

7

Cuadernos feministas para la
TRANSVERSALIZACIÓN

Hacer ESI

APUNTES EPISTEMOLÓGICOS,
PEDAGÓGICOS Y POLÍTICOS

Jésica Báez • Paula Fainsod
(Compiladoras)



UNR
EDITORA

Hacer ESI

APUNTES

EPISTEMOLÓGICOS, PEDAGÓGICOS Y POLÍTICOS

Cuadernos feministas para la
TRANSVERSALIZACIÓN

Báez, Jésica

Hacer ESI: apuntes epistemológicos, pedagógicos y políticos / Jésica Báez;
Paula Fainsod; Compilación de Jésica Báez; Paula Fainsod. - 1a ed. - Rosario:
UNR Editora, 2024.

Libro digital, PDF - (Cuadernos feministas para la transversalización; 7)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-702-689-4

1. Educación Sexual Integral. 2. Feminismo. I. Fainsod, Paula II. Báez, Jésica,
comp. III. Fainsod, Paula, comp. IV. Título.
CDD 300

Dirección de Colección

Luciano Fabbri
Florencia Rovetto

Coordinación

Victoria Noya Neiro

UNR Editora

Director Editorial

Nicolás Manzi

Diseño y maquetación

Joaquina Parma

Corrección

Ezequiel Hazan
Santiago Beretta

La edición de este libro es producto de la labor mancomunada de quienes integran la UNR Editora.

UNR editora

Editorial de la Universidad Nacional de Rosario
Urquiza 2050 - (2000) Rosario. Argentina.



Hacer ESI

APUNTES

EPISTEMOLÓGICOS, PEDAGÓGICOS Y POLÍTICOS

Compilación a cargo de
Jésica Báez y Paula Fainsod

Índice

- 09 **Introducción**
Área de Género y Sexualidades - UNR
Área Académica y de Aprendizajes - UNR
Colectivo Mariposas Mirabal - FILO-UBA
- Capítulo 1
- 15 **De los cuadernos de quejas a la ESI en carpeta**
Florencia Rovetto, Florencia Catelani y Sofía Gorini
- Capítulo 2
- 39 **“Toda educación es sexual”.**
Premisas pedagógicas para la construcción de una propuesta de capacitación docente
Paula Fainsod y Jéssica Báez
- Capítulo 3
- 59 **Leer(nos). Entre la educación sexual y la educación sexual integral.**
Aristas compartidas entre docentes
Andrés Malizia, Milena D'Atri y Soledad Malnis Lauro
- Capítulo 4
- 91 **Desdisciplinar desde la ESI en la escuela secundaria.**
Las asignaturas y la integralidad de la sexualidad
Paula Fainsod, Eugx Grotz, Sol Malnis Louro, Ana Carou, Susana Zattara y Sebastián Klein
- 131 **Bios personales e institucionales por artículo**

Introducción

La colección *Cuadernos Feministas para la Transversalización* es una iniciativa editorial orientada a reunir producciones inéditas que sistematizan reflexiones, intervenciones y experiencias de transversalización de la perspectiva de género y sexualidades en investigación, extensión y gestión universitaria. De esta forma, se busca contribuir al intercambio y al fortalecimiento institucional del recorrido singular realizado en el marco de las políticas impulsadas en la Universidad Nacional de Rosario¹.

En este nuevo Cuaderno, titulado *Hacer ESI. Apuntes epistemológicos, pedagógicos y políticos*, retomamos la colección junto con el Colectivo Mariposas Mirabal² para reunir y

1 Una colección impulsada desde el Área de Género y Sexualidades de la UNR, junto a UNR Editora, en tanto apuesta de la Universidad para avanzar en el fortalecimiento institucional de las políticas de género. Una de las estrategias jerarquizadas en tal sentido responde a la necesidad de contar con materiales de calidad producidos por la propia universidad para contribuir a transversalizar la perspectiva de género, feminista y de ESI en sus actividades de formación, investigación, extensión y gestión. Colección disponible en: <https://unreditora.unr.edu.ar/cuadernos-feministas/>

2 Colectivo Mariposas Mirabal somos un equipo de investigación, extensión y docencia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires

componer el camino trazado en los últimos años a través de dispositivos institucionales, propuestas de formación destinadas a docentes y estudiantes, así como en jornadas de reflexión y sensibilización donde pusimos la ESI en el centro de la gestión.

En los últimos 20 años en Argentina se sancionaron un conjunto de normas jurídicas centradas en promover derechos de ciudadanía, producto de la lucha incansable de los movimientos de mujeres, feministas y LGBTIQNB+, que reconocen y amplían derechos en torno al género y las sexualidades regulando también situaciones cotidianas en los ámbitos educativos.

Como nunca antes, el contexto sociohistórico que habilitó estas transformaciones otorgó a la infancia y juventud un papel central al considerarlas sujetos sexuados y titulares de derechos, al tiempo que las prácticas y los vínculos sexoaffectivos fueron consolidando un entramado de experiencias percibidas por estas con mayor libertad.

En este proceso la ESI se fue desplegando como demanda, reivindicación, pedagogía, narrativa y herramienta. Así desbordó los lineamientos iniciales de la política pública y se constituyó en un espacio donde pugnan diversos modos de comprender la sexualidad, la educación, los derechos, las infancias y las juventudes. Activistas feministas y de los movimientos de la diversidad sexual, y también actores individuales y colectivos, dentro y fuera de las escuelas, se fueron apropiando de la ESI, potenciándola y ampliando sus fronteras.

con sede el Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación. Nuestro trabajo tiene como horizonte una universidad feminista y popular que acompañe y motorice la producción colectiva de conocimiento situado. Proyectos: <http://iice.institutos.filo.uba.ar/estudios-sobre-g%C3%A9nero-y-educaci%C3%B3n>

De esta manera, las discusiones y debates generados por la problematización del orden de género habilitaron nuevas sensibilidades que atravesaron la cotidianeidad de todo el sistema educativo, haciéndose presente en los intercambios entre jóvenes, entre estos y personas adultas, así como la organización de espacios políticos como los centros de estudiantes, los espacios físicos como los baños sin distinción de género y las normativas internas como los reglamentos de convivencia.

En el recorrido de este libro compartimos el análisis y la reflexiones sobre un conjunto de experiencias formativas en ESI de las que participaron diferentes actores de las escuelas secundarias que forman parte de la UNR en el marco del desafío que implica concretar la Ley Micaela de manera efectiva. Esta formación buscó impulsar, profundizar y/o extender la implementación de la ESI en las aulas.

Entendemos a la ESI como un movimiento pedagógico que desborda y remite a una política pública. Los movimientos estudiantiles, docentes, sindicales, de las organizaciones sociales, de la academia, sus demandas y saberes producidos resultan centrales en las propuestas de formación que se fueron construyendo y que este libro reúne.

Estas iniciativas se motorizaron como una modalidad feminista de hacer universidad con otros, otras, otros. Intentamos que “la docencia, la investigación y la extensión” no sean visualizadas solo como “tres funciones” de la universidad, sino como definición integral de su misión. La consolidación del sentido integral de las prácticas universitarias, que incluye el compromiso militante con los actores y las organizaciones sociales, es un desafío institucional que las formas de construcción institucional de los feminismos

tienden a saldar. En esa dirección, fuimos avanzando colectivamente en la escritura de estos nuevos *Cuadernos* que reúne voces de profes de los cursos, docentes tutorxs, docentes en ejercicio en las escuelas secundarias e integrantes del Área de Género y Sexualidades.

En el capítulo I, “De los Cuadernos de quejas a la ESI en carpeta”, de Florencia Rovetto, Florencia Catelani y Sofía Gorini, nos acercamos a los enclaves institucionales centrales que habilitaron y permitieron andamiar estas experiencias formativas. Esta primera puerta nos muestra las complejidades del contexto, las tramas de poder y los desafíos que ponen en juego lxs actores frente y para llevar adelante la ESI en las instituciones educativas.

En el capítulo II, “Toda educación es sexual. Premisas pedagógicas para la construcción de una propuesta formativa”, de Paula Fainsod y Jésica Báez, profundizamos sobre los pilares epistemológicos, políticos y pedagógicos que sustentan los cursos realizados. Haciendo visibles los problemas y supuestos, nos aproximamos a la crítica de los discursos que establecen la normalidad como parámetro, lo personal como privado y lo pedagógico como cuestión técnica.

Desde estos cimientos provisorios, el capítulo III “Leer(-nos). Entre la educación sexual y la educación sexual integral. Aristas compartidas entre docentes”, de Andrés Malizia, Milena D’Atri y Soledad Malnis Lauro, reconstruimos desde las voces de docentes de las escuelas secundarias la contienda de incluir ESI en sus instituciones. Este texto invita a explorar los sentidos, las reflexiones y los discursos que implica transversalizar la ESI en territorios específicos.

Finalmente, en el capítulo IV “Desdisciplinar desde la ESI en la escuela secundaria. Las asignaturas y la integrali-

dad de la sexualidad”, de Paula Fainsod en coordinación con Eugx Grotz, Sol Malnis, Ana Carou, Susana Zattara y Sebastián Klein, se articulan las interpelaciones de la ESI a las disciplinas y las asignaturas escolares. En este trayecto, queda expuesto cómo la transversalización no se da sin conflictos. La construcción del conocimiento moderno disciplinar es interrogado por perspectivas críticas que incomodan el canon.

Con la invitación a continuar abriendo la pregunta, este texto busca narrar de manera polifónica una experiencia de formación y su devenir en la implementación de la ESI. Sin recetas ni manuales, estas voces ofrecen pistas, construyen sugerencias y permiten imaginar futuros posibles para la ESI que, en estos tiempos hostiles, nos abriguen y tejan redes para ampliar el horizonte de justicia.

Área de Género y Sexualidades - UNR
Área Académica y de Aprendizajes - UNR
Colectivo Mariposas Mirabal - FILO-UBA

Capítulo 1

De los Cuadernos de quejas a la ESI en carpeta

Florencia Rovetto, Florencia Catelani, Sofía Gorini

Puntos de partida: La ESI en la UNR

“Lo que me motivó a estar y participar del centro de estudiantes es ver que las cosas se pueden cambiar en conjunto, luchando por nuestras convicciones”¹.

Desde que asumimos en el año 2019 el desafío de construir el Área de Género y Sexualidades (en adelante, AGeSex) en la Universidad Nacional de Rosario (UNR), nos propusimos integrar la agenda de demandas y reivindicaciones de los movimientos sociales feministas y de la diversidad, pero también los aportes teóricos y prácticos de sus propuestas académicas y extensionistas en la gestión institucional. En ese proceso concebimos que parte de nuestra tarea consistiría en reconocer las vacancias y las carencias institucionales en estas temáticas, con el fin de revisar el impacto de las

1 Elegimos iniciar este apartado y los que siguen con fragmentos de notas escritas por estudiantes de las escuelas preuniversitarias de la UNR, escritos producidos en la elaboración colectiva de una línea de tiempo que iba desde el año 2015 al 2020, en el marco del taller “Memorias feministas de los centros de estudiantes” – Proyecto de extensión Nosotres Contamos, del Área de Género y Sexualidades (AGeSex) y la Federación de Secundarios Rosario (FESER).

desigualdades de género en la configuración del poder y las lógicas de funcionamiento de la propia institución.

A su vez, la creación del AGEsex se dio al mismo tiempo que se produjo un proceso de jerarquización de las escuelas preuniversitarias de la UNR, principalmente a partir de otorgarles ciudadanía universitaria a les integrantes de esa comunidad educativa² y, más tarde, potenciando su ampliación con la creación de nuevas escuelas y polos educativos³.

La ESI entra sin pedir permiso

La ESI irrumpe de la mano de quienes, en las escuelas preuniversitarias, construyeron demandas que aguardaban ser escuchadas y atendidas de forma concreta. A los pocos días de asumir la gestión institucional del AGEsex nos encontramos con estudiantes secundarias, representantes de la secretaría de género del centro de estudiantes de una de las escuelas preuniversitarias, que habían elaborado un exhaustivo “petitorio” solicitando:

- Espacios físicos e infraestructura adecuada para la atención de violencia de género en las escuelas preuniversitarias (con horarios y líneas de comunicación claras).
- Espacio de referencia institucional confiable.

2 Instituto Politécnico Superior “General San Martín”, Escuela Superior de Comercio “Libertador General San Martín” y Escuela Agrotécnica “Libertador General San Martín”.

3 Escuela “Sara Bartfeld Rietti” – Polo Educativo General Lagos, Polo Educativo Puerto General San Martín, Escuela Preuniversitaria en Ciencias Sociales y Humanísticas.

- Formación específica, asesoría y acompañamiento institucional de las personas a cargo de esos espacios.
- Acompañamiento inclusivo y no revictimizante para evitar la deserción estudiantil (tanto de las personas que denuncian como de los denunciados).
- Capacitación docente obligatoria en perspectiva de género y atención de violencia.
 - Inclusión de la ESI a nivel curricular.
 - Habilitación del uso del lenguaje inclusivo.
 - Acompañamiento a procesos de cambio de nombre y/o identidad autopercibida.
 - Baños sin género.
 - Tutorías especializadas para trabajar distintas problemáticas de género y sexualidades en el marco de la convivencia escolar.

En ese primer encuentro, también relevamos su preocupación por el efecto estigmatizante de los escraches⁴ protagonizados por adolescentes en redes sociales que, en ese contexto, se reproducían cotidianamente. Este fenómeno reforzó la imperiosa necesidad de concretar la efectiva implementación de la ESI como una herramienta fundamental para la prevención y erradicación de las violencias machistas, para el cuidado colectivo y el autocuidado, y para abordar los vínculos entre adolescentes y con las personas adultas que forman parte de la comunidad educativa. Es desde esta perspectiva que nos propusimos contribuir a problematizar los escraches y su pasaje a “la pedagogía del deseo” (Faur,

4 Al respecto de la ola de escraches en las escuelas secundarias se puede leer el artículo de Eleonor Faur en el siguiente link: <https://www.revistaanfibia.com/del-escrache-la-pedagogia-del-deseo/>

2019), interpelando las derivas punitivas y de revictimización, promoviendo respuestas institucionales constructivas y reparadoras frente a las violencias sexistas.

En definitiva, el listado presentado por las estudiantes, dirigido a modo de “cuadernos de quejas”⁵ a las personas responsables de un espacio institucional novedoso como AGEsex, que al mismo tiempo era percibido por ellas como “un lugar donde al fin nos van a escuchar”, ordenó y dio sentido a muchas de las iniciativas que pusimos en marcha desde el año 2019, enlazando de forma indisoluble la tríada Universidad, ESI y escuelas preuniversitarias.

Muchas de las propuestas que se desplegaron a partir de ahí fueron reseñadas en el Tomo 4 de la colección *Cuadernos Feministas para la Transversalización* (Catelani; Gorini; Aira, 2022, p. 135). En este artículo nos centramos en sistematizar las estrategias de acción relacionadas con dar respuestas a aquel petitorio, el rol del AGEsex en su articulación con el claustro estudiantil de las escuelas preuniversitarias, como también en las demandas que fueron surgiendo de otros claustros, y las estrategias político-pedagógicas que hemos ido construyendo con diversos actores.

Sostuvimos desde el inicio que tomar el petitorio como punto de partida organizó la perspectiva desde la cual impulsamos una política institucional, procurando vehicular los deseos y las voluntades de quienes dan vida a las

5 Los cuadernos de quejas (en francés: *Cahiers de doléances*) fueron unos memoriales o registros que rellenaban con peticiones y quejas las asambleas de cada circunscripción francesa encargada de elegir a los diputados en los Estados Generales, en el contexto de la Revolución Francesa. Las mujeres escribían, ya por aquel entonces, de los muchos problemas que les tenían que solucionar (Varela, 2019).

instituciones y que, cotidianamente, las interpelan para transformarlas.

De esta manera, la política de ESI impulsada por AGeSex apuntó a promover la construcción en red de herramientas organizativas y formativas, a trabajar con los centros de estudiantes como un potente motor para mover las fronteras de lo posible y hacer ESI en las escuelas; a avanzar en su institucionalización y curricularización, delineando estrategias colectivas que asuman la deuda histórica de la Universidad con la ESI como derecho.

¿Quiénes cuentan? Nosotres Contamos

“¿Soy feminista?”

“La primera vez que marché el 8 de marzo, en mi círculo familiar estaba tan visto como ‘exagerado’ el feminismo que tuve que decir que iba a un cumpleaños”.

“Me metí al centro y dejé de tener miedo a decir que era feminista. Me empecé a sentir acompañada”.

En el año 2019 nos encontrábamos en un momento de apertura simbólica y discursiva histórico. La “cuarta ola feminista”⁶ se abría paso en la discursividad social y corría sus antiguos diques de contención, masificándose en el espacio

6 Nos referimos a la etapa que en Argentina se inicia con las movilizaciones masivas, marcando un punto de inflexión con las formas organizativas anteriores, poniendo en escena pública a los feminismos organizados, sus

público y pregonando todos los ámbitos de la vida. Desde su primer grito “Ni Una Menos”, en junio del 2015, se hizo evidente la adhesión popular e intergeneracional a la “marea verde”, que sintetizó la lucha por el aborto legal, estremeciendo las calles de nuestro país durante el año 2018 hasta expandirse internacionalmente.

La historia reciente de los feminismos latinoamericanos se ha caracterizado por el fenómeno de las masivas manifestaciones públicas de las cuales las generaciones más jóvenes han sido activas protagonistas.

Con este telón de fondo, desde AGeSex buscamos potenciar, mediante la articulación territorial extensionista, el vínculo de la universidad con las luchas estudiantiles por la efectiva implementación de la Educación Sexual Integral, siendo esta a su vez una de las demandas centrales de la Campaña Nacional por el Aborto Legal, Seguro y Gratuito⁷.

Así nace el proyecto “Nosotres Contamos”⁸, que enuncia desde la primera persona del plural con el fin de recoger

demandas y las nuevas conquistas de derechos que se ha caracterizado como “cuarta ola feminista” (Freire, *et al*, 2018).

7 Con el lema “Educación sexual para decidir, Anticonceptivos para no abortar y Aborto legal para no morir”, nace la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito en todo el territorio nacional, que desde el 28 de mayo de 2005 y con alrededor de 300 organizaciones da cuenta de un amplio marco de alianzas y alrededor de cientos de personalidades del mundo de la cultura, el deporte, la academia, las letras, el ámbito científico y los derechos humanos. Más detalles de la campaña en: <https://abortolegal.com.ar/lema-de-la-campana-argumentos/>

8 El proyecto fue desarrollado por el Programa Cuerpos Sujetos y Territorios de AGeSex, en conjunto con la Federación de Estudiantes Secundarios Rosario (FESER) y recibió el apoyo de la Dirección de Comunicación Multimedial de la UNR para su ejecución técnica. Aprobado por primera vez en el marco de las Convocatorias a Proyectos de Extensión de la UNR (2019-2022).

la perspectiva sobre ESI de les estudiantes de la ciudad de Rosario. Es decir, el proyecto toma el punto de vista de adolescentes y jóvenes, apartándose de la habitual mirada de la pedagogía adultocéntrica e incorporando su perspectiva de lucha gremial por la implementación efectiva de la ESI.

El principal objetivo del proyecto de extensión se centró en la recuperación de las memorias feministas y disidentes narradas por los centros de estudiantes secundarios nucleados en la Federación de Estudiantes Secundarios de Rosario (FESER) entre los años 2015 y 2020. De esa intención inicial se derivan propuestas pedagógicas de formación y de producción colectiva de contenidos vinculados a la ESI para ser abordados en espacios áulicos y fuera de ellos.

En 2020, a raíz de los condicionantes de aislamiento social y preventivo impuestos por las políticas sanitarias en el marco de la pandemia de Covid-19, el proyecto derivó en el armado y realización de un curso virtual de ESI destinado exclusivamente a estudiantes. Las inscripciones al curso desbordaron las expectativas iniciales y el espacio de formación virtual se transformó en una plataforma de encuentro para socializar y compartir las experiencias de aprendizaje y memoria, a partir de la participación de estudiantes de distintas escuelas de la ciudad de Rosario.

Al finalizar el período de cursado nos propusimos recuperar lo trabajado y construir un portal interactivo que lleva el mismo nombre del proyecto⁹. Los contenidos se organizaron

9 Para ingresar a la página web interactiva acceder a: <https://nosotrescontamos.unr.edu.ar/> Allí se encuentran materiales y recursos sonoros, gráficos y audiovisuales, una serie de podcast, infografías, líneas de tiempo, galerías de fotos, historietas, juegos y videos.

a partir de cuatro ejes, recogiendo los núcleos temáticos que también habían organizado el desarrollo del curso virtual:

- 1) *¿Qué es la ESI?*
- 2) *Sin armarios ni etiquetas.*
- 3) *La ESI también es Ni Una Menos.*
- 4) *Vínculos y relaciones afectivas.*

En este camino, “Nosotres Contamos” se ha convertido en una apuesta colectiva que abona y potencia las estrategias de promoción e implementación de la ESI en las escuelas desde la propia experiencia de les estudiantes secundarios.

Del Ni Una Menos a los protocolos de intervención sobre las violencias sexistas

“El #Cuéntalo me hizo ver que todas teníamos una historia de violencia”.

“Empapelamos la escuela de frases que nos han dicho profesorxs/preceptorxs para visibilizar la violencia y no dejarla pasar”.

En paralelo con las propuestas vinculadas a la ESI en las escuelas preuniversitarias de la UNR, desde el inicio de la gestión en AGESEX nos propusimos fortalecer y dotar de mejores recursos a la tarea del abordaje, acompañamiento y prevención de las violencias sexistas, siendo esta una demanda de toda la comunidad, pero de especial interés para el claustro estudiantil.

La necesidad de contar con herramientas y espacios de atención y prevención también había sido incluida en aquel petitorio, descrito anteriormente. De ahí que nuestra propuesta implicó revisar y reformular el Protocolo de actuación existente en la UNR desde 2018. Después de un largo periodo de trabajo colectivo, en marzo de 2022 aprobamos una nueva versión del Protocolo que incorpora, entre otras cuestiones, un procedimiento específico para el abordaje de situaciones que involucren a personas menores de edad. Incluye principios normativos expresados en el código civil y en la normativa específica que consagra derechos a las infancias y adolescencias. La Ordenanza 754/2022¹⁰ reemplaza la sancionada inicialmente (ordenanza 734/201), incluye la incorporación de dos personas referentes de atención mediante concursos específicos realizados en cada unidad académica, y comienza con dichas designaciones en las escuelas preuniversitarias a finales de 2022.

Las manifestaciones de violencia en el espacio educativo pueden ser diversas y deben entenderse en el conjunto de relaciones interpersonales en las cuales ocurren, el contexto específico en el que se dan y según el grado de intensidad de los actos. Se trata de situaciones que vulneran el derecho de aprender y crecer sanos física, mental y espiritualmente, así como el derecho a la protección contra el abuso y la discriminación, generando consecuencias negativas que disminuyen el desempeño escolar y pueden perdurar a lo largo de las vidas (Trucco; Inostroza, 2017).

10 Más información sobre espacios de atención y funcionamiento del protocolo en: <https://unr.edu.ar/protocolo-de-atencion-violencia-de-genero/>

Las situaciones de violencia vividas en el contexto escolar se han manifestado históricamente de distintas maneras y con distintos grados de intensidad. Ello remite a espacios escolares con baja capacidad de gestión de las relaciones interpersonales, lo que afecta negativamente la convivencia y los procesos de enseñanza. Lo disruptivo es que, a partir de los últimos años, las violencias en general y las que se manifiestan con connotaciones de género, en particular, han podido ser visibilizadas y percibidas como emergentes de un ambiente institucional tolerante o que, al menos, no las evitaba. En palabras de una estudiante: “Para mí, la masividad de Ni Una Menos permitió que se deje de señalar como exagerada a la que tenía ganas de discutirle al profesor por algún comentario machista y que se empiece a normalizar esto de que hay que movilizarse y luchar por nuestros derechos. También creo que se abrió un espacio muy importante para que las pibas puedan hablar, si sufren abuso, acoso, y creo que antes eso no pasaba o se desestimó mucho (...) y ahora con el feminismo en los centros de estudiantes se formó un espacio muy fuerte para que pueda pasar eso” (entrevista a estudiante de la FESER, 2021).

Han transcurrido varias décadas desde la Primera Convención sobre los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (1989), aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas. Este tratado internacional de derechos humanos se convirtió en el más ratificado en todo el mundo. Basándonos en este paradigma de derechos ratificado por nuestro país, la Universidad Nacional de Rosario abrió en 2019 una instancia de reflexión y producción colaborativa, con el propósito de construir un dispositivo de abordajes institucionales que permitan garantizar el derecho a una vida libre de violencias

sexistas en sus escuelas preuniversitarias y se plasmó en el Anexo II de la Ordenanza 734/2022¹¹.

Para potenciar las políticas de abordaje de las violencias sexistas en las escuelas, también nos basamos en los postulados de la Ley de Educación Sexual Integral (ESI), que propone el cuidado y el desarrollo de la responsabilidad en los vínculos, fomentando espacios para reflexionar sobre las discriminaciones basadas en estereotipos sexistas y la reproducción de conductas abusivas. Asimismo, en nuestro país contamos con la Ley Nacional de Convivencia Escolar (Ley N° 26.892) promulgada en el año 2013, que establece la obligatoriedad de construir Acuerdos Escolares de Convivencia en todas las escuelas e institucionalizar los Consejos de Aula y los Consejos Escolares de Convivencia. Estos dispositivos de participación permiten abordar aquello que atraviesa a la comunidad educativa y habilitan el intercambio y las discusiones entre familias, docentes y alumnos, pudiendo, eventualmente, operar sobre las estigmatizaciones y los sentidos cristalizados.

Con toda esta estructura jurídica, pero fundamentalmente recogiendo las preocupaciones de la comunidad escolar, ante la necesidad de contar con un dispositivo específico para abordar las situaciones de violencias sexistas elaboramos los acuerdos y lineamientos normativos que fueron incluidos en el Anexo II de la Ordenanza 734/2022.

¹¹ En este proceso llevamos adelante mesas de trabajo donde participaron especialistas y profesionales del campo de la psicología y el derecho, así como integrantes de la comunidad escolar preuniversitaria, con el propósito de sistematizar aspectos relevantes para abordar las violencias sexistas en las instituciones educativas y teniendo en cuenta las particularidades de sus implicancias en espacios co-habitados por adultos, jóvenes y adolescentes.

Otra ordenanza que permitió avanzar con la inclusión de la perspectiva de género en la vida institucional de la universidad es la N° 750/21¹², que garantiza el derecho a la identidad de género elegida o autopercebida y el derecho al trato digno, conforme a la ley Nacional de Identidad de género N° 26.743. Esta ordenanza habilita solicitar el cambio del nombre, haya realizado o no la rectificación registral en su partida de nacimiento y/o documento nacional de identidad. Además, está acompañada de un protocolo de actuación administrativa para garantizar el cumplimiento de este derecho en el trayecto formativo de estudiantes y la expedición de certificaciones y títulos.

Asimismo, a finales de 2019 se aprobó la Resolución sobre Lenguaje Inclusivo y no sexista (N° 662/19) que se articula con las anteriores. Esta fue una de las primeras iniciativas con el objetivo de aceptar como válidas las expresiones del lenguaje inclusivo y no sexista en las producciones escritas y orales realizadas por la comunidad universitaria. Su temprana aprobación vino a dar respuesta a una serie de demandas y reivindicaciones provenientes mayoritariamente del claustro estudiantil. La normativa no prescribe, sino que habilita su utilización en las comunicaciones académicas e institucionales y prevé recomendaciones para implementar un uso no sexista e inclusivo del lenguaje en las comunicaciones institucionales de nuestra universidad.

Con todas estas medidas fuimos reafirmando la responsabilidad y el compromiso que asumimos para el conjunto de la universidad, fortaleciendo de manera especial a las

12 Más información sobre PIEL en: <https://unr.edu.ar/programa-de-inclusion-educativa-y-laboral/>

escuelas preuniversitarias; promoviendo así, desde el inicio, políticas institucionales igualitarias, protectoras y garantes de derechos, que mientras defienden la educación pública, la transforman en un sentido democratizador.

Nuevos cimientos institucionales de la ESI en la UNR

“Para poder dar ESI, tenés que pensarla, tenés que vivirla, tenés que sentirla (...). No solo implica enseñar las cosas sino también implica poder sentir las, poder vivenciarlas. Eso es lo que te prepara para dar la ESI, estar abierta a cuestionarte a vos misma y estar abierta a que seas cuestionada”.

La creación e implementación de políticas internas sobre ESI en la UNR nos permitieron materializar una articulación postergada e indispensable, dando fuerza y sentido a las experiencias instituyentes feministas que se generaban en espacios áulicos, pasillos, patios escolares y también en las calles durante los últimos años.

La adhesión de la Universidad a la Ley Nacional N° 26.150 y a toda la normativa vinculada a ESI, incluyendo la Ley 27.234 Educar en Igualdad, se concretó con la Resolución del Consejo Superior de la UNR N° 350/20 que ratifica la necesidad de transversalizar la ESI tanto en el nivel medio como en el superior.

Con ello propusimos crear la Comisión para la Transversalización de la ESI (en adelante Comisión) integrada por AGeSex, el Área Académica y de Aprendizaje, representantes estudiantiles y representantes institucionales docentes

y nodocentes de las escuelas preuniversitarias existentes en la UNR. La aprobación de la normativa y de este espacio institucional novedoso habilitó a reconocer el recorrido previo y los esfuerzos de quienes venían llevando la ESI y la agenda de género en las escuelas. Sus experiencias habían estado marcadas por el esfuerzo personal y la voluntad militante de docentes que desarrollaron estrategias para implementar la ESI, muchas veces desde los márgenes o lidiando con un reducido apoyo institucional, con falta de tiempo en la agenda curricular o escasa priorización en los calendarios escolares. “Hubo una primera experiencia entre 2009 y 2013. En ese momento con un modo de contratación muy informal (...) se pudieron desarrollar los primeros trabajos de asesoramiento y orientación desde mi profesión de psicóloga, donde realizamos talleres de ESI, de salud sexual y reproductiva en la escuela (...). Después de 2019, con la creación del Área (AGeSex) y la implementación de los cargos de referentes de atención en violencia en 2021, el trabajo cobró mayor institucionalidad. Con los lineamientos que de ahí emergieron se le pudo dar más forma a experiencias sueltas y aisladas, se pudieron encarar proyectos con más duración. También la creación de la Comisión permitió sistematizar, coordinar, organizar las actividades con otros docentes de la escuela” (Referenta del Protocolo - Escuela Agrotécnica UNR e integrante de la Comisión, entrevista 2023).

Una vez constituida la Comisión en 2021, se delinearon estrategias anuales de formación orientadas a docentes de las escuelas secundarias de la Universidad durante los años 2021, 2022 y 2023. Sintetizar los aportes de esta experiencia de formación docente en el marco de los desafíos institucionales asumidos, es uno de los antecedentes que moti-

va la presente edición de los *Cuadernos Feministas para la Transversalización*.

El espacio de la Comisión también se ha vuelto fundamental para proyectar la política universitaria de ESI, porque desde allí se elaboran estrategias e iniciativas en red, retomando la diversidad de experiencias singulares de cada escuela, acercando la gestión de la Universidad al territorio y habilitando el trabajo colectivo interinstitucional e interclaustrado. Trabajar desde la ESI en las escuelas implica reconocer los deseos que nos habitan en relación con las instituciones que queremos transitar en el presente y construir para el futuro. Asimismo, nos enfrenta a la precariedad laboral, a la ausencia de formación específica o a las trayectorias docentes en las que la ESI apareció de forma involuntaria o esporádica.

Es por ello que las propuestas de formación en ESI, elaboradas desde la Comisión para el claustro docente, procuraron dinamizar la demanda que reconocía las carencias académicas y de prácticas concretas en el espacio áulico y en la estructura institucional. A la vez, los cursos de formación propiciaron una mirada crítica sobre la educación sexual que se había recibido en el proceso de formación docente y ayudaron a revisar el funcionamiento institucional de la ESI en las escuelas, interpelando, entre otras cuestiones, las lógicas generizadas que se impregnan en la dinámica escolar.

Incluso antes de lograr la nueva normativa universitaria y de crear la Comisión, desde AGESEX se organizó el primer curso virtual de formación docente en ESI, una propuesta posible a comienzos de la pandemia. La misma tuvo un carácter introductorio y se tituló “Educación, sexualidades y género. Abordajes pedagógicos de la ESI en las aulas de las escuelas secundarias”. Se convirtió en un espacio de en-

cuentro entre quienes venían impulsando la ESI desde las instituciones y también para quienes estaban interesadas en implementar la perspectiva pero no contaban con herramientas concretas para hacerlo. Este espacio de reflexión entre docentes y actores institucionales (también participaron personas adscriptas a los equipos directivos) promovió el intercambio entre las escuelas y fortaleció los procesos de intercambio. Quienes asistieron a este curso protagonizaron, luego, muchas de las iniciativas que se fueron desarrollando en las escuelas en relación con la ESI y pasaron a formar parte de la Comisión o motorizaron propuestas como las “Jornadas Educar en Igualdad”.

La pregunta respecto a cómo implementar la ESI y la necesidad de espacios colectivos de encuentro para reflexionar sobre la práctica, configuraron la demanda docente que guio las propuestas educativas, atendiendo los emergentes que continuamente se suceden en las instituciones. En la tarea de acompañar el crecimiento de las juventudes, promoviendo propuestas pedagógicas que mitiguen la soledad con la que gestionaban las tensiones y conflictos vinculados a las dimensiones de género y sexualidad, nos propusimos aprehender junto con ellos un mundo cada vez más complejo y dotar de sentido a la escuela y sus funciones de cuidado, guía, contención y acompañamiento.

Desde esta perspectiva, en el curso destinado al claustro docente que se desarrolló en el año 2021, la estrategia estuvo orientada a la construcción de proyectos institucionales para la implementación de la ESI. En el año 2022 llevamos adelante una tercera instancia que contó con un ciclo de talleres destinados a la transversalización de la misma en cinco áreas diferentes, las cuales se definieron en función de

las prioridades identificadas por las personas integrantes de la Comisión. Para todo el ciclo de formación contamos con el apoyo y los aportes del Colectivo Mariposas Mirabal, con sede en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

En 2023 realizamos el último curso previsto hasta ahora, que alojó diversas temáticas vinculadas a las corporalidades, estigmas y estereotipos sobre el cuerpo en las escuelas. El eje del curso, titulado: “¿Qué tiene para decir la ESI sobre los estereotipos y mandatos sobre los cuerpos? Una perspectiva sobre la diversidad corporal y cómo desandar la discriminación en las escuelas”¹³, también alojó una demanda emergente elaborada por las docentes participantes de la Comisión.

La escuela es un lugar de encuentro y socialización en el cual se experimentan relaciones de amistad, compañerismo, amor, sexualidad, pero también de conflictos, diferencias y antagonismos. Toda la experiencia vital de los jóvenes, desde el aprendizaje hasta el conflicto, tienen lugar en la corporalidad y es ahí donde se tejen múltiples subjetividades. Con esta perspectiva, la ESI se convierte en una herramienta indispensable para abordar las dimensiones emocionales, sociopsíquicas y corporales de la subjetividad en la dinámica de las interacciones en la escuela, a la hora de intentar comprender las relaciones sociales que hacen cuerpo y tienen lugar en ella cotidianamente (Szapu, 2017).

Finalmente, queremos señalar que otras de las acciones centrales que dinamiza la Comisión son las “Jornadas

¹³ Este curso estuvo a cargo de Lux Moreno, profesora en Educación Superior y Media en Filosofía por la Universidad de Buenos Aires, especializada en el Programa de Actualización en Comunicación de Géneros y Sexualidades (Facultad de Ciencias Sociales, UBA), activista gorda y militante de la diversidad corporal.

Educación en Igualdad,” recogiendo propuestas elaboradas por y para estudiantes y docentes. Gracias a este trabajo institucional las Jornadas se pudieron calendarizar en la UNR desde el año 2020, contando con Resolución Rector¹⁴ que garantiza la suspensión de clases para destinar tiempo y garantizar una amplia participación en torno a cada una de las temáticas abordadas año tras año.

Hasta aquí, podemos afirmar que las iniciativas y políticas implementadas desde la creación de AGeSex potenciaron la idea de la transversalización de la ESI en la agenda universitaria e iniciaron un camino institucional sostenido a través de la Comisión que procura revisar y renovar desde la perspectiva de la ESI tanto los programas y planificaciones curriculares, como la cotidianidad de la vida escolar a través de las jornadas y acciones institucionales articuladas e innovadoras¹⁵.

Nacer con ESI

“Yo necesito que esto sea algo de todas las semanas, que a mí se me llene de información al respecto, porque no me alcanza con una hora de tutoría”.

Con la creación de una nueva escuela preuniversitaria con orientación en Ciencias Sociales y Humanidades en el año

¹⁴ En el caso de las instancias propuestas para docentes se logró la declaración de interés académico del Consejo Superior, lo que permitió generar certificaciones que las reconozcan como formaciones de actualización docente.

¹⁵ Una herramienta interesante que se desarrolló desde la Comisión es el Aula Virtual ESI- Herramientas para docentes. Disponible en la plataforma virtual de la UNR - Comunidades.

2022, se abrió la posibilidad de incluir la ESI desde los cimientos del proyecto político educativo. La transversalización de la Educación Sexual Integral en una escuela nueva habilitó la posibilidad de plantear la necesidad de trabajar desde la configuración misma del proyecto institucional, la elaboración del plan de estudios y la estructura de gestión y funcionamiento.

El AGeSex integró el equipo que elaboró el Plan de Estudio¹⁶ junto con personal directivo y de gestión de la escuela nueva, docentes y otras áreas universitarias convocadas durante el proceso de trabajo que implicó el diseño curricular. La perspectiva integral con la que la nueva escuela preuniversitaria propone incorporar los lineamientos de la ESI desde su gestación se enuncia desde la configuración misma del proyecto institucional. La transversalidad y la existencia de un espacio curricular específico no constituyen alternativas excluyentes. La potencialidad de proyectar los lineamientos de forma transversal sienta las bases para la apertura de espacios específicos, que puedan formar parte de asignaturas ya existentes en el currículum, o de nuevos espacios a incorporar. Consideramos también que la existencia de este espacio curricular no implica abandonar la preocupación por el abordaje interdisciplinario de la ESI.

De esta manera, se propuso la incorporación de la Educación Sexual Integral en un esquema dual que, por un lado, cuenta con un espacio curricular específico y, por otro, garantiza la transversalización de la ESI desde la configuración

16 Link al Plan de Estudios - Escuela Preuniversitaria en Ciencias Sociales y Humanísticas: <https://unr.edu.ar/wp-content/uploads/2022/11/Plan-de-Estudios-en-Res.-C.S.-Nro.-619-de-2022.pdf>

del proyecto institucional, la creación del plan de estudios y la estructura de gestión y funcionamiento.

La asignatura Taller ESI cuenta con dos horas cátedras semanales (equivalente a 48 horas anuales) que se extienden desde el primer al quinto año, y se propuso un desarrollo didáctico basado en la modalidad de taller pedagógico. Ya ha concluido el primer año la primera cohorte y los resultados del espacio específico y su articulación transversal con el proyecto institucional son muy auspiciosos.

La posibilidad de constituir un espacio curricular específico, articulado con el proyecto institucional anual para abordar esta formación integral, ofrece oportunidades para que los adolescentes y jóvenes puedan implicarse en el proceso de los aprendizajes que involucra a las diversas temáticas, atendiendo aspectos ligados a sus percepciones, vivencias, historias, voces y demandas. Pero, a su vez, permite inscribir todos estos aspectos que conforman experiencias personales en trayectos colectivos y propuestas comunitarias situadas en el tránsito por la escuela secundaria.

Reflexiones finales

Para finalizar queremos señalar que en el presente estamos ante nuevos desafíos que nos encuentran, por un lado, con la necesidad de consolidar todo el trabajo realizado en los primeros cuatro años de gestión de AGESEX en la UNR respecto a la implementación de la ESI, y por otro lado, con el imperativo de resistir a la coyuntura actual, marcada por un gobierno que aplica restricciones presupuestarias a las políticas educativas, desfinancia el sistema científico tecno-

lógico y considera que la ESI “es un mecanismo por el cual se le deforma la cabeza a la gente (...). La queremos eliminar porque es adoctrinamiento, nada más”¹⁷.

Las expresiones del actual presidente se inscriben en las disputas de sentido que nos convocan hoy frente a las avanzadas reaccionarias que cuestionan la ESI, los feminismos y los derechos. Fortalecer el entramado institucional construido hasta ahora, pero también las redes de articulación con estudiantes, docentes, organizaciones y actores educativos para hacer ESI, resulta indispensable y urgente.

Creemos que, en diversos campos de conocimiento en general y en el campo educativo en particular, se construyen espacios de mediación e inteligibilidad en donde las configuraciones sobre el género, la sexualidad, los derechos, la igualdad se entrelazan en torno a la lucha por la significación (Grinberg y Langer, 2014).

Hoy la educación toda se convierte en un complejo territorio de lucha, entre la agenda neocolonial, neoliberal, neoconservadora y las resistencias de comunidades e instituciones educativas. Sostenemos la afirmación de una pedagogía radicalmente democrática que está en construcción y reconstrucción permanente.

Esperamos que la experiencia de la UNR en torno a la ESI sea parte de una apuesta colectiva que pueda aportar a la red de experiencias y a las luchas por la ESI y por los derechos que avancen en justicia educativa y justicia de género.

17 En una entrevista televisiva, el actual presidente, Javier Milei, habló de la ESI y su postura general respecto a este derecho puede observarse en: <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/disparen-contra-la-esi-por-que-milei-dice-que-es-adoctrinamiento-pero-el-resto-de-los-candidatos-la-nid04102023/>

La respuesta para los tiempos difíciles sigue siendo más ESI, más derechos y más educación pública.

Bibliografía

Barrancos, Dora (2020). *Historia mínima del feminismo en América Latina*. Ciudad de México: COLMEX.

Catelani, Florencia; Gorini, Sofía y Aira, Joaquín (2022). Nosotres Contamos: memorias feministas de los centros de estudiantes. En Florencia Rovetto y Luciano Fabbi (comp.) *Cuadernos feministas para la transversalización, 6. Experiencias en extensión*. Rosario: UNR Editora.

Faur, Eleonor (2019). Del Escrache a la pedagogía del deseo. *Revista Anfibia* <https://www.revistaanfibia.com/del-escrache-la-pedagogia-del-deseo/>

Freire, Victoria *et al.* (2018). *La cuarta ola feminista*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: MalaJunta/La Oleada.

Grinberg, Silvia y Langer, Eduardo (2014). Insistir es resistir: Dispositivos pedagógicos y pobreza urbana en tiempos de gerenciamiento. *Revista Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Filo-UBA.

Morgade, Graciela (Coord.). (2011). *Toda educación es sexual*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: La Crujía.

_____ (2013). Notas epistemológicas desde una investigación feminista sobre educación sexual. *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, v. 22, n. 40, págs. 199-208.

Szapu, Ezequiel (2017). Una lectura de la conflictividad atravesada por los cuerpos jóvenes a partir de la mirada de estudiantes secundarios. En Victoria Orce (comp.). *La educación como espacio de disputa Miradas y experiencias de los/las investigadores/as en forma-*

ción. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Filo-UBA.

Trucco, Daniela y Inostroza, Pamela (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Varela, Nuria (2019). *Feminismo para principiantes* (edición actualizada). Barcelona: Ediciones B.

“Toda educación es sexual”

Premisas pedagógicas para la construcción de una propuesta de capacitación docente

Paula Fainsod y Jéssica Báez

Coordenadas de una experiencia

Para nosotras, situarnos es un punto de partida en la construcción de propuestas pedagógicas. A lo largo de este capítulo, nos interesa desplegar un conjunto de reflexiones, fruto del recorrido compartido en el diseño y desarrollo de dispositivos de capacitación docente en el abordaje de la Educación Sexual Integral, entre el Colectivo Mariposas Mirabal de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA –al cual pertenecemos– y el Área de Género y Sexualidades de la UNR.

Ser parte de un espacio de construcción colectiva de saberes resulta potente y significativo, en tanto se tengan presentes las condiciones de producción en las que se aloja este encuentro. ¿Quiénes estamos aquí?, ¿cómo llegamos a este espacio?, ¿qué pensamos y qué nos pasa en relación a la ESI?, ¿qué esperamos de los cursos? El desafío es generar un diálogo que abra preguntas, intercambios, reflexiones donde el texto sea la propia experiencia es nodal.

La experiencia es reconocida en esta propuesta como campo de saber. Esta premisa nos posiciona también como docentes con múltiples inscripciones. Quienes diseñamos

y desarrollamos estas propuestas formativas somos parte del Colectivo Mariposas Mirabal de la FFyL-UBA. Mariposas Mirabal comenzó a trabajar como equipo de investigación en 2004 en el marco del programa UBACyT. Fue creciendo en complejidad y articulaciones diversas de investigación, docencia, extensión, vinculación territorial y militancia. Honrando a las hermanas Mirabal, luchadoras dominicanas asesinadas por su lucha política antidictatorial, y ya con varios proyectos en su seno, nuestro colectivo intenta ser una modalidad feminista de hacer universidad. Procuramos que “la docencia, la investigación y la extensión” no sean visualizadas solo como “tres funciones” de la universidad, sino como definición integral de su misión: la consolidación del sentido integral de las prácticas universitarias, que incluye el compromiso militante con lxs actores y las organizaciones sociales y que son un desafío en las formas de construcción institucional que los feminismos tienden a saldar.

Los inicios del equipo, de la mano de Graciela Morgade, nos llevan a comienzos del 2000. Las primeras producciones se vincularon a la indagación en torno a la relación educación, género y sexualidades que se presentaba en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. Nos interesaba en ese momento conocer cómo las escuelas enseñaban educación sexual, la percepción que tenían estudiantes y docentes de lo que era necesario incluir, y cómo esto sucedía en las aulas. Estos recorridos nos permitieron describir los modos de abordaje más habituales centrados en los conocimientos biomédicos y orientados a la prevención moralizante (Morgade, 2006).

A partir de la sanción de la Ley 26.150, el trabajo se dirigió a generar dispositivos de investigación-acción, entendiendo

no solo la necesidad de producir conocimientos en torno a las formas que tomaba este proceso, sino también de propiciar procesos tendientes a que la ESI con perspectiva de género y derechos se hiciera presente en las instituciones. Desde entonces, venimos trabajando en cómo se transversaliza la ESI en las instituciones educativas. En un primer momento, nos enfocamos en analizar estos procesos en las escuelas secundarias. Esta tarea nos convocó a involucrarnos con las materias y con equipos docentes que tenían interés en ello. Actualmente nos estamos enfocando en la formación de lxs profesorxs: ¿cómo se enseña educación sexual en las universidades? ¿Hay proyectos que apuesten por la inclusión de la ESI? ¿Qué características tienen estas experiencias? ¿Cómo acompañar y producir aulas con ESI?

Las capacitaciones realizadas entre el 2020-2022 se enfocaron en el trabajo con los equipos docentes y de conducción de las escuelas secundarias dependientes de la UNR. Los cursos se enmarcaron en la implementación de la ley 27.499 (Ley Micaela), que impulsa la formación integral en herramientas que permitan identificar las desigualdades de género y elaborar estrategias para su erradicación. En esa dirección, las capacitaciones ofrecidas proponen tematizar la Educación Sexual Integral como abordaje pedagógico específico tal como lo propone la Ley 26.150 (Ley de ESI). La Ley Micaela ofició de puerta de entrada, mientras que la Ley de ESI ofreció el despliegue problematizador de prácticas, saberes y experiencias.

Estos cursos de capacitación acontecieron en tiempos de pandemia donde el Estado, las formas del trabajo docente, los modos de habitar las aulas, las lógicas temporales y espaciales y nuestros cuerpos se vieron conmocionados inespe-

radamente. En los primeros meses del 2020, el diagnóstico que comenzamos a delinear nos permitió identificar la profundización de vulneraciones hacia mujeres, disidencias, adolescentes, niñxs. En un artículo que escribíamos por esos días mostramos cómo se cristalizaron desigualdades y cómo la ESI resultó una política potente para intervenir sobre ellas, en tanto permitió identificar, tensionar y transformar aspectos de lo escolar (Fainsod y Báez, 2020).

En este capítulo, nos interesa revisar lo transitado para analizar los dispositivos de capacitación a docentes en ESI en las escuelas secundarias dependientes de la UNR. La experiencia se extendió durante tres años e incluyó tres cursos:

- “Curso Educación, sexualidades y géneros. Abordajes pedagógicos de la Educación Sexual Integral en las aulas de escuela secundaria” (2020).
- “Taller de proyectos ESI. Territorio escolar, intervención pedagógica y producción de saberes situados” (2021).
- Ciclo de talleres: “Construyendo propuestas para transversalizar la ESI en las escuelas secundarias” (2022).

¿Por qué toda educación es sexual?

Partimos de explorar la premisa “Toda educación es sexual” (2011). Es decir, nos interpela la tarea de reconocer que desde sus inicios y en todos sus rincones las instituciones educativas participan de la producción de las sexualidades. En tal sentido, afirmamos que las escuelas, lejos de ser neutrales, sostienen discursos en torno a cómo deben estar los cuerpos sexualmente, qué se espera de ellos, qué se estimula/refuer-

za/rechaza/ para ellos. Escuelas secundarias, universidades y formación docente están involucradas en estos procesos.

A su vez, de la mano de toda una serie de análisis generados desde los movimientos sociales y los espacios académicos, sabemos que los discursos –o el discurso hegemónico– que circula/n en la escuela proponen jerarquías que conllevan desigualdades, violencias y sufrimientos para quienes circulan por las instituciones. Los espacios educativos proponen/imponen, de maneras más o menos explícitas, un orden capitalista-blanco-cis-heteropatriarcal. En tal sentido, el curso se propone aproximar la perspectiva de género y derechos como lentes desde donde reflexionar acerca de los sesgos presentes en las prácticas escolares, y propiciar formas de abordaje de la educación sexual en el ámbito de las secundarias que resulten respetuosas y potentes para todxs.

La ESI tensiona y abre una mirada crítica sobre los discursos que circulan en las instituciones, las prácticas consolidadas, naturalizadas, invitando a una transformación de las mismas en búsqueda de una mayor justicia. Esto, por supuesto, no resulta un camino sin obstáculos, lo sabemos todxs quienes estamos aquí. Obstáculos para la implementación de las políticas públicas, para el desarrollo de las propuestas institucionales, áulicas. Estas situaciones, como advierten ciertxs autorxs, demandan un coraje pedagógico-político en la toma de decisiones pedagógicas.

Tenemos la Ley 26150-ESI, sancionada en el 2006, pero sabemos que su implementación requiere toda una transformación cultural e institucional. Reconocemos la ESI como un campo en el cual participan diferentes actores, posicionados en ocasiones de distintos modos. También frente a los obstáculos en el cumplimiento de la ESI se generaron/

generan toda una serie de experiencias desde colectivos docentes, estudiantiles, sindicatos, organizaciones de la sociedad civil, espacios académicos que desafiaron/desafían las dificultades y construyeron/construyen estrategias que alentarán a su implementación.

Entonces, como segunda premisa, parafraseando a Butler (1999), podríamos mencionar que reconocemos a la ESI como un campo en disputa. En tal sentido, en los cursos buscamos compartir un análisis del campo de la ESI como espacio político, reflexionar acerca de los contextos donde nuestras prácticas se insertan, los actorxs, sentidos y experiencias que circulan por estos espacios. De este modo, como parte de la formación y capacitación, resulta fundamental generar miradas situadas desde las cuales propiciar un diagnóstico que nos conduzca a propuestas transformadoras y viables y, a su vez, a la consolidación de redes institucionales de trabajo que permitan potenciar la puesta en marcha/fortalecimiento de la ESI y su transversalización en nuestros espacios cotidianos. En esta dirección, un desafío al momento de imaginar estos cursos es motorizar la producción de tramas institucionales, comunitarias, jurisdiccionales, entre otras. Se trata de buscar modos que den oportunidad y andamien el trabajo con otrxs.

Un tercer enclave que nos convoca es situar la ESI como una propuesta pedagógica-política que tensiona los modos hegemónicos de producción de “lo normal” y con ello de la construcción de estereotipos y cristalizaciones de desigualdad de género. Consideramos la ESI como una apuesta a ampliar la justicia de género en un horizonte de problematización de las relaciones de género y sexualidades. En los cursos proponemos compartir los modos que toma la ESI en

nuestras prácticas educativas para, a partir de allí, hacernos de una caja de herramientas conceptuales y pedagógicas-didácticas para la incorporación de contenidos de la ESI. La especificidad de los cursos está puesta en pensar esa propuesta pedagógica en la escuela secundaria y poner en foco a lxs adolescentxs y lxs jóvenes. ¿Cómo propiciar el encuentro, experiencias educativas que resulten significativas?, ¿cómo abrir reflexión sobre la práctica pedagógica, sus insistencias, sus límites y potencias en la búsqueda por construir una pedagogía de la ESI estimulante para todxs? De algún modo, este tercer punto nos lleva a reflexionar acerca de lxs sujetxs de la ESI, sus saberes, sus experiencias, sus derechos y sus deseos.

Finalmente, una cuarta apuesta, vinculada con lo que venimos desarrollando, nos invita a posicionar la ESI como una herramienta de intervención que se actualiza y redimensiona a la luz de las demandas sociales, la producción normativa que amplía derechos sexuales y las luchas de los colectivos sexo genéricos. Imaginar la ESI, hoy es también pensar sus alcances frente a la erradicación de las violencias contra las mujeres, el respeto a la salud sexual, la conquista del matrimonio igualitario, las garantías del derecho a la identidad de género, entre otros. Entendemos a la ESI como un movimiento pedagógico que dialoga y desborda una política pública. Los movimientos estudiantiles, docentes, sindicales, de las organizaciones sociales, de la academia, sus demandas y saberes producidos resultan insumos imprescindibles para la construcción de estas propuestas.

Este conjunto de premisas construye un posicionamiento que permite “hacer pie” para motorizar propuestas de capacitación. A su vez, es un “hacer pie” en revisión, en contextos inciertos y cambiantes. Usamos la pregunta para

profundizar este ejercicio. A continuación, compartimos nuestras preguntas fundamentales, las que nos permiten un *hacer ESI* que: I. involucra las instituciones y las prácticas educativas; II. posibilita la agencia y politicidad de docentes y estudiantes y III. cuestiona la normalización y sus efectos de marginalización, invisibilización y exclusión.

¿Son neutrales las prácticas educativas?

Desde los años 60 se viene desarrollando un importante caudal de estudios desde el campo socioeducativo crítico que ha denunciado las desigualdades de clase, de género, de color de piel y nacionalidad (entre otras), que persisten en las sociedades actuales y en las escuelas. Desde estos trabajos se ha desenmascarado el discurso de la neutralidad de las instituciones, dando cuenta cómo ellas participan activamente en la consolidación del orden social imponiendo cierta normatividad y analizando sus efectos materiales, simbólicos y subjetivos.

Sobre las ilusiones de neutralidad y objetividad, entendidas como garantía de cientificidad y racionalidad, ganan terreno, desde las miradas hegemónicas, las argumentaciones meritocráticas que justifican y legitiman las clasificaciones y desigualdades escolares. Desde las producciones críticas, se tensiona uno de los pilares potentes sobre los cuales se sostiene la creencia en las instituciones educativas: la igualdad de oportunidades. Como señala Morgade (2008), desde estas investigaciones se ha dado cuenta de que las escuelas proponen una experiencia diferencial y desigual a quienes pasan por ellas; una de sus hipótesis centrales es “que no

bastaba tener las puertas de las escuelas para que la experiencia ofrecida fuese significativa e igualitaria”.

En términos de las desigualdades de género, en los últimos años es posible identificar consistentes resultados de investigaciones que van abonando a un campo de producción, en el cual convergen distintas miradas que consolidan un potente espacio de advertencia respecto de aquellos invisibles sociales que mencionamos al comienzo. ¿Qué implica mirar el campo educativo, las escuelas desde la perspectiva de género?

Quizás convoquen frases tales como “igual salario a igual trabajo”, “violencias de género”, “identidades de género”, “aborto legal, seguro y gratuito”. Es que al acercarse a esta perspectiva se pueden reconocer múltiples modos de entenderla, modos que la van construyendo y deconstruyendo, modos que conviven, modos que se interpelan, modos que disputan...

Cuando hablamos de perspectiva o enfoque nos referimos más bien a una especie de anteojos (a veces se les agrega “violetas” y/o “multicolores” en relación a los colores representativos de los feminismos y las disidencias sexuales) que permiten advertir los sesgos, desigualdades, violencias sexo-genéricas que se encuentran presentes en diferentes dimensiones de lo social.

En un intento de sintética genealogía, podríamos mencionar cinco hitos significativos en la investigación socio-educativa, desde esta perspectiva, que colaboraron en advertir la no neutralidad de las instituciones educativas. Hitos en tanto trabajos que en un contexto específico se constituyen como mojones que identificaron sesgos y jerarquías impuestas bajo el discurso de la neutralidad de las es-

cuelas que estimularon todo un campo de desarrollos. Cada uno de estos hitos, a su vez, consolidó una mirada sobre algunas de las dimensiones de las desigualdades de géneros en lo educativo, que resultan actualmente necesarias de ver complementariamente.

En los primeros momentos -de la mano de las banderas sufragistas que proclamaban el acceso a los derechos civiles y políticos- desde las investigaciones socio-educativas resultó relevante denunciar las dificultades en el acceso a la educación formal, dificultad que persiste aún hoy. En los años 80, en diálogo con los feminismos de la llamada Segunda ola, y la inscripción en la academia de los Estudios de la Mujer y de la Sociología de la educación crítica, se genera toda una serie de desarrollos que se pregunta por la “caja negra” de los procesos cotidianos en las escuelas. Se configura un segundo momento en el que se identifica al currículum escolar como un escenario de tramitación y lucha de significaciones. Se genera un importante caudal de trabajos que analizan los modos de construcción de las subjetividades sexuadas que la educación estimula, así como sus sesgos androcéntricos y sexistas. En esta línea un valioso antecedente es la investigación de Marina Subirats y Cristina Brullet, *Rosa y azul: La transmisión de los géneros en la escuela mixta*, que advierte las significaciones estereotipadas en el currículum. Junto a otras producciones, se advierten los procesos de feminización y masculinización presentes en las escuelas y las desigualdades que estos procesos conllevan. Procesos que afectan a estudiantes y también a lxs docentes que circulan en estas instituciones.

De la mano de los estudios de las masculinidades, en los años 90, se desarrollarán análisis que indagarán sobre las

significaciones hegemónicas y no hegemónicas de la masculinidad en las escuelas. Este tercer hito complejiza la interpretación de las desigualdades y amplía la desnaturalización. A partir de la fuerte interpelación de los movimientos LGTTTI, a comienzos de este siglo, se empieza a visibilizar la complejidad multidimensional del discurso hegemónico escolar, cuestionando fuertemente la heteronormatividad presente en las prácticas escolares y la construcción de “lo normal”. El trabajo de Debbie Epstein y Richard Jhonson (2000) en Gran Bretaña, el de Lopes Louro (1999) en Brasil, y el de Morgade y Alonso (2008) en la Argentina, profundizan la interpretación respecto de los modos en que las instituciones educativas permean las experiencias escolares en tanto se contribuye a la construcción de un cuerpo sexuado imprimiendo marcas materiales y subjetivas. Finalmente, un quinto hito está comenzando a desplegar en torno a los feminismos indígenas, decoloniales, campesinos, que colocan la pregunta en cómo en las desigualdades de género también participan de una dimensión territorial. ¿Qué enlaces entre territorio, feminismo y escuela son necesarios hacer presentes en nuestras prácticas educativas? ¿Qué saberes y experiencias indígenas y campesinos son herramientas fundamentales para la ESI?

¿Lo personal es político?

Advertir que toda educación es sexual no solo permite desarmar las insistencias que proponen a las escuelas como neutrales en términos de género y sexualidades, sino también tensionar otra recurrencia: que la sexualidad refiere al

campo de lo individual, de lo familiar, de lo privado y que las instituciones son objetivas.

“Valorar la racionalidad por sobre la emotividad”, “sugerir hablar de esas cosas en casa” son algunas de las expresiones que evidencian la pedagogía de la sexualidad (Lopes Louro, 1999) invisibilizada por quienes postulan a las escuelas como espacios neutros en términos de género y sexualidades. En las frases se refuerza una noción de que nada de las sexualidades circula por las escuelas, que ella, como señala Foucault, “queda relegada a la casa, más específicamente a la alcoba de la pareja...”.

En tal sentido, Foucault (1977) señala la potencia política del discurso moderno-capitalista que propone a la sexualidad como tabú, como represión. Esta perspectiva consolidó la despolitización de las instituciones en este terreno, lo cual les confirió mayor eficiencia. Por un lado, el discurso de la represión invisibiliza el carácter productivo de las instituciones en la construcción de los cuerpos sexuales; por otro lado, refuerza sentidos que anudan la sexualidad a lo íntimo-privado. Quizá esta última constituya una de las argumentaciones que se expone enfáticamente en las voces que se alzan contra la educación sexual.

Desde los años 70, la frase acuñada por el movimiento feminista “Lo personal es político”, desbarata de un modo potente y sintético –aunque no sin metamorfoseadas resistencias– esta injusta división sexual de los ámbitos sociales. Que lo personal sea político no desconoce el campo de la intimidad, de lo singular, de lo familiar; lo que desmascara es que esa división sexual público-privado impide advertir los condicionamientos sociales en los modos desiguales en que vivimos las sexualidades, y el lugar que

históricamente jugaron las instituciones sociales en su producción-reproducción.

Reconocer la capacidad política de la experiencia de docentes y estudiantes permite inscribir sus trayectorias en la esfera pública, sus acciones en las relaciones de poder y sus intervenciones en horizontes de transformación colectiva. A su vez, este ejercicio amplía nuestra comprensión de cómo el contexto en sus coordenadas temporales y espaciales configuran mucho más que el telón de fondo de la vida. Se trata, más bien, de cómo la cotidianidad es resultado no lineal de lo social, lo histórico, la inscripción geográfica.

¿Normal?

Sostener que toda educación es sexual, nos lleva también a problematizar una tercera insistencia que se vincula con las dos anteriores. La noción de una escuela neutral en términos de géneros y sexualidades se asienta también en una recurrencia que forma parte de la paradoja que presentan Epstein y Jhonson. ¿Qué noción de sexualidad se refuerza en las escuelas? En otras palabras, nos lleva a cuestionar la recurrencia a la naturalización de lo social, cuestionar las explicaciones que insisten en la naturaleza como causa de procesos sociales.

La sexualidad es una de las dimensiones de la vida social humana más naturalizada. “Naturalizada” en tanto aquello que no aparece como objeto de cuestionamiento, contextualización o de problematización. Y también como aquella práctica que ubicamos

como más cercana a la naturaleza, a lo instintivo, irracional o animal desconociendo sus condicionamientos sociales (Weeks, 2016).

En esta forma de entender las sexualidades, en nuestras sociedades han participado/participan activamente ciertas instituciones que se entienden/proponen/imponen como voces autorizadas para describir y prescribir la sexualidad. La ciencia, la religión, se han consolidado como espacios que tienen/tuvieron fuerte presencia en el modo solapado, o no tanto, con el que las escuelas estipularon lo esperable, lo posible y lo deseable en ellas en términos de las sexualidades. Desde estas voces, insiste una argumentación que recurre a la naturaleza para establecer un modo de vivir la sexualidad como natural, universal y estable.

En relación a las sexualidades, entonces, desde estas voces, se recurrió a la naturaleza para establecer cuáles son las prácticas sexoafectivas que, en tanto naturales, se proponen a su vez como correctas, buenas, normales. Y, por ende, desde una matriz binaria y jerárquica, cuáles son las incorrectas, malas, anormales hacia las cuales se han dirigido las preguntas, las búsquedas de origen, las explicaciones, potentes dispositivos para su normalización.

Lo que nos interesa con esto no es desestimar la labor diaria de médicos y otras trabajadoras de la salud, ni pretendemos despreciar el valor de las diversas comunidades religiosas. Lo que pretendemos es complejizar su rol social y problematizar la legitimidad y los efectos de verdad que generan sobre la materialidad de los cuerpos. Para pensar en los efectos que producen estos y otros discursos en la población, utilizamos la noción de normalización como proceso

por el cual las instituciones sociales (las ciencias biomédicas y las iglesias, como también los Estados, las familias, las escuelas, la universidad, los medios, la justicia, los mercados y otras) presentan como única y válida una mirada acerca de los cuerpos, que es particular de un grupo dominante. A su vez, los discursos que operan frente a aquellas personas que no se ajustan a la norma pueden ser (a veces en simultáneo) los de la estigmatización social legitimada por el sistema de valores hegemónicos, la patologización que se habilita con la medicalización de esos cuerpos “anormales” y la criminalización de identidades y prácticas en la que tiene injerencia el sistema penal estatal.

A modo de cierre: aportes para una educación sexuada justa

Los aportes de los estudios socioeducativos críticos –los de género y estudios queer– y los movimientos sociales nos permiten trazar algunos rasgos que aún están omitidos en las miradas en torno al lugar de las instituciones educativas en la producción de las sexualidades, de las relaciones entre los géneros. Por esto, junto con estos análisis, estamos en condiciones de decir que toda educación es sexual. Reconociendo el carácter sexuado de la educación, desde los aportes que nos da todo un caudal de experiencias y conocimientos acumulados, la intención es poder reflexionar acerca de cuáles son las potencias y posibilidades que se generan en la producción de una educación sexuada justa.

No como única dimensión, pero sí como una posible puerta de entrada, podemos comenzar este camino en una pregunta en primera persona; en una pregunta sobre nuestra experiencia docente; experiencia docente que, segura-

mente singular, se encuentra situada y condicionada por toda una serie de dimensiones que nos pueden ayudar a advertir las insistencias, recurrencias y potencias de este posicionamiento como espacio de producción de una educación sexuada tendiente hacia una mayor justicia.

Las investigaciones de género en educación no han omitido una dimensión constitutiva del trabajo docente: su feminización. Desde los comienzos del sistema educativo argentino, el trabajo de enseñar ha sido desarrollado fundamentalmente por mujeres, pero también la feminización se advierte como un proceso de disciplinamiento de esos cuerpos docentes, cuerpos docentes sexuados. Amparado en la neutralidad y el aspecto aséptico que le otorga cientificidad y legitimidad a la escuela como garante de la igualdad, en ese proceso de feminización se presenta la paradoja que hemos mencionado: nada de la sexualidad pareciera mostrar ese cuerpo docente al tiempo que se esperaba a la maestra normal.

Recorrer nuestra experiencia docente, visibilizar en ella las marcas insistentes de un dispositivo disciplinador, advertir los condicionamientos sexuales de nuestra práctica pedagógica, retoma de algún modo la invitación que nos realiza bell hooks a subvertir insistentes divisiones: mente/cuerpo, emoción/razón, conocimiento/ignorancia... y “que nos permite ser enteras en el aula y, consecuentemente, de corazón entero” (hooks, 1999: 117). Britzman (1999) propone la hipótesis de que la ignorancia no es neutra sino un efecto de un determinado conocimiento. Por un lado, lo que se ignora, lo que se deja afuera como contenido en las escuelas, señala un límite entre aquello de lo que se puede hablar y aquello de lo que no. Clasificación social que como tal no es neutral ni casual sino que remite a las relaciones de poder. Es que,

seguramente, sobre aquello que la escuela no se anima o no quiere hablar, nosotrxs y lxs estudiantes seguramente tenemos mucho por decir. Aquello que se ignora, que se omite, que se deja afuera pone muchas veces en juego los límites de los propios conocimientos. Reconocernos allí, sin respuestas únicas, sin una verdad que transmitir, resulta todo un desafío para lxs docentes.

Por otro lado, y pensando en las instituciones educativas, *arriesgar lo obvio*, posicionarse en la curiosidad, en la incomodidad de no sentirse nunca tranquilo/a/x con lo que se piensa o lo que se omite, se trata de atacar a uno de los núcleos duros del oficio docente, de las lógicas institucionales y las relaciones de poder en las escuelas. Ir por lo que se ignora, por lo que se cuele entre las paredes de las escuelas, implica desafiar los límites de lo instituido, subvertir no solo las categorías de pensamiento, sino también animarse a desafiar aquello que señala quién tiene cierto saber y por ende el poder, desafiar lo institucional. Lo cual, como señala Butler, requiere todo un coraje político.

Transversalizar la educación sexual implica repensar las relaciones de poder, los procesos de clasificación. La inclusión de temáticas de la sexualidad en la escuela es un derecho, pero también una posibilidad. Una posibilidad de replantearnos de qué hablamos cuando pensamos en una sociedad y en una escuela más igualitaria y más justa. Santa Cruz (1992) señala la necesidad de pensar la igualdad en el campo de los derechos y no en el de la identidad, donde otros y otras devengan iguales a un Uno dominante.

La ESI resulta estimulante y nos insta a seguir repensando los modos desde donde generar espacios en los que todos y todas tengan lugar, donde todos y todas podamos incomo-

darnos frente a lo instituido y nos preguntemos cómo atenuar los sufrimientos y violencias. El desafío es el de producir prácticas institucionales que promuevan el ejercicio de los derechos, la toma de decisiones autónomas y el respeto. Diferentes experiencias brindan indicios de cómo mantener viva la esperanza de que algo siempre puede cambiar, de que algo puede ser distinto. Las capacitaciones fueron ampliando estos sentidos, abriendo preguntas y construyendo respuestas provisorias.

Bibliografía

Bourdieu, Pierre (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Britzman, Deborah (1999). Curiosidade, sexualidade e currículo. En Lopes Louro, Guacira (compiladora). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica.

Fernández, Ana María. (2012). *Las lógicas sexuales. Amor, política y violencias*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Foucault, Michele ([1977]1999) *Historia de la sexualidad. Vol. 1. La voluntad de saber*. Buenos Aires: S XXI.

hooks, bell (1999) “Eros, erotismo e o processo pedagógico”. En Lopes Louro, Guacira (compiladora). *O Corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica.

Morgade, Graciela (2006). Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Fac. Filosofía y Letras* –UBA, Año 2006, N° 24, Buenos Aires

_____ (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía.

Santa Cruz, M. Isabel (1992). Sobre el concepto de Igualdad, algunas observaciones, en revista *Isegoría* N° 6, Madrid.

Weeks, Jeffrey (2016). La incertidumbre parece ser el concepto dominante en nuestro tiempo. *Página 12*.

<https://www.pagina12.com.ar/diario/dialogos/21-292484-2016-02-15.html>

Leer(nos). Entre la educación sexual y la educación sexual integral

Aristas compartidas entre docentes

Andrés Malizia, Milena D'Atri y Soledad Malnis Lauro

El recorrido del Curso Virtual

“Educación, sexualidad y géneros. Abordajes pedagógicos de la Educación Sexual Integral en las aulas de la escuela secundaria”

El Curso Virtual “Educación, sexualidades y géneros. Abordajes pedagógicos de la Educación Sexual Integral en las aulas de escuela secundaria” se desarrolló en el año 2020 dentro del campus virtual de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) y tuvo una duración de dos meses. Este curso inauguró el vínculo entre el Área de Género y Sexualidades y el Colectivo Mariposas Mirabal, tal como señalamos en los capítulos anteriores. El curso estuvo principalmente destinado a docentes de tres instituciones educativas de nivel secundario preuniversitarias de la UNR: la Escuela Superior de Comercio, la Escuela Agrotécnica “Libertador General San Martín” de Casilda, y el Instituto Superior Politécnico. Participaron más de 100 personas que ejercían distintos roles en las escuelas, incluyendo docentes, preceptorxs, administrativxs, equipo psicopedagógico y directivxs. También participaron del curso personas del equipo provincial de Educa-

ción Sexual Integral (ESI), que estuvieron distribuidas entre las comisiones de cada escuela.

La capacitación propuso tematizar la ESI como abordaje pedagógico específico tal como lo propone la Ley 26.150 (Ley de creación del Programa Nacional de ESI-PNESI). Los objetivos específicos del curso fueron:

- Brindar una visión panorámica epistemológica y política del cruce entre tres dimensiones: los espacios educativos contemporáneos, la problematización en clave de género/géneros y la emergencia de demandas en torno a las sexualidades.

- Conocer normativa específica: Ley 27.499 (Micaela), Ley 26.150 (PNESI) y Ley 27.234 (Jornada de Educar en Igualdad).

- Favorecer el análisis desde la perspectiva de género de las formas de abordaje de la educación sexual en el sistema educativo en la educación secundaria.

- Brindar herramientas conceptuales y pedagógicas-didácticas para la incorporación de contenidos de educación sexual.

- Acompañar la planificación de dispositivos pedagógicos que avancen en la implementación efectiva de la ESI.

La cursada se organizó en cinco módulos. En los módulos 1, 2, 3 y 4 se desarrollaron contenidos específicos de forma secuencial, mientras que el quinto módulo se llevó adelante de manera transversal a la cursada. Los recursos utilizados durante la cursada fueron clases grabadas, clases escritas, bibliografía específica y actividades en foros de intercambio. A continuación, se describen acotadamente los ejes teóricos de cada módulo. En las secciones subsiguientes se detalla el

foco de las actividades y los puntos principales surgidos en la discusión de cada foro/módulo.

La primera clase sirvió para situarnos teórico-políticamente, estableciendo el curso como un espacio de construcción colectiva de saberes y, por lo tanto, la necesidad de abrir reflexiones sobre las propias experiencias como campo de saber. Para eso, la actividad inicial planteaba las preguntas ¿quiénes estamos aquí?, ¿cómo llegamos a este espacio?, ¿qué pensamos/nos pasa en relación a la ESI?, ¿qué esperamos de este curso? Luego, esta primera clase introductoria intentaba sentar las bases del porqué un curso de ESI en la escuela secundaria, utilizando el concepto de “toda educación es sexual” (Morgade, 2011) como punto de partida al reconocimiento de los espacios educativos como no neutrales.

El Módulo 1 se desarrolló en la segunda clase, poniendo la intersección entre educación y géneros en el centro, enmarcada a su vez en las pedagogías críticas y con el objetivo de analizar cómo en las aulas se ponen en juego las sexualidades. Los objetivos de este módulo fueron reflexionar sobre el supuesto de neutralidad de las instituciones educativas, problematizar las desigualdades sexo-genéricas que entran las experiencias educativas, desnaturalizar la noción de “normalidad” y complejizar nuestra mirada de la sexualidad, reflexionar sobre las posiciones docentes e incorporar los aportes de los feminismos y movimientos de las disidencias. En esta línea, la actividad propuso la pregunta sobre si hay espacios/preguntas que habilitan y otros que clausuran, con el objetivo de (re)pensar nuestras prácticas y los entornos que generamos en nuestros ámbitos educativos.

El Módulo 2 se desarrolló en la tercera y cuarta clase. La tercera retomaba los antecedentes normativos de la ESI y las

nuevas tramas de interpretación. Se trabajaron los aportes de distintos movimientos sociales y académicos en la reconceptualización del cuerpo sexuado en la escuela, y las desigualdades y los temas que la educación sexual debe/puede abordar. La actividad de esta clase tomó el concepto de interseccionalidad y, utilizando textos e imágenes, propuso a lxs participantes reflexionar sobre las lógicas institucionales de discriminación interseccional. A través de un recorrido histórico, la cuarta clase se centró en las leyes nacionales de ESI, Educar en igualdad y la ley Micaela para indagar en el rol del Estado y las instituciones educativas, así como las perspectivas que sustentan. Luego, el análisis viró hacia las formas en que la ESI fue implementada en los territorios por el PNEI y, finalmente, los modos en que a partir de dicha implementación se construyó la perspectiva de integralidad y la perspectiva de género, así como su contribución a la formación de una mirada pedagógica para el abordaje de la ESI en el nivel secundario. La actividad de esta clase pedía reflexionar sobre las posibilidades de transformar los espacios que cada unx ocupa, específicamente utilizando el concepto de “puertas de entrada de la ESI”.

El módulo 3 se desarrolló durante la quinta clase, enfocándose en el “quiénes” de la ESI, a partir de la relación entre jóvenes, sexualidades y escuela. El recorrido partía desde interrogantes como ¿qué es ser joven?, ¿qué requisitos hay que cumplir para ello?, ¿siempre hubo jóvenes?, ¿juventud o juventudes? Por otra parte, ¿qué espera la escuela de lxs jóvenes? Y a su vez, esto nos permitía pensar: ¿cómo son y qué demandan lxs jóvenes que ustedes conocen?, ¿qué respuestas podemos brindar desde las instituciones? Los temas principales fueron la construcción social de las juventudes,

las marcas históricas de la escuela secundaria, lxs jóvenes como sujetos de derecho. Durante esta semana no se propuso una actividad específica, sino que se destinó el espacio del foro a trabajar dudas, consultas sobre el trabajo final y debates pendientes.

El módulo 4, en la sexta clase, buscó reflexionar y conocer las críticas de los feminismos a las epistemologías clásicas que sustentan las disciplinas de la escuela secundaria y los sesgos heteropatriarcales que las sustentan. Desde este punto de partida, la clase continuó indagando sobre las posibilidades de trabajar la ESI desde una mirada integral, con perspectiva de género y un enfoque de derechos en las aulas de la escuela secundaria. Llegando al final del curso, este foro se destinó a que lxs participantes puedan compartir sus ideas iniciales para el trabajo final, que consistía en una propuesta de intervención. La séptima y última clase volvió sobre tres dimensiones clave de la ESI como propuesta pedagógica: qué se enseña, cómo y quiénes lo hacen. Esta clase hizo un recorrido por las pedagogías feministas, queer, decoloniales y populares, proponiendo una lectura de la ESI desde estos marcos, particularmente enfocando en el quehacer cotidiano de implementación de la ESI. Este foro tenía por objetivo promover la reflexión sobre los materiales didácticos que se eligen en los proyectos de intervención. Concretamente, si se consideran cuestiones como el sexismo o la diversidad a la hora de seleccionar los materiales, y si se intervienen en caso de ser materiales institucionales.

Esta breve descripción del curso sienta las bases para el análisis crítico de las tensiones, oportunidades y desafíos que aparecieron durante la cursada.

Tensiones, desafíos y oportunidades en la implementación de la Educación Sexual Integral

A partir de las lecturas de las clases y de los debates en los foros de intercambio se pueden vislumbrar tensiones, desafíos y oportunidades en la implementación de la ESI en las tres escuelas secundarias de la UNR.

Tensiones, desafíos y oportunidades personales

La ESI se configuró en una política educativa a partir de su sanción en el año 2006, y de la creación del PNEI en 2008. A lo largo de estos años, es posible analizar cómo a partir de la ESI se fueron generando distintos giros o movimientos. Uno de los giros más significativos se vincula con el giro subjetivo que ha conducido a la reflexión personal, individual y/o colectiva, en torno a la sexualidad y la educación sexual.

La reflexión sobre unx mismx o sobre nosotrxs mismxs, es un proceso que consiste en analizar la propia experiencia en torno a la sexualidad y a las formas en las que se han aprendido e incorporado determinados mandatos o pautas culturales sexogenerizadas que fueron conformando la propia subjetividad. La indagación de la propia formación en sexualidad permite comprender cómo las prácticas de enseñanza que se llevan adelante en los espacios escolares y educativos se encuentran en estrecha relación con dicha formación.

Las intervenciones en los foros de intercambio permiten comprender cómo dicha dimensión subjetiva emergió en los relatos de lxs docentes que participaron del curso.

“Creo que, a lo largo de los años (de mis años de vida) he ido ‘abriendo’ mi cabeza, desnaturalizando prejuicios, luchando por reforzar el pensamiento crítico, la empatía y la reflexión, sin embargo, estoy segura de que me queda mucho camino por recorrer y espero que este curso me ayude a evolucionar como ser humano y como docente” (Docente de Lengua y Literatura en la Escuela Agrotécnica).

A partir del análisis de los foros, también es posible comprender cómo las reflexiones personales tienen su correlato con la propia práctica docente. Es decir que dichas reflexiones interpelan el propio posicionamiento político y pedagógico de lxs docentes.

“No dejo de pensar cómo fui cambiando conductas, formas, modos, frases y el lenguaje estereotipado en estos años de docencia. En algún momento he dicho frases como ‘por qué no se comportan como señoritas’, una ‘vaga expresión’ con una carga violenta-simbólica. Hoy gracias a la visibilización de la ESI y a un proceso de deconstrucción personal, ni se me pasa por la cabeza decir algo así. En esta coyuntura y como parte de institutos educativos, la ESI nos exige revisar nuestro rol y la escuela tiene la responsabilidad de acompañar, generando las condiciones para garantizar el acceso a conocimientos que plantean lineamientos en sintonía con el plexo normativo vigente” (Docente de Geografía en el Instituto Politécnico Superior).

“Es cierto que el examen de ingreso actúa como un gran filtro, es un peaje que tenemos en esas carreteras de las que habla Kimberle Crenshaw en el video, y entonces el Superior como escuela se convierte en una élite, en un lugar para pocos, de todas maneras siempre fui de la idea de que estaba bien que haya un examen de ingreso; este año y luego de

haber escuchado una declaración del rector en donde hablaba de la contradicción que implicaba proponer una universidad libre, pública y gratuita y contar con un examen de ingreso en los colegios secundarios, me estoy replanteando mi forma de pensar, e incluso me pregunto cuál debería ser la forma de permitir el acceso a la escuela sin que este involucre una etapa de selección” (Preceptorx en la Escuela Superior de Comercio).

“Mi experiencia y recorrido en relación a la ESI está más abordado por los diferentes movimientos colectivos instituyentes que fueron inscribiéndose en mí que por la propia formación formal que haya podido recibir al respecto. Desde unos años a esta parte, vengo repensando fuertemente mis prácticas, atravesada por experiencias que me llevan una y otra vez a cuestiones de géneros... en las que se implican violencias, estereotipos e injusticias altamente naturalizadas” (Equipo de Orientación Escolar en la Escuela Agrotécnica).

En este apartado se puede analizar cómo la reflexión sobre unx mismx se volvió indispensable para pensar en la sexualidad y en la ESI de un modo interseccional. La revisión de la biografía personal posibilita comprender las formas en que fueron criadxs y educadxs y cómo dicha formación incide en las prácticas de enseñanza que se llevan adelante. La biografía personal, la biografía sexuada, se encuentra en estrecha relación con el posicionamiento docente y la revisión da paso a la problematización y desnaturalización de las propias prácticas.

Tensiones, desafíos y oportunidades institucionales

Las instituciones educativas, al igual que otras instituciones sociales, no son neutrales ni inocuas en la formación en sexualidad. En las mismas, se llevan adelante procesos de imposición de la cultura dominante, es decir, de la cis-heteronormatividad, blanca, urbana y colonial. Asimismo, en dichas instituciones también se ponen en juego –de forma explícita y/o implícita– procesos de resistencia a tales imposiciones. Es decir que el dispositivo escolar construye cuerpos sexuados y, a su vez, los cuerpos sexuados disputan sentidos con el formato de la escuela (Báez, 2013). En esta línea, podemos comprender a partir de los aportes de Lopes Louro (1999, 2019) y Morgade (2011), que toda educación es sexual porque en todo momento se están tramitando, negociando y disputando sentidos en torno a la sexualidad, la educación sexual y los cuerpos sexuados que transitan por las instituciones.

A partir de la lectura de las clases y de los foros de intercambio, lxs docentes que participaron del curso fueron reconociendo en sus propias instituciones las tensiones que se han ido generando a lo largo de los últimos años. En algunas intervenciones, las escuelas son concebidas como espacios de contención y problematización, y en otras, de expulsión y discriminación –por ejemplo, ediliciamente, las instituciones no están pensadas para personas con movilidad reducida, el mobiliario no está diseñado para cuerpos no hegemónicos, lxs estudiantes se burlan entre sí, existen comentarios racistas hacia estudiantes extranjeros, entre otros–. Incluso, podemos analizar cómo en esas mismas instituciones conviven ambos procesos donde se disputan, a su vez, las discurs-

sividades oficiales e institucionales en torno a la sexualidad, la ESI y la democratización de la escuela secundaria.

“En nuestra escuela lamentablemente hay muchas situaciones que son excluyentes hasta el día de hoy. Algunas por cuestiones edilicias y de infraestructura; y otras por cuestiones más superestructurales. La Escuela, ya todos lo sabemos, es pública. Pero eso no significa que en ella se pueda ver la pluralidad en sus alumnos” (Preceptorx en la Escuela Superior de Comercio).

“Creo que, en relación a las personas con movilidad reducida, y a las personas gordas, la escuela trabaja sistemáticamente, en el marco de una propuesta que intenta incluirlas. Sí, claro que se cuelean prejuicios, porque, más allá del esfuerzo realizado por parte de una significativa cantidad de integrantes de la comunidad educativa para desmontar la asonada xenófoba y machista, la matriz del pensamiento hegemónico, conservador, misógino, xenófobo, carente de autocritica se encuentra ‘vivita y coleando’” (Equipo de conducción en la Escuela Agrotécnica).

También resulta interesante analizar cómo, en las dos escuelas técnicas (Agrotécnica y Politécnica), podrían pervivir matrices tradicionales que sostienen divisiones sexuales en la formación y, como resultado, en el trabajo. Esto lleva a interrogarse sobre la cultura institucionalizada en las escuelas secundarias y las formas en que inciden en la organización de las mismas.

“[En la década del 80]... había solo una división por curso y en cada uno de esos cursos se encontraban estudiando unos 30 estudiantes, o sea, la población escolar ascendía aproximadamente a 90 estudiantes y había solo una estudiante mujer, aunque la Escuela se autodefiniera como mixta. La

cantidad de docentes, unos 40 aproximadamente, se distribuía también de manera bastante uniforme, solo dos mujeres en los sectores didáctico-productivos (Parques y Jardines / Apicultura) y unas cuatro como catedráticas en las áreas de Lengua, Idioma Extranjero y Ciencias Sociales/Humanidades (asignaturas que, por otro lado, disminuían la carga horaria o desaparecían al llegar al último año de cursada). (...) Después de recordar esa pintura/foto asincrónica, detenida en el tiempo pero tan elocuente, no puedo menos que sonreír cuando veo, siento, pienso que ha corrido mucha agua bajo el puente. Hoy la matrícula está integrada en un 40 % por mujeres, por ejemplo. Por otra parte, en relación al claustro docente, más del 50 % son mujeres, y en el claustro nodocente, la presencia de mujeres mantiene una proporción similar, aunque son muchas más las que están abocadas a trabajos de limpieza, cocina y administración que a cuestiones de orden productivo” (Equipo de conducción en la Escuela Agrotécnica).

“Cuando empecé a trabajar en el Poli, en el 2010, el argumento que algunos estudiantes varones utilizaban en ciertas ocasiones era ‘somos polipibes’. Siempre me resonaron esas palabras, ahí no encajaba otra identidad que no fuera la del varón heterosexual. También me parecía que en ese ‘poli’, además de hacer alusión a la pertenencia a la escuela, había una fuerte carga de poder masculino que ‘todo lo puede’. Y que funcionaba como eco audible de un discurso patriarcal, cuya hegemonía venía siendo mitigada en varias direcciones, pero que todavía circulaba por las aulas, los pasillos, los baños o los talleres” (Docente de Historia en el Instituto Politécnico Superior).

Estos fragmentos permiten comprender que en las instituciones educativas se van sedimentando determinados

sentidos que operan en su funcionamiento. En el caso de la Escuela Politécnica, el autodefinirse como “polipibes” o como “el poli es de varones y para varones”, obturaría la posibilidad de pensar en otras formas de ser varón y de inclusión de identidades que no sean masculinas; y en el de la Agrotécnica, el fragmento del testimonio citado permite analizar la transformación de la matrícula de estudiantes, docentes y nodocentes en dicha institución. La notable incorporación de mujeres en la Agro genera, a su vez, nuevos interrogantes: que se hayan incorporado mujeres, ¿implica que están presentes en la institución, que su voz es reconocida, valorada y legitimada? Si bien esta inclusión es un logro que hay que reconocer, es necesario continuar indagando sobre sentidos y prácticas que pueden seguir perpetuando desigualdades sociales.

Asimismo, también se puede analizar cómo los sentidos arraigados en dichas instituciones se ven disputados con miradas y prácticas emancipadoras que son sostenidas por docentes, estudiantes y equipos de gestión.

“Creo que, a partir de ciertas lecturas y experiencias, he aprendido a ser ‘más cuidadosa’, entendiendo que no hay modelos universales y que es nuestra responsabilidad docente también permitir que esas diferencias puedan expresarse. Aclaro que digo cuidadosa no en el sentido de no abordar determinados temas, sino de abordarlos cuidadosamente, desde el lenguaje, pero también desde la amorosidad y el respeto” (Docente de Formación Ética y Ciudadana e Historia en la Escuela Superior de Comercio).

“En el marco del 8M, colgamos la ‘Tabla Periódica de las Elementales’ (haciendo referencia por ‘elementales’ a los aportes de las mujeres en distintas disciplinas como ma-

temáticas, astronomía, geología, entre otras). Al otro día, al ingresar a la institución, notamos que habían desaparecido muchas de las intervenciones realizadas por docentes y estudiantes; ante la consulta sobre qué había ocurrido o dónde se había guardado el material, hubo silencios” (Docente de Química en el Instituto Politécnico Superior).

Como podemos analizar en este apartado, las instituciones educativas no son homogéneas ni monolíticas. En cada una de ellas existen espacios de reproducción, como también de resistencia y emancipación. Estos procesos pueden ser llevados a cabo por estudiantes, docentes y equipos de gestión, y en algunos casos se dan de forma individual o de forma colectiva, y de forma más o menos institucionalizada.

Tensiones, desafíos y oportunidades curriculares

La ESI tiene una característica distintiva en la Argentina. En el año 2008 se sancionaron los Lineamientos Curriculares para la ESI donde se establecen los contenidos mínimos, comunes y obligatorios para cada uno de los niveles educativos. Esta particularidad la diferencia de otras propuestas de educación sexual en América Latina y se convierte en una oportunidad para que la ESI ingrese a las aulas y se configure en una propuesta de enseñanza.

A partir de lo abordado en las clases y en los foros de intercambio, se puede analizar aquello que habilita o que inhibe y clausura la implementación de la ESI en las tres escuelas secundarias.

“Seguir el currículum”, sobre las dimensiones que inhiben la implementación de la ESI

Lxs docentes hicieron referencia a distintas dimensiones vinculadas con lo curricular que han tendido a inhibir o clausurar la implementación de la ESI. Entre ellas, podemos reconocer: la rigidez inflexible de la matriz escolar, el tiempo académico y su fragmentación, el examen de ingreso, el nivel de exigencia, la necesidad de adaptación por parte del estudiantado, entre otras dimensiones que mencionaron.

“En general, en los cursos se habla sobre querer trabajar más con la ESI, con que lxs profes nos formemos y lo llevemos a clase, pero las resistencias también son fuertes. Creo que, si pudiéramos coordinar más el trabajo entre materias, departamentos y profes, podríamos avanzar en superar esos obstáculos” (Docente de Economía en la Escuela Superior de Comercio).

“Y sí, lamentablemente también me he encontrado clausurando espacios y preguntas, tengo que ser honesta. Hay clases donde siento que podríamos pasarnos las tres horas cátedras debatiendo, pero sin embargo he tenido que censurarlas o mejor dicho recortarlas, por la presión de seguir adelante con los temas que ‘tengo que dar’, me topo con la realidad, los exámenes cuatrimestrales, las entregas de notas, y la necesidad de avanzar con los temas” (Docente de Inglés en el Instituto Politécnico Superior).

En estos fragmentos, lxs docentes hacen referencia a la necesidad de encontrar o de crear espacios de intercambio y articulación al interior de las áreas, dando cuenta de los modos en que la fragmentación de los saberes y la organización del trabajo docente en la escuela secundaria incide

en la implementación de la ESI. De igual forma, mencionan la “censura” o el “recorte” que tienen que hacer para avanzar con los temas. ¿Qué significaría “seguir el currículum”, “lo que tengo que dar”? ¿Acaso la ESI no forma parte del mismo currículum que se debería seguir? Estos fragmentos ponen en evidencia el lugar que ocupan determinados saberes en el currículum escolar y la legitimidad que tienen en la escuela.

“¿Por qué no, nosotros?”, sobre las dimensiones que habilitan la implementación de la ESI

Junto con las dimensiones que inhabilitan, también reconocieron aquellas que habilitan su enseñanza: las inquietudes y las preguntas de lxs estudiantes, la reflexión disciplinar de forma individual o en el departamento de cada área, los proyectos colectivos junto a lxs compañerxs docentes, la militancia personal de cada unx, entre otras dimensiones que mencionaron.

“Me llamó la atención en un momento el hecho de que la mayoría de las alumnas-mujeres-adolescentes desconociera casi absolutamente las discusiones en relación a la ley de aborto y el movimiento de Ni una Menos (sobre todo allá por el 2017/2018 donde este debate tenía mucha dimensión). Después de un tiempo tal vez entendí que yo misma portaba un ideal de ‘adolescente crítico’ que no se correspondía con la mayoría de estas alumnas que, por diferentes motivos, no habían tenido las condiciones para acceder a esos debates. Esto me hizo pensar en lo importante que sería que nosotros, por qué no, podamos acercar esos debates a todos los sujetos, siendo quizás el medio para propiciarlos” (Equipo de Orientación Escolar en la Escuela Agrotécnica).

La irrupción de los movimientos feministas en el espacio público y en la escuela se nombra como una de las razones por las cuales lxs estudiantes hacen escuchar sus voces. Desde la mirada docente, aparece la reflexión sobre cómo aportar para acompañar a lxs estudiantes en su organización, en su militancia. Asimismo, en el fragmento anterior se pueden reconocer las tensiones acerca del ideal de “adolescente crítico” que muchxs docentes tienen.

Otras acciones que habilitan la ESI tienen que ver con desarmar ciertas jerarquías de lo escolar. Desde las preguntas que no dan nada por sentado, que reconocen vivencias y prácticas, sin prejuicios, preguntas que habilitan la escucha, se plantea la potencia de reconocerse, en tanto docentes, como “aprendices”. También habilitan la ESI las reflexiones sobre los cuerpos, sus presencias e identidades.

“Aceptar el desafío que implica interrogar e interrogarnos sobre nuestras propias inquietudes, sobre nuestras propias restricciones, sobre nuestras propias limitaciones y valoraciones” (Equipo de conducción en la Escuela Agrotécnica).

“Un aspecto que me preocupa es cuando en la clase planteamos desde el diálogo algunas preguntas que abren, a veces, tanto, que suelen generarse realmente encuentros muy ricos, en 40 u 80 minutos de clases, y después toca el timbre y tenés que dejar el aula, a veces después de haber movilizado cuestiones subjetivas muy profundas y, al no haber institucionalmente un seguimiento de estos temas que ‘salen’, a veces inesperadamente en el espacio del aula, sentís que estás siendo imprudente como docente por lo que eso puede generar, sobre todo porque trabajamos con jóvenes que están atravesando una etapa tan movilizante

de sus vidas como lo es la adolescencia” (Docente de Formación Ética y Ciudadana e Historia en la Escuela Superior de Comercio).

“Con esa lista, fría y distante, comenzamos a relacionarnos con nuestros alumnos desde la primera clase. La pasamos para vincular nombres y caras (y digo caras, porque generalmente los vemos sentados y casi siempre en los mismos lugares). Una tarea que se debe hacer, pero que inevitablemente me incomoda (...) ¿Cuánto puedo incomodar diciendo un nombre (en voz alta) con el cual no se identifica? ¿A qué distancia me coloca desde el comienzo con ese alumno o esa alumna que seguro me quiere decir otra cosa? ¿Se puede convertir esa interacción institucional burocrática en una pregunta que habilita?” (Docente de Historia en el Instituto Politécnico Superior).

En este apartado analizamos las tensiones, los desafíos y las oportunidades que desde lo curricular se vinculan con la implementación de la ESI en las escuelas secundarias. Pudimos indagar en las dimensiones que tienden a inhibir su abordaje como también en aquellas que lo habilitan. La ESI se encuentra tensionada entre el currículum oficial que históricamente ha tenido sesgos androcéntricos y el currículum deseado (Baez y Malnis Lauro, 2022) donde se disputan sentidos, prácticas y horizontes de posibilidad.

Sentidos de la ESI

Una de las dimensiones que interesaba abordar sobre este curso refiere a cuáles fueron los sentidos que fue adoptando la ESI durante y con su despliegue. En esta línea, pueden ob-

servarse algunas aristas comunes a las tres organizaciones y algunas particularidades propias de cada una.

La reflexión personal, entre flexiones y curvaturas

En línea con lo que mencionamos en el apartado anterior, uno de los sentidos comunes que comparten lxs cursantes sobre la ESI refiere a la idea de reflexión, por un lado, en tanto flexión, torcedura de la dirección del desarrollo pedagógico cotidiano y, por otro, en tanto curvatura sobre sí mismxs; la ESI involucra repensar el recorrido realizado con miras a transformar los caminos a trazar. Esto es, realizar el curso lxs invitó a volver sobre sus pasos, a cuestionar desde otras miradas sus prácticas pedagógicas, y a volver sobre sus sentipensares en torno a la sexualidad, a la educación y a la relación entre éstas, sobre sus propias subjetividades, sus conformaciones referenciales. Algunxs colegas lo expresaban de la siguiente manera:

“El material propuesto en esta clase N° 6 me ha invitado a reflexionar sobre mi propia tarea docente, por supuesto, pero también sobre mi paso como alumna por la universidad y mi trayectoria de ingeniera en la industria” (Docente en la Escuela Superior de Comercio).

“Aceptar el desafío que implica interrogar e interrogarnos sobre nuestras propias inquietudes, sobre nuestras propias restricciones, sobre nuestras propias limitaciones y valoraciones” (Docente en la Escuela Agrotécnica).

“Creo que para l@s que venimos de una época en la que el maltrato del docente hacia l@s estudiantes estaba naturalizado, debe ser difícil visibilizar las propias acciones y dichos

para dejar de reproducir ese modelo” (Docente de Inglés en el Instituto Politécnico Superior).

En este sentido, resulta relevante volver a la contextualización del curso, recordando que fue impulsado por el Área de Géneros de la UNR y que sus destinatarixs fueron docentes de escuelas secundarias preuniversitarias. Esto implica, en todo caso, una reflexión y una apuesta también por parte de la universidad misma a revisarse, de su comunidad que se interroga sobre los alcances de la ESI y de una educación sexualmente justa (Connell, 2009) en sus instituciones de educación secundaria, en el marco de su autonomía académica. Esto es, según Eduardo Rinesi (2015), “... un movimiento de flexión sobre sí mismo (de *re-flexión*) del impulso interrogativo de la Universidad, que solo al costo de volverse torpemente dogmática, repetitiva y cómplice podría prescindir de él” (p. 15).

Los discursos sobre la sexualidad, entre voces legítimas, curiosas y sabias

Otro de los sentidos compartidos sobre la ESI refiere a su habilitación a problematizar las voces de enunciación de la sexualidad y en esta línea también se abren diversas puntas que se encuentran interrelacionadas. Por un lado, problematizar cuáles son las *voces legítimas* para hablar sobre sexualidad. Así, por ejemplo, dos colegas compartían:

“Hace dos años me ocurrió que no me sentía cómoda con el lenguaje (me sigue pasando, como ya les comenté), y de a poco fui buscando expresarme en un

lenguaje más inclusivo. Un grupo de estudiantes de un curso me manifestó no estar de acuerdo en absoluto con ello, e incluso me dijeron que no esperaban eso de mí, que yo daba Matemática. Fue interesante, porque pudimos debatir acerca del tema, preguntarnos y repreguntarnos, pensar en la importancia de la palabra, de la enunciación, que es transversal y no propio de un espacio. Aunque, por supuesto, muchos seguimos con nuestras ideas, me parece que la sola idea de ‘debatir’, fundamentando y sin descalificar las ideas de otros, fue enriquecedor” (Docente de matemática en la Escuela Agrotécnica).

“Reflexiono sobre algunas situaciones en las cuales me sentí incómodo dentro del aula al hablar sobre determinados temas; el hecho de romper con lo instituido y adentrarme en un mundo en donde para muchas cuestiones no hay una única respuesta implica todo un desafío en la práctica docente” (Docente en la Escuela Superior de Comercio).

A su vez, siguiendo la segunda intervención, la posibilidad de este cuestionamiento abre los espacios para problematizar el lugar del saber y la relevancia de la pregunta; la ESI también cobra el sentido de no cerrar el conocimiento, de habilitar *voces curiosas*. Comparte bell hooks (2021) que “la voz comprometida nunca debe ser fija y absoluta, sino que tiene que estar siempre en movimiento, evolucionando en diálogo con un mundo más allá de sí misma” (p. 33). En este sentido, puede hipotetizarse que esto sea así debido a que su enfoque no propone respuestas universales, sino que

apunta al despliegue de un conocimiento situado (Haraway, 1991). Así, colegas de las distintas escuelas compartían:

“La ESI permite que les niñas y adolescentes encuentren un espacio que muchas veces no existe en sus hogares; considero fundamental que nuestra actitud sea de apertura, habilitando preguntas y no dando respuestas cerradas” (Docente en la Escuela Superior de Comercio).

“Creo que sí existen ‘las preguntas que habilitan’ en el aula cuando l@s docentes permitimos detenernos, mirar y hacerlas. Un día en clase con 1º año les pregunto [a les alumnos] quién quería leer: ‘¿Voluntarías?’, dije. En seguida se pusieron serios los varones. Hablamos un poco sobre el lenguaje inclusivo y qué significaba que pudiéramos nombrar y visibilizar a tod@s. Que en inglés la mayoría de los sustantivos no tienen género. Justo había salido una resolución en la escuela por la que se aprobaba el uso del LI en los exámenes, comunicaciones, etc. Les preguntó si habían escuchado esa noticia. Una nena levantó la mano y dijo: ‘Me parece bien porque yo tengo dos mamás’. Y en toda la escuela primaria nos pasamos borrando con liquid donde decía: ‘firma del padre/madre’. Su respuesta me hizo pensar que podría haber dado esa clase como l@s médic@s N° 1 del video –haciendo referencia a un audiovisual utilizado en clase–, seguir el libro, enseñar temas gramaticales, vocabulario y pronunciación, o habilitar la respuesta de esa nena. El tema es que muchas veces, soy

honestas, no me siento preparada para dar buenas respuestas para las preguntas habilitantes. Muchas veces l@s docentes de otras áreas sentimos que nos falta letra” (Docente de Inglés en el Instituto Politécnico Superior).

“Esta propuesta me invitó a repensar que en algunas oportunidades pude haber obturado la posibilidad de abrir un debate sobre alguna temática, por falta de información, por no sentirme preparada o por temor a las repercusiones” (Docente en la Escuela Superior de Comercio).

Entonces, retomando a hooks (2021), “... la pedagogía comprometida necesariamente valora la expresión estudiantil (...), no solo intenta infundir poderío al estudiantado (...) será también un lugar donde el profesorado crezca y gane poderío en el proceso” (p. 45). Sin embargo, en estas últimas intervenciones también puede leerse otra de las problemáticas que lxs docentes vivencian en torno a la ESI y que acaba cobrando sentido en el cuerpo (“*sentimos* que nos falta letra”, “por no *sentirme* preparada o por *temor*”, la incomodidad de hablar sobre ciertos temas). Se trata en este caso de la relevancia de las *voces sabias* en el sistema educativo y la necesidad de capacitación en torno a la ESI. Siguiendo a Deborah Britzman (1999), puede interpretarse que

... por detrás de esas preocupaciones están las ansiedades de la propia profesora: de no estar preparada para responder a las preguntas de los estudiantes y de que la clase se disuelva en una lucha de poder

entre el conocimiento de las estudiantes y el conocimiento de la profesora (p. 4).

En esta línea, sin perder de vista la propuesta pedagógica basada en la valoración de las voces docentes para la implementación de la ESI –por contraposición a la jerarquización de las palabras de lxs especialistas–, la ESI también significa para lxs docentes estar formadxs.

Visibilización, problematización y transversalización en las aulas y la institución, entre contextos, epistemologías, verdades y contenidos

Ya hacia el final del curso, las propuestas de intervención elaboradas por lxs colegas también permiten interpretar algunos otros sentidos que adopta la ESI. En esta línea, la ESI es pensada en tanto *visibilización de los contextos de producción disciplinares*. Para algunxs cursantes el enfoque propuesto por ella es una invitación a identificar y poner de relieve las posiciones y disposiciones históricas y geográficas de los contextos de producción disciplinares. En oportunidades, este abordaje conlleva profundizar en las oportunidades de participación de las mujeres y las disidencias sexuales en la construcción misma de las producciones científicas, y en los sesgos que estas exclusiones involucran. Algunas de las propuestas incorporaban los siguientes objetivos:

“Visibilizar a las mujeres y disidencias en la ciencia mediante diversas actividades en la clase de Matemática” (Docente en la Escuela Superior de Comercio).

“Descubrir a mujeres excepcionales, figuras extraordinarias relacionadas con la Física y la Química” (Docente en la Escuela Agrotécnica).

“Entender a la ciencia como una construcción social, sensible y, por lo tanto, a todos los sesgos y discriminaciones que se den en una sociedad dada, concientizar sobre la discriminación basada en el género en las ciencias, particularmente en las naturales” (Docente en el Instituto Politécnico Superior).

Es interesante observar la manera en que lxs colegas vinculadxs a las ciencias exactas y naturales pueden hacerse eco en este tipo de propuestas. En esta línea, Cecilia Ortman (2017) invita a reflexionar, en torno a los lineamientos curriculares para la ESI, sobre el hecho de que “no incluyen el abordaje de la ESI en asignaturas del campo de las ciencias exactas y la tecnología” (p. 5). Pero a su vez nos propone pensar que uno de los desafíos en esas disciplinas es

que la incorporación de la ESI no se traduzca únicamente en visibilizar a las mujeres que formaron parte de la historia de las ciencias y la tecnología, ya que este enfoque deja intactos los criterios androcéntricos, sino también cuestionar la concepción y predominio de un método científico apegado a las fuentes tradicionales de la ciencia androcéntrica y promover formas alternativas. En otras palabras, se trata de contribuir a que la “epistemología de la normalidad” deje de ser el monopolio del saber en las escuelas (Alonso, González y Wuthrich, 2015, p. 8).

Siguiendo entonces esta línea, la ESI también es *visualizada en tanto problematización de las epistemologías disciplinares*. Esto es, otro de los sentidos pedagógicos que adoptó se tradujo en la problematización epistemológica de aspectos disciplinares desde la perspectiva de género. Esto puede observarse en las propuestas de colegas vinculadxs a diversas disciplinas:

“Analizar la tríada científicx-conocimiento-contexto y su/s forma/s de llegar a la verdad en Química para, desde algunos ejemplos, llegar a ver las desigualdades y adversidades” (Docente en la Escuela Superior de Comercio).

“Mostrar cómo la construcción de las Ciencias Sociales en el tiempo ha sido a través de un pensamiento patriarcal, la historia y la geografía [son] ciencias que han sido construidas a partir de esa lógica; visibilizar relatos de mujeres en la historia y de otros colectivos de la ‘diversidad sexual’” (Docente en la Escuela Agrotécnica).

“Proponer una lectura desafiante del canon literario escolar y, a la vez, ‘desnaturalizarlo’, insistiendo en que la lista de textos ‘que merecen ser leídos’ resulta también de la exclusión deliberada de otras obras producidas por fuera de las instituciones culturales hegemónicas” (Docente en el Instituto Politécnico Superior).

En esta línea, Mirta Marina (2022) comparte que cuando se transversalizan los contenidos de la ESI con otras áreas

curriculares “... el carácter de pedagogía crítica y contracultural que sustenta (...) hace que entonces interpele a cualquier disciplina, la encuadre en una tarea de deconstrucción, la problematice...” (p. 14). Entonces, uno de los sentidos de esa problematización refiere a los cuestionamientos en términos epistemológicos que disputan las diferentes maneras que cada una tiene de establecer sus verdades. A su vez estas disputas pueden llevarse a cabo en torno a las verdades mismas que construyen las disciplinas.

En esta segunda dirección, la ESI fue interpretada en tanto *enfoque a transversalizar sobre un contenido disciplinar*. De este modo, algunxs colegas han propuesto tomar un tema disciplinar que involucre una perspectiva de género o de derechos o decolonial. Así, los objetivos que presentaron esperaban:

“Diseñar un taller de historietas sobre *derechos humanos* desde una perspectiva feminista y decolonial repensando la secuencia didáctica en Formación Ética y Ciudadana e Historia” (Docente en la Escuela Superior de Comercio).

“Abordar *prácticas corporales* en función de garantizar la igualdad de oportunidades y de derechos para todas y todos les estudiantes, a través de las *capacidades motoras*, la *constitución corporal*, las *prácticas deportivas*, etc.” (Docente en la Escuela Agrotécnica).

“Comprender los roles de género en *el mundo del trabajo y el movimiento obrero en la Argentina*” (Docente en el Instituto Politécnico Superior).

También la ESI puede tomar el sentido de un *contenido propio, pensado desde alguna disciplina*. Así, pueden encontrarse propuestas que, a la inversa, hacen foco en contenidos de la ESI que se abordan desde las diferentes disciplinas. En este sentido, algunos de los objetivos que identificaron lxs cursantes fueron:

“Analizar los cambios que se fueron produciendo con respecto a la idea de belleza con relación a la figura humana a través de la historia del arte por medio de producciones plásticas” (Docente en la Escuela Superior de Comercio).

“Abordar diferentes textos (literarios y no literarios) que posibiliten ‘la problematización de los géneros y las sexualidades’” (Docente en la Escuela Agrotécnica).

“Problematizar la noción de normalidad en relación al cuerpo sexuado sostenido por el modelo biomédico focalizando en el gordo-odio” (Docente en el Instituto Politécnico Superior).

Pero, a su vez, la ESI puede ser leída en tanto *contenido propio pensado desde la cotidianeidad escolar*. Así, otro sentido que se le otorga, muy asociado propiamente al nivel, refiere a considerar grandes temas de la ESI que involucren aspectos de la vida cotidiana escolar. El tipo de propuestas que involucran esta lectura se encuentra prioritariamente desplegado por preceptorxs, quienes compartían como objetivos de sus intervenciones:

“Reflexionar en torno al concepto de consentimiento y cuestionar mandatos sociales instalados, trabajando con actividades en torno al viaje de estudio” (Subregente en la Escuela Superior de Comercio).

“Capitalizar las horas libres en la construcción de espacios de debate con perspectiva de género” (Jefa de Preceptorxs en la Escuela Agrotécnica).

“Identificar, visibilizar, cuestionar, desnaturalizar y repensar los mandatos de las diferentes masculinidades que han sido construidas y sedimentadas a lo largo y a lo ancho de nuestra historia institucional. La pregunta central podría ser ¿Qué tipo de masculinidad o con qué mandatos carga y reproduce el Polipibe?” (Secretario Estudiantil en el Instituto Politécnico Superior).

Considerando el dispositivo pedagógico de las *Puertas de entrada de la ESI* elaborado por el PNEI, puede notarse que este tipo de propuestas puede fácilmente asociarse, dentro de la segunda, referida a la Enseñanza de la ESI, a la que se vincula con los *episodios que irrumpen en la escuela*. Aunque también se observa un desborde de estos episodios para llegar a pensarse en una educación para la vida.

Finalmente, la ESI es pensada en tanto *enfoque sobre la organización institucional*. De este modo, se vincula con la posibilidad de comprometer el trabajo institucional y/o con las familias. Así lo compartían algunxs colegas en los objetivos de sus propuestas:

“Organizar una Semana de la ESI desde la Secretaría de Orientación Psicopedagógica, en la que desde diferentes áreas se presenten trabajos realizados con el estudiantado, efectuando un intercambio entre los cursos, el plantel docente y las familias” (Psicopedagoga de la Escuela Superior de Comercio).

“Promover la reformulación de la propuesta curricular de cada disciplina/espacio/asignatura/área y establecer las bases para la definición de espacios curriculares específicos, uno en el Ciclo Básico y otro en el Ciclo Orientado de la Escuela” (Directora en la Escuela Agrotécnica).

“Circular las diversas experiencias que los docentes estén teniendo en la escuela sobre la implementación de la ESI y acompañar, compartir, informar y unificar miradas sobre las diversas implementaciones y aplicación de la ESI que estemos teniendo los diferentes profesores y preceptores en la escuela” (Docente de Orientación Tutorial en el Instituto Politécnico Superior).

Estas propuestas, que también pueden ser pensadas desde la segunda puerta de entrada de la ESI, pero en lo referido a la *organización de la vida cotidiana institucional*, igualmente las desbordan –en la medida que también consideran el *desarrollo curricular de la ESI*– para abarcar de igual modo otro aspecto del enfoque pedagógico vinculado a la ESI, relacionado con el trabajo colectivo, con la posibilidad de avanzar en la cooperación institucional.

Algunas líneas de reflexión

En este capítulo buscamos reconstruir el derrotero del Curso Virtual “Educación, sexualidad y géneros. Abordajes pedagógicos de la Educación Sexual Integral en las aulas de la escuela secundaria”, realizando inicialmente una descripción de su origen, del recorrido propuesto y de sus participantes. Luego, buceamos por una lectura posible de las tensiones, desafíos y oportunidades en torno a la implementación de la ESI, compartidas por lxs cursantes en los foros, tanto en términos personales, como institucionales y curriculares. Finalmente, abordamos algunos sentidos que interpretamos que la ESI ha adquirido en las comunidades educativas de las instituciones involucradas. De este modo, nos proponemos aquí esbozar algunas líneas de reflexión que el despliegue de la experiencia y de su análisis nos habilita.

Inicialmente, una mención relevante refiere al hecho de que en el curso lxs docentes compartieron sus miedos, temores, inseguridades e inquietudes en torno al abordaje de la ESI. En este sentido, uno de los despliegues relevantes fue la reflexión sobre unx mismx y sobre las propias prácticas pedagógicas, sobre cómo el curso habilitó a empezar a transformar algunos desempeños como, por ejemplo, ensayar una escritura en lenguaje inclusivo y no binario –a diferencia de la dificultad para usarlo en lo oral– o a revisar los recursos pedagógicos utilizados.

Otra observación en esta orientación refiere a la oportunidad de reflexionar y repensar algunos aspectos institucionales. En este orden, una potencialidad a mencionar refiere al hecho de que abordar el curso desde un enfoque interseccional de la ESI habilitó a ampliar la mirada

sobre otras formas de manifestación y concreción de las desigualdades y discriminaciones como, por ejemplo, las vinculadas a las posiciones de clase o a las corporalidades hegemónicas.

A su vez, las reflexiones involucraron los campos disciplinares y los vínculos entre colegas, entre estudiantes, y entre estudiantes y docentes. En esta línea, se abrió la posibilidad de pensar lo curricular no solamente como contenido sino también en términos de problematización epistemológica, y de reflexionar sobre las jerarquías en los vínculos entre colegas y en la relación pedagógica.

De este modo, podemos interpretar el curso como un espacio que habilitó a darse un tiempo para pensar, posicionarse, y compartir sensaciones y reflexiones en torno al espacio-tiempo educativo, aunque por momentos surgen inquietudes en torno a si el hecho de cohabitar los foros con personas con roles de diferentes jerarquías –autoridades, equipo de conducción y/o coordinación, etc.– pudo haber incidido en las libertades de las voces.

Bibliografía

Báez, Jéssica (2013). “Yo soy”, posibilidad de enunciación de las sexualidades en la escuela; *Polifonías*, N° 2; 114-126. Universidad de Luján: Departamento de Educación.

_____ y Malnis Lauro, Soledad (2022). El curriculum deseado: reflexiones en torno a la capacitación virtual para docentes del Programa Nacional de Educación Sexual Integral. En

Morgade, Graciela (Comp.), *ESI y formación docente*. Rosario: Homo Sapiens.

Connell, Raewy (2009). La justicia curricular. *Referencias* N. ° 27, pp. 1-10.

Britzman, Debora (1999). Curiosidade, sexualidade e currículo. En G. Lopes. *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.

Haraway, Donna (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

hooks, bell (2021). *Enseñar a transgredir*. Madrid: Capitán Swing.

Lopes Louro, Guacira (1999). *Pedagogias da sexualidade*. Compilado por Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Ed. Autêntica.

_____ (2019). Currículo, género y sexualidad. Lo “normal”, lo “diferente” y lo “excéntrico”. *Descentrada*, 3(1).

Marina, Mirta (2022). Prólogo. En Dapuez, M. *Artes y ESI. Experiencias y reflexiones*. Facultad de Artes-Universidad Nacional de Córdoba.

Morgade, Graciela (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: Ed. La Crujía.

Ortmann, Cecilia. (24-27 de julio de 2017). Educación Sexual Integral en la formación docente inicial: aportes para construir una pedagogía feminista en las ciencias exactas y tecnológicas. [Ponencia] XIII Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres / VIII Congreso Iberoamericano de Estudios de Género. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Rinesi, Eduardo (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Los Polvorines: IEC-UNGS.

Desdisciplinar desde la ESI en la escuela secundaria

Las asignaturas y la integralidad de la sexualidad

Paula Fainsod

Entre las novedades que la ESI trae respecto de los abordajes tradicionales de la educación sexual, en trabajos anteriores (Morgade y Fainsod, 2017; Báez y Fainsod, 2021) hemos mencionado que ella conlleva una serie de giros políticos, epistemológicos y pedagógicos. Estos giros se exponen en diferentes dimensiones de la vida escolar, una de ellas: el currículum explícito. La integralidad, como nuevo paradigma respecto de la sexualidad y la educación sexual, conmueve, entre otros aspectos, a la trama curricular. La definición de las problemáticas, los contenidos y las fuentes de saber sobre la sexualidad únicamente ligadas a la enseñanza y desde la biología, desde la perspectiva integral no solo resultan reduccionistas, sino que se consignan como matrices herederas de un paradigma naturalizador del orden social que consolida el status quo que se considera además injusto.

En este sentido, desde el marco de la integralidad que propone la ESI, los lineamientos y desarrollos curriculares producidos a partir de la Ley 26150 proponen un nuevo horizonte pedagógico: la transversalidad. ¿Qué implica transver-

salizar la Educación Sexual Integral? ¿Cuáles son los aportes que abonaron a este concepto? ¿Cómo opera sobre el currículum explícito? ¿De qué modos esto impacta en las formas de abordaje de los contenidos en las diferentes materias de la escuela secundaria?

La transversalización resulta un gran desafío de la ESI. Como proyecto pedagógico-político, esta propuesta involucra e interpela a todo el orden escolar, es decir, a todas las dimensiones de las prácticas educativas: lxs sujetxs (estudiantes, docentes, familias), los contenidos escolares, las normas institucionales, las dinámicas cotidianas, los modos de vinculación entre diferentes actores, las relaciones entre diferentes instituciones, entre otras. En este capítulo nos enfocamos en una de estas dimensiones, en el análisis de una experiencia dirigida a promover la transversalización curricular en algunas materias de la escuela secundaria.

La transversalización no se da sin conflictos. Conmociona prácticas que constituyen parte de una cultura escolar arraigada e interroga el monopolio de ciertas disciplinas “reinas”, lo que incomoda las relaciones sociales en las escuelas, que son relaciones de poder. Hemos dicho en textos anteriores que una de las dimensiones escolares que la ESI interpela es la organización de las materias escolares. Organización en “materias” que responde a disciplinas académicas en la tradición que marcó a la escuela secundaria en Argentina. Asimismo, la ESI abre una revisión epistemológica sobre cada uno de estos campos: qué perspectivas y temas incluir, en qué momento, desde qué voces, qué formas de construcción del conocimiento disciplinar son las reconocidas. Quizás, la organización curricular de las asignaturas sea uno de los límites más duros para comprender la integralidad de la se-

xualidad desde el enfoque de la ESI y también para construir formas de conocimiento complejizador.

En continuidad con lo desarrollado en el capítulo dos y desde la tesis de que “Toda educación es sexual”, sostenemos también que todo diseño curricular está inserto en un marco más general de las políticas educativas y, a su vez, dentro de las políticas generales de gobierno. Dentro de las teorías del curriculum, los estudios críticos y poscríticos (Da Silva, 1999) sostienen la no neutralidad, los contenidos que se enseñan explícitamente en las instituciones educativas son los que se consideran de valor epistemológico, dejando afuera y desvalorizando otros saberes. La fuente académica del curriculum escolar, los “saberes de referencia” (Perrenoud, 2001) son uno de los límites más resistentes para cualquier proyecto de transversalización de la Educación Sexual Integral, porque subvierten procesos de clasificación social que lejos de ser naturales responden a configuraciones sociopolíticas. Abrir interrogación acerca de los saberes insistentemente silenciados, las experiencias acalladas, las formas de producción del saber invisibilizadas en cada una de las asignaturas, en las aulas y en las escuelas, no resulta un proceso sin costos.

La tendencia a la transversalización no nace con la ESI. En los años 90 se hablaba de los “contenidos transversales” (educación ambiental, educación vial, educación para la paz), aquellos ejes o temas que eran de gran relevancia social y deberían ser tratados por todas las áreas del curriculum por tratarse de ejes que no podían ser abarcados en una sola área. Esta tradición estuvo y está en permanente debate, presentando como uno de los obstáculos para su concreción la posible disolución de estos contenidos o perspectivas, ya que, si todos “lo toman”, puede que ninguno lo trabaje. En tal

sentido, y reconociendo las particularidades de cada institución y nivel educativo, los documentos curriculares de la ESI proponen una interesante resolución, la tendencia a la transversalización con la posible presencia complementaria de instancias específicas.

En el caso del enfoque transversal, se propenderá a que su adopción garantice el tratamiento de la ESI en forma continua, sistemática e interdisciplinaria, evitando que se diluyan los contenidos pertinentes y sus propósitos formativos. En caso de que se defina el tratamiento de la ESI en el marco de un espacio curricular específico, el abordaje deberá ser integral para evitar reduccionismos que podrían empobrecer el enfoque interdisciplinario que aquí se sustenta (Lineamientos curriculares para la ESI, 2008, p. 16).

Esta definición curricular de “transversalización” apela a que cada disciplina incluya contenidos significativos desde la integralidad, con una particularidad significativa que trae la ESI: la perspectiva de género y derechos. Refrendados en resoluciones posteriores a la Ley 26150 (340/18 y 419/22), los cinco ejes conceptuales de la ESI se reafirman como constitutivos del nuevo paradigma integral que propone esta política educativa: cuidar el cuerpo y la salud, valorar la afectividad, garantizar la equidad de género, respetar la diversidad y ejercer nuestros derechos. En consonancia con estos ejes se fijan lineamientos, núcleos de aprendizajes prioritarios para la enseñanza de y desde la ESI que proponen una profunda revisión de qué y cómo se enseña en las escuelas. Este desplazamiento requiere en la práctica que todas las áreas se dispongan al desafío de revisar los cruces entre sus saberes disciplinares y los saberes del campo de los estudios de sexualidad, género, derechos humanos.

En esta búsqueda, las epistemologías feministas han colaborado en la problematización de “la” cientificidad como criterio de selección y validación de lo que la escuela debe transmitir. Desde diferentes enfoques se han generado críticas epistemológicas a los discursos que insisten en la objetividad y la neutralidad, visibilizando los sesgos presentes en los conocimientos científicos y sus procesos de producción. Estos análisis expusieron cómo los criterios que remiten a la ciencia positiva (racionalidad, objetividad, neutralidad) garantizan la legitimidad y producción del orden cis-hetero-patriarcal-racista-clasista. De esta manera, se expone al “conocimiento escolar” como una expresión de las formas tradicionales de construcción y división del saber, lo cual implica una crítica epistemológica al androcentrismo de las ciencias; crítica escasamente realizada en los respectivos campos disciplinares fuentes del currículum. En tal sentido, se podría decir que la transversalización de la ESI con perspectiva de género y derechos aporta a la producción de una educación sexual que se dirige una mayor *justicia curricular* (Connell, 1997).

Ahora bien, ¿cuáles son las formas posibles que toma o podría tomar la transversalización de la ESI? Desde las epistemologías feministas resultan particularmente significativos los aportes de quienes analizan los sesgos androcéntricos-cis-heteronormados en la dimensión curricular. En esta búsqueda las epistemologías feministas realizan un aporte significativo a los modos desde los cuales se ha entendido la incorporación de la perspectiva de género al currículum, como se puede observar en los trabajos de Peggy McIntosh (1997). Esta autora reflexionó sobre el modo en que se incluye la mirada feminista en los contenidos escolares, en un

trabajo ya clásico describió lo que llamó *Las fases interactivas del cambio curricular. Una perspectiva feminista*. Sostiene que las fases planteadas no son lineales cronológicamente, sino que en muchas ocasiones se superponen. Allí, enumera las fases por las que pasó, o aún pasa el cambio curricular hacia una perspectiva feminista. Formas de inclusión que van desde lógicas sumativas a aquellas que se proponen revisar las formas de construcción del conocimiento silenciadas o denunciando la fragmentación del conocimiento a través de las materias o áreas.

Transversalizar la ESI en la escuela secundaria –específicamente, en este caso, en su malla curricular– podría encontrar diferentes formatos. Los estudios de género, los feminismos, las producciones queer han generado aportes significativos a las miradas críticas del curriculum. Identificaron sus sesgos heterocispatriarcales presentes en todos sus rincones, de modos más o menos sutiles. En clave de advertir los silenciamientos, resultan significativos los aportes de los feminismos indígenas, afrodescendientes, decoloniales y de los movimientos de la disidencia sexual y queers que permiten un diálogo crítico con los espacios hegemónicos de construcción del conocimiento.

En el camino hacia este horizonte, la perspectiva interseccional nos alienta a advertir los modos particularizados e invisibilizados de sufrimiento y desigualación que se producen en el cruce de diferentes condicionamientos; pero también nos aproxima la identificación de los modos de resistencia y producción de lo social que se da en los *márgenes* (bell hooks), quebrando también la lógica binaria jerárquica UNO/diferente. Podríamos pensar que la ESI viene a plantear la inclusión de la perspectiva de géneros para la visi-

bilización de los grupos vulnerabilizados. Ahora bien, esta invisibilización no se da solo en la ignorancia de sus experiencias, de las desigualdades que viven como una injusticia, sino en la identificación de las formas en que las ciencias que dan fundamento a las materias o espacios curriculares de la escuela secundaria naturalizan jerarquía y exclusiones.

El desafío epistemológico radicaría en producir una ruptura epistémica con los pilares constitutivos del pensamiento científico moderno que se corresponden con un binarismo jerárquico de los géneros (cultura/naturaleza, objetividad/subjetividad, racional/emocional, mente/cuerpo, fuerte/frágil, público/privado) y que se hacen presentes en lo curricular tomando rasgos particulares en cada una de las disciplinas, en cada una de las materias.

A fin de lograr esta conmoción curricular, resulta convocante la invitación de Guacira Lopes Louro (2018) de *queerizar* el curriculum, voverlo extraño en una suerte de revisión constante de sus insistencias cis-heteronormadas, de las clasificaciones que propone. Una revisión curiosa de las categorías utilizadas y sus procesos de producción. *Queerizar* el curriculum se dirgiría entonces a superar la sumatoria de temas excluidos, a consignar unidades especiales en pos de una “incomodidad” epistemológica y pedagógica continua sobre los modos de nombrar, de pensar, de sentir y de producir conocimientos.

La invitación a desdisciplinar la enseñanza en las diferentes asignaturas se produce en esta dirección, como una suerte de programa que convoque a la curiosidad, a la interrogación y a una suerte de incertidumbre cognitiva que, por supuesto, no solo desafía las lógicas epistemológicas sino también la matriz pedagógica tradicional. Se trata de empu-

jar las fronteras de lo posible, de imaginar desde las lógicas presentes en las fuentes, de saber que se hacen presentes en las propuestas curriculares. Cuáles son las insistencias, cuáles las exclusiones, cuáles los aspectos impensados que conllevan una propuesta de enseñanza que impide que entren en las aulas diferentes voces, saberes y formas de construcción del conocimiento que hacen al campo de problemas que en ese espacio se aborda.

Como parte de esta búsqueda por transversalizar la ESI, en este capítulo se comparte el análisis de algunas experiencias que se produjeron en el marco del Ciclo de talleres: “Construyendo propuestas para transversalizar la ESI en las escuelas secundarias (2022)”. La propuesta se dirigió a propiciar el diálogo entre los saberes producidos por el equipo Mariposas Mirabal y por los docentes de escuelas secundarias preuniversitarias de la UNR. Se eligieron cuatro campos disciplinares que se corresponden con aquellos que se vienen investigando desde el equipo MM y que resultan de interés para las escuelas que participan del proyecto: Ciencias Naturales, Lengua y Literatura, Formación Ética y Ciudadana y Educación Física.

Se desarrollaron una serie de talleres en modalidad virtual sincrónica para cada una de las materias. En ellos participaron docentes de diferentes escuelas secundarias. Se generaron diferentes estrategias para reflexionar acerca de los alcances y desafíos de la transversalización de la ESI. La intención fue generar un encuentro que habilite al análisis crítico y a la producción de nuevos saberes, desde la necesidad de construir propuestas situadas que retomen la historia de la ESI en cada institución, que tengan en cuenta lo ya producido, las voces de los diferentes actores: sus nece-

sidades e intereses y también teniendo en cuenta los conflictos, obstáculos y pendientes para a partir de allí imaginar nuevos horizontes que se dirijan a fortalecer y profundizar la transversalización de la ESI en cada una de las asignaturas.

Cada uno de los escritos que se presentan a continuación fueron escritos por quienes estuvieron a cargo de los talleres de cada una de las materias. En estos escritos no se sintetiza lo trabajado, sino que se comparte la metodología que se dio en cada uno de ellos y se retoman algunos aspectos significativos que brindan líneas para seguir trabajando en pos de la transversalización.

Bibliografía

Báez, Jéssica y Fainsod, Paula (2021). Notas para una pedagogía feminista de la ESI. La experiencia del seminario de verano desde las voces estudiantiles. En Morgade, Graciela (comp). *ESI y formación docente. Mariposas Mirabal. Experiencias en foco*. Rosario: Homo Sapiens.

Connell, Robert W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.

Da Cunha, Mónica (2015). El currículum como Speculum. En Bach, Ana María (coord.) *Para una didáctica con perspectiva de género*, Buenos Aires: Miño y Davila Editores.

Da Silva, Tomas Tadeu (1999). *Documentos de identidad; una introducción a las teorías del currículum*. Belo Horizonte: Autêntica.

Lopes Louro, Guacira (2018). Currículo, género y sexualidad. Lo “normal”, lo “diferente” y lo “excéntrico”. *Descentrada*, 3(1). <https://doi.org/10.24215/25457284e065>

McIntosh, Peggy (1997). Interactive phases of curricular and personal re-vision with regard to race. En Adams J. y Welsch J. (ed.). *Multicultural Prism: Voices from the Field*. Volume 3, págs. 19-36.

Morgade, Graciela y Fainsod, Paula(2017). La educación sexual integral en la formación docente. Un proyecto en construcción, *Voces en el Fénix*, N ° 75, *Desde ahora y para siempre*, págs. 66-75.

Perrenoud, Philippe (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa* (Santiago do Chile), XIV, N ° 3, págs. 503-523.

Taller

“Aportes de la perspectiva de género y de la ESI para repensar las Ciencias Naturales”

Eugx Grotz

En el sistema educativo argentino, la enseñanza de la educación sexual ha estado históricamente ligada a la experticia de profesionales de la salud, mayoritariamente externos a la institución, o a los docentes del área de Ciencias Naturales y/o Biología. Esta expectativa, ligada usualmente a enfoques más “biomédicos” y meramente preventivos de la educación sexual (Morgade, 2011), sigue vigente en diversas instituciones educativas a pesar de la transversalidad propuesta por el Programa Nacional ESI y la mirada integral que habilitó el enfoque de la ESI.

A partir de nuestra experiencia previa como docentes en antropología y biología, en ámbitos de formación docente, talleres y espacios de discusión, y por participar en investigaciones anteriores, acerca del cruce entre las Ciencias Naturales, la ESI y la perspectiva de género, nos propusimos en este taller problematizar el modelo biomédico de educación sexual, para ver cómo los contenidos de las Ciencias Naturales se transforman desde el enfoque de la ESI. La propuesta constó de dos encuentros sincrónicos con una actividad asincrónica intermedia, a través de los cuales buscamos re-

dimensionar el lugar de la biología y las Ciencias Naturales en la enseñanza de las sexualidades en la escuela secundaria, a partir de los aportes de la integralidad y la transversalidad que propone la ESI.

El primer encuentro estuvo dedicado a problematizar el modelo biomédico de educación sexual, el cual ubica a las sexualidades como un aspecto determinado por lo biológico, con el objetivo de ampliar la mirada y poner en diálogo los saberes provenientes de las Ciencias Naturales con otras disciplinas.

Para comenzar propusimos que cada participante se presentara y además mencionara una palabra que relacionan con “sexualidad” y/o con “normal”, dependiendo de lo que a cada uno le tocara. A partir de ello, problematizamos la idea de “normalidad” y de “sexualidad normal” entre todos, retomando aspectos desarrollados en la bibliografía obligatoria para el taller (Fausto Sterling, 2006). Analizamos entre todos un video en el que Susy Shock –reconocida artista trans de Argentina– reflexiona acerca del disciplinamiento que impone el modelo de la heterosexualidad, entendida como construcción cultural que además constituye la norma y lo esperado.

Luego, realizamos una exposición dialogada en la que planteamos conceptos centrales provenientes del campo de las epistemologías feministas, los estudios de género y la teoría queer. Nuestras discusiones discurrieron a través de diversos aspectos y experiencias, relacionados con el determinismo biológico, la lectura lineal sexo-género-deseo, la normalización de las identidades sexogenéricas, el androcentrismo y también la potencia de la perspectiva de la diversidad y de la interseccionalidad en el abordaje específico de los cuerpos y la naturaleza.

Para el cierre de este primer encuentro nos preguntamos “¿qué desafíos plantea el enfoque de la ESI a la enseñanza de las Ciencias Naturales?”, y nos centramos sobre uno de los aspectos que consideramos clave: problematizar la mirada positivista que aún hoy perdura en la formación docente y en la imagen de ciencia que se transmite en el área de Ciencias Naturales y que muchas veces no se problematiza en los lineamientos de la ESI (González del Cerro, 2017). Particularmente, nos centramos en el hecho de que “la ciencia” no es neutral, objetiva ni infalible, sino que se trata de una actividad humana contextualizada, social e históricamente situada, en la cual inexorablemente se ponen en juego nuestros esquemas de pensamiento, nuestras creencias y emociones, nuestra ideología y un sinfín de etcéteras más.

Para trabajar de manera asincrónica entre un encuentro y otro, invitamos a les estudiantes a ver una charla de Brigitte Baptiste –bióloga colombiana trans– para TEDxRiodelaPlata titulada “Nada más queer que la naturaleza”, en el que desarrolla la idea de la naturaleza como un escenario abierto para la transgresión, y se posiciona en contra de miradas que sitúan las construcciones identitarias de sexo-género que se alejan de la cisheteronorma y las transformaciones de género como algo “antinatural”. Les solicitamos que, en base a lo trabajado en el taller, eligieran una frase o un fragmento del video y compartieran una breve reflexión de por qué lo eligieron y que reflexionen sobre las siguientes preguntas: “¿Qué mirada de las Ciencias Naturales te enseñaron en la escuela secundaria? ¿Qué mirada te gustaría enseñar?”. Agregamos que si así lo deseaban podían relatar alguna escena que hubieran vivido como estudiantes o como docentes.

Destacamos entre las intervenciones compartidas por los colegas docentes la invitación a una problematización del dualismo cartesiano mente-cuerpo y una revalorización de la corporalidad:

“Degradado por la modernidad a una materialidad subordinada al intelecto, me parece interesante poner en tensión qué puede un cuerpo y cómo construimos nuestras identidades alrededor de diversas ideas de cuerpo. Además, porque invierte la lógica cartesiana, según la cuál sería la mente la que debería encontrar las respuestas a los desafíos que se nos vienen. Sin embargo, es el cuerpo el que se pone en juego”.

También, aparecieron aportes que manifestaban la importancia de comprender que no existe la homogeneidad y que la construcción de nuestras identidades son procesos cambiantes que duran toda la vida, y no elementos fijos o estáticos, una característica muy propia de las teorías queer, y además interseccionales:

“Muchos autores comparten la idea de que es en la adolescencia donde esta identidad se consolida, pero este proceso no se detiene y sigue modificándose a lo largo de la vida. La identidad se manifiesta en muchos aspectos: género, cultura, nacionalidad, elección política, valores morales, religión, costumbres y tradiciones, estilo estético, formas de expresión, profesión, educación, gustos, etc. (...). Por lo tanto, la construcción de esta identidad es tan compleja y diversa que no hay una persona igual a otra y eso

nos hace únicos e irrepetibles. No existe homogeneidad, a pesar de que las personas muchas veces necesitamos ‘pertenecer’ a determinados grupos que nos homogeneizan”.

En este sentido, otra colega manifestó la importancia del registro de la diversidad en cada uno de nosotros, para poder percibir a aquella presente en el mundo:

“Si no hay registro de lo propio, del propio ser diverso, ¿cómo puedo pensar un mundo diverso? Y al mismo tiempo, si no hay registro de un mundo diverso, si la naturaleza es toda verde, ¿cómo puede haber registro de diversidad en mí?”.

En cuanto a la ciencia que les gustaría enseñar, aparecieron miradas que sostienen la importancia de contextualizar e historizar la enseñanza de las ciencias, de no caer en miradas científicistas, de no confundir los modelos con la realidad, de humanizar la ciencia:

“Me gustaría (y espero estar trabajando en esa línea) enseñar una ciencia más humana, que además de enseñar los importantes conceptos y leyes que son totalmente necesarios, muestre las fallas de la ciencia (o de los científicos), que permiten discutir por qué hubo caminos sinuosos para llegar a un conocimiento, y fomentar el pensamiento crítico”.

Comenzamos el segundo encuentro retomando los aportes que se habían compartido de manera asincrónica. A par-

tir de lo trabajado hasta ese momento, ensayamos de forma conjunta pensar cómo se modifican algunos temas usuales de las Ciencias Naturales –tales como los cambios corporales y anatómicos de la pubertad, los problemas matemáticos, la diversidad en los seres vivos, la reproducción– y otros no tan usuales –como la relación entre ciencia y arte– a partir del enfoque de la ESI. Para eso, les propusimos trabajar en grupos pequeños sobre la base de las siguientes preguntas: ¿Cómo intervendrían o modificarían el material que les tocó para que contemple el enfoque de la ESI y lo que trabajamos en estos encuentros? ¿Qué otros elementos necesitarían para trabajar con esta perspectiva? Pueden modificar todo lo que quieran del material, recurso o actividad y, si es necesario, diseñar alguna otra propuesta didáctica para complementar.

En la puesta en común discutimos acerca de la importancia del lenguaje, los ejemplos, las imágenes y los materiales con los que trabajamos en las clases de Ciencias Naturales, la centralidad de reflexionar no sólo qué imagen de ciencia están transmitiendo sino también qué estereotipos y/o desigualdades estamos contribuyendo a sostener, de género, de etnia, de raza, de clase... A raíz de esto compartimos algunos aportes de las pedagogías feministas y queer a la transversalización de la ESI, como la deconstrucción de las categorías identitarias hegemónicas “varón-mujer” y “masculino-femenino”, el cuestionamiento a las narraciones androcéntricas y sexistas, la inclusión del placer en el aula en términos de Britzman (2001). De manera grupal, dimos cuenta de cómo la ESI transforma los objetos de enseñanza de las Ciencias Naturales y la biología.

A modo de cierre, les solicitamos a les docentes que habían participado del taller que nos realizaran una devolución del mismo. Les participantes del taller enfatizaron en

la necesidad de espacios de formación donde se escuchen las experiencias que ya vienen construyendo los docentes y se aborde el tema con paciencia y amorosidad, elemento que rescataron de la propuesta ofrecida. Agradecieron la mirada “a la par” que sostuvimos durante el taller, en oposición a lo que uno de los asistentes llamó “bajada de línea”, con la que se había sentido profundamente incómodo en otros espacios de formación en temáticas relacionadas. También, destacaron la propuesta de poner en diálogo los saberes de las Ciencias Naturales con otras disciplinas como forma de “humanizar” y revalorizar estos saberes. En un sentido similar, se celebró la posibilidad de contextualizar e historizar sus formaciones disciplinares junto con colegas de otras áreas, ya que no todos los asistentes eran docentes del área de Ciencias Naturales.

Bibliografía

Britzman, Deborah (2001). Curiosidad, sexualidad y currículum. En Lopes Louro, Guacira (comp.) (1999): *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica. Traducción: Gabriela Herczeg.

Fausto-Sterling, Anne (2006). Duelo a los dualismos. *Cuerpos sexuales. La política de género y la construcción de la sexualidad*. Barcelona, España: Editorial Melusina.

Gonzalez del Cerro, Catalina (2017). La ciencia en la Educación Sexual Integral: Aportes desde la epistemología y la pedagogía feminista. *Revista Punto Género*, (8), 55-77. Disponible en: <https://revistateoria.uchile.cl/index.php/RPG/article/view/48403>

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

Taller

“Lengua, literatura y arte en el quehacer del aula transformadora”

Sol Malnis y Ana Carou

En el primer encuentro sincrónico nos propusimos abordar las prácticas estético-literarias a partir de una concepción encarnada (Littau, 2009) y corporeizada (Sardi, 2019) de los saberes que pudieran dar cuenta de cómo la dimensión sensible, emocional y corporal interviene en la creación de producciones artísticas, centrándonos particularmente en la articulación entre lo textual verbal y lo visual. Para ello, planteamos trabajar en tres momentos. Iniciamos con una breve presentación en la que invitamos a lxs estudiantes a que compartieran el nombre completo, el cargo en la institución y uno o varios “hobbies”. Allí, surgió un primer emergente en torno a cierta desavenencia con el uso de esta palabra; entonces optamos por considerarlo en tanto actividades que les gustaran hacer, que disfrutaran, más allá del espacio laboral. Luego, avanzamos con un trabajo de análisis de un fragmento teórico-literario de *La llegada a la escritura* (2015) de Hélène Cixous. Lo citamos a continuación:

A veces presto atención al diseño, a la geografía del texto, como si fuera un mapa que encarna el mundo. Miro sus piernas, sus muslos, su vientre, y también

sus árboles y sus ríos: un inmenso cosmos humano y terreno. Me gusta trabajar como las hormigas, arras-trándome a lo largo del texto y examinando los detalles, pero también me gusta contemplarlo como un pájaro que sobrevuela.

La propuesta fue, primero, indagar sobre qué idea de la literatura, la lectura y los textos les parecía que se manifiesta en esta cita. En un primer momento, las intervenciones dieron lugar a lecturas más de tipo retóricas –la identificación de recursos literarios– y pedagógicas –la explicitación de las utilidades de la frase como recurso para el aula–. Tímidamente, fueron surgiendo algunas metalecturas que asociaban la pluralidad de miradas que ofrece el fragmento con aquella que ocurre en la lectura y la escritura de textos en las aulas; acciones que asociaron cuerpo, mapa, territorio. Es decir, en este primer acercamiento a la propuesta del taller, pudimos registrar cierta sensibilización a modos de intervención que recuperan las voces y los saberes plurales (Palermo, 2014) de lxs estudiantes.

Luego continuamos con algunas preguntas para profundizar sobre qué sucede en las aulas con la idea de escritura/lectura referida en la cita y cómo les parecía que era pensada la escritura/lectura de discursos verbales y visuales en las escuelas. Una de las estrategias que surgió aquí fue la tertulia como modalidad que interpela las voces de lxs estudiantes y las lecturas comprometidas con los derechos como disparadores que lxs conmocionan. Entre intercambios, nos preguntamos en cuántos espacios tenían lugar efectivamente este tipo de prácticas y la reiteración de aquellas que se basan en un vínculo cognitivo, de entendimiento, con el texto, antes

que emocional. Así, explicitamos que la propuesta de este taller era abordar cómo indagar sobre los vínculos emocionales de lxs estudiantes con los textos y avanzar en propuestas que den cuenta de la dimensión emocional y corporeizada de la lectura y la escritura y que, en este sentido, puedan ubicarse por fuera del paradigma legitimista (Privat, 2001) de la comprensión lectora. En este instante, el flujo del taller fue inmediatamente desviado por una pregunta en torno a una situación que tuvo lugar en el aula de unx cursante: “¿se puede ser varón y feminista?, ¿qué es el masculinismo?”

Avanzando con la propuesta, en un segundo momento, trabajamos con una imagen/texto (Mitchell, 2018). Se trató de un video que proyectaba la pintura (canónica) *Guernica*, de Pablo Picasso, mientras se oía el poema “Ley 26.485” narrado por su autora, Mariela Gouiric (no canónico). Inicialmente, proyectamos el video y luego presentamos el poema/pintura, para proseguir con su análisis en dos instancias. La primera instancia buscaba indagar en el abordaje de las interpretaciones textuales desde lo sensorial, emocional y corporal a partir de las preguntas: ¿qué les pasa por el cuerpo a partir de la imagen/texto?, ¿qué sensaciones y emociones les genera? Allí, surgieron variadas interpretaciones de corte disciplinar y de género sobre el poema y, únicamente, la incomodidad como sensación en torno al tono monótono de la lectura.

A continuación, en la segunda instancia, trabajamos sobre el abordaje de las lecturas desde la disciplina y los saberes de género y de la ESI a partir de las preguntas: ¿qué saberes registran en la imagen/texto?, ¿qué saberes disciplinares de la lengua y la literatura o de las artes pueden identificar?, ¿qué saberes de género? Aunque con un tiempo más acotado, el flujo de esta instancia fue más adecuado a las preguntas

que el anterior e, incluso, hubo oportunidad de retomar algunos de los aportes disciplinares y de género previos.

Es decir, en la reflexión en torno a las prácticas de percepción, expresión e imaginación estéticas, en articulación con las prácticas de lectura y escritura planteada como un objetivo de este taller, pudimos registrar, en líneas generales, un reconocimiento de la propuesta de la Educación Sexual Integral (ESI) y de su implementación desde las disciplinas. Sin embargo, el recorrido que propusimos desde prácticas de enseñanza que puedan fundamentarse más allá del paradigma cognitivista de lectura, tomando una concepción de la lectura y la escritura encarnada y corporeizada, evidenció un soslayamiento respecto de los saberes estético-literarios de lo emocional, lo corporal y lo sensorial, todas ellas dimensiones también relevantes para el abordaje de la ESI desde las disciplinas.

Asimismo, nos parece significativo dar cuenta de la aparición de emergentes donde el foco de atención estuvo puesto en el despliegue de los saberes de la teoría literaria hegemónica o en el deslizamiento hacia propios emergentes de clase que, en el marco de un espacio formativo vinculado al género y las sexualidades, se esperaban poder dilucidar. Aquí fue interesante la tensión entre un discurso atento a los aspectos sensibles y corporales del arte y la literatura y una práctica lectora descorporeizada y, más bien, centrada en el aparato crítico interpretativo legitimado. En esta línea, la actividad nos dejó un *sabor adicional* a cuán arraigado se encuentra el paradigma academicista, cuán fluido es nadar en sus aguas, y cuán lejano e incómodo es navegar por las emociones, la sensibilidad.

Finalmente, iniciamos el tercer momento de este primer encuentro, donde realizamos un cierre y presentamos

la consigna asincrónica que, esperábamos, plasmaran en un padlet. Dicha consigna pedía que, a partir del acercamiento a la experiencia de lectura corporeizada recuperada en el libro *Escrito en los cuerpos* (2019) de Valeria Sardi, pudieran narrar brevemente una escena de la propia práctica donde registrarán los modos en que los cuerpos habitan las aulas y las instituciones.

A este respecto, observamos que algunxs cursantes compartieron experiencias que ya estaban ocurriendo en sus aulas previamente o en las instituciones; otrxs hicieron alusión a episodios que irrumpieron en esos días y de alguna manera generaron incomodidad; y otrxs interpretaron el primer encuentro y la actividad asincrónica como una invitación a la acción, al animarse a incomodarse, a incomodar. ¿Será que la incomodidad generada en el encuentro anterior brotó en los recuerdos y deseos?

El segundo encuentro sincrónico también tuvo tres momentos. Inicialmente, les propusimos que se juntaran en salas separadas y previamente organizadas para retomar el trabajo que habían realizado en la instancia asincrónica. Se dividieron en tres grupos (dos de dos personas y uno de tres) y avanzaron con la propuesta de leer las narraciones de las experiencias de lxs compañerxs que conformaban cada grupo y elegir una para dramatizarla. Pese a algunos inconvenientes en torno a la conectividad que se presentaron en esta instancia, lxs cursantes trabajaron sobre la consigna y, llegado el momento de la puesta en común, realizaron las representaciones de las escenas escogidas. Aquí, lxs invitamos a que compartieran qué habían sentido en este proceso, tanto en sus roles de actores/actrices como de espectadorxs. Los relatos en este punto versaron sobre lo que ocurre en las

prácticas de enseñanza en las escuelas; más específicamente, se centraron en un análisis de cómo se puede problematizar el canon literario desde el lenguaje y de cómo repensar las jerarquías escolares. Nuevamente, nos preguntamos sobre el desafío de profundizar en torno a las emociones y sensaciones: ¿qué nos pasa con las percepciones sobre nosotros?, ¿en qué medida llegamos a ser conscientes de nosotros mismos?

El espacio de este taller también estuvo pensado como una oportunidad para trabajar sobre la planificación de estrategias didáctico-pedagógicas en el marco de la ESI que pudieran ser viables en la práctica docente de cada cursante. Así, para el segundo momento de este segundo encuentro, les propusimos que, a partir de la lectura de la obra teatral *Oficina* de Griselda Gambaro, elaboraran una consigna que articulara con algún otro lenguaje artístico y explicitaran los saberes disciplinares y de género que allí se proponían abordar. Si bien esta instancia estaba pensada para ser realizada en grupos, dado el breve tiempo del que disponíamos, se realizó en modalidad plenaria. En esta puesta en común, las consignas no fueron enunciadas como tales sino, más bien, como relatos generalizados sobre posibles modos de abordaje de saberes literarios con fundamento en la teoría literaria de corte academicista. A su vez, en algunos casos, fue un desafío la identificación y el reconocimiento de los saberes vinculados a la ESI y sus lineamientos, como también la proposición de un abordaje específico desde el campo de las artes que recuperara, por ejemplo, aspectos propios del “hacer teatral” (Dubatti, 2012). Es decir, propuestas que contemplaran la praxis dramatúrgica, no solamente el texto literario y sus recursos (puntuación, paratextos, diálogos, didascalias,

por nombrar algunas de las mencionadas por lxs cursantes), sino también los sentidos en que la dimensión corporal (el cuerpo, la voz, los vínculos entre cuerpos) interviene como una pieza clave en la construcción del sentido de una obra.

Finalmente, como conclusión de este encuentro y del taller, realizamos un rápido cierre retomando algunas de las ideas trabajadas.

Como última reflexión, y a partir de los desafíos presentados en esta última instancia pero también a lo largo de la totalidad de nuestra propuesta de taller, nos preguntamos en qué medida queda pendiente la profundización de un espacio de formación a partir del cual se pueda abordar más específicamente la revisión y planificación de secuencias didácticas y de consignas desde un posicionamiento interdisciplinario que abone a la apropiación de los saberes estético-literarios desde una concepción sexuada y corporeizada de los saberes y las prácticas para, en esta dirección, potenciar la integralidad de la propuesta de la ESI desde el conjunto de nuestras áreas disciplinares.

Bibliografía

Cixous, Helene (2015). *La llegada a la escritura*. Buenos Aires: Amorrortu.

Dubatti, Jorge (2012). *Introducción a los estudios teatrales*. Buenos Aires: Atuel.

Littau, Karin (2008). Política sexual de la lectura. En *Teorías de la lectura. Libros, cuerpos y bibliomanía*. Buenos Aires: Manantial.

Mitchell, W. J. T. (2018). *Teoría de la imagen*. Madrid: Akal.

Palermo, Zulma (ed.) (2014). *Irrupción de saberes “otros” en el*

espacio pedagógico: hacia una “democracia decolonial”. En *Para una pedagogía decolonial*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Privat, Jean Marie (2001). Sociológicas de la didáctica de la lectura. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*, Año 1, N ° 1, Buenos Aires: Editorial El hacedor.

Sardi, Valeria (2019) *Escrito en los cuerpos*. Buenos Aires: GEU.

Taller

“Formación Ética y ciudadana. Transversalizando la ESI”

Susana Zattara

En el área de Formación ética y ciudadana-Derecho convergen debates de diversos campos disciplinares como la filosofía, el derecho y algunas categorías de las ciencias sociales. El propósito de enseñar Formación ética y ciudadana en la escuela es la construcción de criterios para actuar en las prácticas sociales y en las relaciones de poder. Muy atinado entonces fue que, en este taller, además de docentes de estas áreas, estuvieran presentes profesorxs de otras materias interesadxs en conocer las maneras de la transversalización de la ESI. De este modo, en el taller se planteó que la formación de ciudadanía no era exclusiva de una materia o área, sino que todo el proyecto escolar moderno se propone “construir ciudadanos participativos para una sociedad democrática”. Y la institución educativa es el espacio para esa construcción a la que aportarían todxs lxs docentes de la misma.

Entonces, en el primer encuentro nos propusimos¹ discutir la idea de “ciudadano” moderno que el proyecto sarmien-

¹ El taller fue planificado y llevado a cabo por José Ignacio Scasserra y Susana Zattara.

tino incluyó como fundamental para la educación pública, a partir de la Ley 1420. ¿Quiénes eran esos ciudadanos que se buscaba conformar? Esos ciudadanos eran los “votantes racionales” para una democracia representativa. Eran educados como sujetos homogéneos. Se debía formar al “sujeto universal”, un sujeto, varón, blanco, civilizado, que sirviera al incipiente capitalismo.

Cuando la escuela sostiene “Todos nacemos libres e iguales”, está reproduciendo el liberalismo moderno donde se ocultan las desigualdades entre diferentes sujetos, se construye un modelo de “ciudadanía” que deja afuera el género, el sexo, la situación social, la raza, la etnia, las discapacidades funcionales. Se habla de un “todos”, en lugar de un todxs. Las filosofías feministas vienen sosteniendo que cuando decimos que todos los ciudadanos somos iguales ante la ley, la ciudadanía en abstracto borra las marcas identitarias, produce un desconocimiento de las experiencias de los cuerpos, o sea de los condicionamientos materiales y simbólicos sobre las marcas de sexo, género, clase, etnia, edad, capacitismo. No es la misma ciudadanía la de una mujer pobre, lesbiana, indígena que la de un varón urbano. Y tampoco la de sujetos del colectivo LGTBIQA+, cuyos movimientos han llevado a profundizar las críticas al “ciudadano moderno”.

En los diálogos con les profesorxs hubo consenso en cuanto a que la Formación ética y ciudadana en las escuelas secundarias en camino a transversalizar la ESI puede comenzar por discutir la universalidad y abstracción de las ciudadanías en su propuesta didáctica.

En el segundo encuentro abordamos la Ley ESI tal cual la entendemos, de manera integral con perspectiva de género y derechos humanos. La integralidad de la sexualidad fue ex-

plicitada como una dimensión constitutiva de la subjetividad, que está presente desde el nacimiento hasta la muerte, implicada en los vínculos, la comunicación y construcción de los cuerpos. Dialogamos acerca de la ESI en tanto no preventiva, no biologicista, no moralista. Afirmando su integridad como una reflexión sobre la presencia de los cuerpos sexuados en las aulas, cuerpos construidos a partir de discursos sociales patriarcales, racistas, cisheteronormativos. Se trabajó sobre las nociones de curriculum oculto como reproducción irreflexiva de mandatos sociales que provocan sufrimiento en los sujetos que no se atienen a “la norma”. Y la tarea de modificar el curriculum explícito a partir de transversalizar los ejes de la ESI.

Se colocó la cuestión de los Lineamientos curriculares de la ESI para hacer énfasis en que allí se consideran la creación de espacios específicos en simultáneo a la transversalización de la ESI en sus dos modalidades, tanto institucional como el atravesamiento de la ESI en la totalidad de los programas de las materias en secundaria. Y el cuestionamiento y la duda que aparecieron rondó ante la pregunta de cómo se construyen espacios de igualdad dentro de la institución.

En este punto se trabajó las diferencias entre los tipos de instituciones, muy marcadas por las tradiciones históricas que portan, por ejemplo, en la escuela agrotécnica de la UNR ubicada en Casilda, con un anexo de reciente creación en El Trébol. Estos establecimientos, por estar alejados de la ciudad, poseen un internado que es solo para varones, de ese modo, la restricción a la presencia de chicas se va naturalizando por la tradición patriarcal y el obstáculo se pone directamente en lo edilicio. Asimismo, como hay población de estu-

diantes mujeres, se problematizó un conflicto que se había suscitado a raíz de un pedido de las chicas a la dirección de la institución, pedido que fue cursado por escrito en relación a la vestimenta, a las estudiantes femeninas no les estaba permitido usar determinada ropa en verano, mientras que los varones no tenían restricciones. Se debatió sobre cuáles eran las estrategias de las docentes asistentes al taller, que eran del área de sociales y de asesoría pedagógica, para crear conversaciones propicias a los cambios edilicios necesarios y también a las concepciones de los propios docentes del establecimiento y lxs directivxs; para discutir las desigualdades en los tratos hacia las alumnas y los alumnos. Las condiciones institucionales, tanto en la Escuela Superior de Comercio como en el Instituto Politécnico, parecían haber avanzado en las conversaciones sobre la ESI en sus pasillos, en parte por la participación de muchxs de sus profesorxs en las capacitaciones realizadas por este equipo en co-coordinación con la UNR.

La tarea asincrónica que se solicitó a lxs profesorxs –entre el primero y el segundo encuentro– consistió en realizar un pequeño relato de alguna actividad en la que hubieran transversalizado la ESI en sus materias. En esta actividad, algunxs profes describieron sus clases, por ejemplo en Formación Cívica unx profesxr trabajó sobre los derechos de las mujeres, y contó sobre la buena recepción de lxs estudiantes a la tarea. Y otrxs relataron, en el segundo encuentro, situaciones en que lxs estudiantes les plantearon algunas “violencias” que sucedían en las aulas, en relación a la manera desigual de dirigirse de algunos profesorxs según fueran estudiantes varones o mujeres, y la imposibilidad de algún compañerx para poder nombrarse como no-binarie.

Retomando estas situaciones, se expuso cómo las epistemologías feministas, en su crítica a las epistemologías positivistas, sostienen una perspectiva situada del conocimiento (Anderson. 2010): se conoce desde un cuerpo, las personas se representan el mundo a partir de la mediación de las emociones y los sentimientos; es decir, la experiencia es fuente de conocimientos y en ese sentido se dialogó acerca de que los contenidos de la FE y C. Por ejemplo, la enseñanza de los derechos y las normas que rigen nuestra vida democrática pueden ser encarnada en las experiencias particulares de lxs estudiantes en el contexto sociocultural en el que se mueven. La transversalización de la ESI también consiste en presentar esos contenidos dándolos como discusiones y no como normas acabadas.

Como conclusión del taller, lxs participantes hicieron una lista de “títulos” sobre cómo lidiar con resistencias a la ESI en las escuelas en las que trabajan:

- Llevar los contenidos de las asignaturas al terreno del diálogo, a la confrontación de perspectivas.
- Alojjar las inquietudes, las resistencias.
- Aportar informaciones sobre la historización de los conceptos a trabajar, “subir la vara” de la conversación.
- Presentar los conceptos como problemáticas para dar la discusión.
- Repreguntar: imaginar que las situaciones en discusión son cercanas, “ponerlos a ellos en esa situación”.
- Apelar a las experiencias, tomarlas como fuente de saber.
- Trabajar con el humor presente en las redes sociales, los “memes”.
- Partir de relatos, de experiencias en primera persona.

- Reconocer saberes en lxs estudiantes. Reconocer que ellxs tienen palabras y voces. Eso es el punto de partida.

Finalmente, luego de las conclusiones y como recomendación para la lectura personal de lxs docentes y el trabajo con lxs estudiantes, sugirieron los siguientes materiales:

Cartillas de trabajo áulico (junio, 2018). “Toda educación es sexual”. UEPC, Unión de Educadores Provincia de Córdoba, CTERA. <https://www.uepc.org.ar/conectate/cartillas-toda-educacion-es-sexual/>

Sosa Villada, Camila (2019). *Las malas*. Barcelona: Ed. Tusquets.

Bibliografía

Bell hooks (1999). Eros y erotismo y el proceso pedagógico. En Lopes Louro, G. (comp.). *O corpo educado. Pedagogías da sexualidades*. Belo horizonte: Ed. Autêntica.

Brown, Josefina Leonor (2014). *Mujeres y ciudadanía en Argentina. Debates teóricos y políticos sobre derechos (no) reproductivos y sexuales*. Buenos Aires: Teseo.

Ciriza, Alejandra (2007). En qué sentido se dice ciudadanía de mujeres? Sobre las paradojas de la abstracción del cuerpo real y el derecho a decidir. En Hoyos Vázquez, G. (ed.). *Filosofía y teorías políticas entre la crítica y la utopía*. Buenos Aires: Clacso. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/hoyos/19Ciriza.pdf>.

Morgade, Graciela (coord.) (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía.

Zattara, Susana (2018). *Formación Ética y ciudadana con justicia de género e igualdad social*, Cap. 1 (Fragmento) y Cap. 2. Colección La Lupa en la ESI. Rosario: Homo Sapiens.

Taller

“El cuerpo en la ESI”

Sebastián Klein

Este taller pretendió abordar la dimensión política del cuerpo a partir de la perspectiva de la ESI, entendida en su triple consideración: como ley, como política educativa y como proyecto político-pedagógico. El cuerpo y lo referido a la educación corporal tiene, en este marco, un lugar preponderante de lucha, resistencia y fisura. La intencionalidad de este taller fue problematizar la educación de los cuerpos con la lupa de la ESI, con la doble finalidad de identificar problemáticas y además construir horizontes de posibilidad más justos e igualitarios en donde entren todxs lxs cuerpxs y haciendo foco en las clases de Educación Física.

Para ello, destinamos tres espacios de interacción, debate y diálogo cuyos cañones apuntaban hacia esa doble finalidad anteriormente enunciada: en un primer momento, analizamos tres escenas/situaciones problemáticas que tomaban como eje principal la problematización en torno al cuerpo desde los estereotipos de sexo-generizados, la belleza hegemónica y lo pedagógico; en segunda instancia, propusimos una actividad colectiva asincrónica que nos permitió abordarlas desde las propias prácticas pedagógicas; finalmente, reflexionamos en torno a la ESI, en tanto proyecto político-

pedagógico, con la finalidad de elaborar una agenda de acción que permita transformar aquellos contextos en espacios orientados hacia una educación (física) sexuada justa, focalizando en estrategias pedagógicas y recursos didácticos.

En el primer momento, que fue de carácter sincrónico, se problematizó en torno al proyecto de la ESI en el contexto escolar en general y para el área curricular de la Educación Física en particular. Para dar comienzo, se hizo foco en la categoría de “cuerpos sexuados”, partiendo de la noción de que las corporalidades se construyen social, cultural, histórica y políticamente. En todo caso, durante el encuentro se tensionó en torno a aquello que determina lo que puede un cuerpo en la discusión naturaleza/cultura. Esta tensión se llevó al ámbito de la Educación Física, a partir de algunas conceptualizaciones, abordajes curriculares y propuestas pedagógicas. Estas discusiones iniciales nos permitieron comenzar a pensar cómo podemos interpretar al cuerpo en perspectiva del género, las sexualidades, los derechos humanos y las diversidades corporales, sexogenéricas, funcionales, de belleza, etc. Es decir, cuestionar lo biológico como lo que determina un cuerpo nos permitió avanzar en la problematización acerca del modelo médico hegemónico, el capacitismo, el racismo y el patriarcado. En este punto se hizo hincapié en aportes de Mauss (1996), Butler (2002), Sterling (2006) y Preciado (2016) antes de abordar algunxs autorxs en Educación Física como Scharagrodsky (2007) o Aisenstein (2006). En la segunda parte del primer encuentro, analizamos tres escenas a partir de las cuales poder pensar los debates precedentes: el primero de ellos relacionado a las posibilidades corporales de lxs estudiantes en una clase mixta; el segundo acerca de la práctica deportiva de unx estudiante con disca-

pacidad motriz; y otro escenario que abordaba la discriminación a un joven con sobrepeso y la supuesta “incapacidad” de tener un tránsito deportivo exitoso en la clase de Educación Física, según sentencia el sentido común.

Los debates curriculares suscitados a partir de este primer encuentro se centraron en el cuestionamiento de la dimensión biológica del cuerpo (no exento por parte de lxs cursantes de tensiones y posicionamientos biologicistas) y la convicción de concebir la escuela como un espacio en que los derechos deben ser garantizados. A partir de ese intercambio, una cursante compartió una situación problemática en relación a la enseñanza de la natación para una joven trans de la escuela donde trabaja y discutimos en torno a la resolución institucional que se le dio y la interpelación a la matriz estructural que organiza los contenidos de la Educación Física escolar. En este caso, también hubo discusiones (conceptuales, políticas e ideológicas de fondo) entre algunxs cursantes y el docente a cargo. El hecho transcurría en una de las instituciones de nivel medio de la Universidad Nacional de Rosario, en la que las clases de Educación Física en el patio se alternaban con la enseñanza de la natación en el natatorio del establecimiento. Como “episodio que irrumpe”, en alusión a la puerta de entrada de la ESI, una estudiante trans de 14 años no deseaba ingresar a la pileta con ninguno de los dos uniformes previstos de manera binaria para los varones (short deportivo) y mujeres (malla enteriza). Con lo cual, más allá del posicionamiento institucional, que rechazó una indumentaria alternativa “porque no respondía al reglamento”, los debates giraron en torno a la selección de los contenidos curriculares, a la evaluación, a los criterios de abordaje y redefinición de algunas de las categorías que

plantea la ESI, y al lugar de la enseñanza de lo deportivo en la escuela, donde algunas posiciones tienden a lo binario y otras a un enfoque de derechos.

En segunda instancia, esta vez modalidad asincrónica, realizamos una intervención digital en un padlet con la intención de poder identificar problemáticas que puedan ser abordadas desde el marco de la ESI, para poder pensar lineamientos de acción para transformar aquello que deba ser transformado con el horizonte de hacer de la escuela (y de las clases de Educación Física) un lugar más justo. A partir de lo abordado en el primer encuentro, nos preguntamos por nuestras prácticas pedagógicas cotidianas: ¿qué ocurre con nosotros/as mismos/as? ¿Qué se nos juega subjetivamente en nuestra práctica pedagógica cotidiana? ¿De qué manera habilitamos, sancionamos, normalizamos los usos de los cuerpos en nuestras clases e intervenciones? ¿A qué prácticas corporales damos lugar y a cuáles no? ¿Qué damos por posible y qué naturalizamos? ¿Con qué discursos y argumentos validamos nuestras prácticas pedagógicas en los patios/canchas?

En esta línea, la consigna de este segundo encuentro propuso, a partir de la visualización de un contenido audiovisual a elección, la descripción de situaciones problemáticas y su vinculación con escenarios cotidianos en sus propias prácticas docentes con la finalidad de identificarlas, describirlas y problematizarlas. Entre las opciones, se les propuso: a) un capítulo de *Explora. Pedagogía*, emitido por Canal Encuentro titulado “El cuerpo en la escuela”, que profundiza en torno a la configuración de los cuerpos sexuados en la escuela; b) una escena de un capítulo titulado “El debilitador social” de la serie *Los Simuladores* que problematiza un caso de

trastorno alimentario de una joven modelo para mantener su cuerpo en los parámetros hegemónicos de belleza; c) el cortometraje *Vestido nuevo* que aborda los usos corporales en el contexto escolar a partir de un niño que decide ir disfrazado de princesa en la celebración de una fiesta de disfraces; d) el cortometraje *El circo de las mariposas*, que antepone dos miradas en torno a lo que puede el cuerpo de una persona con discapacidad motriz.

Finalmente, en el último encuentro sincrónico se debatió en torno a las intervenciones en el padlet y se acercaron documentos, manuales y recursos del Programa Nacional de la ESI para el abordaje de lineamientos, propósitos, propuestas y actividades para el área curricular de la Educación Física. Las intervenciones del segundo encuentro en el padlet giraron en torno a la cuestión del deporte en la escuela, focalizando en el derecho a la no discriminación y a que todxs, sin distinción de ninguna índole, tienen el derecho al acceso a la práctica deportiva en la escuela. En este sentido, a los efectos de problematizar las corporalidades y las propuestas pedagógicas del campo de la Educación Física, lxs cursantes seleccionaron principalmente el capítulo de *Los Simuladores* en torno a los estereotipos de belleza y el cortometraje *El Circo de las mariposas* acerca del contexto social y educativo que vulnera derechos. Cabe resaltar que, en otro nivel de discusión, sí aparecieron opiniones de lxs cursantes respecto a lo que biológicamente puede el cuerpo de una persona con discapacidad en el deporte, o los supuestos “perjuicios” en términos de “salud” de los cuerpos con sobrepeso. Sin embargo, este encuentro tuvo como efecto no discutir en clave binaria ni fisiológica las posibilidades corporales de lxs estudiantes en contexto escolar, sino que de manera unánime se

reconoció a la escuela (y a la Educación Física) como agentes educativos que deben garantizar y ampliar derechos.

En cuanto a las impresiones del curso, se destacan cuatro cuestiones. En primer lugar, un análisis estadístico acerca de la consistencia de lxs cursantes: el 75% de quienes comenzaron el curso, lo finalizaron. En este sentido, es importante resaltar que la mayoría de ellxs, en la presentación, sostuvieron que sienten que “faltan recursos” vinculados a la ESI para estar a la altura de las demandas de sus estudiantes. Como segunda cuestión, parecería que un taller de cuatro horas reloj de duración apenas permite plantear una introducción a un análisis que requiere mayor desarrollo y profundidad. En tercer lugar, más al interior del campo disciplinar abordado, se notaron varias resistencias en torno a problematizar dimensiones estructurales, conceptuales y pedagógicas que lxs cursantes tenían incorporado a su praxis docente, como por ejemplo el rendimiento físico, atlético o deportivo como un valor en sí mismo. Y en este sentido, la imperiosa necesidad de seguir construyendo espacios en los cuales poder diseñar y planificar secuencias didácticas, recursos y estrategias pedagógicas transversales a la ESI. Finalmente, cabe destacar también el gran interés en seguir profundizando, en “conocer más” y en “capacitarse” que citaron lxs cursantes, quienes se mostraron entusiasmadx y intrigadx con la propuesta de este curso.

Bibliografía

Aisenstein, Ángela y Scharagrodsky, Pablo (2006). *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina*. Buenos Aires: Prometeo.

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

Klein, Sebastián (2021b). Diálogos entre Formación Docente en Educación Física y Educación Sexual Integral: acerca de tensiones, discusiones, continuidades y discontinuidades desde la perspectiva de graduados y graduadas en el ISEF N°2 Federico W. Dickens, Buenos Aires. En *Revista Educación Física y Ciencia*, 23(1). <https://doi.org/10.24215/23142561e157>

Fausto-Sterling, Anne (2006). *Duelo a los dualismos. Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*. Barcelona, España: Editorial Melusina.

Mauss, Marcel ([1934] 1996). "Las técnicas del cuerpo". En Crary, J y Kwinter S (eds). *Incorporaciones*. Madrid: Cátedra Teorema.

Preciado, Paul (2016). *Manifiesto contra-sexual*. Barcelona: Anagrama.

Scharagrodsky, Pablo; Southwell, Myriam (2007). *El cuerpo en la escuela*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (Explora, las ciencias en el mundo contemporáneo. Pedagogía. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.869/pm.869.pdf>)

Bíos personales e institucionales por tomo/artículos

Jésica Báez

Licenciada y Doctora en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Profesora de la carrera de Ciencias de la Educación, Directora de la Especialización Pedagogías para la Igualdad y la Diplomatura en Educación Sexual Integral de la misma casa de estudios. Investigadora Adjunta en IICE-CONICET. Realiza investigaciones en el campo de las políticas educativas, perspectiva de género y pedagogías feministas.

Paula Fainsod

Licenciada y Doctora en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Directora y Profesora de la Carrera de Ciencias de la Educación, de la Especialización Pedagogías para la Igualdad y la Diplomatura en Educación Sexual Integral de la misma casa de estudios. Profesora en Institutos de Formación Docente. Investigadora en IICE. Realiza investigaciones en el campo de sociología de la educación, perspectiva de género y pedagogías feministas, educación sexual integral.

Soledad Agostina Malnis Lauro

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, Maestranda en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeduca-

tivas y Doctoranda en Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Actualmente es becaria doctoral, docente de Investigación y Estadística de la Educación II/Investigación Educativa II en la misma institución y miembro del colectivo de investigación, docencia, activismo y extensión Mariposas Mirabal.

Florencia Laura Rovetto

Licenciada en Comunicación Social (UNR). Magíster en Comunicación y Educación y Doctora en Periodismo y Ciencias de la Comunicación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Investigadora Independiente del CONICET. Directora del Centro de Investigaciones Feministas y Estudios de Género (CIFEG) de la Facultad de Ciencia Política y RR. II. UNR. Integrante de la Comisión Interdisciplinaria del Observatorio de violencia Laboral y de Género de CONICET. Trabaja desde 2019 como Secretaria del Área de Género y Sexualidades de la UNR, representante de la misma en la Comisión para la Transversalización de la Educación Sexual Integral en los Institutos Preuniversitarios de la UNR.

Florencia Eve Catelani

Psicóloga (UNR). Miembra del Área de Género y Sexualidades de la UNR y coordinadora del Programa de Educación Sexual en la UNR. Integrante del proyecto de extensión “Nosotres Contamos” (UNR). Representante por el AGeSex de la Comisión para la Transversalización de la Educación Sexual Integral en los Institutos Preuniversitarios de la UNR. Integrante del Centro de Investigaciones Feministas y Estudios de Género (CIFEG) de la Facultad de Ciencia Política y RR. II. UNR.

Sofía Victoria Gorini

Profesora en Comunicación Educativa y Licenciada en Comunicación Social (UNR). Miembra del Área de Género y Sexualidades de la UNR. Integrante del Programa de Educación Sexual en la UNR y del proyecto de extensión “Nosotres Contamos” (UNR). Representante por el AGeSex de la Comisión para la Transversalización de la Educación Sexual Integral en los Institutos Preuniversitarios de la UNR. Integrante del Centro de Investigaciones Feministas y Estudios de Género (CIFEG) de la Facultad de Ciencia Política y RR. II. UNR.

Sebastián Martín Klein

Profesor Nacional y Licenciado en Educación Física (UNSAM), diplomado en ESI (UNSAM), maestrando en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO) con beca doctoral UBACyT para cursar el doctorado en Ciencias de la Educación (FFyL - UBA). Integrante del equipo de investigación, docencia y extensión Mariposas Mirabal (FFyL - UBA) y del Colectivo de Estudios Política, Educación y Cuerpo (CEPEC - UNLP). Docente universitario (UNIPE), terciario (ISEF N°1 e ISEF N°2) y tutor en la Diplomatura de Extensión en Educación Sexual Integral (FFyL - UBA).

Eugx Grotz

Doctorande en Ciencias de la Educación, realizando una etnografía sobre educación médica y género en la UBA. Lic. y Profesor de Enseñanza Media y Superior en Biología (FCEN-UBA). Docente de los Profesorados de la FCEN-UBA y de la Diplomatura en ESI de la FFyL-UBA. Integrante del Colectivo Mariposas Mirabal y del Grupo de Estudio y Trabajo sobre

Antropología y Educación del Centro de Antropología Social del Instituto de Desarrollo Económico y Social.

Susana Zattara

Magister en Educación, UNICEN. Profesora de Enseñanza Media y Superior y Licenciada en Ciencias de la Educación, UBA. Profesora de la *Diplomatura en ESI* y de la *Especialización en Pedagogías de la igualdad*; Filosofía y Letras, UBA. Docente e investigadora en el campo de la Educación, relaciones de género y sexualidades. Integrante del equipo *Mariposas Mirabal* de Filosofía y Letras-UBA.

Ana Carou

Profesora en Letras graduada de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). Trabaja como docente de Lengua y Literatura en escuelas secundarias públicas de la ciudad de La Plata. Doctoranda en Letras y Becaria Doctoral del CONICET. Investigadora en formación en el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (FaHCE-UNLP), sobre temas vinculados con la enseñanza de la lengua y la literatura desde una perspectiva de género y feminista.

Cuadernos feministas para la transversalización es una edición conjunta entre UNR Editora y el Área de Género y Sexualidades, que reúne artículos de docentes e investigadorxs de referencia en el campo intelectual y académico local, nacional e internacional. Con esta política editorial buscamos nutrir las estrategias de transversalización de la perspectiva de género y de la Educación Sexual Integral, en el marco de las iniciativas pedagógicas e institucionales impulsadas desde 2019.

Este libro utiliza las tipografías **Chivo**, **Grenze** y **Faustina** desarrolladas por Omnibus-Type.
Se terminó de diseñar en noviembre 2024.

Cuadernos feministas para la transversalización es una edición conjunta entre UNR Editora y el Área de Género y Sexualidades, que reúne artículos de docentes e investigadorxs de referencia en el campo intelectual y académico local, nacional e internacional. Con esta política editorial buscamos nutrir las estrategias de transversalización de la perspectiva de género y de la Educación Sexual Integral, en el marco de las iniciativas pedagógicas e institucionales impulsadas desde 2019.

En este nuevo Cuaderno, titulado *Hacer ESI. Apuntes epistemológicos, pedagógicos y políticos*, cartografiamos el camino trazado en los últimos años a través de dispositivos y propuestas de formación destinadas a docentes y estudiantes, así como en jornadas de reflexión y sensibilización para la implementación de la Educación Sexual Integral en escuelas secundarias.

