



Salir de closet del aula: nuevas coordenadas y líneas estratégicas respecto de la implementación transversal de la ESI en la formación docente

Mesa temática: 4. Enseñanza y campo profesional: vínculos, debates y perspectivas

Manuel Agulleiro

FHCS- UNPSJB, ISFD 804, ISFD 809

manuelagulleiro@gmail.com

Fabiana González

ISFD 804, ISFD 809, IES 818

amfabiana@hotmail.com

Resumen

En el presente trabajo buscamos socializar dos aspectos que nos revisten interés a la luz de los saberes de la experiencia: 1) socializar los alcances y desafíos del abordaje de la Educación Sexual Integral en la formación docente ante el trazado de una *nueva agenda de la ESI* y la necesidad estratégica de *salir del closet del aula*, a partir de las transformaciones epistémicas a más de 15 años de sancionada la ley, saberes situados *provocados* y *trastocados* por la incorporación de la unidad curricular ESI en la formación docente de la provincia del Chubut; 2) reconocer y evaluar la interrupción de los modos de abordaje entrelazados dentro del campo de la práctica profesional docente; particularmente la vinculación entre la formación docente y el abordaje de la ESI por parte de estudiantes que se encuentran *en formación* y realizan sus prácticas pedagógicas en escuelas asociadas, que permitan a su vez, un desarrollo de la ESI de manera situada, y un diálogo entre las didácticas generales y las específicas. Interrupción provocada por la suspensión de actividades educativas presenciales en el marco de las medidas adoptadas por la propagación del COVID-19, y la reconfiguración de las experiencias formativas frente a la educación virtual o a distancia.

Con respecto al primer aspecto, referir que en el año 2012 se incorporó como espacio curricular en la Formación Docente Inicial en la provincia del Chubut, el Taller de Educación Sexual Integral (ESI). A partir de ello, los Institutos Superiores de Formación Docente fueron incorporando en las distintas ofertas formativas *Talleres de ESI*. En un inicio, dicha incorporación implicó sin duda una ruptura en el devenir organizacional, en línea con poner



en cuestión las lógicas desde las cuales se piensa la formación de formadorxs. Entendemos que la condición de posibilidad del trabajo en ESI implica el compromiso colectivo respecto de la deconstrucción del curriculum en clave feminista-crítica; y esto, implica *salir del closet del aula*, formar equipos de trabajo e implicancia estratégica, y tensionar la ESI *más allá de la ESI*.

Con respecto al segundo aspecto, a partir de la sistematización de experiencias de articulación entre los *talleres de ESI* con el campo de la práctica profesional (principalmente en el profesorado de educación primaria), es que reconocemos como central establecer vinculaciones entre aquellos contenidos referidos a la ESI, los géneros y las sexualidades, con los saberes propios del oficio que comienzan a desarrollarse mediante la inserción paulatina de lxs estudiantes. Desde ya que esto no es una cuestión menor, y menos aún una tarea fácil; implica realizar un trabajo colectivo y colaborativo que potencie la reflexión, la toma de decisiones y la elaboración y desarrollo de proyectos educativos.

Ambos aspectos han sido interpelados y tensionados por la situación educativa provocada por la pandemia de COVID-19, y es menester trazar un estado de situación que nos permita desde la formación docente, volver a construir alianzas estratégicas de abordaje para el sostenimiento de la ESI en todos los niveles educativos.

Palabras claves: ESI, Formación Docente, Prácticas Docentes

Introducción

El trabajo que aquí compartimos se despeja del análisis y sistematización de la experiencia de articulación entre los talleres de ESI con el campo de la práctica profesional. Es desde la vivencia situada que reconocemos como nodal y estratégico, no solo establecer vinculaciones entre aquellas perspectivas y principios articuladores de la ESI con los saberes del oficio de enseñar, sino generar interrupciones en torno a la concepción de lo educativo en su totalidad. Entendemos que las valoraciones que ordenan la práctica docente, comienzan a desarrollarse de manera paulatina y deben de considerar las múltiples y complejas tramas que articulan el quehacer docente. Y en esto, los enfoques feministas críticos (propios de la ESI), las pedagogías críticas (de los saberes del oficio) y las lecturas contextuales (del campo institucional) resultan herramientas analíticas estratégicas.

De este modo, contar esta experiencia de articulación, nos invita a recuperar un modo posible de pensar (y hacer la formación), en virtud de que nos propone claves amplias y transversales de discusión y reflexión, porque nos *corre* las coordenadas tradicionales de la formación de formadores. Es decir, nos propone *salir del closet del aula* y dialogar en territorios amplios (en el marco de la nueva agenda de la ESI), tanto conceptuales, procedimentales como políticos. Esta *salida* se desarrolla en tres dimensiones: en primer



lugar, hacia lo institucional en su conjunto, logrando la transversalización y el atravesamiento de la perspectiva de género en la formación docente; en segundo lugar, una *salida* hacia el territorio de lo común, interpelando y permeando ciertos saberes de referencia del currículum de la formación, que tense la gramática escolar y trace marcos epistémicos en diálogo con las pedagogías feministas críticas, la educación popular, la pedagogía queer/cuir, etc.; y en tercer lugar, una *salida* hacia lo territorial en tanto espacio construido por el sistema cisheteropatriarcal y necesario de ser interpelado mediante una trama que articule estos abordajes con otros activismos socio-sexuales. Pensar la *salida del closet* supone un movimiento pedagógico que parte reconociendo al armario de la ESI del aula como espacio estratégico desde donde salir/partir, para luego fugarse hacia otros territorios en un acto migrante que nos permita sostener las experiencias ESI ancladas en múltiples territorios, sin perder el espacio áulico del taller como lugar estratégico.

En este trabajo entendemos que esto resulta central, en tanto dimensión potente hacia la reflexión, la toma de decisiones (didácticas y pedagógicas) y la elaboración y desarrollo de proyectos y proyecciones educativas emancipadoras.

Desarrollo

1. Nuevas coordenadas y líneas estratégicas

Está claro que en términos tendenciales se impone en el sistema formador una nueva *agenda de la ESI*, y esto conlleva la necesidad estratégica de atender las transformaciones históricas, políticas y epistémicas a más de 15 años de sancionada la ley. De este modo, nos encontramos transitando un momento histórico en que la formación docente se encuentra atravesada por demandas y actorxs que pugnan por ampliar derechos (sexuales reproductivos y no reproductivos, etc.), en donde la sexualidad, en un sentido plural, se expresa en el discurso social y se articula en coordenadas críticas.

Con el debate sobre el derecho al aborto y su amplia resonancia en la esfera pública, la *Educación Sexual Integral* logró ocupar un lugar central. Entre otros factores, porque la legitimidad de la ESI coincide hoy con el lugar estratégico de reflexión en torno a las luchas históricas por emancipar a la sexualidad de postulados conservadores y reaccionarios.

De este modo, los contenidos, los métodos y alcances de la Educación Sexual Integral en la formación docente, de acuerdo con nuestra perspectiva teórica y política, no pueden sino dialogar con enfoques afines a los estudios y activismos feministas críticos. Justamente la posibilidad de que hoy la ESI dialogue con la nueva agenda, es decir, que incorpore posiciones feministas disidentes, resulta urgente; ya que una mirada compleja le permitirá a la formación docente reponer densidad, criticidad, etc., participando activamente



de las disputas y atendiendo a la complejidad de las relaciones de poder contingentes que ordenan el discurso educativo y social más amplio, en lo que a las sexualidades suponen.

En este sentido, no obstante las limitaciones de la Ley 26150 y de los materiales del Programa Nacional (PESI), los marcos de la ESI vinieron a proponer una transformación significativa respecto de los contenidos, así como de la urgencia de inscribir a la escuela en un campo de producción histórica, en donde las corporalidades y subjetividades generizadas tienen su eje. Sin embargo, al estar fundada en el marco de la diversidad¹, perdió intensidad al calor de las nuevas formas de vivir la sexualidad, de expresarla y re-afirmarla. De este modo, los nuevos escenarios abrieron una serie de sentidos más amplios que permitieron mostrar a los cuerpos sexuados en su carácter múltiple y, sobre todo, en su carácter sublevado². Así, la emergencia de otras *sexualidades* desestabiliza las coordenadas históricas desde donde se pensó la ESI y habilitan el terreno hacia la disidencia sexual, hacia las identidades en fuga, en una dimensión más profunda y políticamente disruptiva. Es entonces que, a nuestro criterio, la Ley fue un logro profundo que retomó las banderas históricas que los feminismos habían aportado a la discusión sobre las sexualidades, pero debe de ampliarse a favor de los nuevos activismos y postulados propios de las disidencias sexo genéricas como línea estratégica posible.

2. Implementación transversal e integral

En cierto sentido la ESI como política pública tuvo como condición de emergencia, un proceso de fortalecimiento de las demandas del movimiento de mujeres y disidencias, en particular dada por la construcción de un clima cultural de impugnación de los discursos patriarcales y sexistas. Sin embargo, advertimos que la ESI como política educativa en Nivel Superior (en líneas generales) no tuvo un grado significativo de dinamismo en relación con las inquietudes de los activismos socio-sexuales; así como tampoco se dejó interpelar por los aportes de la academia crítica. Esto, a nuestro criterio, generó (y genera) tensión entre las prácticas ESI y las transformaciones de orden político y cultural de las últimas décadas.

De este modo, en la formación de futurxs docentes la interpelación de lo que pasa *extramuros* e *intramuros* no permeó, en general, las prácticas y concepciones respecto del

¹ La diversidad como centro del espíritu de la ley de ESI, es también el punto más polémico de la misma (para una reflexión más amplia ver Agulleiro, M., Gómez, J., González, F. (2022) *Una agenda de la Educación Sexual Integral para la formación docente. Herramientas críticas para desgenerizar las prácticas escolares*. Buenos Aires: Noveduc.

² Según val flores (2017) pensar los cuerpos sublevados implica una invitación a dialogar acerca de cómo las normas sexuales, de género y raciales regulan la percepción pública de los cuerpos, la distribución diferencial de la vulnerabilidad, las condiciones precarias de la existencia de las identidades no heteronormativas en un contexto conservador, y las posibilidades disruptivas que abren las acciones performáticas de la disidencia sexual para interpelar este régimen de exterminio de nuestros deseos.



quehacer docente y sus líneas de formación. En este sentido, los procesos legislativos, sociales y culturales no han tenido transcripción ni a los materiales ministeriales (que por otra parte no existen para el nivel superior), ni en la vida cotidiana de las instituciones de formación docente.

A su vez, advertimos el hecho de que a pesar de que el enfoque que articula la educación sexual es la integralidad, la I no parece tener una influencia directa en los niveles de institucionalización de un enfoque crítico y antipatriarcal. Sin embargo, esto no remite a un fenómeno exclusivo de la educación superior, ya que como sucede con gran parte de las políticas públicas -y las educativas en particular- existen niveles de injerencia, organizacionales e institucionales que condicionan su puesta en práctica.

A pesar de lo complejo de la implementación y en relación con estos obstáculos identificados, uno de los temas que a partir de nuestra experiencia nos preocupa es la cuestión de la *transversalidad*.

Ante todo, y en términos de situar, diremos que en los Diseños Curriculares (DC) para la formación docente (en Chubut en particular), la ESI se incorpora y se organiza como una Unidad Curricular (UC) con formato de Taller. Esto, que como planteamos generó una posibilidad “extraordinaria”, resultó un obstáculo respecto de la transversalización de los contenidos ESI y de las lógicas de abordaje. A pesar de los múltiples sentidos y pliegues vinculados con la categoría transversalidad de la ESI, la podríamos definir en términos generales y atendiendo a lo curricular, como la presencia distribuida de contenidos vinculados a la sexualidad en todas las UC. Esta incorporación que atraviesa las áreas implica que lxs docentes de la formación, tanto general como específica, adecuen sus programas a partir de incorporar contenidos ESI, en diálogo con los aspectos específicos a trabajar en cada UC.

Los contenidos a los que nos referimos resultan de aspectos que enmarcan, siguiendo a Elizalde (2017), una serie de: valoraciones -del cuerpo, de las relaciones generizadas, de la convivencia, de la sexualidad-; actitudes -el respeto, la promoción de ciertas habilidades, el análisis crítico-; y algunos saberes disciplinares -provenientes del derecho, del campo de la salud, la comunicación, entre otros-, aspectos que llamaremos conceptuales. Ahora, los ejes transversales a incorporar no sólo remiten a contenidos conceptuales específicos en línea con los contenidos desplegados en los lineamientos (documentos, resoluciones, etc.), sino que la transversalidad implica intervenir desde *posiciones ESI*.

Es decir, la transversalización implica un posicionamiento (una actitud) respecto del abordaje de lo educativo en su totalidad. En este sentido, a lo que llamaremos la transversalidad actitudinal, integra gestos, prácticas, experiencias, modos de ser, de estar y



abordar situaciones y/o emergentes en las instituciones. De esta manera la transversalidad de la ESI atraviesa (o debería atravesar) también el gesto pedagógico. Esto es, las maneras de abordar situaciones problemáticas, la manera de tramitarlas, las formas de concebir la relación pedagógica, la manera de construirla, etc.

Sin embargo, no sería una transversalidad en un sentido complejo si no se articula a una pedagogía feminista crítica. En este punto, cabe reconocer que tal como advertíamos respecto de las propuestas ESI (que por supuesto incorporan ejes y temas ESI) no basta con pensar el género, las identidades y la sexualidad, sino que es deseable y estratégico, incorporar perspectiva feminista crítica respecto de la adecuación de los contenidos y las actitudes que se deben problematizar.

Pretendemos subrayar que la transversalidad que articula un aspecto curricular y una actitudinal actúa como condición previa y necesaria. De esta manera, la transversalidad curricular y actitudinal deben de mantener un diálogo, es decir, no caer en una transversalización conceptual, sin entender que incorporar contenidos a la propuesta no supone solamente agregar nuevos aspectos al programa, sino deben estar conectados con respecto al conjunto de la propuesta pedagógica–didáctica, siempre desde posiciones feministas. Es decir, la perspectiva transversal responde al qué se introduce en tanto aspectos vertebradores de mi clase, pero también el cómo y el desde qué modelo epistémico lo hago. Así, diremos que por transversalizar la ESI, entendemos la necesidad de politizar lo pedagógico (val flores, 2017).

3. La ESI en la formación docente, y la articulación entre el taller y las prácticas: nuevos desafíos ante la pandemia provocada por el COVID-19

Es a partir de las experiencias y reflexiones propiciadas por la realización de los *talleres de ESI*, que comenzamos a reconocer la necesidad de establecer acuerdos, articulaciones y puntos comunes de abordaje con otras UC de la formación docente; con el propósito de tramar intervenciones, para seguir insistiendo en un proyecto educativo feminista crítico, transversal e integral.

En este sentido, desde hace unos años comenzamos a proponer articulaciones con el campo de la práctica profesional, dado que reconocemos que es en tal campo formativo donde lxs estudiantes realizan experiencias de intervención pedagógica; articulaciones centrales y afectantes del propio proceso formativo. ¿A qué nos referimos? A que es fundamental en los espacios de la formación docente inicial, y particularmente en el de prácticas y residencias³, generar el diálogo y la reflexión que permitan comprender cómo, a

³ Según el DC de la FDI para la Educación Primaria, el campo de las prácticas docentes implica la realización de tareas de campo vinculadas a lo que se denomina *práctica docente* y *residencia*.



partir de determinadas concepciones de sexualidad, se estructuran abordajes diversos sobre la experiencia pedagógica/didáctica; existiendo diversidad de modelos, pues cuando hablamos de sexualidad y de educación sexual, no siempre hablamos de lo mismo e incluso podemos hablar desde posicionamientos muy diferentes.

Asumiendo este carácter situado, formativo, y estratégico de las escuelas asociadas y del campo de la práctica profesional⁴, es que concebimos como necesario entonces revisar prácticas docentes y analizar críticamente qué implica hablar de educación sexual, teniendo en cuenta que un abordaje integral debe nutrirse de los distintos elementos de las experiencias y perspectivas existentes; y al mismo tiempo incorporar las múltiples dimensiones que la componen, de acuerdo al enfoque y propósitos prescriptos en los marcos normativos.

A partir de la sistematización de experiencias de articulación entre los *talleres de ESI* con el campo de la práctica profesional (principalmente en el profesorado de educación primaria), es que reconocemos como central establecer vinculaciones entre aquellos contenidos referidos a la ESI con los saberes propios del oficio que comienzan a desarrollarse mediante la inserción paulatina de lxs estudiantes a las escuelas asociadas. Desde ya que esto no es una cuestión menor, y menos aún una tarea fácil; implica realizar un trabajo colectivo y colaborativo que potencie la reflexión, la toma de decisiones y la elaboración y desarrollo de proyectos educativos, ya que lxs docentes en la escuela y, por ende, también lxs docentes en formación, a la hora de pensar formas de implementación de estrategias de ESI, deben tener presentes dos dimensiones: una más vinculada a los contenidos y otra a la metodología⁵.

Con el inicio de la pandemia provocada por el COVID-19 se reconfiguraron las prácticas educativas y las experiencias pedagógicas no solo de los niveles obligatorios, sino también de la propia formación docente. La virtualización de tareas contrajo dificultades en torno a la accesibilidad a los medios/recursos para continuar pedagógicamente, y a su vez se presentaron dificultades propias de una alfabetización digital. Estas cuestiones de base tensionaron al propio campo de la práctica profesional y el desarrollo de las estrategias de articulación mencionadas. En los niveles obligatorios, en la lógica de la continuidad y ante la privatización de las relaciones pedagógicas, el abordaje de la ESI quedó relegado a la

⁴ Las escuelas asociadas son las que trabajan junto a las instituciones de educación superior y que facilitan espacios institucionales y áulicos para que lxs estudiantes realicen sus prácticas profesionales y, por lo tanto, comiencen a aproximarse al oficio de hacer docencia.

⁵ La dimensión conceptual alude al derecho a recibir conocimientos que contribuyan al ejercicio de una sexualidad sana, responsable y plena. La segunda dimensión, implica un trabajo pedagógico que integre diferentes disciplinas, que permita la discusión en torno a situaciones que se dan en las instituciones escolares, y que demandan líneas de acción que aborden la educación sexual desde una mirada integral-multidimensional, pensando en lxs estudiantes como sujetos de derechos, incluyendo a las familias y revisando/desnaturalizando las prácticas.



priorización de las áreas de enseñanza llamadas *centrales*, realizándose, según pudimos registrar, micro experiencias ESI ante la paulatina incidencia de los equipos directivos de las instituciones y de las políticas públicas nacionales (cuadernillos Seguimos Educando del Ministerio de Educación de la Nación). En la formación docente, la pedagogía de la excepción que caracterizó el plazo 2020-2021 torció los vínculos pedagógicos y los espacios presenciales de construcción de conocimiento; en esta línea, los Talleres ESI fueron afectados por la pandemia y las estrategias de articulación hacia lo institucional en su conjunto se vieron trastocados.

Este proceso continuó hasta mediados del 2021, donde paulatinamente se comenzaron a desarrollar experiencias presenciales trazando nuevamente un horizonte común de abordaje, reconociendo a la ESI como una estrategia de hospitalidad ante la diáspora provocada por la situación de pandemia. De igual modo, con el inicio de las tareas de campo dentro de la práctica profesional docente de manera sincrónica y paulatinamente semipresencial, lxs futurxs docentes comenzaron nuevamente a configurar sus propuestas de intervención/enseñanza intentando transversalizar el enfoque de la ESI. Articular así los talleres de ESI con el campo de la práctica profesional, y particularmente con las experiencias formativas, volvió a otorgar significación a la propia trama de la formación y posibilitó comenzar nuevamente a transversalizar el abordaje hacia el interior de la institución formadora, como así también hacia las escuelas asociadas.

Reconocemos que en muchos casos el pensar la enseñanza de la ESI y tener que planificar las intervenciones, genera en lxs estudiantes verdaderos procesos de revisión personal, encontrando en estos espacios la posibilidad de reflexionar en torno a prejuicios, creencias, mitos que se constituyen en obstáculos para la tarea. De allí la centralidad de la trama entre prácticas y ESI, más aún en el contexto actual post COVID-19. La planificación e implementación de propuestas didácticas de ESI en el marco de la práctica docente brinda la oportunidad para que lxs estudiantes y docentes co-formadores⁶ vivencien su enseñanza, valoren la importancia de generar espacios de diálogo y expresión de deseos y sentimientos. Por otra parte, considerar a la ESI en la elaboración de diagnósticos institucionales y pedagógicos, permite leer las instituciones y los grupos desde una perspectiva de géneros⁷.

Conclusiones / Reflexiones finales

⁶ Se denomina co-formadorxs a lxs docentes que ponen a disponibilidad sus espacios áulicos para que lxs estudiantes realicen sus prácticas de campo.

⁷ Es necesario y central que lxs docentes que ejercemos en la formación de formadorxs, tramemos articulaciones posibles que hagan de la ESI un proyecto político compartido por instituciones, reconociendo que la virtualización del oficio incidió en el desarrollo de lazos pedagógicos, y el reencuentro presencial resulta sustancial para *volver a hacer escuela*; donde la ESI no solo permite identificar situaciones de vulneración de derechos, sino principalmente desarrollar lazo social y afectivo en pos de posibilitar la construcción de espacios vivibles/habitables justos y plurales.



En este trabajo intentamos compartir algunas reflexiones posibles, respecto de lo que entendemos necesario revisar en torno a la implementación de la ESI en la formación docente, haciendo énfasis en los alcances y desafíos, incididos por la situación de pandemia provocada por el COVID-19. En este sentido creemos central no sólo dar cuenta de lo que a nuestro criterio aparecen como las nuevas coordenadas a incorporar, sino plantear como necesario el desarrollo de nuevas líneas estratégicas respecto de la implementación transversal de la ESI en la formación docente ante la situación educativa por venir.

Para quienes escribimos esta ponencia, insistir en el plural (desde las epistemologías críticas feministas), es estratégico; en tanto permite reconocer y albergar esta apertura a la otredad, negándonos a reducirla a lo biológico, lo genital, lo “natural”. De este modo, y en esta perspectiva, la formación docente resulta un espacio central respecto de deconstruir los imperativos de género, reconociendo que a pesar de prácticas conservadoras que todavía persisten, interrumpir las lógicas formativas tradicionales guarda un inmenso potencial de construcción de otro modo de concebir la tarea docente. La pandemia provocó la virtualización y privatización de la enseñanza, y la escuela en tanto espacio común y democrático no alcanzó a toda la población destinataria; de allí que la vuelta a la presencialidad nos coloca en el desafío de volver a trazar un abordaje de la ESI que, reconociendo los alcances y desafíos previos, permita volver a configurar un horizonte emancipador y crítico que acobije las múltiples subjetividades afectadas por la pandemia.

A su vez, continuar el abordaje crítico de la ES donde pensar lo integral, lo múltiple, y lo disidente de la sexualidad, como ordenador significativo de reflexión, indagación, participación, intercambio y transformación es el eje desde el cual tenemos que “renovar” la ESI, saliendo de las aulas hacia otras Unidades Curriculares (las prácticas como territorio central), en un horizonte hacia conmovir *el todo* de lo formativo. En este sentido, es que concebimos la ESI en la formación docente en un claro marco epistemológico feminista y crítico, a la práctica como espacio de experiencia estratégico, y a lo institucional como organizador a trastocar; más aún ante la situación provocada por la pandemia y la necesidad de volver a configurar modos de abordaje que permitan hacer de la escuela un espacio común, plural, disidente y habitable.

Referencias

Agulleiro, M., Gómez, J., González, F. (2022) *Una agenda de la Educación Sexual Integral para la formación docente. Herramientas críticas para desgenerizar las prácticas escolares*. Noveduc.

Elizalde, S. L. (2017). *Misoginia y sexismo en el ataque a las ciencias sociales*.

Flores, v. (2017) Diásporas de la ESI. *Conferencia/conversatorio en las 6° Jornadas*



Red Universitaria
Interinstitucional para el
Desarrollo del Campo Didáctico
en la Educación Superior



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE
FILOSOFÍA Y LETRAS



FACULTAD DE
EDUCACIÓN

ESI "Cuerpos, educación y sociedad", Instituto Superior de Formación Docente N° 809.

Mattio, E. (2012) *De qué hablamos cuando hablamos de Género; una introducción conceptual*,

En Morán Faúndes, J.; Sgró Ruata, M. y Vaggione, J. (eds.), *Sexualidades, desigualdades y derechos. Reflexiones en torno a los derechos sexuales y reproductivos*. Ciencia, Derecho y Sociedad, pag, 85-103.