestra

metodología. Como plantea Guber (1991) consideramos que ésta, favorece más que otros dispositivos el diálogo y la ampliación de detalles. La entrevista facilitó la comparación entre las respuestas y permitió establecer recurrencias y diferencias discursivas en torno a los conflictos a relevar. El diseño de un guión previo, pretendió instalar las temáticas pertinentes sin dejar, por ello, de brindar flexibilidad para ordenar y reformular las preguntas a lo largo de la entrevista y en entrevistas posteriores (Bertaux, 2005).

Realizamos quince entrevistas en profundidad. Estas entrevistas fueron efectuadas a docentes, estudiantes, ex estudiantes y parte del equipo de gestión del ISFDYT N°166. También realizamos dos entrevistas a referentes externos: una especialista de ESI local del Centro de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIE) local y a una referente de la Dirección de Formación Continua (DSFC) de la provincia de Buenos Aires.

Las entrevistas en profundidad, que en su mayoría fueron realizadas por medio de soportes digitales, nos permitieron ahondar en las representaciones sociales sobre sexualidad, ESI, FDI e infancias de los actores sociales de nuestro caso, es decir lo que piensan, cómo y por qué lo piensan algunos de los actores del ISFDYT N° 166.

Nuestra unidad de análisis estuvo centrada en una institución, el ISFDYT N° 166. Esta escala reducida resultó accesible para la investigación. En el muestreo cualitativo, es usual comenzar con la identificación de ambientes propicios, luego de grupos y finalmente de individuos. (Mertesn, 2010) Esta definición metodológica implicó abordar los datos cualitativos desde la perspectiva del estudio de caso, entendido como algo específico y al mismo tiempo, complejo, es decir, denso de sentidos.

Dentro de esta gran unidad, seleccionamos abordar el análisis de dos carreras: Profesorado de Educación Primaria y Profesorado de Educación Inicial, en ellas se brinda FDI para futuras/os docentes que habrán de desarrollar sus actividades en los niveles inicial y primario. Ambos niveles son fundamentales del sistema de educación obligatoria, y las prescripciones para la ESI revisten modalidades y estrategias diferenciadas.

El trabajo de campo lo realizamos durante el segundo semestre del 2021, comenzamos con el análisis documental, luego del desarrollo de encuestas estandarizadas a docentes y estudiantes y finalmente realizamos una serie de entrevistas en

profundidad. De esta forma y con las condiciones de la particular coyuntura, la muestra fue evaluada y redefinida paulatinamente.

Utilizamos la muestra en cadena o por redes (bola de nieve), el primer criterio de selección fue determinado por el análisis de los resultados de las encuestas. (Hernandez Sampieri, 2016) Allí identificamos algunos informantes claves y realizamos los primeros contactos, paralelamente fuimos realizando las averiguaciones de otros informantes que pudieran proporcionar datos o ampliar la información a quienes finalmente incluimos en la muestra.

Este proceso de selección, implicó indagar qué docentes y estudiantes se sumaron a responder los cuestionarios, quiénes informaban sobre su trabajo y planteaban la incorporación de la ESI en sus prácticas docente, quienes habían realizado capacitaciones o postítulos en relación a las temáticas de ESI y sexualidades y quiénes finalmente deseaban formar parte de ésta investigación a través de entrevistas en profundidad.

En segundo lugar, nos decidimos por un criterio de casos de contraste en la muestra, es decir, seleccionamos personas que reflejan líneas de contraste entre la población de interés (Hernández Sampieri, 2016). Así comenzamos por entrevistar a tres integrantes del equipo de gestión y conducción del ISFDYT N°166 y luego a docentes y estudiantes que tuvieran opiniones contrastantes respecto a la ESI.

El tercer, criterio de selección de la muestra lo definimos, en relación a la importancia de contar con la experiencia de docentes y estudiantes que realizaron la observación y prácticas en instituciones educativas de nivel inicial y primario durante el contexto de Aislamiento Social y Preventivo (ASPO)²⁷. Así realizamos contactos con docentes que estuvieron a cargo del Campo de la Práctica de Tercer y Cuarto Año de los profesorados de Educación Primaria e Inicial.²⁸ Pero también porque algunos estudiantes ya estaban desarrollando las prácticas educativas a partir de su participación en el Programa ATR²⁹.

²⁷ A partir de aquí utilizaremos la sigla ASPO para referirnos al Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio en el marco de la pandemia.

²⁸ Les estudiantes de los Profesorados tienen desde el primer año contacto con instituciones educativas, pero es en Tercero y Cuarto Año que realizan observaciones, prácticas y residencias en instituciones co-formadores (es decir jardines y escuelas primarias)

²⁹ El Programa de Acompañamiento a las Trayectorias y Revinculación (ATR) fue un programa educativo de la Provincia de Buenos Aires, que se puso en marcha en septiembre de 2020, para el fortalecimiento del vínculo pedagógico y la profundización de los aprendizajes, a raíz del impacto que causó la pandemia en el sistema educativo, finalizó el 15 de julio de 2022. En el tuvieron un rol fundamental los estudiantes de Tercer y Cuarto Año de los ISFDYT que pudieron acreditar esta práctica profesional, como parte de sus residencias o prácticas del Profesorado.

En relación a los estudiantes, intentamos contactar a aquellos que realizaron sus prácticas en el contexto de pandemia. No obstante, las dificultades propias de las cursadas y los escollos que provocó la virtualización de todo el sistema educativo, afectaron el desarrollo de sus prácticas y residencias. Esto implicó optar por contactar a estudiantes que hubiesen egresado en los últimos meses previos a la pandemia. Las entrevistas las realizamos mayoritariamente a través de medios virtuales³⁰.

Para finalizar nos gustaría advertir una dimensión metodológica en torno a la espacialidad de nuestro caso. Fue interés de esta investigación indagar qué sucede con la ESI y FDI en el interior de la provincia de Buenos Aires, en una ciudad intermedia, esto significa a nivel teórico-metodológico, “rescatar aquello que se descarta”, recuperar aquello que no logra por sus dimensiones ser reconstruido, como afirma Gabriel Noel:

al tiempo que las aglomeraciones de escala intermedia suelen ser demasiado grandes para reconstruirlas etnográficamente, resultan demasiado pequeñas como para merecer la atención de sistemas estadísticos nacionales o provinciales que suelen generar poca información sobre ellas, o la procesan a niveles de agregación demasiado altos como para permitir análisis detallados o heurísticamente fecundos (p.68, 2016)

Como mencionamos en el apartado de antecedentes, la producción científica en torno a FDI y ESI se concentra en algunos de los grandes centros urbanos de la Argentina y ponen en foco en las aglomeraciones de mayor tamaño en detrimento de los núcleos poblacionales medianos y pequeños (CONCHA *et al*, 2013; BLANC, 2015). Los efectos de este sesgo producen una generalización indebida sobre la base de un caso peculiar y anómalo: la mayor parte de los habitantes urbanos del planeta, como se señala con frecuencia, no viven en las grandes megalópolis sino en aglomeraciones de tamaño mediano a pequeño que difícilmente puedan ser comprendidas a partir de la extensión acrítica de los resultados de las investigaciones en las metrópolis (p.69, 2016)

Atender a la dimensión de ciudad intermedia, a las características de este tipo de ciudades, a las interacciones de los actores sociales en esta espacialidad fue parte de nuestras decisiones metodológicas.

Construyendo la perspectiva de género para mirar problemas

³⁰ El contexto de ASPO/DISPO nos obligó a realizar los contactos de forma virtual y la mayoría de los entrevistados optó por realizar las entrevistas por medio digitales, excepto tres entrevistados que solicitaron la posibilidad de realizarlas en forma presencial en la institución. El resto de las entrevistas fueron grabadas con autorización de los entrevistados.

En esta sección daremos cuenta en primer lugar, de cómo se inserta nuestra investigación en el campo de estudios de género, sexualidad y educación. Definiremos y explicitaremos cuáles son nuestras herramientas y el andamiaje teórico-conceptual de nuestro estudio. Luego expondremos por qué consideramos que el concepto de género, el dispositivo de sexualidad, la definición de ESI como política pública, la categoría de infancias y por último la categoría representación social puede ser útil para el análisis educativo.

A propósito, consideramos que el enfoque epistemológico que nos permite analizar la relación entre FDI y ESI, es el de los estudios de género. Nuestro objeto de estudio, la formación docente y los estudios sobre sexualidades y educación sexual, han sido ampliamente investigados desde los aportes teóricos de los estudios de género y los estudios sobre la educación. Como señala Alegre Benitez (2013) los primeros estudios sistemáticos entre educación y género, son realizados en las décadas del setentas y ochentas del siglo XX y son producto del impacto de los feminismos en el mundo académico.

Para comenzar entonces, recuperaremos la noción de género, pues entendemos que nos servirá como categoría analítica para evidenciar cómo impacta la diferencia sexual en la FDI. Siguiendo a Bonder (1998), entendemos que se trata de un concepto polisémico, que sirvió como oposición al concepto de sexo -características anatómo-fisiológicas-frente a aspectos psico-socio culturales. Pero a lo largo de las últimas décadas, los feminismos han generado categorías e instrumentos teóricos y metodológicos, para develar las diferencias jerárquicas entre sujetos (en diversos tiempos y espacios) y señalar cómo éstas se reproducen y transforman. (p.2).

Con relación a la dimensión analítica, es decir, cómo el concepto de género sirve para interpretar las desigualdades de manera crítica, acordamos con Nalia Kabeer. (1994) que:

Las relaciones de poder entre los géneros derivan de acuerdos institucionales gestados en instituciones sociales como el hogar, el mercado, el Estado y la comunidad, los cuales proporcionan a los hombres, más que las mujeres, una mayor capacidad para movilizar reglas y recursos institucionales que promuevan y defiendan sus propios intereses. (En PRIGEPP Globalización, 2018, 3.2)

En relación a lo anterior, entendemos que el sistema sexo-género y los aportes de teóricas como Kate Millet (1973), en su obra *Sexual Politics* de 1970 crea la primera definición de sexo-género como una categoría analítica y Gayle Rubin (1975), «The Traffic in Women. Notes on the "Political Economy" of sex» de 1975, permite esbozar

un sistema de organización social basado en la diferencia sexual. De esta forma, el género se transforma en una herramienta fundamental para desentrañar las concepciones subyacentes en relación a FDI y su carácter generizado, nos sirve para analizar cómo opera la implementación de una política pública en relación a la sexualidad, en instituciones normativas y su incorporación en la formación docente. Nos permite observar cómo este sistema sexo-género opera en resistencias, omisiones o tensiones al interior de una institución.

En nuestro caso particular género, se convierte en una categoría fundamental para analizar cómo se imbrican las representaciones que les docentes y les futuros docentes tienen sobre la sexualidad. Nos sirve para abordar y observar la conformación de la identidad docente, revisar las permanencias de su origen normalista, observar la división de roles binaria en la FDI e indagar sobre mandatos, privilegios y resistencias.

En un segundo orden, retomamos la forma en que específicamente la definió Michel Foucault, como el “dispositivo de la sexualidad”. Este concepto nos permite entender la trama de poderes entre les construcción de les sujetos modernos occidentales, el dispositivo escuela y la sexualidad. Según Foucault, la sexualidad se inscribe como “un modo de experiencia históricamente singular en el que el sujeto se objetiva para sí mismo y para los otros, a través de ciertos procedimientos precisos de gobierno” (1999, p.368). Según el autor, el dispositivo de la sexualidad, en nuestras sociedades modernas occidentales, va acompañado de un sinnúmero de discursos científicos e institucionales y también de cuidado. Así estas instituciones, transmiten un discurso que describe una única forma de sexualidad posible:

Se normaliza, e introduce, organiza a partir de ella todo un complejo dispositivo en el que se juega la constitución de la individualidad, de la subjetividad, a fin de cuentas, la manera en la que nos comportamos, en que tomamos conciencia de nosotros mismos (1999, p. 147).

Para nuestra investigación, esta categoría permite por un lado comprender qué entienden les sujetos que conviven en este espacio institucional por sexualidad, cuáles son los discursos oficiales, cuáles sus representaciones, cuáles las prácticas, cuáles las omisiones y cómo operan en los dispositivos escolares.

Retomar este encuadre nos permite entender la escuela y la FDI como parte de éstos dispositivos de normalidad, de biopolítica, que quizás aún reproducen y reiteran una sola forma de sexualidad, obturando posibilidades, abandonando lo que no se ajusta a la norma para que desempeñe el rol de anomalía. Nos parece fundamental

comprender la sexualidad como un campo estratégico donde se ligan discursos, prácticas, tácticas, estrategias, poder y modos de subjetivación. (Foucault, 1985, p. 127).

Además, como señala Facundo Saxe desde la ciencia se instituye una idea de sexualidad “en sentido moderno”, el dispositivo como disciplinamiento adecua y reprime los comportamientos sexuales dicotómicamente, crea categorías de normalidad/anormalidad y terminan siendo funcionales al “sistema capitalista y cis-heteropatriarcal” (Saxe, 2021. p. 55).

En este sentido, analizar los marcos prescriptivos y describir las representaciones de nuestros actores institucionales, nos permitirá visualizar si perviven o no los disciplinamientos y ciertas representaciones sobre la sexualidad en la FDI. Observar si existen algunas representaciones en común que se repitan, características y regulaciones, control o vigilancia de la sexualidad nos habilitará hipótesis acerca de la imposición del mandato heterosexual obligatorio. En este sentido es posible recuperar la idea de Foucault (2013) que entiende a la escuela como espiral perpetua del poder y el placer, en tanto incita/incentiva la sexualidad y, a la vez, busca controlarla.

Nos interesa desagregar la forma en que la sexualidad se introduce oficialmente en el discurso educativo. Si bien como señala Morgade (2011) “toda educación es sexual”, hablar de sexualidad y sexualidades en las instituciones educativas, tuvo una concreción curricular, contenidos específicos y prácticas docentes institucionalizadas con la sanción de la Ley N°26150 (2006). El concepto de educación sexual tiene una evolución e historia en América Latina directamente relacionado al concepto de sexualidad.

Esta historia que va desde los sesgos biologicistas que acentuaba los contenidos hacia la anatomía y fisiología, de principios del siglo XX pasando por noción de prevención y cuidado y reforzando los aspectos negativos en el contexto de la pandemia VIH-SIDA de fines del siglo XX. El campo de la Educación Sexual Integral ha continuado desarrollando, tanto en prácticas, como en la generación de nuevas evidencias, experiencias y lecciones aprendidas y lentamente como una pedagogía específica dentro del campo educativo.

Para este estudio tomaremos la definición producto del Consenso de Montevideo (2013), que ofrece un marco renovado para abordar los temas relativos a la sexualidad, la salud y los derechos sexuales y reproductivos, la igualdad de género, entre otros.

La educación integral en sexualidad (EIS) es un proceso que se basa en un currículo para enseñar y aprender acerca de los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad. Su objetivo es preparar a los niños, niñas y jóvenes con conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los empoderarán para: realizar su salud, bienestar y dignidad; desarrollar relaciones sociales y sexuales respetuosas; considerar cómo sus elecciones afectan su propio bienestar y el de los demás; y entender cuáles son sus derechos a lo largo de la vida y asegurarse de protegerlos. (UNESCO, 2018, p. 16)

Así desde este marco, pretendemos analizar la ESI, como una política pública, que ha sido erigida desde el Estado argentino, en los últimos dieciséis años, como tal implica una serie de discursos, normativas y diseño específico de intervenciones de diferentes actores sociales y diversas escalas en los territorios.

Por último consideramos que los feminismos han aportado lecturas, miradas y denuncias sobre lo educativo desde las pedagogías feministas y queer/cuir y han puesto en agenda temáticas como: la configuración de los sistemas educativos y la feminización de la docencia, el rol de cuidado asignado a la docencia, han denunciado la reproducción, socialización y fortalecimiento de los roles de género al interior de las instituciones educativas y cómo éstas reproducen y perpetúan un orden de género binario, lgtbfóbico, heteronormado (Morgade, 2011; Elizalde, 2009; Felitti, 2011; Lopez Louro, 2018; Hock 1999; Britzman, 1995)

Estas pedagogías forman parte de nuestro entramado teórico, porque nos permiten observar la violencia y discriminación sexista en el curriculum, tanto en el prescriptivo como en el currículo oculto/nulo (Ortaman, 2011). Analizar qué sucede con escisión de la mente- cuerpo en las instituciones educativas (Aggleton, 2002; Britzman, 1999; Epstein y Johnson, 2000; García Suárez et al., 2004; Lopes Louro, 1999; Morgade y Alonso et al., 2008; Péchin, 2009; Viveros Vigoya, 2006)

Como señala Bello Ramirez (2017), muchos de los aportes desde los estudios de género, se relacionan y se imbrican con discurso crítico del currículo (Pinar et. al., 1995 c. p. Rifà, 2003: 75; Morgade, 2009a; 2009b). Aunque las pedagogías feministas encuentran puntos de conexión con la tradición de la pedagogía crítica, ponen en cuestión al sujeto emancipado que presupone una identidad fija, unificada y homogénea. A su vez, permiten observar los espacios educativos y la separación del ámbito de lo público de lo privado, revisitar el lugar históricamente otorgado al cuerpo, las afecciones, el eros, el deseo.

Es por ello que consideramos que los aportes de las pedagogías feministas y queer/cuir³¹ son un lente fundamental para analizar nuestro objeto de estudio. Concebimos como pedagogía queer/ cuir, aquellas pedagogías que:

Incorporan los saberes de los movimientos sociales y las ciencias sociales que abordan las críticas feministas, pero también desde el antirracismo, teorías críticas con la diversidad funcional y la sexualidad, decoloniales y sobre la justicia social. Tienen en común cuestionar que los conocimientos y prácticas más comunes sean neutros y objetivos, que sean ahistóricos o universales. Son una invitación a la aplicación práctica, no sólo ofrecen un marco teórico relevante o proponen conceptos disruptivos, sino que son posibles en la práctica educativa de hoy (Platero, p.27, 2018)

En este sentido, Britzman (1995), como precursora de la pedagogía queer, se detuvo a examinar cómo las prácticas pedagógicas tradicionales, en los sistemas educativos occidentales, moldean ciertas nociones normativas de género y sexualidad en estudiantes como docentes. Sus aportes y preguntas son resultado de un cruce entre psicoanálisis, teoría queer y pedagogías, le interesa particularmente el problema de la normalidad en las instituciones educativas y cómo superar las oposiciones (tolerante-tolerado, opresor-oprimido). Para la autora, las prácticas pedagógicas reproducen y perpetúan una mirada heterosexualizante y binarista, consolidando una división entre lo público y lo privado en dónde la sexualidad queda enmarcada en el dominio de lo privado. Sin embargo, la heterosexualidad como norma se hace tangible en las historias, las narraciones, las ejemplificaciones, los ejercicios, los libros de textos, no como una opción, sino como una forma de saber y estar en el mundo.

Para sintetizar las pedagogías cuir, nos sirven para deconstruir el carácter natural de las identidades sexuales, nos ayuda a problematizar y cuestionar los límites y relaciones entre las categorías sexo, género y sexualidad, criticando el esencialismo de estas categorías identitarias: cuestionando el binarismo, la heteronormatividad obligatoria la cis norma y observar las tradiciones del binomio normal-anormal.

El concepto de representación social se utiliza en el campo educativo desde la década del 80 del siglo pasado, según Castorina (2017) las representaciones sociales son útiles para las investigaciones en el campo educativo, porque permiten estudiar el modo en éstas que las representaciones se insertan en diversos niveles o contextos. Así lo confirma:

³¹ Los aportes del posfeminismo y la teoría queer, se han traducido en lo que incipientemente se denomina pedagogía queer y abarca los aportes de teóricas como: Deborah Britzman, Guacira López Louro, Mercedes Sánchez Sáinz, Val Flores, Lucas Platero, entre otras.

Las decisiones de política educativa, la jerarquía institucional donde se pone en juego esa política, el plano de los usuarios del sistema escolar y la transmisión de los saberes. En este sentido, las RS se sitúan en las prácticas propiamente educativas y se expresan en los discursos de sus actores (2017, p. 2)

Por otro lado, entendemos por representación social una forma particular del sentido común de las sociedades contemporáneas, que se construyen en los intercambios de la vida cotidiana y que tienen un carácter cultural e histórico al igual que el conocimiento científico. Según Mosconi “la representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad” (p.18, 1979).

De esta forma, recuperamos comprender a las representaciones sociales como un conjunto de conocimientos que le permiten al ser humano, comprender, interpretar el mundo. Estas implican un rol activo de lxs sujetxs que realizan un proceso de reconstrucción y recreación. El autor describe que se trata de modalidades específicas de conocimiento del sentido común, es decir un conocimiento de tipo práctico.

La función específica de las representaciones sociales es adaptar conceptos e ideas abstractas —como los producidos por la ciencia— a la sociedad y mediante la formación de conductas y la orientación de las interacciones sociales, asegurar la adaptación de la sociedad a nuevos conjuntos de categorías e informaciones. (Villaroel, 2007, p.437)

Por su parte Jodelet (1986) entiende que las representaciones sociales son elaboradas socialmente; es decir, el contexto y las condiciones socio-históricas constituyen las condiciones de producción de las mismas. Las representaciones pueden ser: imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos (p.470-473.)

En este sentido, siguiendo a Castorina (2017) entendemos que el concepto de representación social, puede permitirnos analizar las convergencias entre 1-el discurso oficial: leyes, diseños, resoluciones y discursos emanadas desde la DPES -que son elaboradas en la interacción entre el conocimiento científico, específicamente desde los estudios de género y feminismos y el diseño de políticas públicas y en el contexto de los compromisos asumidos por el estado argentino respecto a normativas internacionales de

derechos humanos) y los significados apropiados (representaciones sociales) por los actores sociales que transitan el instituto, respecto a las categorías de sexualidad, infancias y formación inicial.

Consideramos que además, es relevante analizar estas representaciones sociales por su función de conocimiento dentro del nivel superior de FDI (de orientación y de justificación en las actividades de enseñanza aprendizaje) por el rol que juegan de los docentes en la transmisión de conocimientos y por como señala Castorina porque asumen los rasgos de la polifasia cognitiva. La polifasia cognitiva señala la posibilidad de que en un objeto (representación) coexistan contenidos, procesos, emociones y significados contradictorios. (2017, p.)

De esta forma, entendemos que ésta categoría nos permitirá describir cuál es la construcción del sentido común que nuestros actores sociales tienen respecto a estas cuatro categorías: la sexualidad, la ESI, las infancias y la formación inicial. En segundo lugar, analizar si estas representaciones funcionan como un sistema de representación de la realidad, de conocimiento y describir sus características, buscar si existen convergencias y/o divergencias entre ellas y los discursos oficiales. Esto podría darnos indicios sobre esta forma particular de conocimiento, cómo orientan las prácticas en educación sexual las valoraciones que tienen los docentes y estudiantes sobre la sexualidad, la formación docente y las infancias.

Por otro lado, nuestra investigación se inserta en el campo de la educación y los estudios de género. Respecto a la FDI en Argentina hay una vasta cantidad de investigaciones que se dedican a los orígenes del sistema educativo argentino, la impronta normalista, etc. (Alliud, 2003; Birgin, 2020; Aratta y Mariño, 2013; Rodríguez, 2017; Feldeber, 1997; Fiorucci, 2014; Davini, 1998; etc.). En la intersección de los estudios de género y educación algunos temas de investigación han sido: la feminización de la docencia, las características de las primeras maestras normalistas, la sindicalización de las maestras, la lucha obrera de las maestras, etc. (Yannoulas, 1996; Morgade, 1997; Alliaud, 2007; etc). Todos estos estudios que provienen del cruce de educación y género, abonarán teóricamente nuestro tema de estudio la FDI y el impacto de la sexualidad y la educación sexual integral. Coincidimos con la definición de la FDI de García y Pico, según los autores:

Está pensado para lograr el acceso a aquellos saberes que permitirán a los docentes hacer frente a las primeras experiencias profesionales y seguir el camino de la

formación continua. Durante este período, se transmiten saberes y se dota de capacidades de mucha complejidad. Esta complejidad está dada por el hecho de que se debe contemplar los desafíos actuales de enseñar en las escuelas y preparar para poder estar a la altura de las futuras transformaciones en lo que respecta al conocimiento, a la didáctica y al trabajo de enseñar en instituciones educativas. (2017, pág.73)

Siguiendo a Alejandra Birgin (1998) entendemos que la FDI puede concebirse desde diferentes dimensiones: la profesión y la ligazón entre el saber y autoridad, el trabajo docente -en relación a un oficio y las condiciones de trabajo- o como proceso donde se articula enseñanza y aprendizaje (Achilli, 2012). Las autoras consideran la formación docente como una trayectoria del sujeto en el campo de las experiencias educativas, donde la gramática escolar, es decir, cómo esos sujetos han sido permeados por diversas instituciones escolares conjuntamente con las experiencias sociales más amplias, culturales, políticas religiosas, van construyendo su futuro docente.

Así, comprendimos la FDI como un proceso, con alumnos que poseen una trayectoria, saberes, experiencias y representaciones y que es en la FDI donde pueden encontrarse otros conocimientos y poner en tensión visiones del mundo. De esta manera, creemos que la FDI también está atravesada por una serie de representaciones y universales abstractos, que derivan de estas experiencias y trayectorias, modelos que conviven y persisten en la FDI, es decir del entrecruzamiento de diversas formas de pensar y definir el ser docente.

A estas representaciones se le suman las características históricas, que a lo largo de la consolidación del sistema educativo argentino han moldeado el rol docente. Se podrían delinear como la formación docente ligada a la vocación de servicio y como sacerdocio, la formación docente sujeta al funcionario del estado, es decir un burócrata y allí los normalistas. La formación docente como semi-profesión, en relación a la no producción de conocimiento, la falta de control entre pares y la duración de la carrera y también la docencia como trabajo asalariado, con la crítica a la proletarización y precarización del trabajo docente y su alejamiento con la elaboración de los saberes.

Describir las representaciones que docentes y estudiantes del nivel superior tienen sobre la FDI, puede dar luz a cuáles son las expectativas, mandatos y características, así como también las “gramáticas escolares” en torno a esta FDI y su carácter generizado. Describir estas representaciones puede darnos algunos indicios de

la relación entre esta formación inicial y las prácticas en ESI, analizar de qué manera operan o no en la implementación de una política pública como la ESI.

Por último, otra de las categorías que será objeto de indagación en normativas y representaciones sociales de actores institucionales es la de infancias. En relación a la dimensión analítica- percibimos a la infancia, como una categoría que sirve para distribuir poder dentro de la sociedad y que se relaciona e intersecta con otras categorías de organización y diferenciación social como la clase, el género y la raza y junto con edad.(Llobet, 2018).

En este sentido, como señala Colángelo “la construcción de la infancia es un proceso conflictivo y dinámico es contingente a una lucha, una disputa, un debate político donde hay distintos actores sociales y políticos, y como tal emerge de unas prácticas y sentidos institucionalizados” (2005, p.4)

De esta forma, para nuestra investigación infancia y edad son categorías de diferenciación social, categorías útiles para distribuir el poder en la sociedad y emergen de una prácticas y sentidos institucionalizados (Llobet, 2020). Siguiendo a Llobet, entendemos que coexisten imágenes sobre la infancia que siguen siendo hegemónicas porque vinculan a lo infantil con valores morales. Así por ejemplo, la inocencia y la pureza; la reclusión de niños y niñas al ámbito privado; la consideración o sensibilidades que asumen el amor y la afectividad las infancias como altruista y natural (con un peso enorme en la tradición educativa) y por último con perspectivas naturalistas que asumen que la madurez se alcanza necesariamente en estipuladas instituciones y procesos sociales (como la escolarización, por ejemplo).

Como señalamos, anteriormente esta mirada tradicional sobre las infancias, tiene aún una fuerte impronta en el sistema educativo y cuenta como rasgo principal con: la comprensión de la infancia como un período o fase individual, que implica cambios significativos en las capacidades y disposiciones, cambios que se entiende de algo incompleto a lo más deseable, con orientaciones anticipatorias y cuyo fin principal es la introducción al mundo adulto por medio de la socialización

En este sentido describir cuáles son las “representaciones” hegemónicas sobre las infancias, observar los discursos sobre la infancia que atraviesan FDI, analizar los discursos sobre las infancias de los plexos normativos, puede darnos indicios cómo se ponen en práctica o no las experiencias de ESI

En este capítulo nos propusimos inscribir nuestro objeto de investigación, la implementación de la ESI en el nivel superior, en el marco de los estudios que cruzan

género, sexualidad y educación. Explicitamos nuestro enfoque metodológico y luego algunas categorías teóricas que consideramos primordiales para abordar nuestro objeto de estudio, así pasamos revista por nuestro constructo teórico y de cómo la categoría de género, el dispositivo sexualidad y de representación social nos permitieron en el espacio educativo, analizar y reflexionar específicamente en torno a las representaciones sobre el género, la sexualidad, la ESI, las infancias y la FDI.

En el capítulo II nos dedicaremos a analizar cómo estas categorías figuran en los discursos oficiales sobre ESI para el nivel superior en normativas y resoluciones emanadas desde el nivel central hasta la DPES. Posteriormente, describiremos en los capítulos III y IV cuáles son las representaciones que sostienen los actores sociales (equipo de gestión, docentes y estudiantes) en una institución educativa concreta. Buscaremos evidenciar las recurrencias, convergencias, sintonías, pero también las disonancias, entre los discursos oficiales y las representaciones sociales de los actores, examinando cómo éstas impactan en las prácticas concretas de educación sexual, en el nivel superior, limitando o impidiendo su plena materialización de una política pública como la ESI.

Capítulo II: Políticas educativas sobre ESI en la Formación Superior.

Hay un amanecer asomando y estaría bueno que no te lo pierdas, que no nos lo perdamos.

Shock, Susy. Crianzas (2016)

Introducción

Durante este capítulo realizamos una primera escalada de la investigación, los objetivos de este capítulo son: realizar una breve historización de la FDI en Argentina. Dar cuenta de las características de la FDI en la provincia de Buenos Aires. Analizar los plexos normativos en relación a ESI, en el período 2015-2020 partiendo de las directrices nacionales, provinciales y en último lugar las emanadas por la DGCYE y la DPES. Para concluir presentaremos algunos datos sobre nuestro caso, la ciudad de Tandil, la FDI y las experiencias de ESI locales.

El devenir histórico de la formación docente. Del normalismo a la educación superior como derecho humano.

A lo largo de la historia de la FDI en Argentina, el sistema superior de formación de docentes tuvo diversos itinerarios. Para Birgin desde sus inicios el sistema educativo fue dual, pues tuvo dos espacios diferenciados: “la formación para el magisterio fue muy diferente (desde su origen mismo) de la formación del profesorado.” (2019, p.2). En cambio la formación de los profesores se situó en los colegios nacionales. Los primeros profesores fueron funcionarios e intelectuales de la élite argentina. Así la FDI tuvo dos carriles separados: el universitario (destinado a la formación de profesores) y el magisterio (escuelas normales, instituciones terciarias e instituciones superiores de formación docente) destinado a la formación de maestros y maestras.

En el ideario de las élites que pergeñó la estructura burocrática del estado moderno argentino, a mediados del siglo XIX, la educación tenía un rol fundamental para llevar a cabo la tarea de modernización y la misión civilizatoria. Como resultado de esta primera organización se conformó lo que diversos estudios han

denominado normalismo argentino. Este fue un modelo educativo francés, exportado a Argentina y que muchas naciones latinoamericanas tomaron como ejemplo.

El normalismo ha sido un tema de cuantiosas investigaciones (Alliaud, 1992; Dussel, 1997; Vior y Misuraca, 1998; Puiggrós, 2003; Núñez Prieto, 2010). Como sistema centralizado tuvo su período de mayor expansión entre 1860-1930, con la creación de las escuelas normales nacionales, el Consejo Nacional de Educación (1881), el Congreso Pedagógico (1882) y la sanción de la Ley N°1420 (1884) que consolidó la institucionalización de un sistema público de educación centralizado.³² Este sistema nacional contaba con 38 escuelas para 1896³³.

El significado del adjetivo “normal” se utilizaba en el sentido tanto del método de enseñanza o metodología sobre un saber especializado, así como también a la transmisión de normas relacionados a “normalizar” (Alliud, 2007). En el mismo sentido, Pineau (2019) describe algunas características centrales del normalismo:

Su base fue la Escuela Normal, institución cuyo origen se remonta a la Revolución Francesa. La noción de “normal” se referiría a que debía ser la instancia responsable de implantar en sus alumnos la “norma”—esto es, el método correcto— que debía regir el sistema. En la misma institución se realizaba la formación teórica y práctica, por lo que debían incluir una escuela primaria —llamadas “departamentos de aplicación”— para llevarla a cabo en su totalidad. (p.3)

Consideramos que la impronta normalista, el peso de su tradición, su huella, legados, imágenes, aspiraciones y derrotas permean en la actualidad tanto la formación, como las expectativas, impresiones y representaciones sociales sobre el rol docente.

El sistema educativo moderno argentino y el normalismo configuraron de forma progresiva un discurso moderno sobre qué es y cómo se practica la educación. El estado argentino identificó el discurso científico como el motor del progreso, copió el modelo europeo y su matriz civilizatoria, para desterrar los resabios coloniales. Educar era normalizar, una tarea que muchas veces fue entendida como misión. (Arata y Mariño, 2013, p.131)

Esta matriz educativa tuvo sus bases en los ideales de la modernidad: la igualdad, el progreso, la razón, la civilización, la cultura. Pero, también la

³² El marco normativo del sistema educativo argentino en este período puede resumirse en : La ley de educación común de la Provincia de Buenos Aires (1875), la ley 1420 de educación común de la Capital y los Territorios Nacionales (1884) y la ley 4874(1905) —conocida como "Ley Láinez y la Ley 1597 (1886) —también denominada "Ley Avellaneda".

³³ En 1886 se sancionó un nuevo plan de estudios que dividía a las escuelas normales en dos modalidades: las Elementales, formadoras de maestros y las Superiores, destinadas a la formación de profesores, directores, inspectores y superintendentes, tanto de las escuelas comunes como de las normales (Arata y Mariño, 2013)

homogeneidad, la uniformidad y el higienismo configuraron algunas de las ideas-fuerzas basadas en un binarismo y una exclusión de lo diferente.

A lo largo del todo el siglo XX, el sistema de FDI se amplió. Para el centenario de la Revolución de Mayo se fundaron una gran cantidad de escuelas normales -entre ellas la de nuestro caso. Como señala Birgin (2000), el modelo de formación docente donde “primaria se forma en media, media se forma en superior” continuó hasta bien avanzada la segunda mitad del siglo XX.

Si bien el objetivo de esta investigación no es desarrollar una historia de la FDI, nos gustaría señalar algunos cambios que resultaron claves para caracterizar al nivel superior no universitario. Para ello tomaremos la periodización que realizan Aratta y Mariño (2013) y algunos de los rasgos principales de cada período que proponen los autores³⁴.

Como enunciamos en el párrafo anterior, el normalismo fue el modelo hegemónico pedagógico durante los inicios del sistema educativo, aproximadamente entre 1860³⁵ y 1940. A pesar de esto, hubo voces en desacuerdo al modelo normalista y experiencias contra-hegemónicas, el discurso normalista compitió con el discurso eclesiástico, el radical y el anarquista³⁶. La formación docente normalista adquirió una fuerte preeminencia hasta la década del cuarenta del siglo XX, pero no fue homogénea para esta época ya que “encontramos maestras con y sin título, dependientes de escuelas nacionales, provinciales y privadas, de escuelas rurales y urbanas, de primera, segunda y tercera categoría.” (Petitti, 2017, p.100).

Durante el gobierno peronista sobrevinieron cambios en la FDI. Por una lado, nuevas legislaciones: la ley 5651 de Estatuto Docente, La ley de Ley de Educación 5650 y la creación en 1949, de seis Institutos Superiores de Pedagogía en la provincia de Buenos Aires. Para Rodríguez (2010) estos son el antecedente de la institucionalización de la formación docente en el nivel terciario. (Petitti, 2017) Respecto a la FDI hubo

³⁴ Comprendemos, que como toda periodización puede resultar arbitraria, pero entendemos que colaboran en señalar un perfil y caracterizar el devenir de la formación docente y algunos de sus hitos a lo largo del siglo XX.

³⁵ En 1869, la Ley 345 autorizó la fundación de dos escuelas normales para la formación de docentes primarios. En 1884, bajo la presidencia de Julio Argentino Roca, se promulgó la Ley 1420 de educación común, gratuita y obligatoria.

³⁶ Como toda hegemonía existieron experiencias que pusieron en cuestión el normalismo y la educación desde una perspectiva clasista: no casualmente se dieron en momentos de ascensos de la lucha de clases: sea en torno a 1910 o entre 1919 y 1921. También a fines de los años veinte durante la Convención Internacional de Educación organizada por socialistas, anarquistas y sectores del comunismo.

algunas transformaciones: se añadió un examen de ingreso y de aptitud³⁷, se extendió la duración del magisterio, configurándose en dos ciclos, uno de tres años y el superior de dos, se exigió a los aspirantes “antecedentes morales intachables” y el requisito de “no pertenecer a sociedades o partidos políticos” (Ley 5650, 1951). Uno de los cambios más trascendentales durante este período en materia de política educativa, fue la incorporación de la religión católica a la escolaridad básica³⁸.

Por otro lado, el período que prorrumpió con el golpe militar del 1955, estuvo signado por la debilidad de experiencias democráticas, conjuntamente con una sucesión de golpes cívicos militares, una espiral ascendente de violencia y un proyecto neoliberal conservador que tuvo su punto culmine en 1976, con la instauración del terrorismo de estado.

Entre las transformaciones más importantes del período de entre golpes podemos nombrar los incipientes procesos de transferencia y la llamada “terciarización” de la FDI. (Davini, 1998; Southwell, 2003; De Luca, 2007; Menghini, et al., 2014; Vuksinic, 2014). En 1962 el estado argentino transfirió 23 escuelas primarias nacionales a las provincias. Durante la dictadura de Onganía y por medio de la Ley N° 17.878 (1968) se transfirieron 680 escuelas. Finalmente en 1970 se derogó la Ley Láinez y se creó el Consejo Federal de Educación³⁹ (CFE) facultado para dar continuidad a las transferencias.

En este sentido, en el marco de las experiencias desarrollistas y bajo las recomendaciones de organismos internacionales en 1968, Argentina resolvió por decreto, terminar definitivamente con la formación de docentes en el nivel medio, traspasandola al nivel terciario, proyectando así una optimización de recursos humanos y una profesionalización del rol docente. En 1970 se inauguró la inscripción en las nuevas instituciones⁴⁰, con estas disposiciones concluyó la carrera nacional de

³⁷ En 1953 se suprimen, por decreto, el examen y el apto médico como condiciones de ingreso. A partir de entonces se ingresaría "por el promedio general del ciclo básico y por orden de mérito (Aratta y Mariño, 2013p.204)

³⁸ El acceso del nacionalismo católico a las decisiones de la política educativa, significó la ruptura del proceso liberal y laico de la enseñanza inaugurado por la ley 1.420. Con la Ley N°12.978, el estado argentino comenzó a subvencionar la educación privada, introdujo el principio de subsidiariedad del Estado- aspecto esencial para propiciar el progreso de la educación privada.(Morduchowicz, 2001)

³⁹ A partir de aquí utilizaremos la sigla CFE para referirnos al Consejo Federal de Educación.

⁴⁰ Durante la dictadura de Onganía (1966- 1970) se suprimió mediante el decreto 8051/68 el ciclo de magisterio en el nivel medio y se estableció la creación de bachilleratos orientados. En 1970, la Secretaría se convirtió en Ministerio y aprobó, mediante la Resolución 2 3 2 1 , un plan experimental de estudios de la carrera de profesor de Nivel Elemental y la estructura y organización de los institutos superiores de Formación Docente (Aratta y Mariño, 2013, p.228)

formación media en magisterio y se reconfiguró en un nivel terciario con la creación de los Institutos Superiores de Formación Docente⁴¹

De esta manera, esta serie de transformaciones, impactaron en las representaciones de la FDI, como sostiene Barros: “Con la terciarización el título de profesor se presentaba asociado a "un valor social diferente al anterior de maestro normal" (Aratta y Mariño, 2013, p. 227). El nuevo título de profesor reflejaba " la intención jerarquizante y adquiere un status diferente en el contexto social argentino". Para finales de la década de los sesenta, como expresa Birgin: “se terciariza la formación del magisterio y toda la formación docente en Argentina forma parte del Nivel Superior” (p.2, 2000) Las escuelas normales transformaron su escuela secundaria (hasta allí formadora de maestras) en bachilleratos.

Por otro lado, la acción de persecución y vigilancia sobre les docentes y estudiantes generó medidas que ampliaron y reforzaron mecanismos de control y de verticalización. Un claro ejemplo para la FDI fue la reforma del Plan de Estudios del Magisterio Superior de 1977, que tuvo dos grandes objetivos: la configuración de una pedagogía de los valores donde la religión tenía el objetivo de remoralizar y por otro lado la “modernización” educativa impulsada por el tecnocratismo didáctico” ⁴² (Vassiliades, 2008, p. 14)

Por otra parte, durante la transición democrática argentina (1983-1989) se implementaron algunas modificaciones que impactaron en la FDI, por ejemplo: una reforma de formación docente -el curriculum Maestros de Enseñanza Básica- (MEB). Para Slatman las propuestas más innovadoras del MEB fueron implementar "un curriculum regionalizable y semiestructurado”, la reforma aspiraba a atender problemas propios del plan de estudios y de la práctica profesional, para la transformación y democratización del sistema educativo, en continuidad con las ideas desarrollistas de la profesionalización de les docentes. (p.264). En este contexto de apertura democrática, la convocatoria al Congreso Pedagógico Nacional habilitó una gran movilización por parte de las comunidades educativas. Paralelamente, les docentes en el marco de las luchas de

⁴¹ La Resolución N° 2.321 generó una estructura y de un plan de estudios a los nuevos ISFD (Proyecto de Formación del Profesorado de nivel elemental), comenzando a funcionar 116 institutos en todo el país a partir de mayo. Se pretendía profesionalizar la formación por la vía de la prolongación en el tiempo y una mayor adecuación a las características de los Institutos.

⁴² Cabe aquí decir que, si bien la propuesta de formación confina a los futuros maestros a un lugar claramente subordinado en el campo pedagógico, en el marco de una creciente división del trabajo de producción cultural (Davini, 1998), también es cierto que aquélla se asienta en dos pilares históricos del normalismo: la idea del maestro como “ejemplo moral” a seguir y la posición de “aplicador” de técnicas y saberes elaborados por otros, que en la década del '70 comenzaron a situarse en la figura del “experto”. Vassiliades (p.13 y 14)

la CTERA⁴³ y la marcha blanca denunciaron el vaciamiento y la pérdida de los salarios reales.

En otro sentido, durante los gobiernos de Menem (1989-1999), se promovieron profundas reformas en el sistema educativo argentino. Iniciadas a principios de los 90, las más importantes se enmarcaron en las leyes de Transferencia (1991), Federal de Educación (1993) y de Educación Superior (1995) entre otras medidas. A estas normativas se sumó un plan de ajuste económico y reducción del gasto público, simultáneamente con la continuidad de las estrategias de descentralización educativa que se articularon con la noción de autonomía.

De esta manera, en 1992 se inició la transferencia de los servicios educativos nacionales a las provincias, incluyendo la FDI, que pasó a depender administrativa, política y financieramente de ellas. Los sistemas educativos provinciales debieron diseñar dispositivos y estructuras en sus organizaciones para hacerse cargo del conjunto de instituciones transferidas.

En efecto, en 1993 la Ley Federal de Educación, definió a la formación docente como continua, distinguiendo instancias de formación inicial y permanente. El CFE aprobó una serie de acuerdos para la reorganización institucional, la transformación curricular y aspectos que regulan la formación docente. Una de las propuestas fue asignar tres funciones a las instituciones: formación de grado, capacitación/extensión e investigación, esta última, hasta ese momento, atributo sólo de las universidades (Aratta y Mariño, 2013)

En continuidad con las políticas neoliberales comenzadas en los setenta, a partir de los noventa podemos observar cómo, este sistema creado desde el Estado organizado en forma unificada y centralizado bajo pautas homogéneas, se modifica sustancialmente “hacia uno diversificado, segmentado y formalmente descentralizado, pero bajo nuevas formas de regulación y control por parte del Estado” (Feldfeber e Ivanier, 2003, pág. 423).

De esta forma, en 1992 el CFE realiza la transferencia de las escuelas normales, sin alterar la conducción y organización pedagógica de los establecimientos. Entre las consecuencias de este proceso acelerado de transferencias, que se produjo una segmentación interna del sistema educativo nacional en general y una fragmentación de la FDI en particular.

⁴³ La CTERA es la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina es una entidad gremial que afilia sindicatos docentes pertenecientes a todas las 24 jurisdicciones que conforman el país.

En definitiva, para la FDI el impacto de la Ley de Educación Superior de 1995 será extraordinario. Esta ley reguló por primera vez todas las instituciones de formación superior, uniendo lo que históricamente habían sido dos circuitos paralelos con diversos prestigios y estatus social. Estuvo dirigida a disciplinar el sistema universitario y la pérdida de la autonomía fue una lucha intensa en las calles y las universidades. En un contexto de desconfianza e incertidumbre se transfirieron las instituciones y se puso en marcha el funcionamiento de la Red Federal de Formación Docente Continua y el Sistema de Acreditación.⁴⁴

En último término, durante las presidencias de Néstor Kirchner y Cristina Fernández (2003-2015) fueron sancionadas un conjunto de leyes con el objetivo de regular situaciones específicas para la educación y la FDI. Según Aratta y Mariño (2013), la sanción de Ley 26.206 de Educación Nacional se inscribió en un nuevo ciclo histórico⁴⁵. La principal iniciativa gubernamental, en relación a nuestro objeto de estudio, fue la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD)

El organismo, relevó algunos de los problemas del sistema de FDI: fragmentación y segmentación de la oferta, falta de planificación de las instituciones y las carreras, debilidad de las regulaciones, insuficiente desarrollo pedagógico del currículum de formación docente, entre otros (Ministerio de Educación, 2015). La creación del INFOD tuvo un efecto de nacionalización de las políticas, por ejemplo las de investigación, las inversiones (a través de los Proyectos de Mejora Institucional) y en 2013 se incluyeron entre las políticas de formación las líneas dirigidas a formar docente en servicio, mediante la creación del Programa Nacional de Formación Docente “Nuestra Escuela” (Resolución CFE 201/13), en compromiso con sindicatos, universidades y las diferentes jurisdicciones.

De esta manera, uno de los cambios más sugestivos de este período, es la categorización del acceso a la educación superior como derecho humano. Esta tendencia a la masificación y universalización de la educación superior representó un verdadero

⁴⁴ El Sistema Nacional de Acreditación de los institutos de formación docente se constituyó en un nuevo mecanismo de regulación. El modelo con el que se pensó reorganizar las instituciones de formación fue el universitario con las tres funciones: de docencia, investigación y extensión. Las instituciones de formación docente, que en su mayoría no desarrollaban tareas de investigación, se vieron “obligadas” a hacerlo y ésta constituyó uno de sus parámetros de acreditación

⁴⁵ Uno de los hitos de la política educativa kirchnerista estuvo constituido por la promulgación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 en el año 2005 –que reemplazó a la Ley Federal-, donde se establecía que: “El Sistema Educativo Nacional tendrá una estructura unificada en todo el país que asegure su ordenamiento y cohesión, la organización y la articulación de los niveles y modalidades de la educación”

cambio, una transformación radical en la historia de la educación superior, asociada a dimensiones socios políticos, culturales e institucionales.

Llegados a este punto, podemos realizar un recuento de los vaivenes que tuvo la FDI en la Argentina. Como dijimos, sólo el estudio histórico de la génesis de los sistemas educativos puede permitir comprender sus rasgos posteriores y actuales. Así pudimos analizar que gran parte de la FDI se enmarca en la tradición normalizadora-disciplinadora que conservó su hegemonía hasta comienzos de la década de 1960, momento en que comenzó a ser cuestionada por la tradición eficientista.

De esta forma, la historia de la FDI, estuvo sellada por contenidos actitudinales más que conceptuales, la formación impartida en las escuelas normales privilegiaba el moldeamiento, la normalización y el disciplinamiento de la conducta del docente por sobre el desarrollo de habilidades o saberes. Si bien los nuevos marcos normativos apostaron a una democratización de la educación superior y una FDI con un carácter pluralista y profesionalizantes, creemos que hay improntas, representaciones y tradiciones que perviven y se entremezclan en estas instituciones.

Comprender este pasado nos permite analizar hoy, cómo se encuentra configurado este espacio, cómo se amalgaman tradiciones, aspectos y dimensiones que pueden desafiar u ofrecer resistencia al desarrollo de políticas públicas como la ESI.

La Formación Docente Inicial en la actualidad

La FDI superior no universitaria, está formada por institutos de formación docente para los distintos niveles de enseñanza, e institutos o escuelas especializadas de orientación técnica. Dependen en su gestión y financiamiento de los gobiernos provinciales o del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.⁴⁶

Según los datos oficiales el título del nivel superior, es el más frecuente entre quienes enseñan en los niveles inicial, primario y secundario (Observatorio, 2019, p.2). De esta forma, del total de docentes de esos niveles, 41,3% cuenta exclusivamente con un título de nivel superior, 6,5% con un título de nivel universitario, 5,4% con un título de maestro normal, y 21,3% con alguna combinación de los títulos anteriores.

⁴⁶ Cabe aclarar que a partir del artículo 133 de la Ley de Educación Nacional (2006), se sustituye la denominación establecida por la Ley Federal de Educación para las “instituciones de educación superior no universitaria” por “institutos de educación superior” (Otero y Corica, 2015).

A su vez, Argentina cuenta con 1.528 unidades educativas que ofrecen formación docente superior⁴⁷. La evolución en los últimos diez años demuestra que esta cifra es 17,7% superior a la del año 2009. Esto equivale a un crecimiento promedio de 25,6 institutos por año. El 62,4% de las unidades de servicio educativo son de gestión estatal. Entre 2009 y 2018 en el sector estatal la cantidad de unidades educativas donde se dicta formación docente pasó de 753 a 953.

Para el 2018, en la provincia de Buenos Aires existían 215 establecimientos educativos sedes de nivel Superior con veinticinco anexos/extensiones, a los que asistían 263.984 estudiantes del nivel superior, de los cuales 181.148 dependen puramente de la provincia de Buenos Aires⁴⁸. (Indicadores Vidal; 2019). Tomando datos del Anuario estadístico educativo 2019, en la Argentina el total de estudiantes del Nivel Superior era de 980.020, con 2.733 unidades de servicios y alrededor de 50.094 cargos docentes. Es decir que la provincia de Buenos Aires representa un poco más del 27% del total de estudiantes totales del nivel superior en la Argentina.

En este sentido, según los datos arrojados por el último Censo educativo (CENPE, 2014.)⁴⁹ Existen 90.613 docentes en actividad en el nivel Superior, de este total 26.800 corresponde a la provincia de Buenos Aires⁵⁰. Les docentes del nivel superior en la provincia de Buenos Aires, llegan casi al 30% del total nacional. (Ministerio de Educación, 2014). Estas cifras son indicadores de la relevancia que posee este nivel en cuanto a la densidad numérica de alumnado para la FDI en Argentina y particularmente en la provincia de Buenos Aires.

Los ISFDYT reciben la demanda de estudios superiores, de ciudades intermedias y pequeñas que no cuentan con universidades. La provincia de Buenos Aires posee más de veinte universidades distribuidas en su territorio⁵¹. Como destaca Alliaud, el sistema superior no universitario es “aquel que provee la mayor cantidad de docentes al sistema educativo formal, las instituciones formadoras son en Argentina

⁴⁷ Argentina se encuentra entre los países con mayor cantidad de institutos, la cantidad de institutos de formación docente por cada millón de habitantes supera la cifra de Chile (4), Colombia (2,3), Estados Unidos (3,6), Francia (0,5) y México (4). (Mezzadra y Veleda, 2014)

⁴⁸ El territorio de la Provincia de Buenos Aires tiene una dimensión de 307,6 mil km² que equivale al 8,2% de la superficie de la Argentina. Se estima que 17,4 millones de personas residen en el territorio bonaerense representando al 38,7% del total de la población argentina.

⁴⁹ El CENPE es el censo nacional del personal docente y no docente del sistema educativo argentino, el del 2014 es el primer censo que se aplicó sobre la nueva estructura del sistema educativo nacional, luego de la Ley de Educación Nacional.

⁵⁰ Seguida en consideración por la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (12.310 docentes), Córdoba (8.551 docentes) y Santa Fe (7.769 docentes).

⁵¹ Sobre este total de universidades trece son públicas y ocho privadas.

numerosas y divergentes en cuanto a oferta, localización cantidad de alumnado y tipo de formación que ofrecen. (2003, p.200).

Como señalamos anteriormente, esta caracterización se enmarca en una tendencia a la masificación de la educación superior, que se incrementó a partir de la década del ochenta del siglo XX, con un crecimiento matricular y también una ampliación de la cantidad de instituciones de educación superior de gestión pública y privada (Krotsch, 2001; García de Fanelli, 2006)

En este sentido, la tendencia al incremento e importancia del nivel terciario se despliega en toda América Latina, incluyendo a Argentina. Según García de Fanelli y Jacinto (2010) la preeminencia del nivel residiría en que permite el acceso de los jóvenes de niveles socioeconómicos bajo-medios y se relaciona directamente con la expansión educativa del nivel secundario. En otras ocasiones, es la secuela de gran parte de estudiantes que abandonan la universidad (Álvarez y Dávila, 2006).

Por otro lado, según García Fanelli y Jacinto (2010), el perfil de los estudiantes del nivel superior se: “constituye la primera generación de su familia que accede a la educación superior y en su mayoría trabaja al mismo tiempo que estudia; quienes acceden al terciario muestran mayores probabilidades de graduarse” (2010: 58/74). Estas pueden ser algunas de las infieras de su crecimiento sostenido en las últimas décadas del siglo XX con mayor ritmo que su par universitario.

En lo que respecta a la provincia de Buenos Aires, los ISFDYT son parte del sistema educativo provincial y dependen de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE)⁵². En la actualidad, la formación docente en la provincia de Buenos Aires está organizada bajo la égida de la Dirección Provincial de Educación Superior (DPES)⁵³, la usina administrativa y pedagógica de la que emanan los plexos normativos para el nivel superior.

De esta forma, la DPES tiene como propósito la formación inicial y permanente del conjunto de docentes de todos los niveles y modalidades del sistema. Se compone de la Dirección de Formación Docente Inicial (DFDI) y de la Dirección de Formación Docente Permanente (DFDP). Entre sus funciones se plantea “fortalecer las instituciones educativas, renovar los Diseños Curriculares, ofrecer instancias universitarias de formación de formadores y acompañar las trayectorias estudiantiles.” (DGCYE, 2022).

⁵² A partir de aquí utilizaremos la sigla DGCYE al referirnos a la Dirección General de Cultura y Educación

⁵³ A partir de aquí utilizaremos la sigla DPES al referirme Dirección Provincial de Educación Superior

Por otro lado, mientras que la DFDP se propone, a través de los CIIE, atender los problemas de la enseñanza desde una ampliación de la agenda con propuestas de formación para el conjunto de docentes de los distintos niveles y modalidades.

Así, la Dirección de Formación Docente Inicial⁵⁴ (DFDI) se ocupa de acompañar a los ISFD-ISFDYT de la provincia, específicamente en relación, a nuestro objeto de estudio, la ESI y la FDI, la DPES “se propone trabajar transversalmente las complejas transformaciones del mundo contemporáneo” entre las cuales destaca como prioridades la “cultura digital y la ESI en la formación docente”. (DGCYE, 2022).

Esta historización y reconstrucción nos permite instalar en el investigación, la preeminencia de los ISFDYT en la FDI e indudablemente cómo resultan un actor clave en la puesta en marcha de cualquier política pública de carácter educativo. En el próximo apartado de este capítulo, analizaremos los diferentes marcos normativos en su escala nacional, provincial y específicamente desde la DGCYE/DPES.

El viaje desde el nivel central hasta la Dirección Provincial de Educación Superior

Atendiendo a nuestro primer objetivo específico: *Analizar cuáles son los marcos prescriptivos (discursos y normativas) emanados desde la Dirección Superior de Formación Docente de la provincia de Buenos Aires durante el período 2015-2021, en relación a la sexualidad y la ESI, la formación docente y las infancias*, realizamos el análisis de las leyes, Resoluciones, Disposiciones, Circulares técnicas conjuntas, Comunicaciones que fueron enviados a los ISFDYT durante el período 2015-2021. Examinamos el cambio de Diseño curricular para el Nivel Inicial y Primario (2018) y la oferta de capacitación, simposios, charlas y propuestas emanadas desde la DPES durante el período pandémico.

En lo concerniente, a la DGCYE-DPES y los discursos producidos e invocados por esta, creemos que no conforman un ente monolítico. Pero son los discursos oficiales que llegan a los ISFDYT. Coincidimos con Muller y Surel (1998) en que el Estado tiene un papel fundamental en la producción y reproducción de las desigualdades de género.

⁵⁴ Actualmente la DFDI tiene 6 líneas de trabajo: En la actualidad son seis las líneas de trabajo: 1-El acompañamiento al ingreso. Fortalecimiento de trayectorias en los primeros años de la formación docente; 2) La democratización y gobierno institucional; 3) La revisión, actualización y construcción curricular; 4) La formación cultural de las y los estudiantes en tanto futuros docentes. 5) La semipresencialidad como una alternativa necesaria; 6) Las prácticas docentes. Trabajo territorial y jerarquización docente con escuelas co-formadoras. Dirección Provincial de Educación Inicial. Recuperado el 11 de Noviembre de 2022 de <https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/educacion-superior/dir-de-form-doc-inicial/direccion-de-formacion>

Su tarea no es inocua, por el contrario las políticas públicas están generizadas y reproducen las desigualdades de género, que estructuran la sociedad través de los mensajes y representaciones que devuelven a ella, desde el orden jurídico legal y de las políticas públicas contribuyendo de esta manera a legitimarlas y naturalizarlas.

En la construcción de estos discursos, existen diversas dimensiones a tener en cuenta. La dimensión técnica implica determinar que quiénes escriben estos discursos en general son especialistas, expertos, técnicos, asesores. Esta primera escritura, pasa por el tamiz de corrección no de estilo sino político, donde se suavizan fórmulas y contenidos.

La segunda dimensión es la relación entre los acuerdos entre la nación y las jurisdicciones. Los marcos legales y prescriptivos pueden o no, dar cuenta del vínculo entre el nivel central y (en nuestro caso) la provincia de Buenos Aires, que implican años de acuerdos, negociaciones, pujas y diálogos con diversos actores⁵⁵.

Una tercera dimensión tiene que ver con cómo el estado provincial mantiene negociaciones y pujas con diferentes actores y responde a las demandas de los territorios.⁵⁶

Finalmente, la cuarta dimensión es la institucional donde resulta transcendental figurarse la presencia de todo un sector de burocracias intermedias, con desiguales perspectivas y niveles de poder para efectuar normativas: esto implica que circulen, se difundan, se pongan en acción o que queden invisibilizadas. Allí el rol de los inspectores, directivos, secretarías y regentes de los ISFDYT es imprescindible. Estos actores pueden tener un rol conservador, pasivo u operativo, pero tienen poder de agencia y son quiénes finalmente difunden, consuman o no las prescripciones que llegan desde la DPES a los ISFDYT.

Así, deducimos que las instituciones, funcionan como matrices de traducción de las políticas públicas, pero se encuentran surcadas por sus propias historias institucionales, sus procesos de negociación y su cultura institucional. En esa micropolítica institucional es dónde se despliegan las experiencias de la ESI. La dimensión institucional es el lugar de encuentro entre la normativa (la enunciación, el discurso normativo) y la realización singular de este derecho que se convierte en

⁵⁵ Para ésta investigación, nos propusimos analizar los discursos teniendo en cuenta el marco de la descentralización y la lógica de autonomía para las jurisdicciones, observando cómo las decisiones en torno a implementar la ESI queda discrecionalmente en manos de la provincia.

⁵⁶ A lo largo del análisis de los discursos normativos podemos adelantar que dos grandes conjuntos de actores, son quiénes van a disputarle sentido y prácticas a ésta política pública y motorizan esta disputa con el estado y los podemos sintetizar como “reacción conservadora” (iglesias-conmishijos no te metas) y la “marea verde”.

práctica educativa (Paparini, 2019). Volveremos sobre estas temáticas en los capítulos analíticos III y IV.

Entonces, durante este apartado nos dedicaremos a analizar las normativas para ello: en primer lugar intentaremos analizar las políticas públicas desde el nivel macro o nacional. En un segundo momento analizaremos el nivel intermedio de la jurisdicción o provincia de Buenos Aires y por último analizaremos el discurso específico del DPES-DGCYE para dar cuenta qué dicen los discursos prescriptivos sobre: sexualidad, ESI, infancias y formación docente.

Las políticas de ESI en la escena nacional

Para comenzar, en el año 2006, se sancionó en Argentina la Ley Nacional N° 26.150 de Educación Sexual Integral, que estableció el derecho de niñas, niños y adolescentes a recibir ESI. En mayo de 2008, dos años después, el CFE aprobó los lineamientos curriculares que establecen los contenidos mínimos de la ESI (Resolución CFE N° 45). A partir de ese momento, desde el Ministerio de Educación de la Nación se trabajó en dos orientaciones: la capacitación docente y la elaboración de materiales didácticos destinados a asistir y acompañar a los/as docentes y las familias en la implementación de la ESI.

En este sentido, las directrices emanadas desde Nación en relación directa a la temáticas que nos interesan (sexualidades, ESI, infancias y formación inicial) conforman un conjunto de normativas que ampliaron derechos para niños, niñas y adolescentes⁵⁷. Una de las más importante para nuestro objeto de estudio, son los lineamientos curriculares para la formación docente inicial. (CFE, 2008)

En este documentos se señalaban los contenidos mínimos por nivel, así el enunció CFE que para la FDI debían ofrecerse acciones sistemáticas que brinden a les

⁵⁷ Existe todo un corpus normativo en relación a derechos sexuales reproductivos y no reproductivos y ESI: Ley N° 25.273 de Régimen de inasistencias para alumnas embarazadas; La Ley N° 25.673 de Creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable, (2002); la Ley N° 25.808 que modifica el Artículo 1° de la Ley N° 25.584. Prohibición en establecimientos de educación pública de impedir la prosecución normal de los estudios a alumnas embarazadas o madres en periodo de lactancia (2003); La Ley N° 25.929 Derechos de los padres y persona recién nacida (conocida como Parto Humanizado) (2004); la Ley N° 26.061 Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (2005); la Ley N° 26.130 Régimen para las intervenciones de contracepción quirúrgica (2006) La 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 (2009) ;Ley N° 26.618 Ley de matrimonio civil (conocida como Matrimonio Igualitario) (2010); la Ley N° 26.743 de Identidad de género (2012).La Ley N° 26.904 de Incorporación al Código Penal de la figura de grooming como delito contra la integridad sexual (2013) y por último, la Ley N° 27.610 de Acceso a la interrupción voluntaria del embarazo (2020) .

futuros docentes la oportunidad de obtener una sólida formación integral inicial, que impacte en primer lugar en la reflexión y problematización de sus saberes previos y representaciones sobre la sexualidad (p. 52, 2008). De esta manera para la FDI se prescribió algunos lineamientos⁵⁸: 1) procurar conocimientos y experiencias pedagógicas validadas y actualizadas desde una comprensión integral de la salud, de la sexualidad humana y del rol docente. 2) Contener en la FDI el trabajo con incertidumbres y prejuicios o estereotipos 3) Apostar a una FDI sistemática pluridisciplinaria y holística (atendiendo a la gradualidad y transversalidad de los contenidos) 4) brindar en la FDI conocimientos que permitan una visión crítica de los distintos modelos hegemónicos de educación sexual. 5) Robustecer la responsabilidad de los futuros docentes que si bien no serán expertos, existen contenidos consensuados que deberán estar en condiciones de enseñar. (p. 53, 2008)

En otro sentido, también es relevante la Ley Nacional N° 27.234 Educar en Igualdad, la Resolución 253/15 del CFE que propuso establecer realizar las “Jornadas Federales contra la Violencia de Género” y la Resolución 322/17 y anexo del CFE que aprobó la Campaña Nacional de "Prevención del embarazo no intencional en la adolescencia" que originó la creación de un dispositivo de formación docente continua presencial.

En este sentido, el PNEI tuvo un rol primordial en la capacitación a docentes, equipos directivos y supervisores. Los primeros materiales fueron afiches de sensibilización, trípticos para familias, docentes y jóvenes, cuadernos con fundamentación teórica y sugerencias didácticas y láminas interactivas. A esta serie de materiales impresos se sumaron una gran variedad de producciones audiovisuales y multimediales.⁵⁹

De esta manera, el PNEI buscó asegurar la aplicación de los contenidos, mediante estas medidas, en las distintas jurisdicciones, adaptarlos a las necesidades y características de sus comunidades. Cada jurisdicción tuvo trayectorias disímiles: algunas sancionaron normativas jurisdiccionales, otras proveyeron un programa especial y/o equipos jurisdiccionales, otras editaron materiales y efectuaron sus propias capacitaciones.

⁵⁸ Los lineamientos curriculares son las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el MEN con el apoyo de la comunidad académica educativa para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales

⁵⁹ Secuencias didácticas desde el Programa Conectar Igualdad y el Portal educ.ar, programas en Canal Encuentro, Paka-paka y videos que recogen experiencias de escuelas que vienen trabajando con la ESI en distintas provincias.

De este modo, podemos resumir dos líneas de acción del PNESI entre 2008 y 2011: la elaboración y distribución de materiales y una primera estrategia de capacitación, que combinó la modalidad virtual y la realización de reuniones y congresos regionales. Por su parte, la formación docente (en servicio) participó de una primera etapa de cursos virtuales (a partir de 2008 y con el apoyo del UNFPA) y una segunda etapa de capacitación presencial (entre 2012 y 2016). La puesta en marcha del programa federal de formación institucional “Educación Sexual Integral. Es parte de la vida, es parte de la escuela” permitió un cambio de escala en la cantidad de docentes alcanzados pues se capacitó a más de 150.000 docentes en todo el país. (Faur, E, Gogna, M y Binstock, G. (2015).

En cuanto a los resultados e impacto de ésta política pública, al cumplirse casi diez años de la sanción de la ley, según los datos arrojados por diversos informes, se produjo una tendencia a la universalidad como una característica central en torno a la institucionalización de la ESI (Faur, E, Gogna, M y Binstock, G. 2015; Korblit, Sustas, di Leo, 2014; y Faur, 2018; Lavari y Faur ,2018).

Por otro lado, un aspecto poco estudiado en la formación docente y ESI, fue la puesta en marcha en el año 2013, del Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela ⁶⁰(PNFP). El PNFP motorizó cursos y seminarios en relación a la ESI e incorporó dentro de los postítulos docentes seminarios específicos de Educación Sexual Integral. (PNFP, 2013)

Ahora bien, en el 2015 con el cambio del gobierno, se suspendieron programas y proyectos socioeducativos, también se disolvieron los equipos de trabajo. En el marco de un programa de ajuste y de desmantelamiento de políticas públicas referidas a la ESI, la especialista Morgade, enfatizaba que el ajuste y “el escandaloso desfinanciamiento” no lograban garantizar la ley, “al ser una política descentralizada, muchas veces las provincias siguen adelante con el programa de ESI, pero muchas veces no” y afirmaba “la discontinuidad, la desarticulación de los programas, lo único que hace es atrasar, porque se frena una política, aunque no se elimine” (Engler, 2016).

Asimismo, según un informe realizado por el Ministerio de Educación y enviado al Observatorio de Derechos Humanos, durante el primer año de gestión del gobierno de Cambiemos, la inversión se redujo en un 50,38%. El informe da cuenta de

⁶⁰ El programa “Nuestra Escuela” se trató de una iniciativa federal gratuita, universal y en ejercicio. Ofreció 14 postítulos en los que participaron 297.231 personas, hubo seminarios y trayectos formativos para nivel superior en los cuales participaron 7.700 estudiantes de ISFDYT y 4.600 docentes

la reducción de capacitaciones “las capacitaciones masivas presenciales para docentes en todo el país se redujeron de 55.000 docentes en el año 2015 a 1.050 en 2017”. Este descenso afectó no sólo la cantidad de capacitaciones, sino también, el carácter federal de la propuesta (de 10 provincias a sólo 2 provincias en el 2017).

A su vez, un informe elaborado por el Observatorio de Derechos Humanos de la Ciudad de Buenos Aires, señaló que en el año 2017 la inversión total en dinero para la implementación de la ESI fue de 12 millones de pesos menos que en el 2015. Un segmento de la partida presupuestaria fue re direccionada al Plan Nacional de Prevención del Embarazo no Intencional en la Adolescencia (ENIA), lo que permite vislumbrar un regreso al paradigma de la sexualidad como riesgo, que reduce la educación sexual a la prevención de embarazos y de enfermedades de transmisión sexual.

En paralelo a estos procesos de desfinanciamiento, se suscitó la movilización política y popular de los feminismos que denominaremos “Marea Verde⁶¹”. En este contexto emergen resistencias y defensas activas frente la ESI como política pública protagonizada por: Centros de estudiantes, ONGs, agrupaciones de docentes. En este sentido, en nuestro país surgieron diversas formas organizativas que defendieron la ESI. Ejemplos de ello son los: “Frente en defensa de la Educación Sexual Integral, el Comando ESI, las redes de educadores, etc. (Domanico, 2017).

Durante este período tomaron visibilización las presiones que sectores religiosos y conservadores, realizan sobre la ESI: escraches en las escuelas, demandas de grupos de familias nucleados en “Con mis hijos no te metas”. Entre las tensiones, se suman las clases de “educación para el amor” dictadas en escuelas confesionales y las denuncias realizadas frente a la realización del “2do Congreso Internacional de Educación en el Amor”.

Por otro lado, durante el 2018, la CFE aprobó la Resolución C.F.E. N° 340 de Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para Educación Sexual Integral (Res. CFE N° 340/18). Se trató de una normativa sumamente significativa para nuestro objeto de estudio porque estableció que: 1) en los planes institucionales o proyectos se

⁶¹ “Marea verde”, fue una de las formas de conceptualizar el proceso de masificación de los feminismos populares en Argentina. Se trata de un movimiento de larga data, con una experiencia de transversalidad, de articulación con sindicatos, movimientos sociales, de derechos humanos. Tiene una genealogía que se remonta a los procesos sostenidos desde los setenta por feministas argentinas y que se evidencia en la progresiva masividad de los Encuentros Plurinacionales de Mujeres, Lesbianas y Trans[#] y que tiene un quiebre en el 2015 con las masivas marchas por el NIUNAMENOS y la consolidación de un calendario feministas que incluye fechas como el 8M, el 3J, 25N[#], etc. La lucha de por la legalización del aborto, se sintetiza en una consigna que también consolida nuestro objeto de estudio y fue “Educación sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar, aborto legal para no morir”

implemente la ESI de forma transversal o con espacios específicos, 2) plantean que todas las instituciones tengan un equipo docente referente de ESI, 3) determina que en las evaluaciones docentes y concursos se contemple contenidos ESI y que se 4) concrete las jornadas “Educar en igualdad”.

A esta resolución, se sumó el Anexo Resolución CFE 340/18, que buscó sellar un compromiso de obligatoriedad con las jurisdicciones. Desde el PNEI en 2018 se realizó la Capacitación a Equipos de Referentes Escolares de ESI⁶². Durante el 2019, se presentó el Sistema de Información de ESI (SIESI), para relevar y sistematizar a nivel nacional y jurisdiccional la implementación de la Ley N° 26.150.⁶³

Por otra parte, con el objetivo de generar conocimiento sobre las formas en que se efectivizó esta política pública, en el 2021 se creó el Observatorio Federal de la ESI (OFESI), RM Nro. 1789/2021. Durante el año 2022, se lanzó la convocatoria desde el Ministerio de Educación de la Nación, para ejecutar Proyectos de investigación sobre implementación de la ESI a nivel federal a través del Observatorio del Derecho a la Educación (ODE) y PNEI.

En resumen, a lo largo de estos dieciséis años fueron diferentes las normativas, dispositivos y acciones que se llevaron a cabo para afianzar la política pública de la ESI desde el nivel central. En este devenir, se concretó un proceso de institucionalización de la ESI, con un primer impulso masivo de capacitación desde el Estado Nacional. Si bien durante el período 2015-2019 existió un recorte efectivo del Programa y las capacitaciones, sin embargo a partir del 2018 se sientan las bases normativas que estimulan y promueven el fortalecimiento de la ESI para las jurisdicciones.

Finalmente, en el último ciclo (2019-2022) se demostró un interés creciente para abordar federalmente las temáticas de ESI, conocer específicamente el estado de situación por medio de evaluaciones e investigaciones. La mayoría de estas acciones se centraron en normativas dirigidas a los docentes en ejercicio y no incidieron directamente en la FDI.

Los discursos de la provincia: el largo proceso de la institucionalización

⁶² Se trató de una propuesta con la cual durante 2018 se avanzó en 8 jurisdicciones.

⁶³ El principal instrumento del SIESI es la Ficha Jurisdiccional, cuyo objetivo es sistematizar información sobre la planificación y ejecución de las acciones de los equipos de referentes de ESI de las 24 jurisdicciones del país, se trate de acciones propias o realizadas con apoyo del PNEI.

En lo relativo a nuestra temática, la provincia de Buenos Aires asumió una serie de compromisos en relación a los derechos sexuales reproductivos y no reproductivos⁶⁴ y generó diferentes políticas públicas. Una de las primeras fue la sanción de la ley provincial de Salud Reproductiva y Procreación Responsable (13.066) que dio origen al Programa Provincial de Salud Reproductiva y Procreación Responsable (2003) que pretendió “contribuir en la educación sexual de la población y en especial de los adolescentes” y “capacitar a docentes profesionales y personal específicos en educación sexual para ayudar a la familia en la educación de los hijos en esta materia” (Artículo 2, inciso f, Ley 13.066).

De esta forma, creemos que el proceso de institucionalización de la ESI fue algo acompasado, con la sanción de la ley de ESI nacional en el 2006 y hasta el año 2019, el tratamiento de la ESI en la provincia de Buenos Aires, no estuvo institucionalizado como Programa o Dirección concreto, sino que fue una línea de trabajo dentro de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (DPCYPS) de la DGCYE.

En este sentido, las primeras acciones que se pusieron en acción en relación a la ESI fueron las capacitaciones masivas del 2013. Para estas capacitaciones la DPCYPS, trazó una serie de axiomas: masivas, obligatorias y con puntaje. Según la directora de la DPCYPS⁶⁵, la demora transcurrida entre la sanción de la ley nacional y las acciones de la provincia se justifican debido a que:

En la Provincia de Buenos Aires, yo si vos me preguntas el motivo, creo que es por la magnitud, por la complejidad que tiene la Provincia de Buenos Aires, pensemos que en este momento son más de 5 millones de estudiantes, más de 300 mil docentes, más de 20 mil instituciones, estamos hablando de una Provincia que representa la mitad de la población educativa del país y el segundo sistema educativo más grande de Latinoamérica, entonces creo que por la complejidad que tiene la provincia, las capacitaciones o el dispositivo de capacitación en ESI tardó un poco más en llegar en relación a otras provincias, incluso se esperó a tener el acumulado de todos los materiales, los lineamientos curriculares para la educación sexual integral que forman parte de un acuerdo federal” (Maldonado, 2021, p.223)

⁶⁴Otras normativas en relación son: la Ley 12.569: Violencia Familiar, la Ley 12.807 de Prevención del Abuso Sexual contra Niños, la Ley 13.298: Promoción y Protección de los Derechos de los Niños y sus modificatorias, la Ley 13.634 de Fuero de Familia y Responsabilidad Penal Juvenil, la Ley 13.688 de Educación, la Ley 14.580 de Adhesión a la Ley Nacional de Salud Mental y la Ley 14.453 de Trata de Personas. (ponerles años a todas)

⁶⁵ Lic. Eliana Vázquez, fue Directora de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, en la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, en el período 2011-2015

Para la funcionaria, el dispositivo de capacitación realizado en el año 2013 y las capacitaciones masivas, funcionaron como un símbolo político, como un acto de posicionamiento y no tan formativo:

Que pienso yo de ese tipo de capacitación y esa masividad, que no permitía pensar lo institucional, o problematizar lo institucional, creo que sirvió como un lanzamiento, como un posicionamiento en relación a que la Provincia de Buenos Aires iba a trabajar la Educación Sexual Integral, a que el Programa Nacional y la Provincia iban a trabajar articuladamente para llegar a las distintas instituciones, pero fue eso, fue un hecho político” (Maldonado, 2021, p.224).

En lo relativo a la línea específica de trabajo de la ESI dentro de la DPCYPS, la misma estuvo coordinada por Claudia Lajud, la capacitación se desarrolló durante el año 2014 para la Educación Secundaria, Educación Técnica y Agraria y Educación de Adultos y en el 2015 continuó con la capacitación para Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Especial, Educación Física. (Lajud y Mornhinweg, 2017, p.3)

Sin embargo, durante casi nueve años la Provincia de Buenos Aires no tuvo una normativa jurisdiccional sobre ESI. Fue recién el año 2015 que la provincia sancionó la Ley Provincial N° 14.744 de Educación Sexual. Se trató de una normativa de avanzada porque incorporaba el derecho al goce y el placer y no sólo la prevención en forma de abordaje de la ESI.⁶⁶

De igual manera, otro hito importante fue la incorporación por parte de la DGCYE en 2016 de “Semana de la Educación Sexual Integral” al Calendario Escolar. En relación a la FDI, Lajud es muy concluyente, da cuenta que es una vacancia y que posiblemente opere e impacte en la continuidad de algunas de las resistencias para la implementación de la ESI. Señala además, que no existieron espacios de formación sistemáticos, transversales e integrales. (Lajud y Mornhinweg. 2017, p.4)

Por otro lado, durante este período, la DFDP dependiente de la DPES, ofreció cursos presenciales y virtuales para los niveles de enseñanza obligatorios y las modalidades en relación a la ESI para docentes en ejercicio a través los CIEE⁶⁷. Sin embargo, para la propia Lajud:

⁶⁶ Por ejemplo se incorporan derechos como: derecho a la libertad sexual; el derecho a la autonomía, integridad y seguridad sexual; el derecho a la privacidad sexual; el derecho a la equidad sexual; el derecho al placer sexual; el derecho a la expresión sexual emocional; el derecho a la libre asociación sexual; el derecho a la toma de decisiones reproductivas libres y responsables; el derecho a la información basada en el conocimiento científico; y el derecho a la atención de la salud sexual (art. 5 inciso b) Ley 14.744.

⁶⁷ Algunos de los cursos ofrecidos fueron: El rol de la gramática en el enfoque basado en género, La clase mixta en EF: planificando propuestas de enseñanza, La ESI en la enseñanza de la fisicoquímica en el nivel secundario, La ESI en la enseñanza de las materias del nivel secundario de la Pcia. de Bs. As, ESI en el ambiente Natural y Social

La educación superior y lo que implica la formación docente inicial quedó por fuera de esta propuesta en dicho período y aún en la actualidad los procesos de institucionalización de la ESI en los institutos de Formación Docente y en las Unidades Académicas que forman docentes proponen experiencias de ESI fragmentadas, en el marco del desarrollo curricular. (2017, p.3)

En otro sentido, durante los años 2016 y 2017 la provincia de Buenos Aires no realizó las Jornadas Educar en Igualdad sobre “prevención y erradicación de la violencia de género”, pero sí lo hizo en 2018 y 2019⁶⁸. Según el Sistema de Información de ESI (SIESI) del 2019, la provincia de Buenos Aires contaba con dos integrantes en su equipo y capacitó a 874 participantes de 288 escuelas en el 2018 y en el 2019. Para el año 2019 hubo 5.350 personas capacitadas por los equipos de referentes escolares de ESI, en el marco de la capacitación docente a plan ENIA hubo 3.386 y por medio de cursos y capacitaciones sobre ESI hubo 11.041 personas.

En el resumen ejecutivo de la DPCYPS, durante la gestión a cargo de Santiago J. Fraga (2018-2019) se recuperó algunas acciones en relación a la ESI: las Jornadas CF 340/18, el proyecto Creciendo (Talleres de ESI) que se implementó en sexto año de las escuelas de Educación Primaria y la capacitación a docente y directivos en Plan ENIA.

No obstante, a pesar de estos vaivenes, en el año 2019, la provincia de Buenos Aires creó el Programa Provincial de Educación Sexual Integral (ESI), dependiente de la Subsecretaría de Educación, mientras estamos concluyendo esta investigación Mirta Marina, ex directora del PNESEI, inició sus tareas como Directora de Educación Sexual Integral (2022).

Como hemos visto, desde la sanción de la ley nacional en 2006 hasta la actualidad, la provincia ha realizado diversos acercamientos a la ESI y por lo desarrollado, se concibe que no es hasta el año 2013 que se generaron políticas específicas en relación a la formación docente continua. Es recién en el año 2015, que la provincia sancionó una norma específica y la poca jerarquización y dependencia de la DPCYPS, pone a la provincia más grande del país en desventaja respecto a capacitaciones, formación y material en relación a la ESI.

En consecuencia, es en el contexto post pandémico contemporáneo donde se sitúan las primeras discusiones sobre la necesidad de la incorporación de la ESI en la

⁶⁸ Hasta la fecha no hay datos de lo sucedido en el contexto de la pandemia.

FDI, su importancia e impacto indiscutible y la ausencia en los diseños curriculares de las carreras de la FDI.⁶⁹

Los discursos de la Dirección General de Cultura y Educación.

Curriculum, prescripciones y discurso sobre la sexualidad y la ESI

Luego de enmarcar el avance a nivel normativo tanto nacional como provincial, nos interesa dar cuenta de lo investigado en relación a los marcos prescriptivos (discursos y normativas) emanados desde la DGCYE y específicamente desde la DPES de la provincia de Buenos Aires durante el período 2015-2021, en relación a la: sexualidad, la ESI, la FDI y las infancias.

Entre los documentos analizados abordamos: Leyes, Resoluciones, Disposiciones, Circulares, Comunicaciones, Comunicaciones Conjuntas. También se analizaron los Diseños Curriculares de los Profesorados de Primaria e Inicial (2007). El total de documentación relevada fue de alrededor de setenta documentos emanados desde la DGCYE, DPCYPS y la DPES entre el 2015-2020.

Los profesorados de Educación Inicial y Primaria de la provincia de Buenos Aires, se rigen por el Diseño Curricular del Nivel Superior (DC, 2007)⁷⁰ se trata de un documento de carácter prescriptivo cuyo propósito es establecer los objetivos curriculares para la FDI.

En este sentido, el DC en vigencia, se aprobó poco después de la sanción de la Ley Nacional N° 26150 y no abordó la incorporación de la ESI en la formación inicial. A lo largo de todo el DC, la categoría educación sexual, aparece tan sólo una vez y se enuncia como: “educación sexual de los niños/niñas”, contenido específico en la cátedra de “Educación en y para la Salud”. (DC, 2007, p.84)

Sin embargo, la categoría género es enunciada como contenido en diversos espacios curriculares del Campo de la Fundamentación⁷¹. Así por ejemplo encontramos: “*Antagonismos múltiples: generacionales, de género, sexuales, religiosos, étnicos, raciales*” o “*Género, educación y trabajo docente.*” En el Campo de las subjetividades y culturas aparecen contenidos que hacen alusión a “*Constelaciones identitarias, el yo social, sexualidad y género*” o “*La educación de los niños y las niñas: una mirada*

⁶⁹ Durante el 2022 se iniciaron una serie de rondas de discusión de reformas curriculares de algunos de los profesorados de los ISFDYT, en ellos se incorpora un espacio específico de ESI.

⁷⁰ A partir de aquí utilizaremos las siglas DC, para referirnos a los Diseños Curriculares.

⁷¹ La estructura de los profesorados está dividida en campos: de la Fundamentación, de las Subjetividades y Culturas, de la Práctica, que engloban las diferentes cátedras a lo largo de los cuatro años de formación.

desde la identidad de género”; o *“Pedagogía de las identidades (étnicas, raciales, sexuales, de género, generacionales”* (DC, 2007, p.54)

Respecto al uso del lenguaje, el DC señala que el espíritu del diseño es el reconocimiento de la perspectiva intercultural y de género. Y recomienda el uso de los y las, todos y todas (DC, 2007, p.14).

Durante el 2018, durante la gobernación de María Eugenia Vidal, se realizó la reforma del DC para el Nivel Primaria e Inicial⁷², esta reforma incumbe no tanto a la FDI, sino a los contenidos mínimos que dictarán los futuros docentes en jardines y escuelas primarias. En el nuevo DC (2018) conseguimos identificar una pronunciada huella de la “educación emocional”⁷³, asociada a potenciar el desarrollo de competencias emocionales, capacitar para la vida y aumentar el bienestar personal.

En las prescripciones curriculares, se propone abordar la conciencia emocional, la regulación emocional y las capacidades sociales. Este enfoque adhiere a los principios que, para las infancias es muy significativo conocer y gestionar las emociones propias y ajenas. Si bien el DC hace mención a la ESI, sostiene que:

Será comprendida como un proceso de enseñanza transversal que promueve saberes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas en relación con el cuidado del cuerpo, las relaciones interpersonales, el cuidado de sí mismo y el autoconocimiento, garantizando el desarrollo integral de los niños, visibilizando y reconociendo las emociones que se entranan en el ámbito educativo. (DC, 2018, p 31).

De esta manera, el nuevo diseño orienta a los docentes a trabajar con las emociones y educar en la afectividad, fomentar el autoconocimiento y el autocuidado. En el análisis del DC (2018) la palabra emoción aparece citada 24 veces, emocionales 4, emocional 2, mientras que ESI como categoría aparece 13 veces, de las cuales 5 son enlaces a bibliografía o recursos. En algunas áreas como Inglés y Educación Física, el DC (2018) realizó recomendaciones de cómo articular contenidos específicos con los transversales de la ESI y señaló la importancia de *“superar estereotipos de género y de otro tipo con referencia a las prácticas corporales en función de garantizar la igualdad de oportunidades y de derechos para todas y todos los estudiantes”* (p.374).

⁷² El DC de Inicial y Primaria prescribe los contenidos mínimos a los que deben acceder las infancias que concurren a instituciones de la Provincia de Buenos Aires.

⁷³ En la Argentina las propuestas de educación emocional, se asocian a un proyecto vinculado a la regulación de las emociones, el control del enojo. Son propuestas de control individual, se resalta el manejo, control y gestión individual de las experiencias emocionales, desde una perspectiva competitiva y mercadotecnia.

Por otro lado, el concepto de sexualidad surge en el área de Ciencias Naturales en relación a contenidos que reconozcan “*la interrelación entre los aspectos biológicos, sociales, psicológicos, afectivos y éticos de la sexualidad humana*” (DC, 2018.p.281), pero también “*una sexualidad responsable y del cuidado de la salud*” y (DC, 2018, p. 282)

Al mismo tiempo, dentro de las situaciones de enseñanza se sugirió que los docentes fomentaran espacios donde la “reproducción, el desarrollo, la madurez y la sexualidad” estén abordado con distintos adultos (especialistas, otros docentes, padres) (DC, 2018, p.283). Por otra parte, la perspectiva de género, está incorporada marginalmente entre las expectativas de desempeño (no aparece en ningún otro espacio): “La perspectiva de género -eje transversal en las diferentes áreas también va en sintonía con esta aspiración.” (DC, 2018, p.17).

Entendemos que los DC, tanto para la FDI como los específicos del Nivel primario e Inicial, tienen exiguas menciones a nuestro tema de interés, las referencias a la ESI son fragmentarias, sin contenidos específicos, ni estrategias de enseñanza - aprendizaje, metodología y/o recursos para los futuros docentes.

En otro nivel de análisis, se encuentran las diversas comunicaciones emanadas desde la DGCYE. En el año 2015 encontramos la “*Guía abordaje de la diversidad*” de la DPCYPS/DGCYE, se presentó como un documento de consulta y herramienta de intervención en relación a los derechos de las infancias y familias. Contuvo una sección de definición de categorías, junto con tres anexos para abordar la identidad de género pensando en diferentes sujetos que transitan el ámbito escolar: estudiantes, personal y familias. El documento incorporó un glosario de conceptos claves en torno a la sexualidad. En este documento la sexualidad, la orientación sexual y la diversidad sexo-genérica son definidas desde una perspectiva de género y con los aportes de los feminismos críticos.

En el mismo año, la DGCYE envió la Comunicación Conjunta N° 2 de Jornada Nacional “*Educación en igualdad: Prevención y erradicación de la violencia de género*” cuyo objetivo fue dar centralidad al cumplimiento de la Ley N° 27.234⁷⁴. El

⁷⁴ Ley Nacional N° 27234 Educación en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género. Sancionada: 26/11/2015 Recuperado el 11 de Noviembre de 2022 de <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2017/10949.pdf>

documento propuso fortalecer las propuestas pedagógicas para que “los *alumnos, las alumnas y docentes desarrollen y afiancen actitudes, saberes, valores y prácticas que contribuyan a prevenir y erradicar la violencia de género*” (Art.1º). También brindó definiciones teórico-conceptuales provenientes de los estudios de género y feminismos. Específicamente señaló la importancia de la categoría de género, para problematizar la existencia de un orden binario (DGCyE-DPCyPS, 2015:8). Permitió distinguir los términos de violencia de género y violencia contra las mujeres, definiendo que “*entenderemos la violencia de género como aquella que históricamente se ha ejercido contra las mujeres, subordinándolas en relación a los hombres*” (DGCyE-DPCyPS, 2015:8).

Para el año 2016 la Comunicación Conjunta N° 1/16 incorporó al Calendario Escolar la "Semana de la ESI"⁷⁵. El documento realizó recomendaciones y orientaciones para que los docentes cuenten con propuestas por nivel y/o modalidad para abordar la ESI. En esta comunicación específica, el sentido de la ESI es asegurar. “*el derecho a la toma de decisiones reproductivas libres y responsables; el derecho a la información basada en el conocimiento científico; y el derecho a la atención de la salud sexual*”. (CJ 1/2016)

En el año 2017, la DGCYE envió la Comunicación Conjunta N°2/17 “*La construcción de la convivencia en las instituciones educativas*” y la Comunicación Conjunta N°3/17 “*Primera Jornada Provincial sobre convivencia en ámbitos escolares*”. Esta última desplegó una proposición en torno a la “convivencia escolar”. El documento fortaleció la definición de ESI como “*una herramienta privilegiada para pensar desde los diferentes ejes conceptuales, entre ellos, la promoción de derechos de los niños, la valoración de la afectividad, el respeto a la diversidad, a su vez las puertas de entrada orientan y organizan posibles abordajes en el trabajo con las familias y la comunidad*” (DGCyE, CJ2, 2017)

Durante el 2018, la DGCYE, envió la Comunicación Conjunta N°2/18 sobre la Semana de la ESI, donde incentivó la producción y participación de las instituciones escolares y se reforzó la definición de sexualidad humana desde una mirada integral, señalando que: “*posee varios componentes: biológicos, psicológicos, sociales y culturales. De esta manera, podemos decir que trasciende totalmente la función*

⁷⁵ Participan de la comunicación las Direcciones de Nivel Inicial, Primario, Secundario, Técnico Profesional y de Dipregep y Direcciones de Modalidades conjuntamente con la Mesa Jurisdiccional de Educación Sexual Integral.

biológica”. Por otro lado, ratificó que la ESI debería ser un “*espacio sistemático de enseñanza y aprendizaje que promueve saberes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas en relación con el cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad y los derechos*” (DGCyE, CJ2, 2018)

En lo que concierne específicamente a la Dirección Provincial de Educación Superior, son muy escasos los documentos que aborden temáticas en relación a la sexualidad y ESI. Por ejemplo, en el documento del *Taller Inicial 2018, “Documento de apoyo para el ingreso. Proceso formativo de estudiantes de Educación Superior”* no emerge en ningún lugar la palabra sexualidad, tampoco referencias a la ESI.

Durante el 2020 y ya declarada la emergencia sanitaria e implementadas las medidas de ASPO para las instituciones educativas y en el marco de los procesos de virtualización, la DPES, envió el “*Documento de trabajo orientaciones para la organización de la enseñanza en primer año hacer lugar a los que llegan*” Comunicación 5/2020 allí se enunció que “*las cuestiones de género serán centrales para el trabajo de construcción y desarrollo curricular*” y recomendó tenerlas en cuenta tanto para recibir a los/las /les estudiantes que ingresaron a primer año, así como también incorporar “*la transversalidad de la perspectiva de género en la organización de los campos de conocimiento*” (CSFD, CJ5, 2020)

De igual forma, en la Comunicación de “*Curriculum prioritario*” la DPES sugirió retomar o incluir los ejes propuestos en la Comunicación 5/20 (educación sexual integral, problemáticas de género, la educación ambiental, la educación a distancia, etc.) como criterios para generar articulaciones. De esta manera, en esta coyuntura se puede observar un interés específico de la DPES por advertir que: “*Las problemáticas de género – ahora atravesadas, además, por las condiciones generadas a partir de la pandemia– es un tema crucial a conocer, discutir, involucrarse, formar y formarnos. Desde nuestra Dirección proponemos su abordaje prioritario*” (DPSF, CJ 5/2020, p.16).

En el mismo sentido, de suma importancia para nuestro análisis, fue el documento “*La ESI en la enseñanza de la Provincia de Buenos Aires. Vamos creciendo*

con más ESI'. Se trató de un Documento de Trabajo en la semana de la ESI de octubre del 2020⁷⁶. En el apartado del Nivel Superior se afirmó que:

La Dirección Provincial de Educación Superior asume a la ESI como una política de DDHH, indispensable para la vida en común y plantea un organigrama interno en el cual se contempla a las “Agendas otras”, un agrupamiento que incluye la ESI y las perspectivas de género, intercultural y latinoamericana, (...) como insumo para las instancias de desarrollo curricular en el corto y mediano plazo y de construcción curricular, en el mediano y más largo plazo. (p.9, 2020)

En el mismo documento la DPES, enuncia que las cuestiones de género serán centrales en construcción y desarrollo curricular en el contexto de ASPO y se recomienda la transversalidad de la perspectiva de género en la organización de los campos de conocimiento u otras iniciativas que hayan diseñado en el marco de los procesos educativos virtuales en el nivel superior.

Además, el documento pormenorizó una serie de acciones llevadas a cabo por la DPES en relación a las temáticas de ESI : el avance del entramado de la ESI y perspectiva de género en los proyectos “De autoras y autores” y “Escenas pedagógicas”, el relevamiento de las experiencias relacionadas con la ESI en las Instituciones, las experiencias en ESI de las/los/les estudiantes, las reuniones de DPES con especialistas externas⁷⁷ y la reforma de nuevos Diseños Curriculares que atienden “*a la deuda histórica del nivel superior en cuanto a la ausencia de la ESI, inclusive en aquellos diseños que fueron modificados en 2018.*”(2020, p 9). A su vez, el documento anunció de la escritura de un instrumento de trabajo para la inclusión de la ESI y la perspectiva de género en 2021 en las reformas curriculares de los diseños vigentes. (p.10, 2020)⁷⁸

Asimismo, fueron parte de nuestro corpus documental el análisis de materiales emanados desde la DPES, por ejemplo, la serie “De autores y autoras (2020)⁷⁹, específicamente el material “*Educación Sexual Integral: algunas claves para comprender de qué se trata*”. Allí la especialista Graciela Morgade definió cuál es el concepto de sexualidad que tiene la ley y por qué es necesaria la transversalidad,

⁷⁶ Se trata de un documento donde la DGCE realiza una enumeración de las propuestas llevadas a cabo por los diversos niveles y modalidades del sistema educativo provincial en relación a la ESI.

⁷⁷ Graciela Morgade, Valeria Sardi y Viviana Seoane.

⁷⁸ Recuperado el 11 de Noviembre de 2022 de <https://isfd21-bue.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/09/EDUCACION-SEXUAL-INTEGRAL-DGCyE.pdf>

⁷⁹ Se trató de una propuesta de colección de audiovisuales junto con fichas de acompañamiento pedagógico con mensajes, voces y rostros de autoras y autores, realizados especialmente para las y los futuros docentes de la Provincia de Buenos Aires acerca de diferentes temáticas centrales en la formación durante el contexto de pandemia..

complejizando la categoría sexualidad no sólo desde los aspectos biológicos sino desde una perspectiva histórica cultural.

Por último, analizamos el documento "*Ideas para repensar el Taller Inicial. Curso de ingreso 2021*" Comunicación 9/20 y cuyos ejes temáticos se expusieron en la Comunicación 1/21 y en la N°2/21. El material fue elaborado en "coautoría" entre el equipo de la DPES y cincuenta docentes de los ISFDYT. Se trató de un documento no prescriptivo sobre cómo abordar el curso de ingreso 2021: contiene cinco ejes temáticos (de los cuáles el último es sobre la Formación Docente). El documento señaló la importancia de la perspectiva de género desde una mirada transversal, que debe ser presentada desde el curso de ingreso y proyectar su continuidad a lo largo de toda la formación.

Según nuestra investigación, esta es la primera vez que desde la DPES se definen y enuncian pautas específicas en relación a la ESI y la FDI. En el documento la sexualidad es "comprendida en su integralidad" buscando re conceptualizar la mirada "acerca de los cuerpos para entenderlos como productos culturales, históricos, con marcas étnicas, nacionales y de clase." (DPES, 2021). Existe allí un posicionamiento claro sobre la ESI donde se afirmó que:

Sin embargo, en el nivel superior persiste la deuda histórica por parte del Estado de un tratamiento que asegure el pleno desarrollo de esta política pública educativa como derecho, con perspectiva de integralidad y transversalidad, como política de cuidado de la vida y con el objetivo de construir condiciones más democráticas y justas para las y los estudiantes. En este marco, las acciones que las instituciones llevan adelante en relación con esta temática suelen depender casi exclusivamente de las voluntades, las necesidades puntuales o las búsquedas de nuevos conocimientos y perspectivas que son motorizadas por docentes y estudiantes. (DPES, 2021)

De igual forma, el documento problematizó el binarismo de género, los estereotipos y desigualdades en torno al género y proyectó una serie de metas en relación a la ESI, presentándola como un herramienta que permitiría abordar prejuicios y estereotipos naturalizados, revisar las relaciones de poder, hacer lugar a las diversidades y generar empoderamiento estudiantil en el nivel superior.(DPES, 2021) En el mismo sentido, postuló la necesidad de que la ESI sea integral y transversal en los ISFDYT, desde el Taller Inicial y en todas las materias (en el marco de un enfoque de derechos y una política de cuidado para les integrantes de las instituciones). El documento recuperó la conceptualización de "*buenas prácticas en ESP*" de Mariana

Lavari y Eleonor Faur (2018) entendiéndolas como acciones sistematizadas, por docentes y equipo de gestión. Por último, recomiendan el uso del Taller de Definición Institucional y Espacio de Definición Institucional (TFO y TAIN)⁸⁰, como puertas de entrada para la ESI situaciones formativas.

En definitiva, a lo largo del período 2015-2020 la DGCYE, a través de sus direcciones y específicamente de la DPCYPS, desarrolló y envió a los ISFDYT diferentes normativas, circulares y disposiciones que promovieron conceptualizaciones y acciones en torno a la ESI y las sexualidades. Las normativas tuvieron un lenguaje teórico y definiciones conceptuales que contienen una perspectiva de derechos humanos y un enfoque de género, recuperando los aportes de la teoría feminista y los estudios de género. Sin embargo, en los diseños curriculares (a pesar de ciertas actualizaciones) existió una ausencia específica de estos enfoques, no conseguimos comprobar en ellos ni contenidos, categorías, propuestas en torno a la ESI. Por otro lado, en relación a nuestro objeto de estudio, no hubo ninguna medida específica para la formación docente, hasta la emergencia de la pandemia en el 2020.

Podemos señalar algunas aproximaciones o conclusiones en torno a la categoría sexualidad y el discurso oficial que se deriva de estas normativas, resoluciones y de los discursos oficiales de la usina pedagógica y administrativas de los ISFDYT.

Tiempos de cambios. La primera identificación se trata de una dimensión temporal: las comunicaciones, recomendaciones y noticias en torno a la ESI en el período (2015-2021) comienzan a ser más claras y asiduas desde el 2018. Existen comunicaciones previas que se enmarcan en las normativas ampliatorias de derechos para las infancias (2005-2011) pero es durante el 2018 que advertimos con claridad a la ESI como una política pública en marcha dentro de la provincia y la DGCYE/DPES.

En este análisis temporal, a partir del 2018, intentan promover dos acciones: la semana de la ESI y los talleres de ingreso de los estudiantes de superior.

Insistimos en esta distinción porque dentro de la DPES, la formación inicial tiene una dirección diferente a la de formación continua, entonces si contrastamos la oferta de cursos del ABC y las propuestas de los CIEE, vemos que hubo una mayor impronta de oferta para los docentes en ejercicio. La decisión de incorporar la ESI no

⁸⁰ TFO: Taller de Definición Institucional y EDI Espacio de Definición Institucional. Ambas son propuestas de espacio transversal donde se reúnen estudiantes y docentes durante los cuatro años de las carreras.

estuvo en el grado, sino en la posibilidad de que les docentes accedan a las ofertas de cursos y/o capacitaciones en ESI en su formación permanente.

Es recién a partir del 2018, que la Dirección de Educación Superior comenzó a consignar instrumentos claves para abordar la ESI en la FDI, definió conceptos y categorías, recomendó procesos de transversalización, señaló la deuda histórica del nivel respecto a la actualización curricular y alentó la incorporación transversal de la ESI y de las problemáticas de género. Al mismo tiempo, indicó claramente la necesidad de generar espacios específicos en cada institución en consonancia con la Res. 340/18 del CFE y prescribió que las planificaciones del nivel superior aborden contenidos de ESI.

En definitiva, la coyuntura marcada por el contexto de pandemia, implicó que la DPES ejecutara una serie de propuestas, dispositivos, dinámicas y comunicaciones que no existían previas a la ASPO/DISPO⁸¹. Es en este período, que también la DPES motorizó las articulaciones necesarias para el abordaje de situaciones críticas, generando un marco y guía de orientación específico para las situaciones de vulneración de derechos y/o de padecimiento subjetivo de personas.

Desde el 2015 en adelante, podemos observar que en los DC de Inicial y Primaria y en los cursos ofrecidos por los CIEE, existió viraje de la ESI con perspectiva de género y diversidad, hacia un ESI ligada a las emociones y la educación emocional. Este cambio estuvo acompañado, por un recorte del presupuesto y una concentración en los aspectos preventivos y de riesgos relacionados a la sexualidad. Existió una fuerte inversión presupuestaria, en el Plan ENIA, sujeta a la “peligrosidad” del embarazo adolescente y la centralidad de la genitalidad y la prevención.

A partir del 2018, observamos la preocupación por la relación entre la FDI y la ESI, especialmente a partir de la Res. 340/18 del CFE. La emergencia del Covid 19, la virtualización de toda la enseñanza, el rol de los estudiantes del nivel superior en el Programa ATR, marcan una preocupación creciente en torno a la temática de ESI y la FDI. Las normativas dan cuenta de la incorporación de conceptos y categorías, elaboradas desde los feminismos académicos, con propuestas de definición y glosarios en relación a la sexualidad, el género, los estereotipos, la violencia basada en género. Se

⁸¹ Las normativas retoman acciones de cuidado preventivas y de intervención en relación con problemáticas tales como el abuso, el maltrato, las violencias de género y las redes sociales –ciber-acoso y grooming, principalmente- que pudieran emerger o verse profundizadas en los contextos de ASPO.

puede vislumbrar el rol de expertes, de equipos técnicos y/asosores que incorporan a las normativas una perspectiva de género y de derechos humanos.

Otro cambio en los discursos en torno a la ESI de la DPES fue el que se relaciona con los cambios de gestión de las autoridades provinciales. En los años transcurridos entre 2015-2019, junto al cambio de gobierno y la reforma curricular de los diseños del nivel primario e inicial, se promovió como señalamos anteriormente un cambio en las concepciones sobre ESI, donde la DGCYE y sus direcciones alentaron el trabajo con la formación emocional. Esta propuesta tuvo mayor influencia en el nivel inicial (jardines de infantes) y en el discurso y propuestas de formación continua de docentes ya en ejercicio. Según una de las entrevistadas:

Entiendo que hasta el 2015, hubo mucho laburo, del programa ESI de Nación, que siempre se ejecutaba a través de la provincia, la nación da la plata, pone el apoyo técnico, manda el diseño, la que pone a les capacitadores es la provincia y funcionó bastante bien (Entrevista A, Formadora del Campus Virtual ABC, 2020, 39 años)

Para el período 2015-2019 la entrevistada aprecia que la DPCYPS hizo “bastante poco”. Según su testimonio durante el 2016 se ejecutó una capacitación que tuvo como transversal a la ESI, pero “el nivel de problemas de las cuestiones era muy básico, la perspectiva de género y la problematización estaba ausente”. En el 2016 no existía “el nivel de disputa que hay hoy sobre la ESI” afirma. (Entrevista A, Formadora del Campus Virtual ABC, 2020, 39 años) Además respecto a otras acciones señala:

La Dirección de Psicología en 2019 asume la responsabilidad de la implementación de la Resolución 340/18 (...) La DPCYPS contrató quince talleristas, para hacer en ocho meses lo que no hicieron en 4 años.

Por otra parte, cabe recordar que este tipo de líneas de capacitación, así como el diseño de políticas de formación para les docentes en servicio, se enmarcaron en un contexto y un clima político de disputa en torno a los derechos sexuales, reproductivos y no reproductivos en Argentina. El período de nuestro estudio 2015-2021, estuvo signado por una serie de hitos: las grandes movilizaciones de los feminismos populares en el marco del NIUNAMENOS⁸², las marchas masivas contra la violencia machista, la

⁸² NIUNAMENOS: Ni una menos es una consigna que dio nombre a un movimiento feminista surgido en Argentina en 2015, que posteriormente se expandiría a gran escala hacia varios países de Latinoamérica y otras regiones del mundo. Es un colectivo de protesta que se opone a la violencia de género y su consecuencia más grave y visible, el feminicidio. Para algunos autores marca el comienzo de la masividad de los feminismos en Argentina.

participación en los Paros Internacionales de Mujeres 8M⁸³ y el proceso de lucha y de debate parlamentario en torno a el acceso legal al aborto en Argentina.⁸⁴

Por otro lado, durante el año 2018, se formalizó la propuesta de reforma de la ley de N° 26150, que planteaba una serie de transformaciones como: incorporar a la definición de integralidad, la perspectiva laica y científica, incluir leyes sancionadas con posterioridad Ley de Identidad de Género (26.743) y Matrimonio Igualitario (26.618) y avanzar sobre el artículo de “ideario institucional”. Este debate encendió a todo el arco político respecto a los derechos sexuales, reproductivos y no reproductivos. Autoridades, funcionarios y familias salieron a exponer sus posturas con respecto a las modificaciones.

En el marco de la Marea verde, toda una serie de agrupaciones de profesionales docentes, estudiantes, agrupaciones feministas y organizaciones sociales, denunciaron el desmantelamiento del PNEI, la falta de formación y comenzaron a generar espacios de autoformación, dictaron talleres y realizaron escraches, marchas y “defensas de la ESI”. En efecto, profesionales docentes también se organizaron en torno a la legalización del derecho al aborto. Así surgieron agrupaciones como: Frente en defensa de la Educación Sexual Integral, el Comando ESI, Frente en defensa de la Educación Sexual Integral, Red de Educadores por la ESI, Las Pauluzzi, Docentes por el Derecho a decidir, etc. (Domanico, 2017).

Por el contrario, algunos sectores conservadores que podemos categorizar como grupos anti derechos (referentes de las Iglesias católicas y evangelistas, familias que conformaron el grupo “Con mis hijos no te metas”⁸⁵ y diferentes políticos), prorrumpieron en la esfera pública, oponiéndose a lo que ellos denominan “ideología de género” en la aplicación de la ESI, el avance de los feminismos y el entrometerse del

⁸³ El primer paro Internacional de Mujeres se convocó el 8 de marzo de 2017. En Argentina se marchó desde Congreso a Plaza de Mayo bajo las consignas “Ni una menos” y “Vivas nos queremos”. En la plaza se leyó un documento que denunció que en la Argentina se perpetra un femicidio cada 18 horas. También una de las consignas que el reclamo por el aborto legal, seguro y gratuito, que en 2016 fue presentado por sexta vez en el Congreso el proyecto de Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo.

⁸⁴ En 2015 el Protocolo para la Atención Integral de las Personas con Derecho a la Interrupción Legal del Embarazo (Protocolo ILE) desarrollado por el Ministerio de Salud de la Nación, retoma los lineamientos del fallo “F.A.L” y agrega consideraciones en cuanto al concepto de salud, incorporando los aspectos físicos, psíquicos y sociales y aclara que el peligro de la salud puede ser potencial. Por primera vez, en 2018, se trató en el congreso el proyecto de Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo. Este tuvo aprobación en la cámara de diputados pero no en la cámara de senadores. Finalmente, en diciembre de 2020, se aprobó la Ley 27.610 de Acceso a la interrupción voluntaria del embarazo.

⁸⁵ Con mis hijos no te metas (CMHNTM) es un movimiento que tuvo origen en Perú en el año 2016, como oposición a las políticas públicas del gobierno por su implementación del enfoque de género en la educación. Este movimiento considera a esas medidas con el término ideología de género.

Estado en las cuestiones “familiares y privadas”. En estas circunstancias, parte del discurso de este sector, coincidió en la necesidad de fortalecer la ESI, esgrimiendo la necesidad de mayor información para prevenir embarazos no intencionales y evitar el avance en la ley de interrupción del embarazo.

Así, cuando se inició el debate sobre la interrupción voluntaria del embarazo parecía existir un acuerdo unánime acerca de la importancia de brindar mejor educación sexual en las escuelas. Estos procesos coyunturales y masivamente difundidos y discutidos en medios de comunicación, en la calles y en instituciones educativas⁸⁶, fueron paralelos al debate público sobre la legalización del aborto. Sin embargo, luego del dictamen negativo por parte del Senado argentino al proyecto de IVE, estos grupos intensificaron la demonización de la ESI y denunciaron la imposición de una “ideología” de género.

Curriculum, prescripciones y discursos sobre la infancia.

En este apartado analizamos los marcos prescriptivos que llegaron a los ISFDYT y el discurso oficial sobre las infancias que pudimos encontrar en ellos. Al igual que con la categoría sexualidad, pasamos revistas por diferentes tipos de documentos: normativas, resoluciones, comunicaciones y ofertas de capacitación.

A propósito, la Ley N°14744 de Educación Sexual Integral de la provincia de Buenos Aires (2015) expresó que los beneficiarios serán “niños, niñas y adolescentes”, pero en torno a la categoría de infancias no existió una definición explícita, sino un criterio cronológico o de edad: “tomando en consideración la edad del educando con sentido de gradualidad y especificidad.” (Art. 4, Ley 14744) así como la “comprensión y el acompañamiento en la maduración afectiva del niño, niña y adolescentes” (art.6 b, Ley 14744).

Asimismo, en la ya citada Guía de abordaje de la diversidad de la DPCYPS del año 2015, se definió a la ESI como una “herramienta de intervención en relación a los derechos de los y las niñas y familias en consonancia de la ley de identidad y matrimonio igualitario”. El documento brindó una definición histórica-social de las infancias e incorporó una propuesta de análisis desde la perspectiva interseccional: “los

⁸⁶ Hubo algunos casos de padres pro-vidas irrumpiendo en instituciones educativas para impedir el dictado de clase de ESI. Recuperado el 11 de Noviembre de 2022 de <https://www.minutouno.com/sociedad/la-plata/padres-provida-irrumpieron-una-escuela-y-quisieron-impedir-que-se-ensene-educacion-sexual-integral-n3091810>

modos que asume las infancias, las adolescencias o la adultez, posee un contenido íntimamente relacionado con variables de tiempo, espacio, condiciones económicas, sociales, culturales y políticas. (2015, p.6) Además, reforzó la información sobre el marco jurídico y la perspectiva de derechos humanos, incentivando la formación de circuitos de información y actualización vinculados a la promoción y protección de los derechos de la infancia (2015, p.7)

Por otro lado, la Comunicación Conjunta N° 1/16, incorporó al Calendario escolar la "Semana de la ESI", allí la categoría infancia emergió en relación a los derechos sexuales. La normativa recomendó realizar las adecuaciones necesarias, atendiendo a la madurez y promoviendo la participación y la escucha de las voces de las infancias en relación a los contenidos de ESI.

De igual forma, en el año 2017, en la Comunicación Conjunta N°2/17 de la DGCYE "La construcción de la convivencia en las instituciones educativas", se reforzó el rol de la ESI como herramienta de promoción de derechos de las infancias. Remarcó también la corresponsabilidad de los docentes, explicitando que son "responsables del cuidado y enseñanza de la infancia, como una tarea colectiva y comunitaria, indelegable e insustituible" (2017) Al mismo tiempo, el documento describió a las infancias "por el paso de la heteronomía al despliegue progresivo de la autonomía de sus acciones y pensamientos sentido de las normas y reglas, su origen y necesidad de cumplimiento" recuperando la noción de diversidad de infancias (contextos socioeducativos diversos, como también cuestiones de género, etnia y religión)

En el contexto de ASPO/DIPSO se divulgó en los ISFDYT la serie "De autores y autoras", este material incorporó información sobre las niñas trans. Uno de las ediciones de esta serie fue "Infancia y juventud: categorías para explorar la dimensión generacional de los procesos educativos", allí Sandra Carli (2020) propuso analizar las formas históricas de construcción social de la infancia, estimuló a los estudiantes de los ISFDYT a leer ciertas experiencias infantiles, prácticas y trayectorias, con sus diferencias y desigualdades. Por último señaló cómo las instituciones (estado, familias, escuela) impactan, inciden y regulan esta construcción social de las infancias.

En conclusión, en el resto de las comunicaciones y en relación a la especificidad de los documentos analizados de FDI y ESI la categoría infancias no es quizás la más citada. Sin embargo, los discursos prescriptivos que emanan de la DGCYE y específicamente de la DPES, están en consonancia con el marco legal internacional y nacional en relación a los derechos de las infancias. En el caso

argentino, la transformación del Modelo tutelar o de situación irregular, a un modelo de promoción y protección integral se da en un proceso de ampliación de derechos que va desde la incorporación con carácter constitucional de la Convención de Derechos del Niño (CDN) en 1990, pasando por la sanción ley Nacional de Promoción, Protección de Niños, Niñas y Adolescentes Ley N°26061 y la ley provincial N°13298.⁸⁷ Como señala Llobet (2021), estas herramientas políticas influyen en la definición de los derechos y, a la vez, determinan quiénes tienen la responsabilidad de satisfacerlos (PRIGEPP Infancias, 4.1).

De esta forma, en estos marcos normativos se consolidan una serie de sentidos sobre la infancia: el “interés superior del niño, “el niño como sujeto de derecho”, el abordaje integral de las problemáticas sobre niñez, la “corresponsabilidad” entre diferentes actores sociales (familia, Estado, organizaciones sociales) y la integralidad en la respuestas hacia los derechos vulnerados. Estos plexos normativos, establecieron la responsabilidad del Estado para garantizar el derecho de niños, niñas y adolescentes a recibir ESI de forma integral, haciendo eje en la afectividad, el enfoque de género, el respeto a la diversidad, la maduración e incentivando relaciones interpersonales positivas.

En este primer análisis de las normativas, hallamos que se construye y se consolida una definición de infancia universal, aunque matizada por la recomendación de incorporar otras categorías de distinción como: raza, género, clase, etc. Por otro lado, se acentúan discursos que se enmarcan en el paradigma de promoción y protección: el interés superior, las infancias como sujetos de derechos, la autonomía progresiva, la niñez protegida, el respeto a la diversidad y las orientaciones sexuales, etc.

Estas son algunas de las características que se prescriben y que directamente están en relación con los pactos internacionales, las normativas locales y el cambio de paradigma de la niñez tutelada hacia un sistema de promoción y protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes.

⁸⁷ La Ley Nacional N° 25.673 de Salud Sexual y Procreación Responsable y su respectivo programa en 2002, la Ley Nacional N° 26.061 de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes en 2005, la Ley N° 26206 de Educación nacional en 2006. Por otro lado la Ley Nacional 25273, el Régimen de inasistencias para Alumnas Embarazadas del 2003, la Ley Nacional 26.485 de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales (2009), la ley Nacional 26.618 de Matrimonio Igualitario (2010), Ley Nacional 26.743 de Identidad de Género (2012).

Curriculum, prescripciones y discursos sobre la formación docente

En este último apartado nos detuvimos a identificar los discursos sobre la FDI y la ESI que fueron emanados de DGCYE/DPES. Así, la Guía de abordaje de la diversidad de DPCYPS se refirió a que “Es preciso en el ámbito escolar diseñar estrategias de formación y participación, para el desarrollo profesional y el desarrollo curricular, que le permita a los/as docentes en servicio analizar la diversidad y asimetrías de género en los procesos educativos”. (DGYC, 2015) También enfatizó en relación a la formación docente y las capacitaciones en ESI, porque:

Se hacen necesarios espacios de formación que tensionan o problematizan las categorías interiorizadas o instituidas para generar nuevos sentidos a la experiencia escolar. (DGCYE, 2015)

En las comunicaciones y documentos específicos de la DPES se subrayó la masificación y heterogeneidad del ingreso a la FDI. Por un lado, se resaltó el acceso democratizador pero también se advirtió sobre la complejidad y desafíos a esa heterogeneidad (social, cultural y de trayectorias escolares) de los estudiantes del nivel superior (CJ 9/20)

Una de las recurrencias en los materiales analizados, se centra en “el irrenunciable derecho a la educación superior de los y las estudiantes de nuestros institutos” y fundamentalmente en el contexto marcado por la pandemia. Las documentaciones incentivaron y promovieron instancias de democratización, empoderamiento y sostenimientos de las trayectorias educativas de los estudiantes de los ISFDYT.

En relación a esto, podemos nombrar la figura de los Coordinadores Institucionales de Políticas Estudiantiles⁸⁸ (CIPEs) y una serie de programas y becas⁸⁹ para los estudiantes del nivel superior. En el documento de apoyo para el ingreso “Proceso formativo de estudiantes de Educación Superior” (DPES, 2018), se

⁸⁸ Según la Convocatoria del 2016: Los CIPEs cumplen una función central acompañando la generación de condiciones institucionales que fortalezcan las trayectorias estudiantiles, alienten la participación de las distintas voces, el diálogo entre los estudiantes, entre estudiantes y profesores, entre estudiantes y directivos, y también en estrechar el vínculo entre el instituto y el resto de la comunidad. Por otro lado esta figura adquiere un lugar estratégico para los institutos y el sistema educativo en su conjunto,” teniendo en cuenta que un docente formado en una matriz democrática e inclusiva es un agente democratizador en el ejercicio diario de su profesión. (Boletín DPES, 2016)

⁸⁹ Ejemplo de esto el Programa de Becas ; Estímulos Económicos y Pueblos Originarios dependiente del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD)

identificó además, la necesidad de incorporar la reflexión y valoración de las trayectorias previas de los estudiantes del nivel superior, entendiendo que:

Las trayectorias de formación se engarzan con otras trayectorias. En efecto, en el marco de las instituciones de educación superior los estudiantes llevan a cabo un itinerario en tanto estudiantes, pero este recorrido se liga, se toca y se cruza con otras trayectorias anteriores y paralelas – ligadas a su vida escolar, familiar, laboral, política y cultural (p. 9, 2018)

Por otro lado, el documento exhortó a que la FDI se caracterice por el ingreso directo, la no discriminación y la igualdad de oportunidades. En consonancia con lo anterior se persuadió a la “democratización de Nivel Superior”, alentando la participación en Órganos Colegiados como el Consejo Académico Institucional⁹⁰ y el fortalecimiento de los Centros de Estudiantes.

En el contexto mediado por la DISPO/ASPO, cobró importancia las circulares y comunicaciones emanadas desde la DGCYE y específicamente desde la DPES, muchas centradas en las prescripciones y excepciones que provocó esta situación en la organización cotidiana institucional.⁹¹ De este conjunto de documentos, fue relevante para nuestro análisis, la Comunicación 5/20 “Hacer lugar a los que llegan”, es muy interesante para nuestra investigación la caracterización de los alumnos del nivel superior:

Un alto porcentaje de estudiantes que deciden ingresar a nuestros institutos son jóvenes. La juventud es uno de los colectivos más afectados por la desocupación, la informalidad y las restricciones de acceso a bienes materiales y simbólicos, que se agudizaron con las recientes políticas neoliberales. Un análisis similar se aplica a las mujeres. Estas condiciones convierten a esta franja de estudiantes en, muy probablemente, el colectivo de mayor vulnerabilidad en términos pedagógicos. (DPES, 2020, p.)

También fue parte de nuestro análisis el Currículo Prioritario para el Nivel Superior. Concisamente el documento señaló que se debía recuperar la propuesta de organización por campos. El mensaje es claro respecto al “abordaje prioritario en las y los estudiantes como sujetos de derecho y las y los docentes como habilitadores de oportunidades” (DPES, 2020, p.).

Por último, en el documento “Ideas para repensar el Taller Inicial. Curso de ingreso 2021” (DPES, 2021), se marcan algunas características de la formación docente

⁹⁰ Consejo Académico Institucional.

⁹¹ Se informa de concursos, ingresos y permanencias de los estudiantes del nivel superior, sobre la acreditación de materias la postergación de los inicios de los postítulos, las orientaciones para la organización de la enseñanza las prácticas docentes en FDI en el aislamiento, las designaciones docentes y las certificaciones de estudiantes, etc.

inicial y se propone abordar el ingreso por medio de cinco ejes. El primero de los ejes es “Comenzar el camino para formarse como docentes” y se procura que allí se trabajen “ideas vinculadas con las representaciones y expectativas de las y los estudiantes acerca del trabajo de enseñar, y acerca del ser estudiante superior”. (DPES, 2021)

Examinando las normativas, podemos rescatar una serie de problemas en torno a la FDI y el perfil de estudiantes del Nivel Superior. Así, en la documentación se reiteran y contextualizan procesos que atraviesan la formación docente: la masificación al acceso de la educación superior, la heterogeneidad de perfiles y trayectorias que poseen quienes acceden al nivel superior y la distancia entre las representaciones que los formadores tienen de sus alumnos como por ejemplo: la relativa autonomía, el tiempo completo de estudio, los hábitos culturales y disposiciones. (Bourdieu y Passeron, 2003: 50).

De esta forma, las normativas sugieren los efectos de la masificación al acceso de la educación superior y declaman el “derecho a la educación superior”. La DPES puso en juego algunas políticas públicas para democratizar y alentó la participación política y el cogobierno en las instituciones del nivel superior (CAI, CIPE y Centros de Estudiantes), pero también reconoció en estas instituciones ciertas representaciones y culturas institucionales ligadas a la “infantilización de la formación docente”. En estas representaciones inciden otros factores como: la historia institucional, la tradicional normalista, el ideal homogeneizante. Estas representaciones chocan con la heterogeneidad del alumnado actual del nivel superior, produciendo procesos de discriminación y exclusión.⁹²

El caso del ISFDYT N°166

Antes de finalizar este capítulo, nos gustaría introducir nuestro caso y señalar algunas de las características generales del mismo. El ISFDYT N° 166, se encuentra en la ciudad de Tandil, una ciudad intermedia de la provincia de Buenos Aires, cabecera del partido homónimo y que cuenta con alrededor 120.000 habitantes.⁹³ Fue fundada en

⁹²En algunas carreras se hace aún más patente la distancia entre estos nuevos y nuevas ingresantes y aquel modelo esperado, distancia que muchas veces es percibida por los estudiantes como una falta propia, un problema personal que los lleva a auto discriminarse e incluso a autoexcluirse.

⁹³ La Dirección de Estadística municipal creó la Plataforma de Indicadores Locales (PIL) que incluye datos sobre Territorio y Población, Actividad Económica, Seguridad Ciudadana, Servicios y Ambiente. Última consulta 11 de Septiembre del 2022. Recuperado de: <http://indicadores.tandil.gov.ar/indicadoresmt/web/index.php/index>

1823 como parte de la avanzada y la expansión de la frontera del incipiente estado-nación argentino.

Para finales del siglo XIX, Tandil era una ciudad con alrededor de 15.000 habitantes –casi la mitad de la población del partido–de los cuales más del 30 % eran extranjeros. La ciudad poseía un diario ⁹⁴ y dos instituciones educativas: una escuela para varones (1857) y otra para mujeres (1859)⁹⁵. En 1883 el ferrocarril llegó a la ciudad y colaboró para que la industria de la extracción de la piedra se incrementara. De esta forma alrededor de 1908, la ciudad contaba con una veintena de unidades educativas.

Sin embargo, la ciudad dependía para la FDI de la Escuela Normal de Azul (fundada en 1887) y de la de Dolores (fundada en 1888). Desde principios del siglo XIX parte de la élite local, encabezados por Antonio Santamarina, inició reclamos a las autoridades nacionales solicitando una institución propia. De esta forma, El decreto del 20 de enero de 1910, firmado por el Presidente de la Nación, José Figueroa Alcorta, creó la Escuela Normal Mixta de Tandil.⁹⁶

Así, la “Normal” se fundó el 14 de Abril de 1910 y su primer director fue Juan Ramón Bonastre.⁹⁷ El municipio cedió una locación y una de las primeras medidas fue conferir a la institución, de una comisión de damas para “dotar de bandera a la institución”. En el departamento de aplicación se inscribieron 231 estudiantes y en el curso normal 35 alumnos los primeros inscriptos, del total de 35 alumnos del curso normal se integraba por 29 mujeres y 6 varones. De la primera cohorte se graduaron 17 maestras.

Durante gran parte del siglo XX, la institución no contó con edificio propio, recién en 1943, se logró la culminación de un edificio. A lo largo del siglo XX, la institución creció y se transformó⁹⁸, en 1944 egresaron los últimos maestros con plan de

⁹⁴ El Eco de Tandil, fundado en 1882 (el más antiguo de la provincia y cuarto más antiguo del país).

⁹⁵ El Colegio Sagrada Familia y el Colegio San José.

⁹⁶ El mismo decretó autoriza la creación de las escuelas de San Pedro, Pehuajó, Lincoln y Olavarría.

⁹⁷ El personal que acompañó a Bonastre como plantel fundacional estuvo integrado por Etelvina Pereyra (vicedirectora y profesora), Ramón Carriegos (secretario y profesor de Castellano); Juan Gatti (médico, profesor de Historia Natural); Enrique Lamy (profesor de Francés); Ventura Pessolano (profesor de Educación Física y maestro de sexto grado); Zacarías Cabrera (profesor de Dibujo y maestro de quinto grado) ; César Cardoso (profesor de Trabajo Manual); Fernando Del Fresno (profesor de Música); María B. de Lamy (profesora de Economía Doméstica); Cristina Carné (profesora de primero Infantil); Hermelinda G. García (maestra de primero Superior); Fotina Magret (maestra de segundo grado); Amelia Suárez Nelson (maestra de tercer grado); Joaquina Goya (maestra de cuarto grado); Jaime Sánchez (portero) y Tomás Garrido (sirviente).

⁹⁸ Ejemplo de ello son los cambios en la duración de la formación inicial: en 1950 egresaron los docentes bachilleres con 6 años de estudio y en 1951 se retorna al plan de 5 años para el ciclo de magisterio. En 1969 egresan los bachilleres de orientación pedagógica y finalmente el bachillerato con orientación docente comenzó en 1973.

estudios de cuatro años. En 1947 se creó una sección comercial anexa de primer año, que fue el inicio de la Escuela Secundario N° 8, ex Escuela de Comercio.

En el corpus analizado, es permanente la alusión a ciertos discursos e imágenes de la labor docente, en clave moderna e higienista, plasmados en la reconstrucción de las celebraciones, discursos, poemas y odas a *la Escuela normal*:

la misión formativa incluía la formación de hábitos de sanas normas morales el enraizamiento de conceptos cabales acerca del deber del derecho de la responsabilidad el destierro de la comunidad comodidad o la apatía la revelación de los caminos que conducen al bien a la verdad a la belleza al dominio de la voluntad y sobre todo al conocimiento exacto de lo que significa el maestro en la sociedad qué se espera de él y cuáles son las armas que debe usar para cumplir su tarea aún entre la incomprensión o en el desconcierto circundante (Centenario, 2010)

En cien años de historia, *la Normal* transmutó, al calor de los devenires y las reformas educativas emanadas desde el estado nacional. Estos cambios, se reflejaron en las diferentes denominaciones que tuvo la institución: de Escuela Normal Mixta pasó a ser Escuela Normal Superior y en los noventa⁹⁹ se convirtió en Escuela Normal Superior “*Unidad Académica Gral. José de San Martín*”, con cuatro niveles que conviven en la misma institución: inicial, primario, medio y superior.

A pesar de las diferentes transformaciones sociales, culturales, pedagógicas y administrativas que acontecieron en estos años, tal como señala Umpierrez para el caso de la Escuela Normal de Olavarría (2013) existió un continuo:

La superposición –la escuela que fue y las escuelas que son en la actualidad- queda *naturalizada* y solapada: se habla de la escuela como unidad, se la nombra como *la Normal* (...). Nunca dejó de ser tal para los actores institucionales y de la comunidad en general: se la nombra como *la Escuela Normal* sin importar a qué nivel educativo se haga referencia. (p.10)

En este sentido, a partir de 1994 y con los procesos de transferencia de nación a provincia, el cambio de identificación quedó sólo para lo administrativo y para los usos burocráticos. Les vecines, la cultura tandilense, la percepción espacial del edificio, siguió refiriéndola como “*la Normal*”. En consonancia, Vuksinic señala “si bien se reimprime sobre lo material y lo simbólico el cambio, nunca se desaloja el nombre “Escuela normal” ni en el frontispicio ni en la nominación pedagógica-social” (2014, p. 7).

⁹⁹ En 1994 se llevó a cabo la transferencia de las Instituciones Nacionales a Jurisdicciones Provinciales y/o Municipales. A partir de la ley Nacional 24.049/92 -de transferencia educativa-, la “Escuela normal” se conformó en tres unidades educativas: Jardín de infantes N° (que nació como nivel pre-escolar con dependencia del Departamento de Aplicación, en 1952), la Escuela de Educación Básica N°, Escuela Media y el Instituto de Formación Docente y Técnica N° 166

De este modo, analizar éstas rupturas y continuidades, nos permite visibilizar cómo estos imaginarios operan en continuo sobre representaciones en relación a la FDI, específicamente sobre “las maestras”. Al momento de realizar el trabajo de campo, nos centramos en revisitar cómo la historia y los mandatos fundacionales impactan en el presente, consolidan representaciones sobre la sexualidad, la infancia, el rol docente y determinan y tensionan las prácticas en ESI.

Según Zanotti (1960), las escuelas normales, son de los pocos establecimientos educativos que continúan con una tradición propia (estilo, docentes, himnos, reencuentros, placas, etc.) y que construyen una marca de identidad. Es factible como anticipación hipotética, la posibilidad de que estas instituciones centenarias, con una fuerte tradición normalista, con prácticas y ritos de diversas épocas funcionen como un palimpsesto¹⁰⁰. La metáfora de Gravano (2016) entiende a las ciudades intermedias como palimpsestos urbanos y las refiere a una construcción de unicidad identitaria, “su supuesta” homogeneidad, frente a su heterogeneidad real, con diversas formas de segregación, pueden servirnos para leer así nuestro caso.

La metáfora de palimpsesto, ese manuscrito donde se escribe y se vuelve a inscribir, permite imaginar de qué manera, diferentes imágenes identitarias se superponen y se entremezclan entre sí. Muchas de estas representaciones provienen de diversos momentos históricos y aun así cumplen la función de reforzar sentidos institucionales, conviven y/o confrontan diversas representaciones y discursos en torno a las sexualidades y la educación sexual integral, las infancias y la formación docente inicial.

En otro sentido, la ciudad de Tandil procura en la actualidad, una heterogénea oferta para la FDI, que incluye el nivel superior universitario y el nivel superior no universitario.

La educación universitaria regional se afianzó pasada la segunda mitad del siglo XX. La Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. (UNCPBA)¹⁰¹ surgió en el marco de un proceso de masificación y “democratización externa”, es decir un contexto de expansión de las universidades nacionales a partir de

¹⁰⁰ La definición de palimpsesto es que se trata de Manuscrito en el que se ha borrado, mediante raspado u otro procedimiento, el texto primitivo para volver a escribir un nuevo texto.

¹⁰¹ A partir de aquí utilizo la sigla UNCPBA para referirme a la Universidad Nacional del Centro. La UNCPBA es una universidad nacional con sede del Rectorado en Tandil, pero con diversas Facultades y dependencias en las sedes de Azul, Olavarría y Quequén.

la década de 1960.¹⁰² A nivel formación docente inicial la UNCPBA ofrece hoy los profesorado de: Inicial, Historia, Geografía, Matemática, Física, Ciencias Biológicas, Ciencias de la Educación, Teatro, Juegos Dramáticos; cuenta además con una oferta en los niveles preuniversitarios: cuatro jardines maternales y dos escuelas preuniversitarias. Pero no ofrece la carrera de formación docente para el nivel primario, sólo el profesorado y la licenciatura en Educación Inicial.

Por otro lado a nivel provincial, Tandil se encuentra dentro de la Región Educativa N° XX, junto con otras veinticuatro regiones en la que se divide la Provincia de Buenos Aires, los partidos que incluye son: Tandil, Necochea, Lobería, Balcarce y San Cayetano. En la Región XX, existen seis ISFDYT, dos institutos de formación técnica (IFDT) y un instituto de formación docente (IFD), más la oferta de instituciones privadas. Según el relevamiento inicial del año 2019 (DGCYE)¹⁰³, la Región XX posee un total veinte unidades educativas del Nivel Superior, con un total de 7.219 estudiantes y 314 secciones; de las cuales para el sector público son 14 unidades, con 6.343 alumnos y 286 secciones.

La oferta de nivel superior no universitaria, se concentran en cinco institutos de formación docente y técnica y artística superior: Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 166, Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 10, Instituto Superior de Formación Técnica N° 75, Conservatorio de Música Isaías Orbe, Instituto del Profesorado de Arte N° 4 (IPAT), Instituto de Educación Superior "Tandil" (DIPREGEP 3671)

Las escenas locales de la ESI: resistencias y agencias

Para comprender cuál fue el escenario local entre FDI y ESI, en una ciudad intermedia, durante el período 2015-2022, intentamos reconstruir el entramado local de actores sociales que se relacionan con nuestro objeto de estudio. Nos resultó necesario incorporar el análisis de qué actores sociales han realizado intervenciones públicas

¹⁰² En Tandil en 1964 se inauguró el Instituto Universitario de Tandil, lo que en años posteriores sería la UNCPBA. Subsiguientemente se sumaron las Facultades de Ciencias Económicas y Ciencias Físico-Matemáticas en 1965 y la Facultad de Ciencias Veterinarias en 1969 (Di Salvo, Ramón, 2015).

¹⁰³ Documento de la DGCYE, EL ESTADO DE LA ESCUELA. DATOS E INDICADORES (2019) Última consulta 11 de Septiembre del 2022. Recuperado de https://abc2.abc.gob.ar/sites/default/files/el_estado_de_la_escuela_2019.pdf

respecto a la ESI en la ciudad de Tandil¹⁰⁴ Este relevamiento inicial, nos permitió un primer acercamiento al campo, en este caso reconstruyendo qué actores, (más allá de los docentes y estudiantes) participan/disputan y se posicionan respecto a esta política pública a nivel local.

Hacia el 2013 se realizó la “Jornada de Formación y Capacitación en Educación Sexual Integral (ESI)”. La convocatoria la efectuó la Secretaría de Cultura y Educación y de la Secretaría de DDHH del SUTEBA de Tandil y estuvo dirigida a los docentes de todos los niveles y modalidades (Suteba, 2013)

En el período 2013 al 2018, hubo un profundo silencio en relación a la ESI, a mediados de septiembre del 2018 se publicó en diversos medios locales “una carta pública” dirigida a la Jefa de Inspección Distrital de Tandil, por parte de “300 padres” que denunciaban la aplicación de la educación sexual. En la carta manifestaban que *“hay docentes que enseñan a masturbarse, a usar el consolador, sexo anal y oral a los niños en la escuela”*. También describieron el rol fundamental de la *“la familia como agente natural y primario de la educación”* y sostenían la necesidad de que las escuelas *“informen a los padres de las propuestas de ESI previo a la aplicación en el aula”* (El Eco de Tandil, 2018)

En septiembre del mismo año y en una coyuntura nacional signada por la media sanción de la propuesta de reforma de la Ley 26150, uno de los diarios locales entrevistó a Graciela Gervasio¹⁰⁵ quien declaró que los déficit de la ESI, radicaban en la poca aplicación de ésta política pública, en la falta de incorporación de la perspectiva de género en los diseños curriculares de las carreras de FDI. Según la especialista:

No se ha trasladado aún a los institutos superiores de formación docente, se están revisando los planes, con nuevas materias y espacios para incluir, es fundamental que eso surja desde ahí para ir formando a los que se agregan. La mayor cantidad de docentes están hoy en las aulas algunos próximos a jubilarse, entonces me parece que hay que hacer ahí una fuerte política de capacitación (El Eco de Tandil, 2018)

Unos meses más tarde, los medios locales informaban que más de “cincuenta padres” se autoconvocaron para pedir a Jefatura distrital otras alternativas a la ESI. En esa oportunidad, los manifestantes requerían a las autoridades educativas locales, que la

¹⁰⁴ Para este análisis, parte de las estrategias metodológicas fueron el análisis bibliográfico y el relevamiento y lectura de los principales diarios locales, entre ellos El Diario de Tandil, El Eco de Tandil, La Voz de Tandil, ABCHoy y Miradas del Centro, conjuntamente con algunos recursos audiovisuales y publicaciones relevantes en redes sociales.

¹⁰⁵ Capacitadora del Equipo Técnico Regional. Dirección de Formación Continua de la Provincia de Buenos Aires.

educación sexual no esté bajo la “*ideología de género*”, denunciaban además malas prácticas y cercenamiento al derecho de las familias. (El Eco de Tandil, 2018)

Para el mismo período, se puede observar cómo otros actores sociales, ligados a lo educativo, también realizaron acciones vinculadas a las temáticas de género y educación sexual. La Universidad Nacional del Centro, abrió las inscripciones para la “Diplomatura de estudios de Género y estrategias de intervención en políticas públicas”. (UNICEN, 2018). El Instituto de Formación Docente y Técnica N° 10 realizó el 1° Foro de Educación del ISFDYT 10 ‘*Pensar la ESI en Educación Superior*’, que finalizó con el panel ‘*De lo personal a lo político: educación, género y sexualidades en diálogo*’ (Miradas del Centro, 2018). En paralelo hubo algunas manifestaciones y movilizaciones de centros de estudiantes del nivel superior, reclamando ESI y expresándose a favor de la legalización del aborto (Miradas del Centro, 2018)

A partir del 2019, aconteció un salto cualitativo en relación a los actores que en la ciudad de Tandil, comienzan a visibilizar las temáticas en torno a la ESI. El impacto de los debates nacionales en torno a los derechos reproductivos y no reproductivos, la avanzada de los grupos antiderechos y la falta de presupuesto para capacitaciones y programas en torno a la ESI, provocaron una movilización local de actores a favor y en contra de ésta política pública.

En marzo del 2019, se realizó la primera Asamblea de Red Educadorxs por la ESI, la red -creada ese año- buscó motorizar demandas, generar capacitaciones y denunciar la falta de espacios de ESI. La Red se conformó como agrupación autogestiva de: docentes, estudiantes, investigadores, con una modalidad asamblearia y horizontal y realizó sus primeras reuniones en el espacio de la Biblioteca Popular de las Mujeres¹⁰⁶. Su núcleo de origen se conformó con un grupo de docentes del ISFDYT N°166, que llevó a cabo durante el 2018 una “Cátedra Abierta de ESI” en articulación territorial con la Biblioteca y de la cual participaron estudiantes de los Profesorados de Inicial y Primaria del ISFDYT N°166¹⁰⁷.

Durante el período 2019-2021 la red de Educadores tuvo una extensa militancia a nivel local y regional en torno a las temáticas de ESI. Este conjunto de

¹⁰⁶ La Biblioteca Popular de las Mujeres, es una de las primeras experiencias feministas de la ciudad de Tandil. Mi rol dentro de la red.

¹⁰⁷ La cátedra Abierta de ESI, fue una experiencia pedagógica que articuló saberes teóricos con dinámicas talleristas, funcionó durante el segundo cuatrimestre del 2018 en el espacio de la Biblioteca Popular de las Mujeres, primera biblioteca feminista de la Argentina, que posee una amplia bibliografía en temáticas de sexualidad, género y educación sexual.

docentes, estudiantes e investigadores generaron articulaciones con diversos actores¹⁰⁸, dictaron numerosos tipos de capacitaciones, talleres y jornadas. Generaron materiales audiovisuales de visibilización y sensibilización de la temática en programas radiales y debates televisivos. Realizaron un relevamiento de la aplicación de la ESI en contexto de pandemia y presentaron los resultados en las jornadas organizadas por el Colegio de Trabajadores Sociales de la Región Azul, también dejaron plasmada su experiencia en un artículo¹⁰⁹.

Por otro lado, en 2019 se realizó por primera vez, en la ciudad de Tandil la “Marcha del Orgullo Diversa y Disidente” el documento final demandó: “*Educación Sexual para descubrir e implementación efectiva de la ESI con perspectiva de género.*” Y sostuvieron que los sectores anti-derechos “han intentado boicotear la aplicación de la Educación Sexual Integral, cuestionando lo que denominan “ideología de género”. (Miradas del Centro, 2019)

Además, durante ese mismo año se realizaron una serie de debates televisivos y una “Audiencia Pública sobre la ESI”¹¹⁰ De estas instancias participaron diferentes actores: docentes de la Red de Educadorxs, científicos sociales de la UNCPBA, la Jefa Distrital de Educación y representantes de los grupos anti derechos, quienes plantearon sus ideas, miradas y representaciones sobre la ESI.

Por otro lado, el Programa de Género UNICEN, junto con el grupo de investigación Ci.So.C y FCH UNICEN UNCPBA, realizó una investigación sobre la “Implementación de la ESI en Tandil: una aproximación a las visiones de docentes y alumnxs a partir de los resultados de encuestas” (2019), algunos de los resultados demuestran un amplio interés en la temática por parte de los estudiantes del nivel superior y problemáticas en el nivel institucional.

Los dos años transcurridos en el contexto de la pandemia, marcaron un desaceleramiento de las actividades vinculadas a la ESI a nivel local. En el año 2020 se celebró los 15 años de sanción de la Ley 26150, la Red de Educadorxs junto con la Facultad de Arte, el Programa de Género de la UNCPBA y el Conservatorio de Música

¹⁰⁸ Colaboraron en el asesoramiento de contenidos con ABRA TV/UNCPBA para cortos sobre ESI. Formaron parte de la discusión de contenidos y lineamientos para la Diplomatura en Educación Sexual Integral de la UNCPBA. Participaron de la Audiencia Pública sobre la ESI organizada por el Colegio de Abogados de Tandil. Participaron de eventos científicos y de espacios multisectoriales como Mesa Intersectorial contra las violencias. También en las movilizaciones en relación al calendario feminista 8M, 3J, 25N y jornadas por la sanción de la Ley IVE.

¹⁰⁹ Pedagogías deseantes: encuentros, redes y afectos” para el libro: “Ensamblajes de género, sexualidad (es) y educación” Ci. Soc. Ed. UNICEN. (en Prensa)

¹¹⁰ La audiencia fue organizada por el Colegio de Abogados de Tandil.

realizaron una performance e intervención callejera, festejando el “*cumple de 15 de la joven ESI y denunciando lo que aún resta*”.

Para la misma ocasión, la Mesa Intersectorial para el Abordaje y Prevención de la Violencia Familiar y por Motivos de Género, emitió un comunicado donde señalaron la importancia de implementar la ESI como una herramienta fundamental para la prevención de situaciones de violencia por motivos de género y, especialmente, para la protección integral de niños, niñas y adolescentes

Pudimos inferir de estas escenas locales, que el período 2015-2020 tuvo momentos fluctuantes, algunos de retracción y otros de una fuerte visibilización por parte de diversos actores sociales que problematizan las temáticas de la ESI. Los años 2018 y 2019 son lo de mayor activismo, allí grupos anti derechos y los docentes militantes, junto con centros de estudiantes, el colectivo LGTTBBQI+ y la Universidad, ocupan el espacio públicos, los medios de comunicación locales y manifiestan sus posturas en defensa y en contra de la ESI. El clima de politización y la coyuntura en torno a los derechos sexuales, reproductivos y no reproductivos a nivel nacional, las discusiones en torno a la legalización del aborto y la modificación de la ley nacional de ESI permearon también las acciones locales.

Las instituciones de FDI y sus principales referentes: directives, docentes, estudiantes y gremios docentes no estuvieron exentos ni de las discusiones ni de los debates. Es en este clima y escenario que nos adentraremos en los capítulos III y IV en las representaciones de estos actores sobre sexualidad, ESI, FDI e infancias.

Durante el recorrido de este capítulo señalamos algunos hitos históricos de la FDI en la Argentina, pasamos revista de las normativas en torno a ESI desde el nivel nacional hasta específicamente las normativas emanadas por DGCYE/DPES de la Provincia de Buenos Aires. Realizamos un análisis del discurso oficial que llega a las ISFDYT sobre sexualidad, ESI, FDI e infancias y en su análisis, concluimos que: estas normativas y discursos generaron marcos ampliatorios sobre derechos sexuales reproductivos y no reproductivos de NNYA, habilitaron una mirada de la ESI en forma integral acercando a docentes y alumnos herramientas conceptuales y propuestas concreta para abordarla en la práctica áulica.

En relación a la FDI y la ESI hubo una enorme vacancia que empezó a revertirse durante el contexto de pandemia (se reconoce la ausencia de ESI en la FDI y se proponen algunos cambios). Respecto a la categoría infancias, se presenta una

visión histórico-cultura de infancias y se apuesta a la interseccionalidad para abordarla.

Por último describimos nuestro caso el ISFDYT N°166, su historia normalista, su condición de palimpsesto y recuperamos algunas las escenas locales donde diversos actores sociales le disputaron sentidos a la ESI en el período 2015-2020.

En el capítulo III nos adentramos en las representaciones sobre la sexualidad y las infancias en nuestro análisis de caso.

Capítulo III: Análisis de las representaciones sobre sexualidad y formación

docente.

Bien lo sé: arder, este, y no otro es mi significado.

Eugenio Montale.

Introducción

En el capítulo III nos propusimos describir las representaciones sociales, percepciones, prejuicios y/o concepciones de distintos actores institucionales (directivos, docentes y estudiantes) en torno a la sexualidad y la formación docente. Consideramos que existe una íntima relación entre las representaciones de sexualidad y las de FDI, pues ambas se encuentran atravesadas por rígidas estructuras de socialización, estereotipos y expectativas de género.

Por otro lado identificamos algunas recurrencias y algunas divergencias entre las representaciones de los docentes y estudiantes y los discursos emanados desde los marcos prescriptivos del Nivel Superior.

Heteronormatividad obligatoria y feminización

En primer lugar, queremos señalar que el total de la planta docente del ISFDYT N° 166 ronda los ciento veinte docentes, estos se encuentran distribuides en los tres profesados que ofrece la institución y en dos tecnicaturas¹¹¹. Nuestro análisis estuvo centrado en los Profesorados de Educación Inicial y Primaria, que componen algo más de ochenta docentes sobre este total, sesenta y dos fueron los docentes que participaron respondiendo las encuestas estandarizadas, de esta cifra el 75.8 % respondió que su género/sexo auto percibido era mujer-cis y un 23.6 % respondió varón cis, no hubo representación de otras identidades. Respecto a la edad de los docentes, existe cierta heterogeneidad, con valores similares para los tres cortes etarios que realizamos: 31,7% personas entre 40-50 años, 30.2 % más de 50 años, 28,6% entre 30-40 y en menor medida un 9,5 % menores de 30 años.

¹¹¹ Como señalamos los ISFDYT son instituciones de FDI pero también técnicas. El ISFDYT N°166 ofrece las siguientes carreras: Profesorado en Educación Inicial, Profesorado en Educación Especial, Profesorado en Educación Primaria y Tecnicatura Superior en Análisis, Desarrollo y Programación de Aplicaciones y Tecnicatura Superior en Bibliotecología.

En relación a los estudiantes, el total de la institución ronda los seiscientos distribuidos en las cinco carreras. Específicamente, la matrícula de los Profesorados de Inicial y Primaria puede estimarse en trecientos estudiantes, de este total las encuestas estandarizadas fueron respondidas por sesenta y cinco personas, sobre este total el 93.8 se autodefine como mujer heterosexual, sólo 4.6 % como varones heterosexuales y 1.5 % como no binarie.

En primer lugar, producto del análisis de las entrevistas en profundidad, una de las más evidentes recurrencias en relación a la categoría sexualidad, fue la que la asocia a la heteronormatividad, es decir la generalización de sujetar la sexualidad a la heterosexualidad y concretamente como “presunción de heterosexualidad”. En relación a este dato, concebimos siguiendo a Wittig (2006), que la heterosexualidad no es una orientación sexual sino un régimen político de dominación, que opera en la dimensión de lo simbólico y de la representación. Así de los relatos docentes y estudiantes emerge que:

Existía una idea general de heterosexualidad y si había alguna otra forma de sexualidad no era plasmada, no era abierto. Lo único alternativo por ahí a la dualidad común heterosexual... no, era alguien con alguna decisión homosexual pero no entre las chicas, o no se conocía. (Entrevista a S, 34 años, Ex-estudiante, 2021)

Creo que tiene que ver con la construcción... uno podría remontarlo al contrato fundacional de la institución (...) Creo que por ahí el hecho de la heteronorma, o de la sexualización de determinadas carreras hace que el otro tenga que todo el tiempo pedir permiso, o demostrar lo que no es (Entrevistada a G, 40 años, Docente, 2021)

Hay prejuicios. Yo creo que si hay algo que salga de la norma no se dice justamente por algún miedo, porque lo normado es lo que prima, entonces sí, una concepción de sexualidad heterosexual, normada, como lo que debe ser. (Entrevista a I, 32 años, Ex-Estudiante, 2021)

Según les entrevistades sexualidad y heteronormatividad van fundiéndose en la realidad, emergiendo como forma privilegiada, naturalizándose, abandonando otras posibles identidades, como afirma Wittig (2006) no hay escapatoria del régimen heterosexual. En este sentido, la normalización y naturalización de la heteronorma refuerza el mandato heterosexual y las identidades y orientaciones sexuales disidentes se perfilan al mundo de lo privado, se invisibilizan o sutilmente emergen en forma chiste, broma o silenciamiento, así lo ejemplifican algunas entrevistades:

En algún momento circuló como una especie de chiste, la homosexualidad de una de las chicas pero como algo así que no... no sé si efectivamente era así o no. Pero no

era algo... es raro que todas tenían una elección... capaz que nadie estaba blanqueando. No sé... (Entrevista a Ma, 29 años, Ex -Estudiante 2021.)

Igual que uno, a veces piensa que podemos tener alumnos o alumnas con diferentes orientaciones o elecciones. No hemos tenido, no sé, sinceramente no sé. (Entrevista D, Jefa de Área, 55 años, 2021)

Por otro lado, una de las particulares que se reitera sobre las representaciones de la sexualidad, es el binarismo sexual. Parte de nuestros hallazgos, significó comprender que en el marco institucional no hay posibilidad ni inteligibilidad, de otros cuerpos más allá del binomio mujer-varón, no transitan por la institución cuerpos trans, travestis ni intersex. En las indagaciones sobre la presencia de estudiantes con identidades diversas (trans/tranvestis/no binaries) en el ISFDYT, el equipo de gestión, respondió que no han asistido, sin embargo advierten que en nivel secundario (de la unidad académica) algunos estudiantes estaban realizando sus procesos de transición. Les entrevistades, reconocían que hay docentes con parejas del mismo sexo, pero lo manifestaban evasivamente “tenemos profesores que tienen su pareja... pocos casos en la historia me acuerdo, de ese tipo de alternativa” (Entrevista a D, Jefa de Área, 53 años, 2021) o por ejemplo “podemos tener alumnos o alumnas con diferentes orientaciones o elecciones. No hemos tenido, no sé, sinceramente no sé” (Entrevista a S, 74 años, Equipo de Gestión, 2021)

De esta forma, el ISFDYT N° 166 como institución normalizadora, refuerza a lo que María Lugones define como del sistema de género colonial/moderno¹¹², que produce un lado visible/claro y otro lado oculto/oscurο¹¹³. Siguiendo estas ideas, entendemos que en el ISFDYT persisten tradiciones, mandatos y experiencias modernas: normativas, colonizadoras, racializadas que refuerzan el carácter binario masculino/femenino de la FDI. En el ISFDYT el lado visible/claro está dado por esta construcción heterosexual y feminizada del perfil docente para el nivel primario e inicial, dejando por fuera en un lado oculto/oscurο no humano la posibilidad de cuerpos trans/travestis e intersex. Así lo afirmaba una docente:

¹¹² Lugones (2008), propone que el sistema moderno/colonial funciona y está asentado en la llamada “colonialidad del género, un modelo epistémico que posee rasgos históricamente específicos: “dimorfismo biológico, la organización patriarcal y heterosexual de las relaciones sociales”. (2008, p.78).

¹¹³ Para la autora esta dicotomía se encuentra significada en la reducción del género a lo privado, al control sobre el sexo y sus recursos y productos es una cuestión ideológica presentada ideológicamente como biológica, parte de la producción cognitiva de la modernidad que ha conceptualizado la raza como “engenerizada” y al género como racializado de maneras particularmente diferenciadas entre los europeos-as/blancos-as y las gentes colonizadas/no-blancas. La raza no es ni más mítica ni más ficticia que el género, ambas son ficciones poderosas (2008, p. 93-94).

Seguimos pensando mucho en términos de mujeres y varones y por eso yo misma omito esto de pensar las disidencias o incluso de tematizarlo, de problematizar eso pensando la historia del sistema, qué espacio tuvieron o no tuvieron, tienen o no tienen en el sistema educativo (Entrevista a G, 40 años, Docente, 2021)

En este sentido, consideramos los aportes de la teoría queer, específicamente de Judith Butler (2007) cuando señala “la estabilidad del género”, lo que vuelve inteligible a los sujetos en el marco de la heteronormatividad¹¹⁴. En el espacio del instituto, se produce y reproduce incesantemente- por medio de normas establecidas y prácticas informales- una única forma de ser y estar en la docencia, que estabiliza el género, lo hace legible, comprensible. En continuidad con estas prácticas, como señala Iosa (2010), existe desde la FDI una exigencia para construir una identidad profesional heteronormada, las experiencias tanto de docentes y estudiantes LGTTB+ permanecen silenciadas e invisibilizadas. Sin experiencias docentes LGTTBQ+ tampoco existen posibilidades para construir otros referentes docentes para los alumnos del nivel superior.

Por otro lado, otra de las recurrencias en las entrevistas y encuestas realizadas a lo largo de la investigación, se relaciona con dos procesos ampliamente examinados por los estudios de género y educación: la feminilización y feminización de la docencia analizados por autoras como Yannoulas(1994), Morgade(1997), Lionetti(2007), Aillud(1994), entre otras. Estas investigaciones advirtieron que el devenir histórico del oficio docente y el proceso de feminización, se encuentran en el origen de la conformación del sistema de formación docente y del normalismo. En este sentido, Arata y Marino (2013) destacan:

La docencia se fue convirtiendo, en palabras de Graciela Morgade. "no sólo en un trabajo para mujeres, sino de mujeres". Fue la principal ocupación femenina que creció como parte de la política de expansión educativa encarada por el Estado. El magisterio les habilitó a las mujeres oportunidades en el mercado laboral, lo que implicó, para aquellas que pertenecían a los sectores medios y medio-bajos, una posibilidad de ascenso social y de ingreso al espacio público. (p.136)

En consecuencia, con la formación e incorporación de las maestras normales se produjo un doble proceso: la feminilización, es decir, el crecimiento cuantitativo entendido como un “proceso por el cual se promueve y se mantiene una presencia

¹¹⁴ Para Butler la idea de un “sexo natural”, organizado en base a dos posiciones opuestas y complementarias, es un dispositivo mediante el cual el género se ha estabilizado dentro de la matriz heterosexual que caracteriza a nuestras sociedades. Por tanto entiende, que en la performatividad del género, el sujeto no es el dueño de su género, y no realiza simplemente la “performance” que más le satisface, sino que se ve obligado a “actuar” el género en función de una normativa genérica que promueve y legitima o sanciona y excluye.

cuantitativa de mujeres mayor en el trabajo docente” y la feminización “como proceso de corte cualitativo por el cual se moldea una tarea y una subjetividad ajustadas a los mandatos de femeneidad” (Yannoulas (1994) en Morgade, 2021, p. 27). En el caso de la provincia de Buenos Aires, Lionetti (2007) ha señalado que “el estímulo para formar a las jóvenes como educadoras, y la pronunciada deserción de los varones de las filas del normalismo, generó lo que ha sido presentado como la feminización del magisterio” (p. 181).

Por consiguiente en la construcción del oficio docente del ISFDYT N°166 perduran ciertas continuidades en torno a la feminización de la FDI. En los últimos años, según los datos construidos se han incorporado algunos varones-cis a los profesorados de Primaria. Sin embargo, no hay ningún egresado varón de los Profesorados de Inicial. Los testimonios que emergen de las entrevistas en profundidad confirman esta permanencia:

La idea de la educación primaria es más calificada o mejor trabajada en mujeres que en varones, por eso tenemos un alto público femenino. Se sigue manifestando, creo yo, el prejuicio de que si hay varones dentro del aula es porque no son heterosexuales o esta idea del cuidado a las infancias como si fueran más que sujetos de derechos, como si fueran sujetos a ser maternados constantemente, eso también se sigue evidenciando.(Entrevista a LB, 41,años, Docente, 2021)

Difícil ahí, muy difícil. Hay poquitos varones, hay uno, dos... Este año hay más varones que se animan a dedicarle su vida a la enseñanza, que es algo muy de género también. Pero después son todas mujeres hetero y sí hay algún "profe" por ahí” (Entrevista a ML, 38 años, Docente, 2021)

En relación a esto, en el análisis de composición de cátedras que realizamos de los profesorados de Inicial y Primaria, se advirtió que tan sólo entre tres a cinco cátedras están a cargo de docentes varones. Una de la entrevistada señala, que los escasos varones que conforman la planta docente, conquistan lugares de poder y legitimación dentro de la institución y así lo ejemplifica:

¿Qué pasa con ellos dentro del instituto?... porque también hay ahí una jerarquización y terminan ocupando lugares estratégicos. (Entrevista a ML, 38 años Docente, 2021)

Como pudimos analizar la feminización y femilización, conforman algunas de las representaciones en torno a la sexualidad. En este sentido, esta característica nos permite develar cómo las identidades generizadas fueron histórica y socialmente

construidas y cómo perfilan y moldean profesiones y consolidan y reproducen estereotipos de género en relación a la profesión.

Sexualidades privadas y pedagogías públicas.

Por otra parte, una recurrencia de las representaciones de la sexualidad, es la que posiciona a la sexualidad en la esfera de lo privado. En las entrevistas prorrumpen una identificación dicotómica: lo público responde al espacio del instituto, a la configuración de la profesión, al espacio áulico y en el otro extremo se encuentra el mundo íntimo; allí se aloja la sexualidad, la identidad y orientación sexual, la religión y la política, como temáticas que forman parte de la intimidad de los sujetos y que por tanto no son necesarias de ser trasladadas al espacio institucional.

En efecto, la concepción de lo público y lo privado es un elemento fundante de las discusiones del pensamiento feminista, que advierten cómo los pares binarios constitutivos de la tradición filosófica moderna: –mente/cuerpo, pasión/razón, público/privado, cultura/naturaleza– están generizados (Ahmed, 2015; Amaróms, 1991; de Beauvoir, 2013; Jaggar, 1989; Lloyd, 1989; Pateman, 1995). Lo femenino, en este esquema, queda asociado al cuerpo, a las pasiones, a la esfera privada y a lo natural. Así esta división moderna entre esfera pública y privada, provoca que los afectos, pasiones y las violencias, queden inscritos en la segunda esfera.

La sexualidad se introduce en el terreno de lo íntimo, que no es preciso trasladar al instituto, que no es necesario problematizar como parte integral de la FDI. Durante el trabajo de campo esta representación se manifestó en comentarios como los siguientes:

La sexualidad no es un tema que se haya socializado en nuestro grupo (...) públicamente no había ninguna característica (Entrevista a S, 34 años, Ex-Estudante, 2021)

Son respetuosas respecto al otro en lo que sería el marco profesional, tal vez fuera del marco profesional, entre amistades capaz que se dice: "viste que fulano es gay o aquella es lesbiana", pero no dentro del instituto. No he visto ese tipo de discriminaciones o faltas de respeto. (Entrevista a B, 32 años, Docente, 2021)

De hecho yo soy gay, no me gusta definirme pero tengo una pareja del mismo sexo y en el instituto todos saben (Entrevista a B, 32 años, Docente, 2021)

Asimismo, producto de esta privacidad de la sexualidad, la violencia sexista o violencia de género también se aíslan a un espacio confidencial. En los discursos de los

actores institucionales, no hay una perspectiva homogénea frente a estas situaciones, sino tres posiciones bien diferenciadas. Una primera perspectiva niega que existan hechos de violencias en el instituto; una segunda visión reconoce la existencia de la violencia sexista, pero reflexiona que existe una adecuada solución institucional; finalmente un tercer punto de vista, denuncia diversas manifestaciones de violencia sexista que no poseen respuesta integrales por parte de la institución.

En la primera posición, el desconocimiento o la alusión a la violencia sexista como un asunto de la vida privada emergen en comentarios como:

No sé si hubo situaciones de violencia. Pero sé que no había ningún protocolo para abordar la violencia de género (Entrevista a MA, 41 años, Ex-Estudiante, 2021).

Que yo sepa... capaz que sí, seguramente haya habido alguna situación pero que me haya enterado, no. Y no había un protocolo para abordar la violencia de género. (Entrevista a Ma, 29 años, Ex-Estudiante, 2021)

No, pero porque también a mí lo que me pasaba era que me trataba con un grupo muy pequeño y dentro de nuestro grupo eso no pasaba o no se hablaban. (Entrevista a S, 34 años, Ex-Estudiante, 2021)

En la segunda posición, algunos actores reconocen situaciones de violencia, señalan que tuvieron que pedir acompañamiento y “elevar la situación de conflicto” y que el “equipo lo resolvió muy bien”.¹¹⁵ Otra estudiante, recuerda una situación de violencia de género, que emergió como un rumor o comentario frente a lo cual “las autoridades intervinieron”. En otros casos se narran situaciones de violencia, marcados por coyuntura impuesta por la pandemia, la ASPO y la virtualización de la educación: “cuestiones laborales muy complejas, familiares muy complejas y cuestiones de vida o muerte” (Entrevista a K, 55 años, Docente, 2021).

En relación al uso o puesta en marcha institucional de herramientas, protocolos o guías de actuación, uno de los docente afirma que no hay protocolo explícito, “se va desarrollando con cada situación, es muy particular” (Entrevista a B, 32 años, Docente, 2021). Por otra parte, parte del equipo de gestión, señala que en el contexto de pandemia, les estudiantes estuvieron muy atentas a este tipo de situaciones y hubo un pedido de orientación a las autoridades del ISFDYT transmitiéndoles sus miedos, la atención, la situación de alarma, el cuidado. Así lo afirmaba:

¹¹⁵ Se infiere que las autoridades del ISFDYT N° 166, elevaron la situación a las Jefaturas Local y Distrital, entidades de supervisión de las instituciones educativas.

Hay una atención puesta más que nada en lo que tenga que ver con el resguardo y el cuidado de cada una de nosotras. Eso es lo más llamativo. (Entrevista a D, 53 años, Jefa de Área, 2021)

Según la entrevistada la gestión del ISFDYT N° 166 “lo resolvió muy bien, actuaron rápido” y “siguieron el protocolo”¹¹⁶. Examinando en profundidad pudimos corroborar que la estudiante abandonó la cursada y que desde la institución se formalizó un encuentro con la coordinadora del “Hogar para mujeres víctimas de violencia de género” del Municipio de Tandil, quien ofreció una charla “para bajar la angustia”. Así lo atestigua la entrevistada:

Las chicas posteriormente trabajaron en unas obritas de teatro que hacían en educación temprana, tratando otros temas pero bueno, todo medio se canalizó por ahí y creo que el grupo quedó muy fortalecido”. (Entrevista a D, 53 años, Jefa de Área, 2021)

En tercer lugar, otros actores institucionales refirieron la presencia en el ISFDYT N° 166 situaciones de violencia sin una respuesta institucional. Una de las estudiante describió un caso, transcurrido en el contexto de virtualidad y señaló que se trató una escenario de mucha desprotección, sin respuestas y ni acompañamiento institucional. (Entrevista a MA, 41 años, Ex-Estudiante, 2021).

También emergen de los relatos de las estudiantes, denuncias respecto a un docente varón, en relación al humor sexista, denigrante, violento para con ellas. Al indagar en el caso, emergen diferentes ejemplificaciones vividas tanto por docentes como alumnas. Por otro lado, en el marco de la virtualización de las clases y el contexto de ASPO -DISPO¹¹⁷, una de las docentes entrevistadas solicitó la intervención de la institución, debido a los mensajes violentos de un alumno durante las videollamadas, clases asincrónicas y mensajes. La respuesta institucional fue sumar a la vicedirectora al classroom. La docente movilizó recursos, contactos e información pero nos comentó que la respuesta de las autoridades del ISFDYT N°166 fue “no podemos hacer nada”. (Entrevista a LB, 41 años, Docente, 2021)

¹¹⁶ A diferencia de algunas instituciones como las universitarias que vienen generando Protocolos contra la violencia sexista, la entrevistada se refiere a la Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas en el Escenario Escolar (DGCYE, 2012) se trata de un documento general que abarca tópicos tan diferentes como : Violencia en el contexto familiar y maltrato infante-juvenil, Presunción de abuso sexual infantil, Violencias en el espacio escolar, Fallecimiento, Intento de suicidio y suicidio, Niña/os en situación de calle, Trabajo infantil, Desaparición de personas, etc.

¹¹⁷ Desde el 20 de marzo 2020 al 20 de marzo 2021, en el marco del ASPO/ DISPO, se produjeron 279 femicidios, 8 transfemicidios y 20 femicidios vinculados de varones adultos y niños, según un nuevo informe del Observatorio de Femicidios en Argentina “Adriana Marisel Zambrano”.

En relación a lo expresado, frente a las denuncias y situaciones de violencia sexista y violencia de género, podemos concluir que éstas se trasladan al espacio de lo privado, de los problemas privados. En este sentido, una de las docentes entrevistadas refiere “cuesta mucho analizar salidas colectivas frente a cualquier conflicto” ya que la respuesta es siempre individual (Entrevista a M, 40 años, Docente, 2021).

De esta forma, el discurso sobre la privacidad, funciona como un velo y opera como un obstáculo ideológico que impide la consecución de cambios y reformas legales o normativas. En el espacio del ISFDYT N°166 la violencia de género, la percepción de su carácter privado y la negación, implican resistencias por parte de algunos actores institucionales. Estas resistencias se enlazan con la imposibilidad de discutir políticamente las desigualdades y las violencias sexistas.

Por otro lado, la ausencia de normativas específicas para el nivel superior, la concepción de “adulte” de les estudiantes y su sexualidad, la falta de mecanismos institucionales para la respuesta a estas problemáticas, abonan al silenciamiento y la búsqueda de soluciones transitorias e individuales. Como señala Schneider, el concepto de maltrato “es enormemente perturbador”, tiene una fuerza ideológica potente, y al ser considerado como privado (íntimo y particular) impide la generación de responsabilidad social y por tanto de la prosecución de normativas.¹¹⁸

La violencia sexual y de género no encuentran en el ISFDYT N° 166 respuestas institucionales situadas, colectivas, ni el desarrollo de protocolos, ni una discusión abierta con los diferentes actores que componen su comunidad educativa. La caracterización de la altísima feminización de la matrícula, incide en la posibilidad de discusión y elaboración de protocolos contra la violencia, mecanismos que se están desarrollando en otras instituciones del nivel superior local¹¹⁹.

Mandatos y estereotipos de género

Por otro lado, en una tercera dimensión de las representaciones de sexualidad, que emergen en el trabajo de campo, pudimos encontrar que los roles, estereotipos y

¹¹⁸ Como resultado, en lugar de concentrarnos en quien maltrata, analizamos a la mujer maltratada, investigamos su conducta, examinamos su patología y la culpamos por seguir en la relación, a fin de mantener nuestra negación y nuestra incapacidad para enfrentar las cuestiones más básicas y problemáticas referidas al poder y el control en las relaciones íntimas. Al concentrarnos en la mujer, y no en el hombre, perpetuamos el poder del patriarcado. La negación apoya y legitima ese poder, y el concepto de privacidad es un aspecto clave de esta negación. (p. 47)

¹¹⁹ Durante el año 2019 estudiantes del nivel superior del IFDYT N°10, del Instituto de Arte de Tandil y del Conservatorio I. Orbe comenzaron a visibilizar estas problemáticas e intentar construir protocolos al interior de sus comunidades.

mandatos de género pesan tanto sobre las identidades feminizadas como las masculinizadas que conviven en el espacio institucional del ISFDYT N° 166. En este sentido, los estudios de género, permiten describir cómo la forma actual de la organización social (dicotómica y binaria) cuenta con el sistema sexo-género como uno de los pilares fundamentales sobre los que se sostiene y con la categoría “hombre-mujer” como una de las piezas clave de la misma.

Maternajes y maternadas. En nuestro caso, una de las representaciones sobre la sexualidad que se hace presente y visible, es la relación de ésta con los procesos de maternidad, embarazo y lactancia de las estudiantes mujeres. Dos aspectos clave se sitúan en el trasfondo del sistema binario de género: por un lado, se encuentra la división sexual del trabajo y de los espacios y por el otro la socialización de género y la construcción de las identidades. En esta socialización de género, el mandato cultural de ser madres, recae sobre toda mujer sin importar la clase social, la maternidad se convierte en el principal organizador de la vida de la mujer (Marcús, 2006, p.106).

A lo largo del trabajo de campo pudimos construir un perfil de les estudiantes que ingresan al ISFDYT N°166 caracterizado por personas que: en su amplia mayoría pertenecen a sectores populares, se identifican primordialmente como mujeres-cis, intentan compatibilizar estudio y trabajo (esencialmente informal y precarizado), residen en barrios populares de la ciudad de Tandil y en una gran proporción tienen hijos a cargo.

En este sentido, el análisis de las encuestas estandarizadas, demostró que un 49.2 % de les encuestades especificó tener hijos, relatando que en los hogares conviven un mínimo de cuatro personas. Indagando cómo solucionan las tareas de cuidado de esas infancias, pudimos construir que un alto porcentaje (15,4%) describe que no tiene a nadie con quién dejarlos, en otros casos quedan a cargo de su pareja (21.5%), de abuelas (9, 2%), u otros integrantes de la familia. En relación a su estado civil de les estudiantes encuestades el 64.6 % respondió que se encuentra soltere, el 20% se halla en unión convivencial, el 12.3% casade y el 3.1 % en unión de hecho. De les encuestades el 20% es beneficiaries de las Becas Progresar¹²⁰, el 14% refiere que recibe la Asignación

¹²⁰ Progresar: Se trata de un programa integral de becas educativas, a partir del año 2018 incorporó a les estudiantes del nivel superior. El beneficio atiende a personas con hijas/os menores de 18 años, hasta los 35 años; personas trans, de pueblos indígenas, con discapacidad o refugiadas, sin límite de edad y estudiantes avanzadas/os en la carrera, hasta 30 años cumplidos.

Universal por Hijo¹²¹, el 6.2% el IFE¹²², el 3% el SHUAF¹²³ y el 1.5% la tarjeta Alimentar¹²⁴.

Respecto a los barrios de residencia, están representados la mayoría de los barrios populares de la ciudad de Tandil: Villa Gaucho, Villa Italia, Villa Aguirre (con mayor representación) junto con el centro de la ciudad y de otros barrios emergentes¹²⁵.

En relación a lo anterior, el 61.5% de les encuestades describió trabajar a tiempo completo, intentando compatibilizar la cursada con su trabajo, sólo el 16.5 % estudia a tiempo completo

Este perfil estudiantil, coincide con los testimonios de las entrevistas en profundidad que así lo aseveran:

Muchas mujeres, pocos varones, dos como mucho en un grupo de veintiuna mujeres. Había muy pocas recién salidas del secundario. (Entrevista a MA, 41 años, Ex-Estudiantes, 2021)

Muchas mamás, eso es cierto. Muchas personas que habían transitado por otras carreras, de hecho era una segunda o tercera elección. Había gente que trabajaba en otro turno, que iba con mucho agotamiento, trabajos en relación de dependencia, limpiando una casa, o de niñera. Algunas chicas con mayores dificultades económicas (Entrevista a I, 32 años, Ex-Estudiantes, 2021)

Después de esto, en general son mujeres, mamás que están buscando una salida laboral medianamente digna y algún varón ahí perdido, pero poquitos. Clases populares, me parece que ni siquiera es clase media. Jóvenes. (Entrevista a ML, 38 años, Docente, 2021)

Así la condición de madres de las estudiantes, fuertemente se asocia a la sexualidad. Los estereotipos de cuidado asociados a la maternidad, se conectan con la elección de la carrera y se convierten en un factor que esgrimen (las estudiantes) al momento de señalar por qué eligieron ingresar a esta profesión: “porque me gustan los

¹²¹ AUH se trata de la Asignación Universal por Hijo, fue una política pública creada en el año 2009 con el fin de ampliar el alcance de las asignaciones familiares contributivas. Es una asignación mensual por cada hija e hijo menor de 18 años o hija e hijo con discapacidad, sin límite de edad. La cobra uno solo de los padres, priorizando a la mamá

¹²² IFE se trató de un Ingreso familiar de emergencia (IFE) fue una prestación monetaria de carácter excepcional destinada a compensar la pérdida o grave disminución de ingresos de personas afectadas por la situación de emergencia sanitaria, trabajadores autónomos inscriptos en el régimen de Monotributo.

¹²³ SHUAF Es el Sistema Único de Asignaciones Familiares es el mecanismo por el cual la Administración Nacional de Seguridad Social, ANSES, liquida y abona las Asignaciones Familiares que corresponden a trabajadores en relación de dependencia, monotributistas y titulares de la Prestación por Desempleo.

¹²⁴ ALIMENTAR es un programa alimentario que protege y acompaña a 2.4 millones familias argentinas. Los beneficiarios pueden ser personas que cobren la Asignación Universal por Hijo/a con hijos/as de hasta 14 años inclusive, embarazadas a partir de los 3 meses que cobren la Asignación por Embarazo para Protección Social y personas con hijos con discapacidad que cobren la Asignación Universal por Hija/o, sin límite de edad.

¹²⁵ Villa Laza, Barrio Arcoiris, Maggiori, La Movediza, Palermo, San Juan, Barrio Procrear, La Blanqueada, Barrio de la Estación, El Calvario, El tropezón, Las tunitas, La Helena, y de pueblos cercanos a la ciudad de Tandil como De la Canal, San Manuel

chicos”, “porque tengo hijos y sobrinos” “porque me gusta cuidar”. Siguiendo los aportes de Marcús, la maternidad genera un lugar de identidad como mujer, en este sentido, existen imágenes de género tradicionales tienden a identificar de una manera muy estrecha mujer y maternidad.

En cuanto al valor atribuido a los hijos y el significado de la maternidad en sus vidas, los hijos tienen un valor simbólico como afirmación de su identidad, constituyen una fuente de legitimidad social, autoridad moral y gratificación emocional (González Montes, 1994; citado en Ariza y De Oliveira, 2003: 45). Una de las entrevistadas señaló que los docentes visualizan los procesos de embarazo y maternidad como una variable de cursada y de deserción, así lo señalaba:

El comentario de las propias profesoras, cuando volvimos de las vacaciones de invierno era: "¿quién está embarazada?", como que ya era algo que esperaban ¿cómo?", "sí, después de vacaciones de invierno siempre viene alguna embarazada" y sí, de hecho pasó con varias de mis compañeras que han tenido que abandonar y no solo en Iero, en los años siguientes también. (Entrevista a S, 34 años, Ex-Estudiantes, 2021)

De esta forma, una de las principales recurrencias de las entrevistas en profundidad es la maternidad que tiene “la maternidad” durante la FDI. La maternidad y los valores asociados a ella: cuidado, paciencia, sostén emocional y ciertas continuidades con el rol docente aparecen invariablemente en las entrevistas en profundidad:

Son dos proyectos muy grandes el ser mamá y buscar su profesión y a veces por este afán de no perder la práctica, dejan a sus chicos muy chiquitos al cuidado de otra persona. Me pasó el otro instituto dejar a una criatura de 20 días durante todo un mes todas las mañanas para poder con este afán de hacer las prácticas. Y claramente uno sabe que está mamá está mal dormida, no tiene tiempo suficiente para preparar, pero bueno el derecho lo tienen para hacer la práctica. (Entrevista a K, 55 años, Docente 2021)

Hay una gran cantidad de estudiantes que son madres y aparece algo común como la realización del ser mujer a partir del ser madre y todo es en base a eso. Yo a veces les digo: "bueno, no se hagan las Nazarena Vélez porque no les creo una (Entrevista a B, 32 años, Docente, 2021)

Nos sucedió que hablaban todo el tiempo de lo que tenían que hacer con los hijos (...) yo no había decidido, no sé si voy a decidir ser madre y era un embole hablar siempre así, era como si todo el mundo de la mujer fuera la maternidad y: "ay, vos no entendés nada porque no sos madre". (Entrevista a S, 34 años, Ex-Estudiantes, 2021)

A propósito de las características del estudiantado y sus procesos de maternidad, embarazo, lactancia y crianza y tareas de cuidado, pudimos observar que nuevamente son experiencias que se confinan al ámbito de lo privado. No se abordan como una cuestión institucional ni desde el CIPE¹²⁶, ni desde los espacios institucionales como el CAI¹²⁷.

En este sentido, les estudiantes han motorizado diversos pedidos, para contar con herramientas que posibiliten la continuidad pedagógica de las personas que transitan procesos de embarazo, maternidad o cuidado. Sin embargo, al no contar el Nivel Superior con protocolos o normativas específicas¹²⁸, las cursadas y finales de estudiantes que ven afectada su cursada, por parto o lactancia, se dirime por las negociaciones individuales con cada docente, su capacidad de contacto y agenciamiento. Así lo atestiguan algunas entrevistadas:

El único pedido fue muchas veces en el momento donde una mujer queda embarazada, cómo poder abordarlo para que no pierda el año. (..) lo que pasaba era que una chica quedaba embarazada en agosto por ejemplo y perdía todo el primer cuatrimestre y eso queríamos que de alguna manera se pudiera validar. (Entrevista a I, 32 años, Ex- Estudiante, 2021)

Muchas veces la chica se cansaba y después otro año arrancaba otra vez y eso no puede ser.(...)Entonces por ahí la piba que estaba recién parida tenía que ir persiguiendo profesor por profesor para que le tomaran un prefinal y me parecía una situación completamente estresante, pobre mujer, pero no pudimos hacer ningún avance. (Entrevista a I, 32 años, Ex- Estudiante, 2021)

No hay distinción o no se mira esta cuestión de que la mayoría de las pibas tienen pibes, niños y niñas a cargo, por lo tanto cómo facilitarles, o cómo contemplar las diversas realidades, no se miran, no hay una guardería por ejemplo o no hay contemplación a la hora de pensar en las diversidades de cada sujeto. (Entrevista a S, 34 años, Ex-Estudiante)

Al respecto, pudimos distinguir dos respuestas que sostienen el discurso institucional respecto a la maternidad de las estudiantes: uno referido a la profesionalización del rol docente, es decir incentivar la construcción de un espacio propio de formación incompatible con las tareas de cuidado (esto significa invitar a las alumnas a jerarquizar el espacio de estudio, como un espacio propio). El otro referido a

¹²⁶ CIPE: Coordinadora Institucional de Políticas Estudiantiles

¹²⁷ CAI: Consejo Académico Institucional se trata de un Órgano de Cogobierno de los ISFDYT

¹²⁸ En los ISFDYT se utiliza la Ley provincial 14637 establece un régimen especial de inasistencias justificadas, no computables, para alumnas embarazadas y alumnos en condición de paternidad.

las normativas institucionales de resguardo y seguro de “menores” en el horario vespertino. Así lo ejemplifica una de las entrevistadas

Yo tuve bastantes problemas porque dos o tres venían con sus niños y había un punto de conflicto porque no les podíamos hacer entender que... a ver, son estas mamás que andan con el bebé pegado y yo las entendía, pero el tema es que el espacio este era de ellas (...) por un lado respetar los sentimientos de ellas pero por otro, hacerles ver que también es su espacio de formación. (Entrevista a D, 53 años, Jefa de Área, 2021)

En definitiva, la maternidad, el proceso de embarazo y lactancia y el cuidado de niños y niñas impactan de manera diferencial sobre las trayectorias educativas de las estudiantes. Así, al momento de indagar sobre situaciones de demora, abandono parcial o retraso en la carrera, las respuestas ubican como primer motivo, las tareas de cuidado de hijos con un 28.5%, en segundo lugar, con el 9, 2% en relación a procesos de embarazo, un 9, 2 % por enfermedades de infancias a cargo, en 3.1 % parto, es decir casi un 50% por ciento de los motivos de abandono o retraso parcial se relacionana con tareas de cuidado y crianzas. El otro gran motivo con un 27.5 % se relaciona con las dificultades para compatibilizar estudio-trabajo y en menor medida por dificultades en las condiciones materiales de estudio (conexión a internet, falta de dispositivos, etc.).

En otras palabras, nuevamente la división público-privado sobrevuela las desigualdades, cómo señala Pateman (1996) respecto al slogan feminista “lo personal es político”, los feminismos han demostrado que las situaciones personales se encuentran constituidas por factores públicos, los problemas personales sólo se pueden resolver a través de medios y acciones políticas. (1996, 47p.)

En el instituto, según pudimos recoger en los testimonios, “lo personal es político” colisionó frente a: procesos fragmentarios, políticas institucionales individualistas, imposibilidad para instituir salidas colectivas¹²⁹, debilidad de los centros de estudiantes, exigua labor del CIPE. La decisión última e individual de les estudiantes (que cursan procesos de embarazo, maternidad y lactancia) y que no cuentan con herramientas de apoyo, protocolos y continuidad pedagógica es abandonar definitivamente la carrera.

¹²⁹ En variadas ocasiones estudiantes y docentes han retomado la negociación de un espacio de cuidados o maternal para estudiantes y docentes. A nivel provincial existen experiencias de guarderías o espacios de cuidado que atiende a esta problemática en los ISFDYT. Un ejemplo de ello es el Instituto Superior de Formación Docente y Técnico N° 89. Dr. René Favalaro de Mar de Ajó que en el año 2014 inauguró una guardería infantil.

En el mismo sentido, podemos analizar desde la perspectiva de género, la continuidad de la asociación del rol de cuidado incorporado a la labor docente superior. Precisamente en las entrevistas surgieron testimonios, que reivindicaban un papel de cuidadoras específico, sosteniendo procesos de “maternar estudiantes”.

Como señalamos anteriormente, en el plan de estudio de los Profesorados de Educación Primaria e Inicial, durante el tercer y cuarto año de la cursada, se realizan las observaciones en instituciones co-formadoras y luego la residencia y prácticas. Les docentes del “Campo de la Práctica” y les estudiantes comparten muchas horas de trabajo e intercambio. En el contexto particular analizado para esta investigación, signado por la pandemia, las docentes entrevistadas señalaron que pusieron en funcionamiento un dispositivo de diálogos personales antes de comenzar el período de residencia. Las docentes consideran que este dispositivo tuvo muchos aspectos que se relacionaban con la ESI: en torno al cuidado, la escucha atenta, pero también a una serie de acciones para sostener las trayectorias de les estudiantes.

En diálogo con las docentes, ellas describen que estas entrevistas y el tiempo de trabajo compartido con les estudiantes les permitió visualizar cómo el rol tradicional de la mujer y la sobrecarga de tareas de sus estudiantes es una variable constante y afecta el desempeño y las prácticas de las alumnas. Por otro lado, argumentaron que ellas tuvieron una disposición para asumir un rol que tuvo como características: organizarlas, aconsejarlas, anticiparse. Así lo ejemplificaba una de las docentes:

A ver organizate ¿con quién vas a dejar a los chicos? Anticiparnos antes...prepara comida para el freezer...para tener...Sostenete con alguna abuela. Bueno mira... fíjate cómo puedes organizarte. Teníamos mamá por ejemplo dando el pecho, con una beba recién nacida ¿Y el papá cuando se queda? La idea era ayudarlas a pensar... (Entrevista a K, 55 años, Docente, 2021)

Las docentes visualizaban la sobrecarga impuesta sobre la condición de mujer y las tareas de cuidado. Advertían también que les estudiantes, no tenían en claro la dimensión de tiempo, trabajo, planificación y revisión que implican los trayectos de prácticas y residencias. Para las entrevistadas este acompañamiento, el ayudarlas a pensar, se presentó como un doble juego de incorporación de la ESI, que describían de esta manera:

Entonces por ahí hay también desde nuestro lugar...valorizando que ella no perdiera este espacio de la formación. Por qué bueno se agotaban o por ahí no tenían organizada la vida... Porque a veces no se imaginan la dimensión de cuarto año con la residencia. Lo que lleva planificar y lo intenso qué es... Bueno...

anticiparse mucho a eso y sostener, sobre todo con las que son mamás (Entrevista a K, 55 años, Docente, 2021)

Prepararlas a ellas... Entonces en este doble juego de lo que ven en las instituciones va apareciendo y cada situación que trae es como que las vamos desmenuzando (Entrevista a K, 55 años, Docente, 2021)

En los testimonios de éstas docentes, abundan las ejemplificaciones respecto a la desproporción de tareas de les estudiantes-madres, las triples jornadas laborales, la imposibilidad de compatibilizar estudio, trabajo y tareas de cuidado. Sin embargo, en sus discursos, no hay cuestionamiento ni problematización, las entrevistadas lo plantean como una cuestión de recetas, de consejos de mujer a mujer. Nuevamente estas desigualdades se dirimen en el espacio privado, si bien las docentes visualizan cómo se intersectan las desigualdades: desde las tareas de cuidado hasta la feminización de la pobreza no hay una respuesta colectiva o institucional. La respuesta es individual y maternal: cuidar, acompañar, aconsejar.

Masculinidades en educación: una terrible sospecha. Por otro lado, dentro de la institucionalidad del ISFDYT N°166, las masculinidades del mismo modo están atravesadas por estereotipos, prejuicios y representaciones de género que responde a un sistema dicotómico y la socialización de género. Los estereotipos que pesan sobre las masculinidades, que escogen estudiar y ejercer profesiones feminizadas son los de la masculinidad hegemónica: fuerza, ejercicio de una sexualidad agresiva, no expresar los sentimientos, racionalidad, (Connell 1987) justamente lo contrario que demanda el rol tradicional ante las infancias, que necesitan ser cuidados, contenidos y atendidos con cariño.

La carrera docente y la FDI al estar generizada, ubica como no natural la presencia de varones en roles de cuidado y de educación de las infancias. Se reproducen así un encadenamiento de prejuicios y estereotipos, donde la sospecha del abuso y/o violación pesan sobre los varones que eligen carreras como el profesorado de primaria o inicial.

En efecto, Brailovsky (2020) analizó el caso de los maestros jardineros, según el autor esta experiencia resulta problemática en al menos dos sentidos: “por un lado, como varones; por otro, como docentes”, porque tienen una forma particular de vivir el lugar de educador, pero también de habitar un cuerpo masculino. Los maestros jardineros y también los maestros del nivel primario, provocan una terrible sospecha: la

de pedofilia. Porque un hombre, que ha seleccionado una profesión que lo implica claramente en el cuidado de las infancias sería un potencial abusador. Estos estereotipos se evidencian en algunos de los testimonios de les entrevistades:

Creo que en algún punto, sobre todo del lado de los varones, viene del lado de la consideración de que el hombre, por el hecho de ser hombre puede ser abusador de niños, entonces la vinculación con las carreras referidas a la infancia hacen que todo el tiempo estén a prueba. Es parte también de esta presión que los hombres siempre tuvimos (...) los hombres siempre tuvieron una mayor presión sobre esconder los sentimientos, esconder tu sensibilidad, esconder si tenés una gran carga femenina, entonces todo el tiempo esa presión hace que todo el tiempo estén a prueba en este tipo de carreras más sexualizadas. (Entrevista a B, 32 años, Docente, 2021)

En relación a lo anterior, el mismo entrevistade, señala que una carrera altamente feminizada como la docente impacta en las trayectorias individuales de los varones, algunos de los que toman la decisión de estudiar luego encuentran dificultades para insertarse laboralmente, otros reciben de sus contextos familiares o de amistades comentarios como “ah, vas a estudiar una carrera para nenas o para mujeres”(Entrevista a B, 32 años, Docente, 2021). También advierte que constantemente son sometidos a pruebas demostrando por ejemplo “que no son gays” (Entrevista a B, 32 años, Docente, 2021)

Como pudimos constatar en nuestro trabajo de campo en el ISFDYT N° 166, en los últimos cinco años, se observa un pequeño acrecentamiento en la matrícula de alumnos varones que se han sumado a las cohortes¹³⁰ así los atestiguan :

En estos cuatro años he tenido un solo estudiante varón. (Entrevista a G, 40 años, Docente, 2021)

No, ahora no, ha habido... pobres, empiezan pero dejan. Generalmente son “profes” de educación física Nos encanta que puedan venir... pero en algún momento dejan. Ahora no tenemos. (Entrevista a S, 74 años, Equipo de Gestión, 2021)

Para finalizar, pudimos observar que la presencia de masculinidades en las carreras, no indujo una reflexión ni un trabajo sobre la socialización, los mandatos de género y los estereotipos. De esta forma, los pocos varones que transitan el espacio institucional, gozan de una serie de privilegios respecto al uso de la palabra, la valoración y la legitimidad, se profundizan así los estereotipos y las violencias al interior de las aulas. Así lo afirma una entrevistada:

¹³⁰ En general en el Profesorado de Inicial, son estudiantes con trayectorias anteriores por ejemplo: del profesorado de Educación Física), en el caso del Profesorado de primaria, vienen de otras trayectorias educativas: Ciencias de la Educación o Profesorados de Humanas (como Geografía e Historia).

No son situaciones de destrato, son de violencia simbólica y psicológica, cuando hay un varón en el aula se escucha mucho más... las voces de los varones parece que estuvieran más habilitadas o tuvieran más legitimidad. (Entrevista a LB, 41 años, Docente, 2021)

Entre las primeras conclusiones, respecto a las representaciones de la sexualidad podemos recuperar una serie de recurrencias: la primera es la heteronorma y la presunción de heterosexualidad de las personas que transitan el espacio institucional. La segunda es la feminización de los espacios educativos, la tercera es el carácter privado en relación a las temáticas de sexualidad y violencia de género y por último, el reforzamientos de mandatos y estereotipos de género binarios.

Descubrimos que las representaciones en torno a la sexualidad en el instituto se construyen reforzando el carácter patriarcal, binario, heteronormado, afianzando la división artificial entre público-privado y los estereotipos de género. Este orden se encuentra naturalizado, legitimado y son pocas las situaciones que politicen y transformen en colectivas las diferencias, las desigualdades y violencias en torno las corporalidades que habitan en espacio institucional.

La socialización de género binaria y heteronormada no se deconstruye ni se pone en tensión, por el contrario se refuerza por medio mecanismos que son establecidos a lo largo de la formación.

De esta forma entendemos que existe una gran distancia entre las representaciones de la sexualidad de los diferentes actores del ISFDYT y los marcos normativos emanados por la DPES que invitan a incorporar una perspectiva de género y de derechos para la formación docente inicial.

Representaciones de la formación docente inicial

*Pensando en traspasar y abandonar las dicotomías,
pensando en ser anómala voluntaria o involuntariamente en un mundo de esquemas
precisos, de bordes rígidos, pensando en la resistencia,
la resistencia a un mundo de pureza, de dominación, de control invasivo de nuestras
posibilidades.*

María Lugones, Peregrinajes, (2021)

En esta segunda sección del capítulo III, nos detendremos en observar cuáles son las representaciones que al interior de nuestro caso el ISFDYT N° 166 existen sobre la FDI.

Salvataje

Una de las primeras recurrencias que emergen de las entrevistas en profundidad y las encuestas, respecto a las representaciones es la de que la FDI es “un salvataje”. Es decir, una posibilidad de inserción real al mundo del trabajo, para muchos sujetos que se encuentran atravesados por desemejantes dimensiones de desigualdad: trabajos precarizados o desempleo, condiciones materiales desfavorables, trayectorias escolares fragmentarias, la mayoría de las veces agravadas por la condición de madres y/o cuidadoras.

De esta forma, la FDI, se vislumbra como una opción efectiva de inclusión laboral, viabilizada por una serie de características privativas de esta formación: una franja horaria de cursada estable, en general vespertina¹³¹, regular en su cursada, relativamente corta en años y enmarcada en un espacio institucional de dimensiones acotadas. Como vienen señalando algunos autores, en las últimas décadas, se transformaron las razones históricas que motivaron la inclusión de las mujeres en docencia:

En el mercado de trabajo general, la incertidumbre atraviesa tanto las condiciones de contratación como las demandas del puesto de trabajo. En cambio, el trabajo docente, con su configuración laboral histórica, aún es apetecible porque frente a la falta de certezas que caracteriza a esta década permite cierta estabilidad. Todavía sostiene algunos rasgos característicos del empleo público en el Estado de Bienestar (Birgin, 2000, p.226)

Como señalamos anteriormente, les docentes entrevistadas coinciden que el perfil de les estudiantes de FDI es mayoritariamente el de: mujeres jóvenes, de clases sociales precarizadas, con hijos a cargo, con necesidades básicas insatisfechas. Así lo ejemplifican:

Nosotros tenemos muchas estudiantes muchas que trabajan de niñeras, limpiando casas, en trabajos en negro, informal... viendo de alguna manera...casi te diría como changas...viendo los fines de semanas si van a cubrir el servicio de fiesta (Entrevista a LD, Docente, 2021)

¹³¹ Los profesados y tecnicaturas del ISFDYT N°166 se cursan en el horario vespertino de 18 a 22hs. El profesorado de Inicial en el turno tarde. Esto permite a muchos de les estudiantes compatibilizar sus horarios de cursada con trabajos y/o tareas de cuidado.

Puede haber que hay alguna chica que tenga alguna situación más holgada en el sentido de decir que no trabaja, pero no quiere decir que le sobra, sino que mínimamente los padres la pueden acompañar en su proceso (Entrevista a K, 55 años, Docente, 2021)

Son mamás que están dedicadas a la casa y trabaja su pareja, entonces están reajustadas, creo que en la mayoría de las que llegan a cuarto las condiciones económicas son mínimas y básicas. Hasta les cuesta comprar una cartulina para las prácticas. (Entrevista a LD, Docente, 2021)

Las características del estudiantado, son disímiles a lo que hasta hace unos años ocupaban el ideal del estudiante del nivel superior, hoy docentes y el equipo de gestión dan cuenta del perfil socioeconómico de les ingresantes:

Las condiciones económicas son cada vez más inferiores. Eso lo estamos notando en estos últimos cinco años pero es muy abrupto. Son chicas que encuentran una posibilidad de estudio por ahí, vos también ves la procedencia de las escuelas secundarias de los barrios de dónde vienen, no es de clase media o de un privado (...) Qué es un salvataje... creo que se encuentran con algo que hasta no dimensionaba que era. (Entrevista a K, 55 años, Docente, 2021)

Primero que los terciarios por lo general están compuestos por personas que no se pueden ir de su contexto familiar por cuestiones económicas, por cuestiones de extrañeza o lo que fuera, no se pueden ir. Está compuesto por personas que saben que tienen un horario fijo establecido en el que pueden ir a cursar y en esas horas de última pueden tercerizar la educación de sus hijos o acomodarse entre la familia para cuidar si tienen hijos. (Entrevista a B, 30 años, Docente, 2021)

Por otra parte, en cuanto a su formación de base, es decir las competencias básica con que les estudiantes ingresan a la FDI, en los testimonios emergen condiciones previas de escolaridad fragmentadas y una evaluación de las competencias básicas empobrecidas.

Todos los alumnos de plan FinEs¹³², de plan con acompañamiento, de todo eso, no existían antes, ingresaban acá con el título del secundario. Después apareció la prórroga de unos meses para terminar el secundario, lo que fuese. Y después apareció la gente de FinEs o secundaria de adultos de la noche y en todos ha habido de todo. Excelentes chicas y profesionales que por circunstancias terminaron la secundaria así y otras que no, que no pudieron sostener. (Entrevista a S, 74 años, Equipo de Gestión, 2021)

¹³²FINES Es un programa de finalización de estudios primarios y secundarios en Argentina, se puso en marcha en 2008 con el objetivo de que jóvenes y adultos puedan finalizar su educación primaria y secundaria.

Yo creo que hay una pobreza de competencias culturales básicas muy marcada en muchos casos, pero no es culpa de la víctima. (Entrevista a K, 55 años, Docente, 2021)

También son personas que han probado en universidades y no les ha funcionado porque no se adecúan a la vida más independiente con la que ingresa un estudiante. (Entrevista a B, 32 años, Docente, 2021)

Si bien el diagnóstico realizado sobre el perfil del estudiantado define la FDI como salvataje, no se vislumbran en los testimonios agudas discriminaciones sobre su desempeño, las exclusiones clasistas no prevalecen y tampoco las sentencias sobre su futura profesionalización.

Secundarización

En otro sentido, una dimensión en relación a las representaciones sobre la FDI que pudimos reconstruir en el instituto, se refirió al tipo de relación pedagógica que se construye en las instituciones de FDI. En este sentido Alliaud la describió a partir del carácter isomórfico a la de la escuela para la que forman y describió su gramática escolar entendida como:

Los rasgos organizacionales del nivel superior no universitario dan cuenta del mantenimiento de una estructura 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 formadores, las dinámicas de gobierno institucional, etc. (Alliaud, 2013, p. 199)

Esta gramática produce según Birgin y Pineau (1999) un “son como chicos” donde la posición de alumno del magisterio, se encuentra ocupada exclusivamente por un niño, un infante, sin considerar la edad, las experiencias, los derechos, las responsabilidades. Nuestro trabajo de campo nos permitió observar que, existen rasgos de esta tradición isomórfica, perviven ciertos discursos y estereotipos en diferentes actores institucionales que muchas niegan o invisibilizan las trayectorias previas de los alumnos de la FDI.

De esta manera, interpeladas sobre si la FDI tendía a procesos de infantilización, los testimonios descartan esta tipología pero consideran que existe una secundarización de la formación docente.

En relación a la gramática escolar y la formación isomórfica, les entrevistades consideran que más que una infantilización, existe un proceso de “secundarización”, determinado por las características del instituto, los horarios, la disposición espacial, las dinámicas de la institución, la reproducción de ciertas violencias. Estas características, favorecen un tipo de estudiantado: pasivo, con pocos grados de independencia y autonomía, con miedo a cuestionar, a desagradar les docentes y autoridades y en última instancia a desaprobar. Una de las consecuencias de esta secundarización, se transparente en prácticas pedagógicas que algunos estudiantes consideran como de malos tratos y referencian que muchos estudiantes piden el pase a otras instituciones para graduarse. Así lo ejemplifican algunos estudiantes:

Yo creo que hay prácticas en el instituto que sí son secundarizantes, que en algún punto hacen a la no independencia. (...) las prácticas de los propios docentes, tenemos que generar prácticas que sean autonomizantes, -no sé si existe la palabra-independizantes. Sí hay un proceso de secundarización en algunas prácticas que nosotros, los docentes, brindamos a los otros, pero no creo que sea infantilizar al profesional. (Entrevista a B, 32 años, Docente, 2021)

Sino en el secundario, que tiene el instituto es que cursamos todos los días, que tenemos un ritmo de estudio o de cursada parecido al del secundario. (Entrevista a S, 34 años, Ex-Estudiante, 2021)

Lo espacial, el instituto es una unidad académica, entonces a partir de ahí estamos teñidos un poco... estamos en los mismos salones, eso es una particularidad. (...) el instituto es como un secundario porque lo he sentido, me han retado como si tuviera dieciocho años o menos y yo soy una señora grande. Y he tenido situaciones así... realmente uno piensa: "bueno, la profesora cree que yo estoy en el colegio". (Entrevista a I, 32 años, Ex-Estudiante, 2021)

De esta forma, la reproducción de un discurso normalizador, un rol de docente tradicional, el espacio de la escuela normal, su edificio, su conformación como unidad académica¹³³, refuerzan ciertas tradiciones y prácticas de enseñanza-aprendizaje que instalan un discurso crítico pero que finalmente reproducen bancariamente conocimientos y experiencias, así lo afirman algunos entrevistades:

Y la escuela normal en sí tiene todo un esquema, entonces tiende a reproducir ese esquema de formación de maestras para la escuela. (...)Pero creo que lo edilicio incluso, esto de cruzarse con chicos, todo hace a la conducta y al hábito de cada uno, el agrupamiento en los espacios, va siendo una cuestión de escolarización

¹³³ Como señalamos en la descripción del caso, el mismo edificio comparte cuatro instituciones de diferentes niveles: el jardín, la escuela primaria, la escuela secundaria y el instituto.

de un terciario que en realidad refiere más compromiso, de más seriedad respecto de algunas cosas. (Entrevista a S, 34 años, Ex-Estudiante, 2021)

Me acuerdo de haber ido a hablar y el acompañamiento o lo que pensaban de los alumnos, esta cuestión de los abanderados, no abanderados, una lógica escolar. Supuestamente entre los que tenían calificación 10 en la mayoría de las materias eran los que eran considerados. (Entrevista a I, 32 años, Ex-Estudiante, 2021)

Sí. No hay lugar a opinar demasiado en realidad, o sea, opinabas en las cátedras en las que sentías una especie de compatibilidad y en otras no se daba eso y por ahí en algunos casos la exigencia era menor porque se esperaba que vos no pudieras responder a más exigencias. (Entrevista a S, 34 años, Ex-Estudiante, 2021)

Estos testimonios dan cuenta de prácticas que se consolidan al interior de la institución, así aquellos estudiantes que participan en actividades extra-curriculares, como el CAI o han intentado organizar el Centro de Estudiantes o delegados de curso, se encuentran con dos procesos de desgaste: la poca participación de sus propios compañeros, (la falta de tiempo, la incompatibilidad con sus trabajos o el cuidado de hijos, o llanamente el deseo de cursar, aprobar y recibirse) y una inercia institucional que no obstruye abiertamente pero que tampoco incentiva ni acompaña. Así lo señala una entrevistada:

Incluso notaba que en el instituto por ejemplo no había centro de estudiantes, no había nada que promueva un poco este debate, intercambio al interior de los alumnos. Que no querían meterse en problemas, querían básicamente aprobar, tener el título y trabajar, no en todos los casos, pero hablo de la mayoría. (Entrevista a I, 32 años, Ex-Estudiante, 2021)

Estos procesos de secundarización, se imbrican con otras de las representaciones de la FDI que a continuación abordaremos.

Politización y autonomía

En continuidad con el análisis anterior, un rasgo que emerge de la FDI de los profesorados de primaria e inicial, se relaciona a que se conforman como espacios menos politizados que otros profesorados. Comparativamente estudiantes y docentes entrevistados señalan que, en otros profesorados de los ISFDYT de la ciudad de Tandil se producen procesos que están ausentes en el ISFDYT N° 166. En el trabajo de campo pudimos vislumbrar que existen algunas individualidades, o pequeños grupos de estudiantes, que desarrollan acciones para discutir derechos estudiantiles, pero las

experiencias para conformar el centro de estudiantes, o la participación en órganos de cogobierno como el CAI, fracasan o pierden impulso. Así lo aseguran entrevistades:

Hacer política en el instituto no, Por ahí era una dinámica distinta a la que se daba a veces en el sector de la universidad, tenía otra participación política. Incluso notaba que en el instituto por ejemplo no había centro de estudiantes, no había nada que promueva un poco este debate, intercambio al interior de los alumnos. (Entrevista a S, 34 años, Ex-Estudiante, 2021)

Pero la biografía escolar de cada uno y la politización del espacio también me parece que sería otra variable (...) Es como que se sigue reproduciendo endogámicamente dentro de la escuela normal la misma dinámica escolar en el profesorado. (Entrevista a LB, 41 años, Docente, 2021)

Por otra parte, el perfil mayoritario de les estudiantes (con trabajos precarizados, intentando compatibilizar trabajo-estudio y con sobre tareas de cuidado) imposibilita la participación política activa y procesos colectivos de discusión o toma de decisiones. La falta de tiempo y “cierto temor” a represalias, funcionan como primera barrera para la organización. Así lo ejemplificaba una alumna:

Y después los pibes no tienen ese contagio de lo que está pasando a nivel institucional entonces no hacen nada. O sea, sí, votaron, hubo un montón de votos, eso fue muy gratificante pero no siguió sucediendo. Y en relación al CAI los pedidos eran siempre en relación a materias correlativas, a quejas de algunos docentes. (Entrevista a S, 34 años, Ex-Estudiante, 2021)

En este sentido, como señalamos en el Capítulo II las prescripciones de la DPES en relación a la FDI alientan el fortalecimiento de órganos de cogobierno como: CAI, Centro de Estudiantes y CIPE para las instituciones del nivel superior. Según las opiniones de les entrevistades, para nuestro caso no existen acciones positivas que incentiven la participación estudiantil, los espacios de debate y discusión. Muy por el contrario, los testimonios señalan que la gestión escucha amablemente pero desgasta, demora y en definitiva genera que el pedido, la denuncia o el reclamo desaparezca, se olvide o se abandone¹³⁴.

Por otro lado, muchos de les entrevistades, consideran que coexisten tradiciones normalizadoras, jerárquicas, burocráticas, con prácticas docentes autoritarias

¹³⁴ El equipo de gestión del ISFDYT N° 166, tuvo durante el período estudiado, por un lado la renuncia y jubilación de parte de sus integrantes, un período de acefalía (en el contexto de pandemia) y la construcción de una nueva institucionalidad construido a partir de los cargos concursados. Sin embargo existe una continuidad respecto a la actual directora que estuvo desde el año 1999 en diferentes cargos del equipo de gestión.

que desde lo institucional y desde los propios docentes, no colaboran en la construcción democrática y autónoma del perfil profesional de los futuros docentes. Según las entrevistadas no respetan la adultez de los estudiantes de superior, así lo corroboran algunos argumentos:

Por ahí el instituto también está en proceso. Quizás es una institución que es muy rígida, está muy guiada por normas de hace mucho tiempo, muy burocratizada para todo. Y para que se produzcan cambios también en estos años empezó a surgir el centro de estudiantes, empezamos a participar en el consejo académico y a partir de ahí es que quizás se puedan ir permeando todas estas cuestiones, diferentes cuestiones y se puede ir evolucionando dentro del instituto. (Entrevista a S, 34 años, Ex-Estudiante, 2021)

El instituto está dentro del sistema, entonces ahí, cómo funciona el sistema, tan jerarquizado, a ellos les dan muy poca capacidad de agencia. Aquí ellos no tienen espacio, o han ido construyendo espacio de centro de estudiantes pero recién ahora creo que funciona algo. Pero el instituto ha ido desarmando todos esos procesos. Tiene que ver, me parece, con los miedos que tienen las propias autoridades de la institución que a su vez están formadas en otro mundo. (Entrevista a ML, 38 años, Docente, 2021)

Y después también Tandil, me parece que cómo funciona la ciudad que es muy conservadora, que estigmatiza enseguida al que se queja, al que hace algo por fuera de lo establecido. Yo lo veo mucho a Durkheim dentro del instituto, mucha disciplina, mucha moral pero esa moral internalizada, incorporada. (Entrevista a ML, 38 años, Docente, 2021)

Si bien estas tradiciones no son hegemónicas coexisten y conviven en el espacio institucional. Algunas de las estudiantes y ex estudiantes entrevistadas, rescatan el valor de la FDI ofrecida, consideran que el espacio más pequeño de los institutos, genera, acoge y acompaña otros formatos de FDI más personalizados, menos masivos, con un trato más particularizado, menos anónimo y en algunos sentidos más cordial y ameno que la formación universitaria.

En otro sentido y atendiendo a una dimensión de género, aunque ya abordado en nuestro apartado de “Mandatos y estereotipos de género”, entre los testimonios de la FDI y su relación con la representación e “segunda mamá” de la maestra de inicial y primaria, se observa que durante el transcurso formativo existen variados esfuerzos por desandar esas representaciones y afianzar el rol profesionalizante de la docencia. A propósito de esto, Alliaud (1994) retomó en sus investigaciones algunas de las características que en los inicios del magisterio hacían de las cualidades de la “mujer”

una tarea “natural” tanto para el cuidado/crianza como educadoras: ternura, bondad, comprensivas, alegres, nobles sentimientos, cualidades relacionadas con la seguridad emocional, el cuidado de los sentimientos. Muchas de las entrevistadas consideran que este rol tradicional, cada vez tiene menor impacto pero que existirían otras resistencias más difusas.

Que el nivel inicial, como decís vos, el profesorado está muy relacionado con lo femenino, con la mujer y la representación social que hay de lo que es la maestra jardinera: sonriente, toda modosita y que después uno va leyendo y va estudiando y vas hablando y te das cuenta que no, no es así, somos enseñantes, es una profesión y no tiene que ver con eso, pero la representación social yo creo que es muy fuerte porque de hecho no hay varones. (Entrevista a I, 32 años, Ex-Estudiante, 2021)

En el TFO de maternal se habló mucho de eso, sobre todo en maternal, porque más fuertemente está presente la idea de la chica, jovencita, que habla despacito, que se ríe todo el tiempo y en realidad a lo que queríamos llegar era a que en realidad el docente de inicial, tanto de 1ero o de 2do ciclo, se forma, se capacita para enseñar a los niños, desde la cuna, desde los cuarenta y cinco días. (Entrevista a D, 53 años, Jefa de Departamento, Equipo de Gestión, 2021)

Y sigue habiendo, a veces, en ciertos actores institucionales una continuidad de esta idea de la maestra modelo, en el sentido de pedirles a las chicas que por favor no fumen en la entrada de la escuela, esto de mantener ciertas conductas que serían perjudiciales para su imagen como futuras docentes, de la escuela en donde hacen sus prácticas, medio puritana. Igual es en actores muy específicos, no creo que sea una perspectiva. (Entrevista a G, 40 años, Docente, 2021)

Por último, algunos docentes señalan la importancia de otros modelos en la FDI, otras experiencias, que tensionan tradiciones normalistas. Consideran que es necesario observar y verificar, el impacto de la biografía escolar en la formación de educación superior. Analizan qué las disposiciones de los maestros para habitar el espacio de la escuela primaria, del jardín fueron construidas en el instituto y que si no hay conflicto, sino no existen tensiones es probable que deba verificarse cuáles son los modelos hegemónicos de formación docente.

Para concluir este apartado, entendemos que en el espacio institucional conviven diversas tradiciones, representaciones y experiencias de la FDI, retomamos la imagen de palimpsesto pues nos permite pensar en la reescritura en un mismo objeto. ¿Cuántas historias, tradiciones y posiciones hegemónicas, se acoplan, se entremezclan, se entrecruzan con contra-discursos y experiencias y representaciones? ¿qué actores

sociales le disputan sentido a la FDI hoy? ¿qué experiencias quedan por fuera? ¿cuáles excluidas? ¿cuáles marginadas?

Entre nuestras primeras aproximaciones, podemos comprender que existen una serie de divergencias entre los discursos de la DPES y las representaciones en torno a FDI de nuestro caso. En primer lugar, existe por parte de los actores sociales un claro conocimiento de cuál el perfil de los estudiantes del nivel superior. Este perfil se inscribe en la masificación del acceso a la educación superior y la heterogeneidad de las trayectorias previas de los estudiantes. Sin embargo, estas características, no impactaron en respuestas para consolidar andamiajes ni prácticas democratizadoras sostenidas al interior de la institución.

Según pudimos observar existen tensiones entre este perfil que no condice con algunas prácticas de enseñanza-aprendizaje autoritarias, con un estilo “secundarizante” donde la presentación de informes, trabajos prácticos y ejercicios se perfilan como prácticas que un estudiante ideal podría concretar (con dedicación exclusiva, determinado capital cultural y competencias básicas)

Por otro lado, en los que respecta a la construcción democrática del nivel superior, las normativas apuestan a la participación en órganos colegiados como el CAI, Centro de Estudiantes, etc. según los testimonios construidos para nuestro caso esas experiencias han sido fragmentarias o inconclusas y no han contado con el apoyo institucional ni docente para sustentarlas y acrecentarlas.

En otro sentido, son pocas las experiencias que rescatan las experiencias previas, culturales, políticas, militantes de los estudiantes de superior, rasgo que parece entrar en contradicción con la apuesta a la FDI como una trayectoria. Por último sí pudimos entender que las representaciones en torno al FDI ligado a la “señorita maestra” ha sido abordado, problematizado y existe una fuerte impronta en profesionalizar la FDI.

Capítulo IV: Las representaciones sobre la ESI y las infancias en la Formación

Docente

Cuando el eros está presente en el contexto del aula, entonces el amor está destinado a florecer

Eros, erotismo y proceso pedagógico. bell hooks (2012)

En este último capítulo agrupamos dos de nuestras categorías empíricas: las representaciones sobre la ESI y las de infancias. Nuestra investigación nos lleva a conectar estas categorías y su importancia para la FDI: revisar las representaciones que los actores sociales tienen de ellas se convierte en la posibilidad de observar la socialización de género que se produce tempranamente sobre las infancias en el espacio educativo.

Para el apartado de ESI decidimos agrupar la información construida de la siguiente manera: en primer lugar el proceso de capacitación y contacto con la ESI de los docentes del ISFDYT, en segundo lugar la FDI en ESI: factores y características de estas prácticas y por último, las diferentes posturas de los docentes frente a la ESI.

En la segunda sección de este capítulo avanzamos en las descripciones de las representaciones sobre Infancias que tienen alumnos y docentes durante la FDI.

ESI: entre la capacitación, la formación permanente y la institucionalización

Una de los primeros interrogantes en relación a la ESI, durante nuestro trabajo de campo, tuvo que ver con evaluar el período transcurrido entre la sanción de normativas y los procesos de institucionalización de la ESI en el ISFDYT N°166. Nos interesó analizar, si los procesos de institucionalización se relacionan con el tiempo de las políticas públicas y si se encuentra mediado por tensiones territoriales, dinámicas internas, etc. Es decir, si la condición de ciudad intermedia del interior bonaerense y los procesos de difusión, capacitación y militancia en torno a las temáticas de derechos reproductivos y no reproductivos impactaron en la consolidación o no de la ESI.

De esta forma, el primer interrogante fue ¿cuándo se comenzó a dialogar sobre ESI con regularidad en el espacio del ISFDYT N°166? De esta forma, pudimos reconstruir que, a pesar del conocimiento de la sanción de la Ley N°26150 (2006), los entrevistados coinciden en señalar el período posterior al año 2015, como el de mayor

proximidad con esta política pública. Este dato se ajusta con los hallazgos del capítulo II, en relación al inicio de las capacitaciones masivas durante el período 2013-2015 en la provincia de Buenos Aires.

Al respecto, las autoridades, algunos docentes y alumnos recuerdan participar de una jornada en el año 2015, llevada a cabo por la DPCYPS de la DGCYE. Entre las características de este primer acercamiento a la ESI, las opiniones acuerdan en que: fueron descontextualizadas, no tuvieron una clara organización, se desarrollaron a fin del ciclo lectivo y no poseyeron un cierre o devolución por parte de los talleristas. Así lo aseguran diferentes entrevistados:

No fue muy largo en el tiempo, pero sí me acuerdo que era sobre el fin de año y la gente no lo pudo sostener. (...)No fue muy rico tampoco, pero bueno. (Entrevista a S, 74 años, Equipo de Gestión, 2021)

A mi gusto no estuvieron muy bien organizadas, quedaron como... flotando. Teníamos que preparar un trabajo, lo entregamos y no tuvimos ni mucha devolución. Las temáticas eran variadas, esto igual es como muy de otra época, la cuestión de la vestimenta, o cuestiones de la apariencia, del pelo, esas cuestiones más bien físicas y cuestiones de cuidado, de respeto por el otro. (...)Hicimos juegos, ese juego de las esquinas, que incluye a todos, a algunos. (Entrevista a D, 53 años, Jefa de Departamento, Equipo de Gestión, 2021)

Me parece que faltó eso. Porque esa jornada, me acuerdo que nos mandaron unos libritos con todos los lineamientos, que de hecho los tengo todavía, los lineamientos curriculares y teníamos que hacer un trabajo pero la consigna no estaba muy clara, no había un docente que oficiara de tutor, si se quiere, de un grupo, nos mezclaron todos (Entrevista a I, 32 años, Ex-Estudiente, 2021)

En segundo lugar, les entrevistados revelaron que sus primeras aproximaciones a la ESI, se relacionan con el arribo de los materiales del PNESE (folletos, cartelera y cuadernillos). Durante el trabajo de campo en el ISFDYT 166 y realizando búsqueda bibliográfica, pudimos observar que la biblioteca del ISFDYT N° 166 no cuenta con materiales de consulta, ni los cuadernillos del PNESE.

En tercer lugar, algunos docentes entrevistados refieren que sus primeros contactos con la ESI se relacionan con el cursado de seminarios del INFOD durante el período 2013-2018. Un dato significativo, es que el ISFDYT N° 166, fue sede de los postítulo “Nuestra Escuela”, que iniciaron en el año 2013 con la Especialización de Educación y TICs. Una de las entrevistadas menciona que estas especializaciones habían incorporado un módulo que abordaba temáticas de ESI y realiza las siguientes

apreciaciones: “Además de ser públicas, gratuitas, considero que era un contenido importante, enriquecedor, oportuno, cada una de las especialidades tenía muy buen material, muy buenos tutores (Entrevista a AN, Docente, 43 años, 2021)

En cuarto lugar, algunos docentes indicaron que efectuaron sus primeros acercamientos a través de capacitaciones y cursos virtuales ofrecidos por el Programa Nuestra Escuela INFOD¹³⁵. Otros refieren la oferta de capacitación de la provincia de Buenos Aires, y señalan las dificultades para acceder a las ofertas de la DFP a través de los CIEE:

En 2015 yo hice un curso de ESI, creo que ese fue el primer acercamiento que tuve dentro de la oferta del CIE era abierta y daba puntaje para todos los niveles, ramas, modalidades (Entrevista a LB, 41 años, Docente, 2021.)

Hice la primera capacitación en el CIEE en el 2015. Luego me he querido anotar, años posteriores, en alguna capacitaciones como fue el año pasado, que salió de nuestra escuela y se abría a las 8 y a las 9 ya no había lugar. (Entrevista a G, 40 años, Docente, 2021)

En quinto lugar, un grupo muy pequeño de docentes señalan que han buscado la capacitación y actualización, en la oferta de posgrado virtual que brindan algunas universidades o entidades privadas. Una excepcionalidad, es una docente que refiere que las primeras informaciones sobre la ESI le llegaron desde el ámbito gremial, en los grupos y reuniones de SUTEBA¹³⁶ y también por algunos documentos e informaciones que llegaban vía mail desde el grupo del sindicato

Por último, un grupo de docentes, señalaron los espacios de militancia feminista y concretamente la experiencia con pares, como el primer contacto con la ESI. Los testimonios de los docentes refieren que: la motivación personal, la búsqueda autodidáctica, la participación en charlas, los viajes a los encuentros plurinacionales de mujeres, LBBTT+ y el impulso de algunas compañeras docentes fueron los que motivaron la preocupación y la búsqueda por incorporar la ESI en el nivel superior . Dentro de este grupo, algunas docentes fueron quienes organizaron la cátedra abierta de

¹³⁵ Como señalamos el Programa Nuestra Escuela, hoy tiene una plataforma virtual denominada Juana Manso. Se trata de un proyecto del Ministerio de Educación de la Nación, en articulación con las provincias y a través de Educ.ar Sociedad del Estado, es una plataforma educativa federal que permite vincular a alumnas, alumnos y docentes mediante aulas virtuales gratuitas con contenidos abiertos y multimedia para los niveles primarios y secundarios, además de ofrecer cursos y formación virtual.

¹³⁶ SUTEBA Es el Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires es un sindicato argentino que agrupa a los maestros, profesores, y demás trabajadores de la educación pertenecientes a la Provincia de Buenos Aires.

ESI en el ISFDYT N°166, puntapié para la conformación de la Red de Educadorxs por la ESI; así las militancias personales en agrupaciones políticas y militancias en espacios feministas fueron los espacios de referencia y de construcción en relación a la ESI. Así lo ejemplifican:

Dentro del instituto en realidad todo comenzó con dos compañeras docentes que me invitaron a participar de una propuesta de taller que ellas estaban pensando, una cátedra abierta de educación sexual integral, después terminó siendo eso pero en principio fue reunirnos a ver qué podíamos pensar juntas, creo en 2017. (Entrevista a G, 40 años, Docente, 2021)

Podemos afirmar que el proceso de institucionalización de la ESI, es decir su difusión, el conocimiento por parte de les docentes y el acceso a materiales y capacitaciones se demoró en relación a las normativas emanadas desde la nación y la provincia. El impacto de las capacitaciones del PNEI y de la DPCyPS a nivel provincial, fue muy débil para la comunidad del ISFDYT 166. De esta forma observamos que lo que primó, fue una búsqueda personal e individual en la formación de ESI.

Estos datos coinciden con los arrojados por las encuestas estandarizadas, allí les docentes que respondieron las encuestas señalaban: más del 64% que su formación en ESI ha sido autodidacta, examinando materiales por voluntad e interés propio. En segundo lugar, el intercambio entre pares, compañeres y la militancia feminista fue la motivación para investigar y comenzar procesos de aprendizaje en relación a la ESI. En menor medida, algunos docentes reconocen que lograron capacitarse por medio de los cursos de capacitación del Portal ABC¹³⁷ y los cursos de formación continua que ofreció el CIEE. Algunos de los docentes realizaron actividades de formación específica como diplomaturas y hasta especializaciones en ESI. Finalmente un 9% de los docentes señaló que no tuvo acceso a la capacitación.

En el procesamiento de los datos de las encuestas estandarizadas, logramos advertir que durante el período 2015-2020, comenzó a ser más asidua la formación en torno a la ESI. Analizamos tres cortes temporales en cuanto al acceso a la formación docente en ESI. El primer corte indagó si les docentes habían accedió a capacitaciones durante el 2020, la mayoría de les encuestades señaló no haber realizado ningún tipo de capacitación debido a las sobrecargas de tareas producto de la pandemia y la

¹³⁷ El portal ABC, es el campus virtual donde se dictan las propuestas formativas de Educación a Distancia de la Dirección de Formación Docente Permanente de la provincia de Buenos Aires. Las propuestas tienen una duración de siete semanas, son gratuitas y otorgan puntaje para la carrera docente, combina clases escritas, recursos multimedia, encuentros sincrónicos y múltiples espacios de participación.

virtualización, a pesar de vislumbrar un aumento de la oferta y de recursos de por ejemplo el programa Seguimos educando¹³⁸. Para el segundo corte, que abarca el período 2015-2020 los docentes declararon participar de jornadas institucionales y cursos cortos de capacitación y por último en referencia al período 2006-2015, la mayoría respondió que no realizó capacitaciones y que desconocía la oferta.

En otro sentido, uno de los aspectos que nos interesó indagar fue ¿qué contenidos de la ESI acercaron esas capacitaciones? Así en el procesamiento de la información pudimos observar que en la muestra prima: la perspectiva de género, los estereotipos y prejuicios en relación al género, la violencia de género y en menor medida temáticas como: la diversidad sexo genérica, el abordaje de la Ley Micaela, los métodos anticonceptivos, la diversidad funcional y sexualidad. Casi un 15% de los encuestados reitera no haberse capacitado. Un aspecto a destacar del análisis de los datos, es que según los encuestados, la oferta de estas capacitaciones no tuvo un predominio los aspectos biologicistas de la sexualidad.

De esta manera, podemos señalar que en los últimos cinco años, la oferta de capacitación de nación y provincia ha crecido, pero la búsqueda personal y el interés de los docentes ha sido el motor de la formación y capacitación en ESI. Los marcos normativos arribaron en forma diferida a las instituciones y fueron necesarias diferentes instancias de capacitación, difusión y discusión al interior de las instituciones. Las capacitaciones en la formación docente permanente, durante el período son escasas y se vieron traspasadas por las posibilidades reales y las condiciones materiales de vida y de trabajo de los docentes.

Experiencias de ESI en la Formación Docente Inicial en el ISFDYT N° 166

Por otro lado, parte de nuestro interés fue observar si existieron o no experiencias de ESI en la FDI y específicamente cómo se construyeron esas prácticas en relación a la ESI en el ISFDYT N° 166. Según el testimonio de docentes y estudiantes hay ciertas coincidencias respecto a la temporalidad: el cambio en los diseños curriculares del nivel primario e inicial y las disputas en torno a los derechos sexuales, reproductivos y no reproductivos que se sucedieron a partir de la coyuntura del Ni una

¹³⁸ El programa Seguimos Educando es una propuesta del Ministerio de Educación de la Nación de acompañamiento a las iniciativas de jurisdicciones, escuelas y educadores. Este sitio reúne una serie de materiales, recursos e ideas para seguir educando y aprendiendo. Una propuesta que articula los contenidos de TV, de radio, una serie de cuadernillos y materiales digitales a fin de facilitar y promover el acceso a contenidos educativos y bienes culturales hasta tanto se retome el normal funcionamiento de las clases.

menos (2015) fueron disparadores de inclusión de esta política pública e impactaron en el terreno institucional.

En este sentido, estudiantes y ex-estudiantes refieren su preocupación respecto al desconocimiento sobre ESI que se revelaría como urgente y necesario en el tercer y sobre todo en el cuarto año de cursada de los Profesorados de Inicial y Primaria (cuándo les estudiantes realizan las observaciones y su práctica profesional o residencia en jardines y escuelas primarias). En relación a este contacto con el campo y las instituciones co-formadoras, les entrevistadas señalan que el nuevo Diseño Curricular (2018), estableció incorporar la ESI en las planificaciones e intervenciones didácticas del nivel primario e inicial. Esta situación evidenció la falta de formación e información respecto a la ESI en la FDI y se convirtió en un catalizador de la demanda del estudiantado. Así lo afirman las entrevistadas:

En cuarto año, ante un pedido nuestro, éramos muy poquitas ya... Pero hubo un pedido: "hay algo que está pasando que no está sucediendo acá en el profesorado". Nosotras nos enteramos de los lineamientos en las residencias o en las prácticas o en el momento de observación, entonces fuimos al instituto a pedir respuesta. (Entrevista a I, 32 años, Ex-Estudiante, 2021)

Bueno, yo tuve la suerte de tener maestras coformadoras excelentes y (...) algunas muy piolas, que nos acercaron muchas cosas, que nos acercaron oralmente a muchas cosas y ellas fueron el puntapié inicial de decir: "bueno, hay cosas, hay un montón de cosas para leer, hay un montón de cosas para laburar, hay un montón de información disponible". (Entrevista a I, 32 años, Ex- Estudiantes, 2021)

Los pedidos y demandas del colectivo estudiantil en el ISFDYT N° 166 respecto a la falta de incorporación de la ESI en la FDI, coinciden con el debate público y las discusiones en torno a los derechos reproductivos y no reproductivos en Argentina. La amplia difusión que temáticas como la despenalización del aborto, los pañuelazos¹³⁹, los debates en el Congreso, las manifestaciones de los grupos anti derechos, la emergencia e impacto del NI UNA MENOS, las propuestas de modificación de la ley de ESI, son parte del clima social e ideológico del período 2015-2020, tal como lo planteamos en el capítulo II, tanto a nivel local como regional.

Como señalamos, Tandil es una ciudad intermedia del interior bonaerense, existen en ella representaciones en torno a una imagen bucólica de la ciudad, de pueblo chico, pero como señala Noel y Abrantes (2020) las ciudades medianas y pequeñas de la

¹³⁹ Los pañuelazos fueron intervenciones artísticas, durante la coyuntura política de 2018 en la Argentina, en el marco de la lucha por la legalización y la despenalización del aborto, con los pañuelos verdes de la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito

Argentina han atravesado en las últimas décadas intensos procesos de crecimiento y heterogeneización¹⁴⁰. La ciudad posee rasgos fuertemente conservadores, en términos de conservadurismo moral y sus asociaciones habituales, convencionalismo e hipocresía. En este sentido, son significativos los aportes de Noel (2020) para visualizar la moralidad de ciertos actores de estas ciudades y las articulaciones que efectúan entre autoctonía, moralidad y legitimidad política, frente a los procesos de transformación sociodemográfica y polarización política. A nivel político Arexh afirma:

En Tandil (...) Los rasgos históricos de la UCR y las recientes alianzas políticas partidarias que protagonizó al ocupar junto al PRO-Cambiamos la fórmula que ganó las elecciones nacionales en 2015, la definen como una fuerza de centro derecha. Los sucesivos éxitos electorales que llevaron a esta fuerza a estar a cargo de la administración pública de Tandil, confirman la consolidación de los rasgos conservadores del electorado tandilense. (2020, p.114)

Como describimos al finalizar el Capítulo II, este conservadurismo, se encuentra tensionado por una variada gama de actores críticos (militancia partidaria, militancia LGTTBQ+, organizaciones feministas, organizaciones de docentes, grupos de investigación) que han interpelado, movilizado y conquistado derechos a nivel local. La coyuntura 2015-2020 tiene una actividad militante efervescente en la ciudad en torno a los derechos sexuales, reproductivos y no reproductivos.

En consecuencia el espacio del ISFDYT 166, se vio atravesado por estas disputas, aún sin la misma actividad política-militante que otras instituciones superiores de la ciudad¹⁴¹ estas luchas se vislumbraron en la portación de pañuelos verdes y celestes (por parte de estudiantes y docentes) y en la participación de en marchas locales. Algunos entrevistados señalan estos fenómenos:

Lo que sucede es que durante la formación se comenzó a pedir la formación en ESI, se comenzó a luchar por el avance de ciertos derechos a nivel general, entonces empezó a resonar cada vez más, incluso a nivel nacional noticias de conflictos, de familias y escuelas donde se enseñaba algo de la educación sexual. Finalmente en la carrera demasiado la verdad que no lo vimos, hicimos un taller

¹⁴⁰ Gabriel Noel estudia los procesos de transformación de ciudades intermedias como Tandil, Villa Gesell, Verónica, Punta Indio, etc. y específicamente la reacción de los sectores medios conservadores frente al crecimiento poblacional acelerado, el aumento cuantitativo o el empeoramiento cualitativo de “la inseguridad”.

¹⁴¹ Los centros de estudiantes del ISFDYT N°10 organizaron unas jornadas de Género y Educación, las estudiantes del IPAT y el Conservatorio, gestionaron y peticionan la necesidad de protocolos de actuación frente a la violencia de género y en las denuncias de la falta de ESI en la formación inicial

del cual formaste parte, con Gisela y no me acuerdo si había alguien más. (Entrevista a I, 32 años, Ex- Estudiantes, 2021)

La primera vez fue en el instituto, en la carrera docente. Y luego creo que fue en el año 2019, que hubo un gran revuelo con que iba a haber una modificación supuestamente en el artículo 5 de la ley 26.150, que es la Ley de Educación Sexual Integral, porque mis hijos van al colegio Sagrada Familia, entonces me sentí parte, fui, busqué la ley, quería interiorizarse un poco más de qué se trataba. Y después lo que conozco de la ESI es lo que he transitado en el instituto. (Entrevista a LI, 39 años, Estudiante, 2021)

No me acuerdo el momento en que empecé, pero sí el tema de la avanzada del feminismo, la disrupción que hace en el contexto hegemónico, (...) entonces ahí el feminismo siempre viene a darnos luz con respecto a cómo es ese proceso. (Entrevista a ML, 38 años, Docente, 2021)

Es en este clima, marcados por coyunturas nacionales, regionales y locales, que les estudiantes realizan pedidos formales de incorporación de la ESI en la FDI, dando cuenta del vacío, de la falta de espacios concretos de ESI que ofrecía el ISFDYT N°166 y las pocas disciplinas que lo abordaban.

En este sentido, parte del trabajo de campo nos permitió advertir ciertos hallazgos y características en relación a la implementación de la ESI en la FDI del ISFDYT N°166 que podemos resumir en: la ESI en función del futuro rol docente, el problema de la transversalidad y los contenidos específicos en ESI.

Hambre para hoy, ESI para mañana.

La mayoría de les entrevistades coinciden que los acercamientos a la ESI y las temáticas abordadas en el período 2015-2020 estuvieron siempre diseñadas o dirigidas al futuro rol docente y no tanto en función del derecho de les estudiantes del nivel superior a recibir ESI. Los testimonios refieren qué las prácticas de ESI en la carrera docente estuvieron centradas en: qué se enseña, cómo se enseña, cómo se incluyen contenidos de ESI en las áreas, cómo abordar la problemática sobre la transversalidad de la ESI. En estas experiencias, no se abordaron propuestas que provocaran una indagación sobre los contenidos de ESI para nivel superior, no se reflexionó sobre la construcción de la sexualidad de les alumnes de ISFDYT, tampoco existió un análisis de los procesos ni atravesamientos personales. Las propuestas estuvieron dirigidas a su futuro rol como formadores.

En las entrevistas realizadas a los docentes, ellos también coinciden en que al abordar contenidos de ESI, éstos estuvieron orientados al futuro rol docente y no se centraron en la atención a la demanda y características que tendría la ESI para los estudiantes del nivel Superior, muchas de las argumentaciones se relacionan con la caracterización de adultez de los estudiantes:

Y en realidad me falta, no hay tanto laburo desde el trabajo con ellas como estudiantes, como la mayoría de ellas mujeres, no hay tanto trabajo desde ahí, desde cuestiones que tienen que ver con su propia sexualidad o incluso con su propia sexualidad en su ser docentes, la verdad que no. (Entrevista a G, 40 años, Docente, 2021)

Que podamos ayudar...está bien que son adultos y te buscarán contención a veces por otros lugares. Nos llegaron situaciones complejas que yo no sé si antes no estaban y nadie las visibilizó, porque tampoco nadie las comunicó... Entonces bueno cómo hacer este trabajito (Entrevista a LDN, 58 años, Docente, 2021)

Son un misterio. (Entrevista a LDN, 58 años, Docente, 2021)

En el mismo sentido, al realizar el cruce entre las entrevistas en profundidad y los datos de las encuestas, encontramos una distinción discursiva : entre las coincidencias se encuentra la pregnancia de la idea de “ESI para el mañana”, más del 70% de los docentes encuestados coinciden que es necesaria su aplicación en relación al futuro rol docente de los estudiantes del Nivel Superior, sólo menos de un 20% señaló que además es necesaria su aplicación como contenido y derechos específicos de los estudiantes de este nivel. Mientras que algunos pocos docentes señalaron que la ESI no es necesaria pues son adultos y finalmente unos pocos refieren que es importante pero que como no son contenidos de su materia “no los puede dictar”.

Estos testimonios, se convierten en una fuerte presunción sobre las relaciones entre ESI y FDI. La falta de reflexión de los cuerpos sexuados de los estudiantes del nivel superior, la aseveración de que la adultez no implicaría un aprendizaje sobre la ESI, la ausencia de reflexión y problematización de sus saberes previos y sus biografías en torno a la ESI, pueden convertirse en algunas de las enormes omisiones y resistencias de esta relación.

Ni transversal ni áulica

Por otro lado, intentamos reconstruir de qué forma se impartió ESI en la FDI, durante el período 2015-2020 en el ISFDYT 166. Pudimos concluir que estas experiencias tuvieron dos formatos: en intentos de formato transversal¹⁴², donde en escasísimas cátedras de los profesorados de inicial y primaria abordaron contenidos de la ESI y en actividades puntuales que implicaron a diversos actores institucionales.

Al respecto, en una formación de cuatro años, con un promedio de doce disciplinas por año, sobre un total cuarenta y ocho espacios curriculares y con una carga horaria total de 2816 horas, la mayoría de las entrevistades del profesorado de Primaria e Inicial¹⁴³ refieren que sólo tres o cuatro espacios han abordado de forma parcial algunas temáticas relacionadas a la ESI. Por otro lado, durante el período 2015-2021 no existieron espacios específicos de ESI en el ISFDYT N° 166. En el caso del Profesorado de Primaria, les entrevistades señalan que fueron espacios como: Análisis del Mundo Contemporáneo (1° Año), Legislación y Políticas Educativas (3° Año) y el TFO de Diversidad (3° Año) y para el Profesorado de Inicial los abordaron en cátedras como el Campo de la Práctica¹⁴⁴ (1° a 4° Año), Legislación y Políticas Educativas (3° Año) y Psicología social e institucional (2° Año).

En efecto, esta particularidad de la FDI en ESI puede compararse con los datos arrojados por las encuestas: casi el 50% de las encuestades señaló que no existen espacio específicos de ESI en las institución, alrededor de un 30% considera que la ESI se encuentra transversalizada en la mayoría de los espacios curriculares, algunos docentes sugirieron que quizás se dicte en espacio de definición institucional como (EDI y TFOS) y 6% recordó la experiencia de cátedra libre de ESI y un 5% afirmó que no existían ningún tipo de espacio que dictar contenidos de ESI.

En relación a qué contenidos fueron abordados y mediante qué materiales, les estudiantes refieren principalmente: el análisis del marco normativo, los lineamientos

¹⁴² Los contenidos transversales, como su nombre indica, son contenidos de enseñanza y de aprendizaje que no hacen referencia, directa o exclusiva, a ningún área curricular concreta, ni a ninguna edad o etapa educativa en particular, sino que afectan a todas las áreas y que deben ser desarrollados a lo largo de toda la formación.

¹⁴³ Estructura Curricular del Prof. De Primaria e Inicial.

¹⁴⁴ El Campo de la formación en las Prácticas Profesionales constituye el espacio curricular destinado al aprendizaje sistemático de las capacidades para la actuación docente en las escuelas, es decir en contextos reales. Este campo curricular se construye con el análisis, la reflexión y la experimentación práctica contextualizada, resignificando los conocimientos de los otros campos curriculares. El Campo de la Práctica Docente correspondiente al Profesorado de Educación Primaria se encuentra inserto en los cuatro años del plan de estudios articulando verticalmente las materias Campo de la Práctica Docente I, II, III y IV, tanto los contenidos teóricos como así también la vinculación de éstos con la práctica en terreno.

curriculares y los cuadernillos. Respecto a la inflexión en relación al cambio de Diseño Curricular de Inicial y Primaria, durante el 2018 varias estudiantes señalan que:

Pudimos pensar algunas propuestas a partir de lo que se plasmaba en esos documentos, pensar en qué situación podríamos nosotros trabajar la ESI; también fue justo con el cambio de diseño curricular de inicial, entonces pensábamos si lo podríamos abordar transversalmente o si debería ser un área aparte. Y después pensábamos que con niños tan pequeños, pensábamos que todo el tiempo nos atraviesa la ESI, entonces se nos hacía un poco difícil pensarlo como un área aislada, sino que está en lo cotidiano en el jardín. “(Entrevista a LI, 396 años, Estudiante, 2021)

En esa oportunidad estuvimos trabajando con los cuadernillos... No sé si son los lineamientos, son los cuadernillos del nivel inicial, donde hay propuestas para el aula. (Entrevista a LI, 39 años, Estudiante, 2021)

Les docentes entrevistades que abordan la ESI refieren que trabajaron sobre: los marcos normativos internacionales y nacionales, que acercaron materiales de divulgación a sus estudiantes, otros abordaron el autoconocimiento, la emocionalidad, la corporalidad y mientras que otros señalan que abordaron contenidos específicos de sus espacios desde la perspectiva de género, como por ejemplo la feminización de la docencia. Algunas docentes, retoman la ley nacional de ESI, los lineamientos curriculares, abordan los ejes de la ESI y fundamentalmente brindan el marco normativo internacional y nacional respecto a derechos sexuales, reproductivos y no reproductivos. En otros casos hay docentes, que abordan la perspectiva de género para analizar contenidos específicos de sus áreas como la construcción del rol docente. El docente a cargo de TFO de diversidad, refiere que abordó cuestiones más ligadas a la construcción subjetiva: prejuicios, estereotipos.

Por otro lado, algunas docentes mencionan que en el contexto mediado por la tecnología, abordar la ESI en el nivel superior, significó desarrollar estrategias para la continuidad, el acompañamiento y el sostenimiento de las trayectorias estudiantiles. Estos docentes recuperan como experiencias de la ESI: la escucha atenta, el acompañamiento, la pregunta por sobre cómo están y así lo afirman:

la práctica de todos como docentes es formativa más allá de la bibliografía o de lo discursivo, que uno puede hacer entonces más allá de la actitud que uno tiene, de contemplar, de sentarse con los estudiante ¿”A ver cómo vas necesitas otro ayuda “...”Mira nosotros vemos qué tal vez no estás leyendo” “ Qué tenés tanta

dificultad “ o que está bueno lo que estás haciendo” “Nos gusta cómo participas en clase” (Entrevista a K, 55 años, Docente, 2021)

Por último, otra de las temáticas en relación a la ESI abordadas desde el Campo de la Práctica de 4º Año, se enmarca en situaciones problemas: como el abuso sexual infantil y las denuncias a docentes. Las docentes, concluyen que abordan desde la ESI estas temáticas y que discuten con sus estudiantes de Superior las normativas, el análisis de las guías de conflictos y los reglamentos internos de las instituciones. Así lo manifiestan en las entrevistas.

En efecto, cuando comparamos los datos de la entrevistas concuerdan con los arrojados con las encuestas estandarizadas, más del 70% de les docentes del IFDYT 166 expresó estar familiarizado con la ley N° 26150, más del 50% con los Cuadernillos ESI y con los Lineamientos Curriculares, un 40% con el PNEI, sólo un 20% conoce la Res. CFE N° 340/18 que incorpora la ESI en el Nivel Superior y sólo un 10% de les encuestades respondió que no las conocía.

Resumiendo, estas experiencias son evaluadas por de les estudiantes, como experiencias fragmentarias, poco sistematizadas y que no tendría una fuerte impronta en la formación docente. Así lo aseguraban algunos estudiantes:

Entonces ya tiene una connotación muy fuerte ahí, vos ya estás sintiendo que eso que te van a dar capaz que no es tan interesante (...).Que era una de las patas que faltó, problematizarlo (...), algo que se trabaja en todos los niveles incluido el superior, no solo para la formación. Incluso eso, desde la resistencia explícita muchas veces, o de la burla del lenguaje inclusivo, no entender a qué hace referencia el lenguaje inclusivo. (Entrevista a I, 32 años, Ex Estudiante, 2021)

En relación a los espacios específicos, desde 2015-2020 pudimos reconstruir que existieron una serie de actividades puntuales que les entrevistades situaron como el accionar de un pequeño grupo de docentes más interesades por la ESI: charlas, jornadas institucionales, encuentros con referentes. Algunas de estas actividades se desplegaron en el marco de los encuentros de TAIN durante el 2017-2018, en charlas con organizaciones como Convivencia en Diversidad Tandil¹⁴⁵ y en Jornadas de ESI durante el 2019 y la apuesta de la Cátedra Libre de ESI, que una entrevistada refiere como:

¹⁴⁵ Convivencia en Diversidad Tandil es una ONG que tiene por objetivos: facilitar la comunicación en especial entre las personas LGBTIQ de Tandil. Trabajar por el acceso de la Comunidad LGBTIQ a los derechos y generar espacios de diálogo que fomente la sensibilización en las temáticas.

Una invitación bien interesante de esta cátedra que te decía, a la cual solo nos sumamos muy poquitas y fue una formación por la que todas estábamos preocupadas y sabiendo que necesitábamos y no se sumaron. (Entrevista a S, Estudiante, 2021)

Para concluir creemos que estos escasos procesos de experiencias con la ESI en la FDI, abordan los marcos normativos, brindan un primer acercamiento a la perspectiva de género, pero no rompen ni cuestionan los aprendizajes previos que les alumnos tiene respecto a la ESI. Por lo que pudimos reconstruir la FDI en el ISFDYT N°166 no ofreció espacios sistemáticos ni transversales donde les alumnos de nivel superior puedan construir conocimientos amplios, actualizados y validados científicamente sobre las distintas dimensiones de la educación sexual integral y las habilidades requeridas para su transmisión a las infancias.

Representaciones, posturas y visiones sobre la ESI en les actores institucionales

El análisis y procesamiento de información de datos, nos llevó a perfilar tres grandes posturas respecto a la incorporación de la ESI en la FDI por parte de les docentes: en primer lugar docentes que manifiestan ciertas resistencias a la ESI desde una perspectiva de género y diversidad, en segundo lugar docentes feministas que retomaron la ESI desde una postura militante, en tercer lugar docentes que tienen una posición a favor pero que no lo abordan.

Resistentes. En el primer caso las docentes que oponen resistencias a la ESI no lo realizan abiertamente, el discurso está mediatizado por una serie de argumentos como la histórica presencia de la educación sexual en los espacios educativos, la necesidad de “despolitizar” la ESI y la importancia de trabajar con otros ejes de la ESI más allá de la perspectiva de género. Les docentes que realizan estas observaciones, también son críticos con la educación emocional, pues consideran que la forma con que fue abordada para el nivel inicial tendió a ser superflua y mecanicista.

En torno a otra de las dimensiones de la ESI, hacen hincapié en la prevención y detección del abuso sexual infantil y en una preocupación específica sobre las denuncias hacia les docentes. La emergencia de una denuncia que fue llevada a juicio y

tuvo relevancia mediática¹⁴⁶ y los temores que esto generó en les estudiantes en formación, han sido abordados mediante el análisis de los protocolos y también de los códigos de convivencia de las instituciones. Pareciese que la resistencia explícita, es a la perspectiva de género más que a las otras dimensiones de la ESI, estos docentes no hablan abiertamente de “ideología de género” pero enuncian que existen otras temáticas como el autoconocimiento, el respeto por el otro, el guardar secretos son más importantes que la perspectiva de género. Otras entrevistadas afirman:

No comparto que fue una cosa fundacional. La educación sexual integral en otras formas, en otros modos, la he vivido yo en mi formación de adolescente, en mi formación de profesorado, que hice el profesorado en un instituto superior católico (Entrevista a S, 74 años, Equipo de Gestión, 2021)

Por un lado te diría que escasamente y por otro lado me da la sensación de que apareció más en algunas materias desde el punto de vista de género más que de ESI, más puntualizado sobre el género que sobre la ESI. (Entrevista a S, 74 años, Equipo de Gestión, 2021)

También existe una resistencia frente a aquellos que entienden que la ESI es “una imposición”, “fanatismo” de actores institucionales: denuncian que en sus discursos se atraviesan nociones sobre las políticas reproductivas y no reproductivas que van desde el aborto hasta el lenguaje inclusivo.

A mí particularmente me pasa, que yo... y esto es muy personal y quizás sea el reflejo de otros. Yo por eso lo cuento así: para todos los temas que hay fanatismo, yo me corro o sea soy del medio, a mí me parece que los fanatismos no llevan a ningún buen puerto. Entiendo, porque lo discuto con mis hijos que visibiliza, que ayuda a visibilizar, que genera los cambios (...) pero me parece que los fanatismos (...) en todo orden en lo partidario en los pensamientos, creo que el fanatismo no ayuda, avasallan a veces... intentan avasallar.... (Entrevista a LDN, 58 años, Docente, 2021)

A mí esas cosas, la verdad me ponen en una situación que yo te pongo distancia, aunque pueda compartir un montón porque a veces comparto muchas cosas y buena pero a mí el fanatismo y el avasallamiento conmigo no va y creo que es mucha gente que es así yo conozco mucha gente en el instituto que es así y como no somos avasalladores y no tenemos esa línea no confrontamos pero con nuestra actitud de alguna manera estamos confrontando... a mí (Frena con la mano) no me lleves puesta a mí no yo voy a hacer mi camino.(Entrevista a LDN, 58 años, Docente, 2021)

¹⁴⁶ En julio de 2019 Juan Rosso, docente de teatro de la ciudad de Tandil, fue imputado por abuso sexual contra un menor de edad. En junio del 2022, la Justicia dictaminó su inocencia y su absolución con libertad inmediata.

Entonces esto me parece que produce resistencias Es realmente un cambio de paradigma muy grande, qué es necesario que es valioso Pero si vos vas a ir llevando por delante todo el mundo y no se habrá gente qué lograrás convencer. Creo que no hay resistencias, lo que hay me parece a mí, es esto de que “hay que hacerlo de esta manera” y a veces no se piensa lo que le está pasando al otro. (Entrevista a K, 55 años, Docente y Ex-Equipo de Gestión)

Algunes docentes y estudiantes entrevistades observan también resistencias explícitas y piensan que se relaciona con la falta de diálogo al interior de la institución, con diferencias entre actores institucionales, que no se discuten colectivamente y asimismo con posicionamientos políticos partidarios en relación a temáticas como: el aborto, la ESI, el lenguaje inclusivo, etc.

Sí me parece que las resistencias son las mismas dentro del instituto que las de afuera, de la sociedad. Las resistencias están en todos lados, son peligrosas, son muy grandes, después sacan el 13% en los votos. Eso es muy peligroso. (Entrevista a I, 32 años, Ex-Estudiante, 2021)

Quizás sí entre nosotras, entre nuestros compañeros hay diferentes posiciones, porque quizás se identifica a la ESI con la legalización del aborto, en vez de ver toda la amplitud. (Entrevista a MA, 41 años, Ex- Estudiante, 2021)

Con el tema de la ESI creo que ha sucedido lo mismo con respecto a que, como fue una ley que se promovió en determinado período político, muchas personas han tomado determinado posicionamiento que va en contra de la persona que lo propuso, que lo promulgó, independientemente que esto tiene que ver con una construcción que se ha hecho a nivel teórico, a nivel intelectual, académico, no tiene que ver sólo con Néstor Kirchner o con Cristina, tiene que ver con los movimientos que están produciendo. (Entrevista a B, 32 años, Docente, 2021)

Entre nuestras anticipaciones hipotéticas, suponíamos que la religiosidad de estudiantes y docentes podría ser una de las resistencias a la ESI, sin embargo no apareció como una variable importante ni en las entrevistas en profundidad ni en las encuestas.

El trabajo de campo nos permitió reconstruir que en los últimos años, se incorporaron una gran cantidad de estudiantes de religión evangelista, que participan activamente de su comunidad religiosa, les docentes entrevistades no consideran que obturen ni resistan prácticas de ESI, por el contrario se han mostrado abiertas a comprender su rol como corresponsables de derechos. Otros testimonios, desestiman el peso de la religiosidad o la formación religiosa como resistencia a la ESI, pues reflexionan que ya no se trata de “formaciones duras y cerradas” (Entrevista a LDN, 58

años, Docente, 2021), por último algunos, infieren que más que la religión, lo que influye es una “cuestión de política partidaria” (Entrevista a B, 32 años, Docente, 2021)

Por último algunos actores, advierten que una dimensión de las resistencias se relaciona con la distancia entre la formación inicial de ciertos docentes y la falta de actualización y formación permanente o continúa en temáticas como la ESI, así lo ejemplifican:

La otra cuestión tiene que ver con la formación está quiénes estamos más flexibles y estamos dispuestos a comenzar abrir cómo te pasa con hasta con lo que estudiaste...Suponete vos estudiaste didáctica hace cincuenta años atrás Y hoy por hoy tenés nuevas corrientes, te tenés aggiornar, tenés que actualizar ...creo que con esto pasa lo mismo, te quedas con el paradigma de tu formación, sobre todo sí hemos tenido una educación religiosa, una formación tradicional (Entrevista LDN, Docente, 2021)

De este modo, cuando contrastamos las resistencias que emergieron en las entrevistas en profundidad con los datos arrojados por las encuestas estandarizadas, pudimos revelar que las resistencias son diversas y múltiples, algunas se relacionan con los temores de los docentes: a incomodar, a herir susceptibilidades, a no estar suficientemente capacitados con conocimientos actualizados. Otros docentes señalan que son temáticas que les generan vergüenza e incomodidades y un pequeño grupo manifiesta que lo considera una pérdida de tiempo respecto al dictado de sus contenidos disciplinares.

En este sentido, examinamos si los docentes observan resistencias al momento de dictar temáticas relacionadas a la ESI en sus estudiantes del nivel superior. Más del 24 % aseguró que no observa resistencia, entre los motivos de algunas resistencias casi el 20% de los encuestados refirió que estas resistencias se deben: al desconocimiento de la temática, un 10% volvió a señalar que no aborda la ESI y por último un 10% refiere a resistencia de tipo moral y en menor medida a: resistencias misóginas/machistas, falta de interés, por cuestiones de género, por cuestiones relacionadas al grupo, también resistencia al uso del lenguaje inclusivo.

Como acabamos de señalar, las resistencias son diversas y contienen en su interior dimensiones muy heterogéneas: personales, vinculares, en relación posicionamientos políticos, respecto a saberes y conocimientos, de carácter moral pero con poca incidencia de la religiosidad; no son unívocas.

Militantes: Un segundo tipo de postura frente a la ESI, es la de quienes son considerados o se reconocen como docentes feministas y militan la ESI. Indagades respecto a quiénes son los actores institucionales que promueven la ESI en la institución, los docentes entrevistades consideran que la mayor motorización viene de parte de “algunes docentes” y por la demanda de los estudiantes y del centro de estudiantes. En las entrevistas en profundidad, surgió un perfil mayoritariamente “feminista” respecto de los docentes que garantizan la ESI en el ISFDYT N° 166.

En este sentido, la impronta de estos docentes se puede rastrear en los testimonios de algunos de los estudiantes:

Finalmente en la carrera demasiado la verdad que no lo vimos, hicimos un taller (...) Lo que más recuerdo con detalle... la cátedra abierta de ESI, ahí vimos las normativas, vimos materiales, vimos ciertas actividades sobre cómo implementarla en inicial, primaria, era compartido con alumnas de otras carreras. (Entrevista a Ma, 41 años, Ex-Estudiante, 2021)

Y después otra de las experiencias que no sé si tiene que ver, era un taller que ofrecieron "profes" del instituto pero que lo hicimos por fuera del instituto, el taller abierto de la cátedra de la ESI, que lo hicimos en la Biblioteca Popular de las Mujeres, (Entrevista a S, 34 años, Ex-Estudiante, 2021)

Fue con la cátedra que hicimos externa al instituto, donde justamente nos hicimos de un montón de material y de recursos literarios y experiencias que estuvieron buenísimos para mí también en ese momento tener y que todavía conservo y sigo utilizando. (Entrevista a I, 32 años, Ex-Estudiante, 2021)

Asimismo, conseguimos llegar a la conclusión que el interés personal de algunos docentes acaba siendo el motor para que se implemente esta política pública. No existen coincidencias respecto a rasgo en común de éstos docentes: ni etario, ni de género, algunos entrevistades los definen por diversas características: comprometides, militantes de organizaciones sociales, que participan o tienen contacto con organizaciones de disidencias sexuales, que conocen el territorio y que están actualizades.

Quiénes más trabajan explícitamente son mujeres, profesoras mujeres y hay alguna afinidad con un posicionamiento político, me da esa sensación, no todas (...) las que están en el nivel inicial creo, que en la práctica desde el primer año más allá del posicionamiento político se aborda lo hacen más desde lo natural desde lo transversal (Entrevista a K, 55 años, Docente, 2021)

Quienes sí la incorporan creo que han desarrollado, o tienen una sensibilidad con respecto a lo social, una lectura sobre la coyuntura y reconocen que es una herramienta necesaria para el trabajo docente. (Entrevista a ML, 38 años, Docente, 2021)

Coincidimos con Morgade (2021) que estas experiencias “son acciones militantes e instituyentes. Se asientan en el deseo y el compromiso de docentes y de estudiantes, deseantes para sí y para otros” (p.273)

Indecises: quiero pero no puedo: Por último existe un grupo de docentes que conseguimos agrupar cómo les que “no pueden aplicarlo” pero no están en desacuerdo. Les docentes entienden que en situaciones no “planificadas” como debates o discusiones en el aula, se introducen “ventanas a la ESI”, así lo por ejemplo lo señala una docente:

Todo el tiempo estamos haciendo mención a ese fenómeno del feminismo, porque sirve de ejemplo y a los chicos les resulta muy cercano también, porque ellos son parte de ese debate (Entrevista a ML, 38 años, Docente, 2021)

Creo que hay otros docentes que le buscan la vuelta. Docentes temerosos, ahí sí más específicamente con respecto a la ESI, que no saben bien cómo abordarla o por dónde ir, pero muy abiertos en el sentido de que están atentos, o que incluso piden lecturas, piden información sobre instancias formativas o demás. (Entrevista a G, 40 años, Docente, 2021)

Una problemática que surge en la opinión de este grupo de docentes es la tensión entre contenidos académicos contra los contenidos de la ESI. Para ellos la prioridad en los procesos de enseñanza-aprendizaje se localiza en los contenidos académicos propios de las disciplinas y del espacio curricular, esto invalida el abordaje de la ESI, los argumentos en general se refieren a la falta de tiempo, a no llegar a dictar lo planificado, porque esos aspectos “no tendrían tanta relevancia” y por cierta representación de que allí no hay conocimiento científico sino ciertas problemáticas y/o habilidades para la vida y que en todo caso es una cuestión “sumativa” no curricular. Las explicaciones a estas prácticas son variados: “no me formé, no sé cómo dictarlos, no llego con el programa y con la coyuntura impuesta por la pandemia”.

En las encuestas estandarizadas investigamos si los docentes incorporan el abordaje de la ESI en sus planificaciones anuales. Un gran porcentaje de los docentes

señaló que no incorporan “explícitamente la ESI” en las planificaciones, pero que emerge en prácticas informales en el espacio áulico. Otres señalan que no lo incorporan en sus contenidos ni bibliografía, pero sí que lo utilizan en “la ejemplificación de fenómenos concretos”

Podemos inferir que muchas veces la transversalidad, funciona como un resguardo para aquellos docentes que no incorporan temáticas de ESI. Nuestro trabajo de campo no pudo sumar el análisis de planificaciones ni observaciones participantes, para corroborar si existen allí o no estas explicitaciones. Pero en la mayoría de las entrevistas en profundidad realizadas a docentes, (hasta aquellos que defienden la ESI) expusieron que no redactan sus programas desde la perspectiva de la ESI ni explicitando, temáticas relacionadas con sexualidad y género.

Consideramos que las contradicciones de estos docentes, se relacionan con la preeminencia de un saber, una construcción de conocimiento androcéntrica. En este sentido la ausencia de los aportes de las epistemologías feministas en la construcción del conocimiento disciplinar, la falta de apuesta a la transversalización de la perspectiva de género en los programas y planificaciones y la poca difusión de los aportes de las pedagogías feministas y queer en la formación docente traen como consecuencias la perduración de un curriculum androcéntrico, patriarcal y que valora la racionalidad epistémica en detrimento de otros saberes para la FDI.

El equipo de gestión: Una recurrencia en las entrevistas en profundidad fue el señalamiento de la importancia que debería tener la gestión o el equipo de gestión para que la ESI obtuviera un impacto notable en la FDI. Muchos de los testimonios, describen la necesidad de un mirada institucional sobre la ESI, la apertura de espacios de discusión, la construcción de “un diálogo sincero”, en definitiva la “jerarquización que implica que los equipos directivos intervengan” en forma directa sobre “la transversalidad de la ESI. Así lo vimos reflejado:

Merece tal vez articularlo un poco más, articularlo de manera vertical al menos con el campo de la práctica y este podría llegar a ser el desafío ponerlo más sobre la mesa” (Entrevista a LDN, 58 años, Docente, 2021)

Desde la formación yo creo que deberíamos trabajar institucionalmente es decir a nivel institucional y a nivel institucional quizás fortalecer más la articulación que vuelvo a insistir nos pasa con otros contenidos” (Entrevista a K, 55 años, Docente, 2021)

Por ahí desde la formación yo creo que deberíamos trabajar institucionalmente es decir a nivel institucional trabajar con nuestras estudiante o por lo menos a ponerlo en palabras entre nosotros. Me parece que con las chicas no sé si están pasando cosas y no las sabemos...

En las entrevistas se reitera, que la gestión del ISFDYT N° 166, no ha promovido directamente la ESI, si bien no la ha obstruido, así lo afirman:

No, la verdad que situaciones que promuevan... o sea, institucionales, desde el equipo directivo, muy pocas, me parece que las iniciativas que hubo siempre fueron por inquietud de docentes en particular. (Entrevista a S, 34 años, Ex-Estudiante, 2021)

La gestión de la institución no tiene un interés en que se implemente esta política pública, cree que es un anexo, que es un condimento, que es algo que se puede no incluir, que viene de alguna manera a agregarle el color de la diversidad a algo que ya tiene color, el color de la escuela pública, hegemónica, el color de la escuela normal. No creo que haya interés. (Entrevista a LB, 41 años, Docente, 2021)

No hay interés. Lo ejemplifico, porque ha tenido ya la solicitud de cambiar sus TFO en temáticas de interés social, política, que tengan que ver con violencias o con diversidad, o con educación sexual integral puntual, con género que no han accedido (Entrevista a LB, 41 años, Docente, 2021)

Como señala Mirta Marina (2021), para la puesta en marcha de una política pública, es de vital importancia el accionar de los equipos de gestión y supervisión de las instituciones. La especialista que coordinó durante más de diez años el PNESEI, señala el rol de supervisores y equipos de gestión.

¿Acaso docentes, directivos y supervisores tuvieron la oportunidad generacional de vivir la experiencia de la ESI como un derecho ciudadano, con fundamentos contruidos en forma colectiva, con un enfoque integral? (...) Es en este sentido que las generaciones adultas son interpeladas a reflexionar y cuestionar los propios supuestos, definiciones y posturas que asumen para prescindir y desaprender algunos preceptos, como que lo privado no es tan privado, sino que más bien es público y político. Y que la sexualidad se cuele en cada espacio de nuestras vidas, incluso en la supervisión. (2021, p.17)

En el mismo sentido, Faur y Lavari (2018) retoman que entre las buenas prácticas en ESI se encuentran las “buenas prácticas” de gestión y afirman: “Cuando la ESI se impulsa desde el equipo directivo y se incentiva con estrategias de acompañamiento y de monitoreo de las prácticas docentes. En estas escuelas, la implementación de la ESI se plasma en acuerdos institucionales de trabajo. (p. 12)

Para nuestro caso, el ISFDYT N°166, podemos señalar que el rol del equipo de gestión, parece ser fundamental en la generación de una indiscutible institucionalidad y

tanto docentes como alumnos consideran esencial su papel en la implementación de ésta política.

A lo largo del trabajo de campo pudimos ir reconstruyendo las experiencias de ESI en el ISFDYT N° 166, analizar los primeros acercamientos a la formación en ESI, las representaciones de alumnos y docentes sobre esta política y el impacto de los cursos de capacitación, enmarcados en el período 2015-2020.

De esta manera podemos concluir que es a partir del 2015 y en el marco de una serie de acontecimientos nacionales, regionales y locales en torno a los derechos sexuales, reproductivos y no reproductivos: la inclusión de la ESI en los Diseños Curriculares, el arribo de los materiales PNEI y las diferentes ofertas de capacitación de la nación y de la provincia, que los actores institucionales del ISFDYT N° 166 comenzaron a tener un contacto más asiduo con la ESI.

Pese a la coyuntura y la circulación de información, los debates y los pedidos específicos de los alumnos y las propuestas de algunos docentes, pudimos valorar que en el ISFDYT N°166, específicamente en los Profesorados de las carreras de Inicial y Primaria, los docentes que se forman en ESI, lo hacen principalmente por interés personal, que los alumnos demandaron durante el período 2015-2020 información sobre ESI, pero no existen espacios consolidados de ESI ni contenidos transversalizados a lo largo de la formación inicial

En este sentido, estudiantes y docentes dan cuenta de qué la ESI se imparte de forma fragmentaria, con contenidos pincelados por el interés de algunos docentes y por la necesidad de los estudiantes al momento de ingresar en las prácticas y en la residencia. Entendemos que las representaciones sobre lo que es la ESI impactan en resistencias y omisiones, que tienen diferentes orígenes y dimensiones.

Caracterizamos a los actores institucionales, en cuatro categorías en relación a la ESI: aquellos que sin decir abiertamente que se encuentran en contra de ésta política pública intentan “suavizar su contenido político” y concretamente el enfoque de género. Aquellos que no abordan la ESI pues no forma parte de los contenidos de su disciplina o porque priorizan contenidos académicos, algunos docentes que desde un rol militante feminista incorporan contenidos de la ESI y por último el rol de la gestión que no incentivó pero tampoco obstruyó la implementación institucional de la ESI.

También pudimos analizar que la mayoría de los docentes y los estudiantes, conciben a la ESI de forma curricular, como una serie de contenidos para el rol

docente futuro de los estudiantes y no como una necesidad de adultos con derecho a la educación sexual.

Representaciones de Infancias

Escribe con tus ojos de pintor, con oídos de músico, con pies de danzantes. Tú eres la profeta con plumas y antorcha. Escribe con lengua de fuego. No dejes que la pluma de destierre de ti misma. No dejes que la tinta se coagule en el bolígrafo. No dejes que el censor apague las chispas, ni que las mordazas callen tu voz.

Gloria Anzaldúa. Hablar en lenguas.(1980)

Sujetos de derecho, sujetos de cuidado

Por último analizamos y tratamos de reconstruir algunas las representaciones sobre las infancias en la FDI. De esta forma, pudimos constatar que existe una sintonía, entre la concepción de las infancias que se construye a lo largo de la FDI en el instituto y el paradigma de promoción y protección de niños, niñas y adolescentes emanados de los discursos y normativas de la DPES.

En las entrevistas en profundidad, tanto los docentes, como estudiantes y ex estudiantes, reiteraron descripciones en torno a las infancias como sujetos de derechos, señalando el conocimiento de derechos específicos, dando cuenta de la construcción histórica de la categoría, visualizando la intersección de diversas desigualdades en esa experiencia y en menor medida visualizando el poder de agencia de las infancias.

Así durante la formación docente inicial, muchos de los entrevistados señalan:

Hay siempre mucha apelación (...) está siempre muy presente esto de los niños, niñas, niños como sujetos de derecho, la perspectiva de derecho creo que está bastante instalada (...). A veces puede haber una victimización también, o ponerlo en el lugar justamente del que hay que proteger. O sea que me parece que convive esta mirada más proteccionista, o protectora, más mater/paternalista y la del derecho. (Entrevista a G, 40 años, Docente, 2021)

Creo que todos acordamos o vamos definiendo una infancia, o infancias a lo largo de la formación y vamos dejando de lado la concepción del sentido común de infancia (Entrevista a MA, 41 años, Ex-Estudiantes, 2021)

Yo creo que por ahí se deconstruye bastante la idea de niñez estereotipada que brindan los medios de comunicación, por ahí te cae alguna situación... pero porque no la piensan en el momento cuándo planifican (...) Pero cuando les haces dos preguntitas ya se dan cuenta qué se están olvidando de pensar en esta diversidad (Entrevista a K, 55 años, Docente, 2021)

Del trabajo de campo emerge que desde las diferentes materias que componen los Profesorados, abordan la construcción histórica de las infancias, haciendo eje en el paradigma de promoción y protección, acercando a les alumnes normativas, enfoques y ejemplificaciones. Así por ejemplo lo señala una docente:

Nombro los marcos internacionales que dan sustento a las políticas públicas que hacen a los sujetos infancias y juventudes como sujetos de derechos. Y abordamos específicamente (...) el derecho al juego, el derecho a la identidad, el derecho a tener una familia. (Entrevista a LB, 41 años, Docente, 2021)

También les entrevistades señalan transformaciones, que se están efectuando en las instituciones que trabajan con infancias, como por ejemplo: el rol de les preceptores en el nivel inicial, el cuidado y respeto a la utilización de las imágenes de las infancias. De esta forma, observan que en las instituciones (jardines) se han expandido políticas de cuidado, con mayor atención a la circulación de los espacios, de les diferentes adultes que transitan los espacios escolares, etc.

Por otro lado, les docentes entrevistades asimismo encuentran un cambio de concepción, en torno específicamente al trato con infancias como sujetos de derecho, esto es la enunciación de cuestiones relativas al cuidado y a las corporalidades, así lo ejemplifican:

Pero es tanto desde el cuidado del cuerpo del niño, por ejemplo el cambio de pañales, que por ahí nos llama la atención que diga: "permiso, te voy a cambiar el pañal", antes era cambiar el pañal y listo. Y esos son cuidados que uno no registraba y ahora se ha tomado mucha más consciencia de eso, se habla. (Entrevista a D, 53 años, Jefa de Área, 2021)

Como pudimos analizar en los testimonios de les entrevistades, las representaciones y construcción de las infancias a lo largo de la FDI, intentan romper con la visión universalista, evitando enunciado privilegiado que alude a un tiempo común y lineal transitado por todes les niños sin distinciones sociales, “un estado de gracia” (Carli, 1994:3)

Infancia angelada y heterosexual

Este marco de relativa consonancia entre el discurso y las representaciones de las infancias, se torna menos claro cuando examinamos las concepciones de la

sexualidad de las infancias. De los testimonios recuperamos una representación de infancias asexuada y asociada a miedos o temores. Las experiencias sobre la sexualidad de las infancias, las diferentes formas de vivir la identidad y orientación, no se problematizan ni se ejemplifican durante la FDI. Así lo ejemplifican algunos testimonios:

La sexualidad es asexuada justamente, incluso en las infancias que pensábamos. Te diría que en ese sentido bien puntual de la sexualidad en ninguna materia lo trabajamos a eso. (Entrevista a S, 34 años, Ex-Estudiante, 2021)

Yo creo que es esa niñez de la sexualidad de nena/varón, (...) sigue esa visión tradicional de niños con ambos padres, o sea: madre y padre y de niños que se entienden heterosexuales y definidos: nene/nena y no una visión intermedia o distinta de lo que entendemos desde el género. (Entrevista a LI, 39 años, Estudiante, 2021)

Persisten esquemas binarios sobre la sexualidad de las infancias y un cierto silenciamiento que refuerza la imagen de asexualidad de las niñas, es casi inexistente el abordaje de las infancias trans. Según el relato de docentes y alumnas entrevistadas, existen abordajes de algunas dimensiones de desigualdad de las experiencias infantiles, como la clase, condición social y hasta étnica pero no las desigualdades de género. Así lo afirman:

En cuanto a las niñas trans, no, pero sí hemos leído y hemos conversado en cuanto a los estereotipos, la forma de ser hombre, la forma de ser mujer, se ha debatido en este taller de diversidad, pero de niñas trans específicamente no. (Entrevista a MA, 41 años, Ex-Estudiantes, 2021)

Niñas trans, ni a palos. Ya poner: "él, la", a veces era cuestionado por los docentes. Es todo un tema el lenguaje inclusivo. (Entrevista a M, Ex-Estudiante)

La niñez hegemónica que se sigue representando en los discursos y en las imágenes (...) esta idea de anormalidad en las conformaciones familiares se sigue representando. Se sigue representando el masculino como si fuera universal. Se sigue representando la diferenciación entre niños y niñas cis, sin posibilidad de que existan otras posibles formas de habitar el cuerpo. (Entrevista a LB, 41 años, Docente, 2021)

Esta cuestión de cómo en la cultura de la infancia aparece tan segmentado lo que es para varón y lo que es para mujer y siempre lo tratamos de ver, (...) Pero por ahí es muy binario también, lo hacemos desde un lugar muy intuitivo, no hay una cosa de incorporar los contenidos propios de la ESI. (Entrevista a ML, 38 años, Docente, 2021)

En los testimonios podemos encontrar que se reiteran ciertos rasgos o características del abordaje de las infancias, que refuerza la noción de “sujeto de derecho”, pero el binarismo sexual, la familia nuclear heterosexual, los roles y estereotipos de género, impactan sobre este universal “niño sujeto de derechos”. La infancia como categoría, se aproxima al análisis de algunas de las dimensiones de desigualdad, como puede ser la de clase, pero resulta más complejo cuando se aborda la dimensión sexual y de género de estas infancias, sus experiencias, sus vivencias, etc.

De esta forma observamos, que se encuentra ausente la perspectiva de género para abordar las diferencias sexo-génericas, los deseos, las fantasías, las experiencias infantiles sobre la sexualidad y se reinstala una idea de sexualidad ligada al peligro, a un tema obscuro, tabú.

Corporalidades, distancias y denuncias

Por otro lado, una temática que emergió con recurrencia, al emprender las representaciones sobre las infancias, es la preocupación y la tensión entre el trabajo docente de la afectividad, la ternura y el contacto con las infancias y el cruce con las denuncias de abuso, las normativas y la relación específica con las corporalidades infantiles. Así lo señalaron diferentes entrevistades:

Ni vas a tocar al nene, cuando en realidad solo el contacto y la mirada hace a la constitución subjetiva del otro (Entrevista a K, 55 años, Docente, 2021)

Y están dejando huecos que están afectando los derechos de los niños. (...)Se están afectando la educación, las posibilidades de juego, de contacto, con otros... Hay muchas cuestiones de ese tipo y eso lo vamos viendo. (Entrevista a LDN, 58 años, Docente, 2021)

No eso no se hace más...porque después vienen los papás y vienen y denuncian ``"Esto no se dice más porque le tienen miedo porque una mamá fue y denunció "Eso no llega todo el tiempo y en todo orden... atravesado mucho por la ESI. (Entrevista a K, 55 años, Docente, 2021)

Según docentes y alumnos, la espectacularización mediática de denuncias de acoso, el miedo a las familias, las directivas de los equipos de gestión, fueron minando la relación docente-alumne, corriendo los límites de lo posible. Si bien es una preocupación para toda la formación docente inicial, el peso de estas denuncias afecta

mucho más a las masculinidades, debido a los estereotipos y mandatos de género que analizamos en el capítulo III.

Por otro lado algunos entrevistados observan que los protocolos impuestos en el contexto de ASPO/DISPO también conmovieron y transformaron las relaciones corporales entre docentes e infancias (el distanciamiento, el uso del alcohol, el impedimento del contacto físico, abrazar, besar, acariciar). Para otros sin embargo, implicaron tal vez grados de mayor autonomía y capacidad de agencia de las infancias. Así lo señalaban:

Tuvieron que incorporar las medidas de sanitización más rápido Más rápido que cualquier adulto y lo hicieron...nosotras nos asombra vamos cuando íbamos a los jardines los chicos mostraban las mochilas Ponían las manos para la sanitización- Esto no lo vi, ponían los monitos llorando para la sanitización y entraban llorando pero entraban. Eso me parece que va hacer un cambio. De alguna manera digo quién es también que ver con ESI. Porque ha fortalecido cierta autonomía (Entrevista a K, 55 años, Docente, 2021)

En otro sentido, una dimensión de las infancias que aportan los estudiantes, es la reflexión sobre las distancias teóricas con la categoría infancia y la diversidad que se manifestaría en la práctica, observaciones y en las residencias. Así lo ejemplificaban:

De niñez es como que nadie sabe mucho me parece a mí. Se lee siempre el mismo texto, no me acuerdo si es Sandra Carli o quién, que habla de la niñez como un estadio evolutivo. En realidad no hay mucho, lo que sí aprendí bastante en el instituto son algunas intervenciones, agrupaciones, en ese sentido me parece que fue muy formador en las didácticas específicas. (Entrevista a I, 32 años, Ex-Estudiante, 2021)

Sí, creo que inherentemente sale por la situación de práctica en sí. O sea, cuando uno tiene una preocupación o empieza a tener estas preocupaciones, al exponerte a prácticas, a distintas situaciones, con distintas grupalidades, diversidad de seres, empezás a ver esa diversidad. Entonces de algún modo sí, se enseñó, se habló de una niñez diversa. Y en algunas cátedras específicamente se habló de diversidad. Pero faltaría más desarrollo teórico o más herramientas y ponerle el nombre a las cosas como corresponde. (Entrevista a S, 34 años, Ex-Estudiante, 2021)

Producto de estos testimonios, emerge la reflexión sobre el adultocentrismo y las violencias como variables que no se discute en las representaciones de las infancias así lo asegura una de la entrevistada:

Se sigue representando la idea de que hay alguien que sabe, que tiene el conocimiento y hay otro que no sabe y al que tengo que formar como si fuera una pieza de

cerámica y sin dar lugar a la palabra, al deseo, a la escucha de qué es lo que quieren, o qué es lo que necesitan. Se sigue evidenciado que no se escucha a las infancias y juventudes. (Entrevista a LB, 41, años, Docente, 2021)

Para finalizar, pudimos comprender que existen una serie de tensiones que involucran la relación entre las nociones sobre el cuerpo, las infancias y el género. Estas relaciones se encuentran con muchas dimensiones que necesitan ser abordadas, que aluden a lo subjetivo, al vínculo, al cuidado, a la construcción del cuerpo y de la sexualidad. Como reconoce Maltz, es a pensar colectivamente qué hacer frente al “muro” de la desafectivización y retirada del cuerpo. (p. 10).

La autora sugiere compartir la vulnerabilidad para abandonar el blindaje, como expresa Gabriela Mansilla (mamá de Luana, la primera niña trans que obtuvo su DNI acorde a su identidad de género) respecto del cuerpo de niñas y de jóvenes trans:

Este cuerpo que no se ve, que no se nombra, con el que no se puede trabajar, al que no se le da el lugar que le corresponde se transforma en invisible, es un cuerpo fantasma, al que se le puede hacer cualquier clase de violencia, o de abusos, si total es un cuerpo que no está legitimado. (Rescoldo, 2022)

Así para la FDI, resultan necesarios espacios de discusión que aborden la categoría infancias desde una perspectiva de género y de derechos, que involucre en profundidad la relación entre las corporalidades y que desanude los miedos, inseguridades y problemáticas de les futures docentes.

Concluyendo, si en entorno a la categoría sexualidad veíamos la distancia en las representaciones, discursos y acciones en relación al marco normativo emanado por la DPES y lo que sucedía en el ISFDYT, por el contrario el discurso y las representaciones sobre las infancias parece estar más permeado por estas condiciones de igualdad entre representación, normativas y acciones.

Sin embargo, cuando indagamos en profundidad observamos algunas áreas de vacancia de los discursos sobre las infancias. Como señalan García Palacios y Bilinkis (2013) las clasificaciones hegemónicas de género, generan anticipaciones de la sexualidad de las infancias. El binarismo subsiste a la problematización, la normativa de género hegemónica se torna a sí misma invisible. Así, la falta de incorporación de la ESI como perspectiva transversal en la FDI, impacta en el análisis de género que podría realizarse sobre las infancias.

La sexualidad de las infancias continúa siendo angelada, binaria y heterosexual y les alumnes del nivel superior, entiende que es el campo de la práctica,

es decir en el momento de observaciones, prácticas y residencias dónde se encuentran verdaderamente con esas infancias diversas atravesadas por diferentes dimensiones de la desigualdad. Retomando palabras de Zemaitis, entendemos que los adultos con responsabilidad de educación y socialización deberíamos desde “una pedagogía de la sexualidad socialmente relevante” y “(re)posicionarnos frente a las relaciones de generación y revisar nuestras propias perspectivas sobre la sexualidad. (2016, 57) para efectivamente cumplir con la garantía de corresponsabilidad en el acceso a los derechos de las infancias.

Conclusiones

En este apartado final, presentaremos algunos de los hallazgos de la investigación obtenidos mediante el procesamiento, análisis e interpretación de los datos de nuestro estudio de caso.

En este sentido, en relación a nuestro primer objetivo, describir los discursos que desde la usina pedagógica DGCYE/DPES llegaban a los ISFDYT, mediante nuestras cuatro categorías pudimos reconstruir que las normativas, resoluciones, documentos emanados durante el período 2015-2020 generaron un marco regulatorio que discursivamente amplía los derechos sexuales reproductivos y no reproductivos para niñeces, infancias y para la formación docente inicial y continúa.

En estos documentos la DPES/DGCYE de la provincia de Buenos Aires enuncia y construye una mirada integral de la sexualidad, una definición histórica-social de las infancias y presenta diferentes dispositivos y recursos para que los docentes y las comunidades educativas cuenten con herramientas conceptuales, categorías teóricas y recursos pedagógicos en torno a la educación sexual integral. Pudimos distinguir que el entramado conceptual y el lenguaje técnico de su redacción, recuperan los aportes de teóricos de los feminismos, refuerzan la perspectiva de derechos humanos y del paradigma de promoción y protección integral de las infancias.

Por el contrario, hallamos una ausencia general de discursos, normativas y propuestas que incorporaran la ESI específicamente en la FDI en el período 2015-2020. Estas circunstancias, comenzaron a revertirse en el contexto de ASPO/DISPO, escenario donde la DGCYE, la DPES y más tarde la flamante Dirección de ESI de la provincia de Buenos Aires promovieron documentos, recomendaciones, materiales, cambios de diseños curriculares, posicionando el interés en la formación docente inicial y planteando nuevas institucionalidades para la ESI.

En relación a nuestro segundo objetivo, describir las representaciones que en el ISFDYT N°166 existían sobre sexualidades, formación docente, ESI e infancias durante el período 2015-2020, logramos aproximarnos a una serie de características que los actores describieron sobre estas categorías.

En un primer momento, analizamos las representaciones en torno a la sexualidad, pudimos reconstruir la prevalencia de una sexualidad caracterizada por: la hegemonía de heteronorma, por la presunción de heterosexualidad de la mayoría de los actores que transitan y conviven en el espacio institucional, por un reforzamiento de la

feminización de la FDI y una privatización de la sexualidad y de las violencias de género que provocan en definitiva un fortalecimiento de mandatos y estereotipos de género binarios al interior de la institución.

Concluimos que estas representaciones de la sexualidad vigorizan y mantienen el carácter patriarcal, binario, heteronormado y una división artificial entre lo público y lo privado. Este orden se encuentra naturalizado, legitimado y esencializado para un sector significativo de los actores sociales del instituto. Son exiguas las circunstancias que politizan, transforman en colectivas las diferencias, las desigualdades y las violencias de género.

En un segundo momento, analizamos las representaciones de la FDI, obtuvimos algunas características que plasmamos como: el salvataje, la secundarización, la politización y la autonomía. La primera representación es la noción de la “formación docente como salvataje”. En este sentido más que la profesionalización u otra tradición de la FDI, pareciese que en nuestro caso, prepondera una representación de la formación docente ligada al perfil de estudiantes que ingresa al nivel superior definido por la intersección de diferentes desigualdades (clase, género, edad, trayectorias educativas, etc.) forjando una imagen que parte de estas privaciones y carencias para constituirse.

Con respecto a la segunda tipología, “la secundarización”, en el espacio del ISFDYT N°166 logramos reconstruir que para un importante porcentaje de los actores existen ritos, espacialidades, dinámicas y prácticas institucionales que tendrían continuidad con la formación secundaria.

En relación a esta categoría, se encuentra una tercera tipología, el no reconocimiento de las trayectorias de “politización y autonomía”. Esto implica que para algunos actores existen prácticas, tradiciones que dificultan la recuperación de las trayectorias militantes, estudiantiles, culturales, pero también la condición de adultez, las experiencias y biografías de los alumnos del nivel superior.

Por último, enlazada a esta tipología se encuentra la dificultad para sostener de los procesos de autonomía y politización de la FDI, según los testimonios existen insuficientes procesos y propuestas que permitan fortalecer los espacios de participación política de los estudiantes (Centro de estudiantes, Consejo académicos, etc.).

En un tercer momento, examinamos las representaciones de la ESI y logramos deducir que lo relacionado con esta política pública, la formación, la capacitación y la información, comenzaron a difundirse con mayor asiduidad a partir del 2015 y que les

docentes asumieron disímiles posturas frente a esta política pública. De esta manera, caracterizamos a los actores institucionales, en cuatro posturas en relación a las representaciones de la ESI: aquellas que no asumen su oposición abiertamente sino que pretenden suavizar su contenido político y concretamente el enfoque de género; aquellos que no abordan la ESI, ya que no forma parte de los contenidos de su disciplina o porque priorizan contenidos académicos; un tercer grupo de docentes que desde un rol militante y feminista, incorporan contenidos de la ESI y proponen instancias de formación y discusión sobre la temática; por último, los diferentes testimonios convergen al señalar un actor imprescindible para la verdadera incorporación de la ESI dentro del proyecto educativo institucional: el equipo de gestión o conducción.

En relación a esto, nos parece importante señalar que la mayoría de los docentes y los estudiantes, conciben a la ESI en su formato transversal y específicamente para la FDI como una serie de contenidos para el rol docente futuro de los estudiantes y no como una necesidad de adultez con derecho a la educación sexual.

En un cuarto momento, analizamos las representaciones de las infancias y logramos corroborar que se construyen desde un enfoque socio-histórico, con una fuerte impronta del paradigma de promoción y protección integral, desde una perspectiva de derechos humanos e interseccionalidad.

Sin embargo, este discurso no se encuentra tensionado por una incorporación de la perspectiva de género y de la sexualidad, de esta forma se continúa reproduciendo un discurso binario, asexuado o a lo sumo heterosexual de las infancias sin una problematización de la socialización de género.

En este sentido, coincidimos que sin esta problematización es probable que, como señala Val Flores, se reproduzcan pedagogías informales e institucionalizadas de la heterosexualidad que continúan produciendo “cuerpos dañados de niñas, niños y niñes” (2016)

Por otro lado, observamos una ausencia del abordaje de problemáticas como: las corporalidades, la ternura y las discusiones sobre el rol docente con las infancias desde una perspectiva de género. El miedo y los silenciamientos, colaboran en la imposibilidad de un abordaje transdisciplinar.

Por último, *nuestro tercer objetivo* era identificar las posibles recurrencias y/o divergencias entre los discursos de la DGCYE/DPES y las representaciones de los actores sociales.

Estas funcionan como un sistema de representación de la realidad y del conocimiento, que orienta e incide en las prácticas de educación sexual, en las valoraciones que tienen los docentes y estudiantes sobre la sexualidad, la ESI, la formación docente y las infancias.

De esta forma, pudimos observar que existe algunas recurrencias entre las normativas y estas representaciones, pero también muchas omisiones y resistencias por parte de los actores institucionales. Revisitar las biografías particulares de los estudiantes y docentes y construir nuevos conocimientos o tensionar estas representaciones son hoy una tarea ineludible en la transmisión de conocimientos que supone la formación de docentes en el nivel superior.

En conclusión, creemos que no es suficiente poseer marcos normativos, es necesario que circulen, que se conozcan, que se discutan, puesto que las representaciones de los docentes muchas veces se manifiestan como obstáculos, resistencias u omisiones para su aplicación.

En este sentido, coincidimos con Zurbriggen (2013) en la relevancia de los actores sociales críticos que conquistan la institucionalización de dispositivos en relación a las temáticas de género, sexualidades y ESI en instituciones educativas superiores. También con Morgade (2022) ya que muchas de estas prácticas se definen gracias a la tracción de los feminismos y los movimientos LGTTTBIQ+ en espacios desiguales.

Por otro lado, como señalamos a lo largo de nuestra investigación, la formación docente inicial es un proceso educativo donde las trayectorias, saberes, experiencias y representaciones moldean el futuro rol docente. Consideramos que este espacio es central, único para construir y andamiar experiencias de ESI que involucren la biografía escolar; problematizar la construcción sexual de los estudiantes del nivel superior; que discuta las problemáticas de género al interior de las instituciones; que historicen la formación docente generizada y desanden estereotipos de género y prejuicios.

Así nuestra investigación pretendió centralizar la importancia de la incorporación de la ESI a la FDI, pues entendemos que son necesarios espacios de formación que tensionan o problematizan las categorías interiorizadas o instituidas en relación a la sexualidad, el género y la ESI, para generar nuevos sentidos a la experiencia escolar.

En relación a lo anterior, la FDI es un lugar privilegiado donde corresponde ofrecer experiencias formativas en relación al carácter genérico de la construcción del conocimiento y de las prácticas pedagógicas. De esta forma, incorporar los aportes de las epistemologías feministas y de las pedagogías feministas y queer¹⁴⁷, puede convertirse en una forma poderosa y contundente de revisar expectativas, mandatos y tradiciones; de evitar la reproducción de concepciones heteronormativas, cisnormativas y patologizantes de les estudiantes.

Las instituciones de FDI son el espacio para continuar desandando las imágenes hegemónicas de las infancias, para forjar lugares dónde les futuros docentes, puedan reflexionar sobre las infancias monstruosas, abyectas, sobre el deseo, la sexualidad y la capacidad de agencia de infancias y adolescencias.

Como señala Britzman “esto significa construir pedagogías que impliquen a todos y que puedan permitir discursos menos normalizadores acerca de los cuerpos, de los géneros, de las relaciones sociales, de la afectividad y del amor” (2016, p.65) De esta forma construir pedagogías y aprendizajes que se podrían profundizar en la formación docente continua.

En definitiva, como señalaba Iosa (2014), la FDI es un lugar donde se constituyen las identidades profesionales genéricas y sexuadas, se discute la regulación sexo-genérica de la actividad profesional docente, se identifica cómo estas marcas genéricas y sexuadas se encuentran embrionarias en la formación docente. Esto permitiría discutir roles y estereotipos, cuerpos deseables y esperables para ser docentes y construir otros escenarios, en suma, arriesgar lo obvio, como afirma Britzman:

Si la educación, y las pedagogías que ofrece pueden “navegar las fronteras culturales” del sexo, y hacerlo en modos que problematicen y pluralicen, entonces parte de nuestro trabajo debe ser repensar la representación y los discursos de la identidad, el conocimiento y el poder cultural que circulan en las escuelas y dentro del dispositivo de saber/poder. Significa, por un lado, comprender las sexualidades en tantos términos como sea posible, y aun así lograr reconocer a las sexualidades como algo presente en el lenguaje y la conducta. Por otro lado, navegar las fronteras culturales significa algo más: que los educadores deben arriesgar lo obvio para acceder a la transformación. (2016, p.65)

Por último, existen algunos interrogantes que nos dejó esta investigación y que necesitan ser retomados en mayor profundidad en futuras investigaciones. En este

¹⁴⁷ Conjeturamos que la incorporación de la ESI, puede tomar la forma de una “yegua de Troya” que introduzca a la formación docente inicial, la discusión sobre la construcción androcéntrica de los saberes y disciplinas y el análisis de las prácticas pedagógicas sexistas.

sentido, durante nuestra indagación, utilizamos la metáfora de palimpsesto, que nos ayudó a pensar como en la FDI y específicamente en nuestro caso el ISFDYT N°166 conviven diferentes discursos, tradiciones y representaciones.

Esto se debe a que las instituciones escolares, en este caso, las encargadas de la FID, poseen usos, métodos, supuestos, reglas de juego y esquemas desplegados históricamente y que valen ser observadas porque suelen escapar a las lógicas de las políticas educativas y de las ideas pedagógicas. (Feijoó, 2016 p. 89)

Otra línea para analizar en profundidad, es la de la relación entre las características de una ciudad intermedia y el papel que desempeñan los recursos morales en la configuración de las prácticas sociales. Como señala Noel estos son “los modos en que diversos actores sociales, en el marco de su vida colectiva, movilizan categorías y operaciones que implican operaciones de evaluación” (2020, p. 41).

De esta manera, analizar las diferentes dimensiones y relaciones entre macro políticas y su puesta en prácticas en ciudades intermedias, atendiendo a las “prácticas morales”, nos ayudaría a comprender con mayor detenimiento el espacio institucional como espacio de “micropolítica de resignificación y resistencias” (Morgade, 2021, p. 15).

Entendemos que son necesarios estudios que analicen en investigación educativa y social, las transacciones entre la macro y la micro política, advertir el papel que los sujetos tienen al momento de poner en práctica una política o programa. En futuros estudios sobre la educación sexual integral y la formación docente, es necesario advertir que aunque existan criterios comunes, los sujetos desentrañan, subvierten y adaptan las políticas a sus propios territorios, a sus necesidades y a sus experiencias.

Referencias:

- Alegre Benitez (2013) La perspectiva postfeminista en educación. Resistir en la escuela. Revista. Internacional de Investigaciones en Ciencias. Sociales (En Línea) 2226-4000. Vol. 9 n°1, pág. 145-161. Disponible en:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4395949>
- Alliud, A. (1994) Maestras eran las de antes. Revista La Educación, Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, AÑO XXXVIII N° 117 1.
- Alliud, A. (2007): Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino. Buenos aires: Granica.
- Alvarado Thimeos (2015) Educación Sexual preventiva en adolescentes. Tesis Doctoral. Chile.
- Arata, N. y Mariño, M. (2013) La educación en la Argentina (Una historia en 12 lecciones), Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Arexh, V. (2020) El impacto de los discursos en la configuración de las políticas públicas. El análisis del caso de las Consejerías en la Provincia de Buenos Aires. Tesis de Maestría. Priggep-Flacso.
- Argiroffo, B. y Scalona, E (2016) Educación Sexual Integral y enseñanza de las Ciencias Sociales. Enfoques, sujetos y objetos para el abordaje en la escuela secundaria, AMSAFE-COAD, Rosario.
- Bello Ramirez (2017) Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad. Debate Feminista, 55.
<https://doi.org/https://doi.org/10.22201/cieg.01889478p.2018.55.05>
- Benedet, L. (2014) La educación sexual en el sistema educativo formal uruguayo durante el período 2005-2009. Análisis desde un enfoque de género y de política pública. Tesis de Maestría FLACSO/PRIGGEPP.
- Bertaux, D. (2005) Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Bilello, Gangli, Audisio, Amigo Gonzalo Chiesa y Villegas (2014) ¿Para qué la Educación Sexual Integral? Proyecto de Investigación, Facultad de Psicología, U.N.R. Rosario, Argentina
- Birgin y Pineau (1999) “Son como chicos. El vínculo pedagógico en los institutos de formación docente”

- Birgin, A. (2000) La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En: La Ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo, Buenos Aires CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Editorial.
- Bloj, C. (2017) Impresiones teórico-metodológicas alrededor de la investigación en Ciencias Sociales. Buenos Aires.
- Boccardi, F. (2018) Formación docente continua en educación sexual en la ciudad de Córdoba. Un abordaje de los discursos de “educación sexual integral” que circulan en los ámbitos de formación de los docentes en ejercicio. Tesis (Doctor). Universidad Nacional de Córdoba. Centro de Estudios Avanzados. Doctorado en Semiótica.
- Bonder, G. (1998). Género y subjetividad: avatares de una relación evidente. En: “Género y Epistemología: Mujeres y Disciplinas” Programa Interdisciplinario de Estudios de Género (PIEG), Universidad de Chile.
- Brailovsky, D. (2020) Los muy señoritos: maestros varones en el nivel inicial. Zero-a Seis, Florianópolis, v. 22, n°42, p. 367-381, jul-/dez. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512.
- Britzman (1995) ¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto. Revista de Educación - Año de inicio: 2010 - año https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ - ISSN 1853-1318 (impresa) - ISSN 1853-1326 (en línea)
- Brum (2011) Derechos sexuales y reproductivos en adolescentes de Montevideo. Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires.
- Butler (1999) El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad. Paidós, Buenos Aires.
- Carli, Sandra (1999) La infancia como construcción social en De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad. Buenos Aires: Santillana.
- Castorina, J. A. (2016). La significación de la teoría de las representaciones sociales para la psicología. *Perspectivas En Psicología*, 13(1), 1-10. Recuperado a partir de <http://perspectivas.mdp.edu.ar/revista/index.php/pep/article/view/245>
- Cepeda, A. (2008) Historiando las políticas de sexualidad y los derechos en Argentina: entre los cuentos de la cigüeña y la prohibición de la pastilla (1974-2006). Publicación del Posgrado en Ciencias Sociales UNGS-IDES.

- Chantefort, P. y Scherbosky, F. (2020). La perspectiva de género en la formación docente. Un espacio de des/encuentro. *Zona Franca*, (28), 237–269.
<https://doi.org/10.35305/zf.vi28.167>
- Colángelo, María Adelaida (2003) La mirada antropológica de la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje. Mesa: Infancias y Juventudes. Pedagogía y formación. Seminario Internacional La formación docente entre el siglo XIX. Mimeo, Buenos Aires
- Connell, R. (1987) *Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics*
- Crenshaw, K. (2012). “Cartografiando los márgenes. Interseccionalidad, políticas identitarias, y violencia contra las mujeres de color”. En *Intersecciones: Cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. Coord. por Raquel Lucas Platero (pp. 87-122). Ediciones Bellaterra. Madrid. España.
- El Eco de Tandil (15 de septiembre de 2018) Padres autoconvocados reclaman que la educación sexual en las escuela no incluya ideología de género. Recuperado de: <https://www.eleco.com.ar/la-ciudad/padres-autoconvocados-reclaman-que-la-educacion-sexual-en-las-escuelas-no-incluya-ideologia-de-genero-2>
- El Eco de Tandil (23 de septiembre de 2018) El Debate por la aplicación de la ley de educación sexual integral según la mirada de una especialista. Recuperado: <https://www.eleco.com.ar/la-ciudad/el-debate-por-la-aplicacion-de-la-ley-de-educacion-sexual-integral-segun-la-mirada-de-una-especialista>
- Diario ABC Hoy (27 de Agosto de 2019) En Tandil de ESI sí se habla, Recuperado de: http://www.abchoy.com.ar/leernota.php?id=159003&fb_comment_id=2427525277330759_2427557263994227
- Diario ABCHoy (31 de Mayo 2019) Red de Educadorxs por la ESI: Primera asamblea general. Recuperado de: http://www.abchoy.com.ar/leernota.php?id=156859&t=red_educadorxs_por_la_esi_primera_asamblea_general
- Faur, E, Gogna, M y Binstock, G. (2015). *La Educación Sexual Integral en Argentina. Balances y Desafíos de la implementación de la ley*. Bs.As. Ministerio de Educación.
- Feijóo, M. (2016) Estado de la cuestión acerca de las investigaciones históricas sobre la formación inicial docente de maestros y profesores en Argentina en Argentina en el período 1860-1990. Universidad de San Andrés.

- Feldfeber, M., e Ivanier, A. (2003). La descentralización educativa en Argentina: el proceso de transferencia de las instituciones de formación docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(18), 421-445.
- Flores, v. (2016) Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño.en *Pedagogías Transgresoras*. Ediciones Vocabularia. Córdoba.
- Foucault, M. (1999) *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*, México: Siglo XXI.
- García de Fanelli, Ana & Jacinto, Claudia. (2010). Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior RIES*. 1. 58 - 75.
10.22201/iisue.20072872e.2010.1.16.
- García Palacios, M.; Bilinkis, M. (2013) *Antropología, educación y género en la capacitación docente*; Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Ciencias Antropológicas; *Boletín de Antropología y Educación*; 6; 10-2013; 13-18
- García, M. y Pico, M. (2017) Políticas de formación docente inicial: reflexiones sobre la experiencia argentina. DOI: <https://doi.org/10.15366/jospoe2017.6> JOURNAL OIF SUPRANATIONAL POLICIES OF EDUCATION, nº 6, pp. 70-86.
- Gogna, M. (2005) *Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas*. Buenos Aires, Cedes.
- González, A. G. Herzeg, g. M. Losso, M. Wuthrich, M y Zurbrigg R. (2010-2012) de la Universidad Nacional del Comahue. *Géneros, Sexualidades y Cuerpos de la Formación Docente*.
- Gravano (2016) *Antropología de lo Urbano*. Santiago de Chile. LOM y Colegio de Antropólogos.
- Grotz, E; González del Cerro, C.; González, L. y Di Marino, L. (2020) La ESI y la perspectiva de género en la formación de profesors de Biología en la Universidad de Buenos Aires. Un análisis desde las voces de lxs estudiantes; *Universida de Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho; Ciência & Educação*; 26; 11-2020; 1-17
- Guber (1991) *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós, Buenos Aires,
- Haraway (1995) *Ciencia, cyborgs y mujeres. La invención de la naturaleza*, Madrid, Cátedra.

- Haraway, D. (2019) Seguir con el problema. Generar conocimiento en el Chthuluceno. Bilbao, Consonni.
- Hernandez Sampieri, R. (2016) Metodología de la investigación. Sexta Edición. Editorial, MCGRAW-HILL.
- Hoock, b. (1999) Eros, erotismo y proceso pedagógico. En Pedagogías Transgresoras Córdoba, Ediciones Vocabularia.
- Iosa, T. (2014) Aproximaciones a la subjetivación sexo-genérica en la profesión docente. Estudio comparativo de tres cursos de formación docente en educación sexual en Córdoba. Revista De La Escuela De Ciencias De La Educación, (5). <https://doi.org/10.35305/rece.v0i5.66>
- Jodelet, D. (1986) La representación social fenómenos, concepto y teoría. Psicología social / Serge Moscovici (aut.), Vol. 2, 1986 (Psicología social, II), ISBN 84-7509-343-4, 494 págs.
- Kornblit, A.; Sustas, S.; Adaszko, D. (2013) Concepciones sobre sexualidad y género en docentes de escuelas públicas argentinas; Universidad Nacional de Entre Ríos; Ciencia, Docencia y Tecnología; XXIV; 47; 12-2013; 47-78.
- Lajud, C y Mornhinweg, D (2017) Desafíos y reflexiones en el abordaje de la Educación Sexual Integral (ESI) y su institucionalización en los diferentes niveles y modalidades en Olavarría, Provincia de Buenos Aires. A más de diez años de la Ley de Educación Sexual Integral. En La educación como práctica sociopolítica: prácticas escolares y no escolares que interpelan el sentido de educar”: Actas del X Encuentro del Colectivo Argentino. Compilado por C.Caffarelli y A. Errobidart. E-book: 978-950-658-440-5 (<http://bit.ly/2phQGul>) Facultad de Ciencias Sociales.
- León, G; Bolaños, G; Campos Granados, J. y Mejías Rodríguez, F. (2013) Percepción de una muestra de educandos y docentes sobre la implementación del programa educación para la afectividad y la sexualidad integral. Revista Electrónica Educare, vol. 17, núm. 2, mayo-agosto, 2013, pp. 145-165 Universidad Nacional Heredia, Costa Rica
- Lionetti, L. (2007) La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916), Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Llobet, V. (2021). Seminario Infancias. Priggep-Flacso.

- López Louro, G. (2018). Currículo, género y sexualidad. Lo “normal”, lo “diferente” y lo “excéntrico”. *Descentrada*, 3(1) e065. Disponible en:
<https://doi.org/10.24215/25457284e065>
- Lugones, M. (2008) Colonialidad y género. *Tabula rasa* (online) Revista de Humanidades. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Colombia, N° 9, 73-102
- Maldonado, M. (2021) Reflexiones en relación a la ESI: Su implementación en la Provincia de Buenos Aires. El caso de las capacitaciones masivas llevadas a cabo entre 2013 y 2015 XII Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional (La Plata, 18 al 22 de octubre de 2021)
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/129957>
- Maltz, L. (2018) Artículo: ¿Cuento con caricia? Para la Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa. Disponible en:
https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/educacionsexual_cuentoconcaricia.pdf
- Marcús, J. (2006) Ser madre en los sectores populares: una aproximación al sentido que las mujeres le otorgan a la maternidad *Revista Argentina de Sociología*, vol. 4, núm. 7, noviembre-diciembre, 2006, pp. 100-119. Consejo de Profesionales en Sociología Buenos Aires, Argentina
- Meinardi, E. (2008) Meinardi, Elsa (Compiladora). *Género y Educación Sexual en las Escuelas*. Recuperado de
http://hdl.handle.net/20.500.12110/libro_n0005_Meinardi
- Mertesn, (2010)
- Ministerio de Educación de la Nación (2021) *La ESI y los equipos de supervisión / 1a ed.* - Ciudad Autónoma de Buenos Aires-.
- Miradas del Centro (21 de Junio del 2019) Recuperado de:
<http://miradasdelcentro.com.ar/home/marchar-por-el-tandil-orguloso-diverso-y-disidente/>
- Miradas del Centro (4 de Septiembre de 2019) Recuperado de:
<http://miradasdelcentro.com.ar/home/activar-en-la-plaza-para-que-la-esi-llegue-a-las-aulas-y-a-las-casas/>
- Montaña, A. É. (2012). Sexualidad -[es]- en la escuela: En las voces de sus protagonistas. Disponible en:

https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/RepHipUNR_509469c59df26d3d801d8cab872da274

- Morgade, G (Comp) (2021) ESI y formación docente. Mariposas Mirabal: experiencias en foco. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- Morgade, G. (2001) Aprender a ser mujer, aprender a ser varón. Novedades Educativas.
- Morgade, G. (2011) Toda educación es sexual. La Crujía Ediciones. 1A edición.
- Morgade, G. y Alonso, G. (Comps.)(2008) Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la “normalidad” a la disidencia, Buenos Aires, Paidós.
- Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires, Argentina: Huemul S.A
- Muller y Surel (1998) L’analyse des politiques publiques. París: Montchrétien.
- Noel (2020) A la sombra de los bárbaros. Transformaciones sociales y procesos de delimitación moral en una ciudad de la Costa Atlántica bonaerense (Villa Gesell, 2007-2014)
- Noel, G Abrantes, (2022) «La larga sombra del Conurbano. Conflictos y disputas en torno de la "conurbanización" en dos ciudades del interior de la Provincia de Buenos Aires», Ponto Urbe [En línea], 26 | 2020, Publicado el 28 julio 2020, consultado el 13 noviembre 2022. URL:
<http://journals.openedition.org/pontourbe/8233>; DOI:
<https://doi.org/10.4000/pontourbe.8233>
- Ontiveros, F. (2021) Eso también es la ESI. Una etnografía educativa sobre las experiencias docentes en una escuela media artística de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Tesis de Maestría. Universidad de San Andrés. Escuela de Educación.
- Ortmann, C (2011) “Desandar la sexualidad escolarizada. Reflexiones, ideas, preguntas desde la práctica docente cotidiana”, presentado en XVI Congreso Pedagógico 2011 – UTE “El derecho a la identidad. Hacia una educación emancipadora”. Disponible en: http://www.ute.org.ar/images/pdfs/b_cecilia%20ortmann.pdf
- Paparini, C. H. (2019). Derecho a la educación superior. Trayectorias Universitarias, 5(9), 011. <https://doi.org/10.24215/24690090e011>
- Pateman, Carole. 1996. Críticas feministas a la dicotomía público/privado. Paidós, Barcelona.
- Pereyra, E. (2013). Tensiones en la enseñanza de educación sexual desde la perspectiva docente: La Educación sexual en escuelas de nivel medio en el marco de

- implementación del Programa de Educación Sexual Integral. Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en:
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.966/te.966.pdf>.
- Petitti, E. (2017). Los Institutos Superiores de Pedagogía: La formación docente en provincia de Buenos Aires durante el primer peronismo. Propuesta educativa, (47), 99-107. Recuperado en 10 de mayo de 2022, de
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852017000100011&lng=es&tlng=es.
- Pineau (2019) ¿Por qué triunfó la escuela?? o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo". En Pablo Pineau, Inés Dussel y Marcelo Caruso. La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Paidós, 2001
- Pintus (2012) Género y Educación Formal: Representaciones de género en la formación docente inicial. Tesis de Maestría. PRIGGEP-FLACSO.
- Platero, L (2018) Falta el nombre del artículo En Aldo Ocampo González (Coord.). PEDAGOGÍAS QUEER © Ediciones CELEI. © Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile
- Sautu, R (2015) (Et al) Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Buenos Aires. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Saxe, F. (2021) Disidencias sexuales: Un sistema geoplanetario de disturbios sexo-subversivos-anales-contra-vitales. Los Polvorines, Ediciones UGNS
- Scheper-Hugues, Nancy (1992) La muerte sin llanto. Violencia y vida cotidiana en Brasil. Barcelona, Ariel.
- Schneider, E (2010) La violencia de lo privado. En Di Corleto, Justicia, Género y Violencia, Librería Ediciones, Bs.As
- Shock, S. (2016). Crianzas. Historias para crecer en toda la diversidad. Buenos Aires: Muchas nueces.
- Siderac, S. (2016) Derechos Humanos, Educación Sexual Integral y Campo de las Prácticas: ejes de transversalidad curricular para la Formación de Profesorxs en la UNLPam Praxis educativa, Vol. 20, Nº 3; septiembre-diciembre 2016- ISSN 0328-9702 (impreso) y 2313-934 X (en línea), pp. 18-31DOI:
<http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2016-200303>

- Simons, H. (2011) El estudio de caso: Teoría y práctica. Ediciones Moratta. Madrid.
- Stake, R. (1995) Investigación con estudio de casos. Madrid, Morata.
- Stambole Dasilva, L. (2017). La (in)visibilización de la diversidad de género en el desarrollo curricular de la formación docente inicial de Tucumán. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5 (2), 147-159
- Sueiro, F. y Giachero, R. (2018). Educación sexual integral y formación docente: ¿qué tiene que ver la educación sexual con mi espacio curricular? *Educación, formación e investigación*. Vol. 4, n° 6 (Julio 2018), p. 41-62.
- Sustas, S.; Di Leo, P.; Kornblit, A; (2014) Género, derechos sexuales, biografía y escuela: articulaciones y tensiones en discursos de docentes de Argentina; Universidade Estadual de Campinas. Centro de Estudos Educação e Sociedade; Educação e Sociedade; 35; 126; 1-2014; 161-178
- Talani (2019) Educación sexual integral y perspectiva de género en la formación docente: una conjunción indispensable para una pedagogía crítica y feminista. Saberes y prácticas. En *Revista de Filosofía y Educación*. Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela. (CIIFE)Universidad Nacional de Cuyo.
- Umpierrez, A. (2013) Seguir Siendo “La Normal”. La Historia Narrada Desde La Escuela. *Revista Contexto de Educación Año 13-Número 15*. Disponible en: <https://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/contextos%2015/index.html> UNCPBA, Tandil.
- Vassiliades, A. (2008) Entre la homogeneización moralizante y la adaptación al entorno: la escolarización bonaerense durante la última dictadura (1976-1983)”, en *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*. Segundo número, cuarta época. FAHCE UNLP.
- Villarroel, G (2007) Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. *Revista Venezolana Fermentum*; Año 17 N° 49
- Vuksinic (2014) Lógicas en torno a la tercerización de la formación docente en la Provincia de Buenos Aires (1967-1973)”, en I Encuentro Internacional de Educación. Facultad de Ciencias Humanas. UNCPBA, Tandil, 29 al 31 de octubre.
- Wittig, M. (2006) El pensamiento heterosexual y otros ensayos. Editorial EGALES, S.L. 2006 Cervantes, 2. 08002 Barcelona.

Yannoulas (1994) “Educar: ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930)”

Zurbriggen (2013) Cartografiando prácticas y pedagogías feministas en la formación docente (Afectaciones situadas con y sobre cuerpos, géneros, subjetividades y sexualidades)” pp. 12-26 en SIDERAC, Silvia (comp., 2013) Educación y género en Latinoamérica. Desafío político ineludible, Universidad de La Pampa.

Miradas del Centro (10 junio, 2018) Las y los jóvenes exigen ESI y se expresan sobre legalización del aborto. Recuperado de:

<http://miradasdelcentro.com.ar/home/las-y-los-jovenes-exigen-esi-y-se-expresan-sobre-legalizacion-del-aborto/>

Miradas del Centro (3 noviembre, 2018) ESI mejor y necesario hablar de ciertas cosas. Recuperado de <http://miradasdelcentro.com.ar/home/esimejor-y-necesario-hablar-de-ciertas-cosas/>

Fuentes:

Consejo Federal de Educación (CFE), Resolución CFE 201/13), Programa Nacional de Formación Docente “Nuestra Escuela”

Consejo Federal de Educación (CFE), Resolución 253/15, Jornadas Federales contra la Violencia de Género.

Consejo Federal de Educación (CFE), la Resolución 322/17 Prevención del embarazo no intencional en la adolescencia.

Consejo Federal de Educación (CFE), Resolución 108/2020

Consejo Federal de Educación Resolución CFE N° 45/08. Lineamientos curriculares para la educación sexual integral (2008). Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCYE-DPCYPS) (2015) Guía abordaje de la diversidad.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCYE) (2007) Diseño Curricular del Nivel Superior.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCYE). (2018) Diseño Curricular del Nivel Inicial y Primario. Marco General de la Formación Docente de los Niveles Inicial y Primario.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCYE-DPCYPS) (2015) Comunicación Conjunta N° 2 de Jornada Nacional “*Educación en igualdad: Prevención y erradicación de la violencia de género*”

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCYE-DPCYPS) (2016) Comunicación Conjunta N° 1/16 "Semana de la ESI".

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCYE-DPCYPS) (2017), Comunicación Conjunta N°2/17 “*La construcción de la convivencia en las instituciones educativas*”.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCYE-DPCYPS) (2017), Comunicación Conjunta N°3/17 “*Primera Jornada Provincial sobre convivencia en ámbitos escolares*”.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCYE-DPCYPS) (2018), Comunicación Conjunta N°2/18 Semana de la ESI.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCYE-DPES) Taller *Inicial 2018*, “*Documento de apoyo para el ingreso. Proceso formativo de estudiantes de Educación Superior*”.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCYE-DPES) Comunicación 5/2020 *Documento de trabajo orientaciones para la organización de la enseñanza en primer año hacer lugar a los que llegan*”.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCYE-DPES) (2020) “*Curriculum prioritario*”.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCYE-DPES) Comunicación N°2/21 *Ideas para repensar el Taller Inicial. Curso de ingreso 2021*”.

Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206/2006.

Ley de Educación Provincial N° 13.688/2007.

Ley de Educación Sexual Integral de la provincia de Buenos Aires N°14744 /2015

Ley de Educación Superior (LES) N° 24.521/1995.

Ley de Transferencia, N° 24.049/1992.

Ley Federal de Educación (LFE) N° 24.195/1993.

Ley Federal de Educación N° 24.195

Ley Nacional Educar en Igualdad Prevención y Erradicación de la Violencia de Género. N° 27.234/2015

Ley de Salud Reproductiva y Procreación Responsable N° 13066 /2003