



Espacios en Blanco. Revista de Educación
ISSN: 1515-9485
ISSN: 2313-9927
revistaespaciosenblanco@gmail.com
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de
Buenos Aires
Argentina

“Empezar por casa”: Reposicionamientos docentes en torno a la ESI a partir de un dispositivo de capacitación docente

Gamba, Carolina

“Empezar por casa”: Reposicionamientos docentes en torno a la ESI a partir de un dispositivo de capacitación docente

Espacios en Blanco. Revista de Educación, vol. 2, núm. 32, 2022

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384569922006>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-332>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

“Empezar por casa”: Reposicionamientos docentes en torno a la ESI a partir de un dispositivo de capacitación docente

"Starting at home": Teacher repositioning around ESI from a teacher training device

Carolina Gamba
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Consejo
Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,
Argentina
cgamba@flacso.org.ar

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-332>
Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384569922006>

Recepción: 20 Septiembre 2021
Aprobación: 01 Octubre 2021

RESUMEN:

Este artículo analiza la reflexión subjetiva sobre creencias y vivencias vinculadas al género y la sexualidad realizada por docentes en el marco de una capacitación de Educación Sexual Integral, y sus reposicionamientos respecto al abordaje de estos temas en la escuela. El estudio es cualitativo con un enfoque interpretativo basado en observaciones participantes de jornadas de formación docente en el distrito de Ezeiza (Pcia. de Buenos Aires); análisis documental de 150 cartas escritas durante la capacitación; y entrevistas en profundidad a siete participantes, un año después. Los resultados advierten que las dinámicas experienciales que apelan a una revisión de preconcepciones sobre el género y la sexualidad movilizan hitos biográficos que traccionan la disposición para hablar de ESI y tiene rebotes en reposicionamientos en las relaciones de crianza y en el ámbito doméstico, antes que en las prácticas educativas.

PALABRAS CLAVE: educación sexual integral, formación docente, reflexión sobre sí, sexualidad, género.

ABSTRACT:

This article analyzes the subjective reflection on beliefs and experiences related to gender and sexuality carried out by teachers in the framework of a Comprehensive Sex Education training, and their repositioning regarding the approach to these issues at school. The study is qualitative with an interpretive approach based on participant observations of teacher training sessions in the district of Ezeiza (Province of Buenos Aires); documentary analysis of 150 letters written during the training; and in-depth interviews with seven participants, one year later. The results warn that the experiential dynamics that call for a review of preconceptions about gender and sexuality mobilize biographical milestones that traction or limit the willingness to talk about ESI and have rebound in repositioning in parenting relationships and in the domestic sphere, before than in educational practices.

KEYWORDS: comprehensive sexual education, teacher training, self-reflection, sexuality, gender.

INTRODUCCIÓN

En el año 2006 se sancionó en Argentina la Ley Nacional N° 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI) que establece la obligatoriedad de contenidos sobre sexualidad integral en todas las escuelas -de gestión estatal y privada-, en el nivel inicial, primario, secundario, hasta el terciario no universitario, de manera transversal. La ESI contempla una mirada ampliada de la sexualidad como el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales, y no sólo vinculada a las relaciones sexuales y la reproducción. En relación a la perspectiva de género, el texto de la ley nacional promueve la igualdad de oportunidades entre varones y mujeres, y se propone desnaturalizar desigualdades, discriminaciones y violencias basadas en el género, aunque con un persistente binarismo.

Esta mirada binaria está en proceso de revisión de cara a los avances en derechos sexuales y de género posteriores al 2006 como por ejemplo: la ley N° 26.618 de Matrimonio Igualitario (2010) que permite la unión civil entre parejas del mismo género y la posibilidad de adoptar hijos e hijas, y la ley N° 26.743 de Identidad de Género (2012) que reconoce el género auto percibido de las personas con su consecuente

cambio registral en el Documento Nacional de Identidad y partida de nacimiento, así como tratamientos hormonales y quirúrgicos gratuitos a quien lo solicite. También cabe mencionar manifestaciones sociales como el Paro Internacional de Mujeres que se lleva a cabo desde el 2017 todos los 8 de marzo en más de 100 países para visibilizar las brechas de género salariales, y el Movimiento Ni Una Menos que se gestó en Argentina en junio de 2015 como respuesta a la creciente violencia machista. Recientemente, el proyecto de ley para la interrupción voluntaria del embarazo que se debatió en 2018 y nuevamente en 2020 cuando fue aprobado (Ley Nacional N° 27.610) tuvo como protagonistas a adolescentes y jóvenes en las calles interpelando al Estado, no solo por este derecho sino también por una efectiva aplicación de la ESI en las escuelas. Demanda con fuerte eco al interior de las aulas.

En este contexto y pese a que este año se cumplen 15 años desde su sanción, la implementación efectiva de la ESI sigue siendo parcial en las instituciones educativas y muy dispar entre las jurisdicciones. Tal como señala Faur (2020), las resistencias persisten en el Palacio, en la Catedral y en algunas aulas, mientras que en la calle la demanda social aumenta. Pues, más allá de la existencia de la ley, parece haber otros condicionantes que tensionan su implementación efectiva ¿Cuáles son?

Los estudios sobre la ESI que intentan dar cuenta de las dificultades para su concreción en las instituciones educativas, coinciden que esta ley educativa no se asemeja a otras normativas curriculares, en efecto se trata de una política que podríamos llamar contracultural (Faur, 2020). En este caso, se movilizan preconcepciones, valores y vivencias propias, así como discursos consolidados históricamente en la formación docente respecto a la sexualidad y el género, que requieren un reposicionamiento subjetivo en consonancia con los cambios sociales.

En una revisión por los antecedentes de investigación sobre ESI, se advierte que los primeros trabajos se enfocaron justamente en sondear los niveles de implementación en las distintas jurisdicciones (Wainerman, Chami y Di Virgilio, 2008), y sus resistencias (Kornblit, Sustas y Adawzco, 2013). En el primer caso mediante el análisis de las leyes y los discursos mediáticos se delineó un primer boceto sobre las expectativas y desafíos de la ESI en las provincias, en el segundo caso, a través de entrevistas, encuestas y focus groups se identificaron discursos docentes sobre educación sexual, género, sexualidad y VIH y sida, que fueron clasificados en un arco delimitado por las categorías “liberales” y “conservadores”. Estas investigaciones mostraron en el mapa nacional las provincias reacias o proclives a la implementación de la ESI -que coincidió con aquellas donde el catolicismo tiene un papel preponderante como organizador social-. En sintonía, otras investigaciones utilizaron la referencia a los “modelos de educación sexual” desarrollados por Morgade (2006) para analizar contenidos curriculares (Torres, 2013) y el tipo de políticas educativas existentes sobre ESI en la región (Báez y González del Cerro, 2015).

Otros trabajos, orientados más a la evaluación de la política pública, en particular de las acciones de capacitación docente, relevaron las voces de equipos directivos y educadores respecto a sus perspectivas en torno a la ESI y la implementación en sus instituciones, identificaron los núcleos temáticos que ofrecen mayor resistencia para su abordaje, y las buenas prácticas que pueden ayudar a sortear estos obstáculos (Faur, Gogna y Binstock, 2015; Faur y Lavari, 2018). Siguiendo el análisis centrado en la formación y el rol docente, Malnis Lauro (2018) analiza las posiciones docentes a partir de sus intervenciones en los foros de un curso virtual sobre ESI para profesores de nivel secundario, con especial interés en las propias creencias y vivencias respecto a la sexualidad y el género.

En general destacamos tres nudos problemáticos que resaltan en estos estudios: una biografía docente marcada por el silenciamiento de la sexualidad, cierta vocación por transmitir a las nuevas generaciones un discurso sobre la sexualidad de cuidado que les evite pasar por situaciones de desigualdad y/o violencias, y cierta dificultad para incluir la ESI en los abordajes disciplinares y proyectos curriculares de modo transversal y despegarse de los abordajes más biologicistas y de prevención.

Por otro lado, se destacan estudios que pusieron el foco en recoger las voces de los chicos y chicas, en particular de escuelas secundarias. Con diseños de tipo etnográfico analizaron las demandas estudiantiles

sobre ESI, con atención en las experiencias sexo-genéricas disidentes (Molina y Maldonado, 2011; Báez, 2013). Estos hallazgos avanzan en entender a la ESI no sólo como una dimensión curricular, sino como transformación pedagógica integral que supone nuevas formas de construcción del conocimiento en la escuela, tanto respecto a la organización de las disciplinas como a los modos de relación entre docentes y estudiantes. En otras palabras, abonan a la hipótesis de que la unilateralidad en la transmisión de conocimientos no alcanza para cumplir los propósitos de la ESI y llegar a los y las jóvenes (Díaz Villa, 2012).

Entonces, se ha enfatizado desde los estudios sobre ESI y desde la política educativa, que el rol docente asume un lugar clave en su implementación. En este sentido, se identifican como problemas a superar por un lado “el voluntarismo docente” que limita el cumplimiento de la ESI de modo transversal y, por otro lado, los obstáculos que se ubican en el nivel subjetivo en relación a resistencias vinculadas a posiciones subjetivas, políticas y/o religiosas en contra de la ESI; y en la dimensión institucional respecto a persistentes mandatos cis heterosexuales en ciertas culturas escolares. De modo que, más allá de la ley escrita y su obligatoriedad, existen condicionamientos subjetivos que dibujan los límites y alcances para la implementación de la ESI. Es por esto que las instancias de reflexión docente sobre los preconceptos y experiencias que marcan sus biografías respecto a la sexualidad, se constituyen en un momento clave en los dispositivos de formación en ESI.

El objetivo de este artículo es analizar las problematizaciones subjetivas y los reposicionamientos docentes a partir de una instancia de reflexión sobre sí, en una capacitación presencial sobre ESI. En primer lugar se desarrolla el marco metodológico de la investigación; en segundo lugar se contextualiza y describe el dispositivo analizado y se detalla en particular una de sus dinámicas experienciales: “El juego de las cuatro esquinas”; en tercer lugar se analizan las problematizaciones subjetivas desde una perspectiva foucaultiana y se identifican reposicionamientos docentes respecto a la sexualidad y el género que se desplegaron en el ámbito familiar, específicamente en las prácticas de crianza; por último se presentan las conclusiones.

METODOLOGÍA

Este artículo se desprende de mi tesis de maestría (Gamba, 2018) en la que desarrollé una metodología de tipo cualitativa con elementos del enfoque interpretativo. Se tomó como referente empírico a 4 grupos integrados por entre 35 y 40 personas de instituciones educativas de nivel primario de gestión estatal y privada, que participaron del dispositivo de capacitación en ESI “Es parte de la escuela, es parte de la vida” organizado por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (PNESI) en el transcurso del año 2015, en Ezeiza (partido de Alte. Brown) zona sur del conurbano bonaerense (Argentina). Sus participantes eran reconocidas como mujeres en amplia mayoría respecto a los varones. Entre los integrantes había directivos/as, docentes de grado, docentes de materias especiales como ser: educación física, música, danza, teatro. Las fuentes de evidencia fueron diversas: observaciones participantes con registro densos, sistematización y análisis de 150 cartas escritas por los y las docentes durante la formación, 7 entrevistas en profundidad realizadas un año después de la capacitación y el análisis de documentos oficiales sobre ESI.

Como característica metodológica de la investigación, se destaca mi doble rol en el trabajo de campo: como investigadora y como una de las coordinadoras de la capacitación. Con este doble papel me presenté ante los y las docentes participantes de la capacitación durante el inicio de la primera jornada, donde les adelanté que realizaría observaciones participantes y que quizás me verían tomando apuntes en mi cuaderno de campo, mientras que mi pareja pedagógica tomaba la posta de la coordinación. El papel de docente/investigadora me permitió participar activamente del intercambio de significantes y la construcción de sentidos que se desplegaba durante todo el dispositivo, con particular atención en el desarrollo de una dinámica orientada a la reflexión colectiva sobre preconceptos vinculados a la sexualidad y el género: el Juego de las Cuatro Esquinas.

El análisis documental, la sistematización y el análisis de las 150 cartas -escritas al final del segundo día de capacitación con la consigna de contarle a un colega sobre lo aprendido en la capacitación-, fue clave para descubrir nudos de sentidos que se reiteraban en las narrativas. Mediante una codificación abierta

(Strauss y Corbin, 2016) se identificaron las siguientes categorías de análisis: hitos biográficos, dimensión emocional, dimensión de la experiencia, referencias a lo familiar, la maternidad y la crianza. De aquí emergió como hipótesis central el vínculo entre la reflexión de sí y los reposicionamientos en el ámbito familiar, específicamente en las prácticas de crianza.

Por último, y considerando estos hallazgos parciales, se formuló la guía de entrevistas en profundidad para docentes que hicieron la capacitación, un año después. Asumimos que pasado ese lapso podríamos captar mejor las transformaciones en sus concepciones sobre la sexualidad y el género. Se concretaron 7 entrevistas en profundidad a docentes (1 varón y 6 mujeres) que participaron de grupos de capacitación diferentes, para garantizar experiencias representativas de cada una de las instancias de implementación del dispositivo. También se entrevistó a dos responsables del Programa Nacional de Educación Sexual Integral quienes ampliaron información sobre la planificación y desarrollo del dispositivo de formación.

LA ESI Y LOS CAMINOS A SU IMPLEMENTACIÓN

En 2008 el Consejo Federal de Educación acordó los lineamientos curriculares de Educación Sexual Integral para cada nivel educativo, en base a diálogos y discusiones entre especialistas, organismos del Estado, sectores religiosos y de la sociedad civil. Aunque no estuvo exento de concesiones con sectores que rechazaban la ESI, este acuerdo fue clave para aunar criterios, difundirlos y alentar su abordaje en las escuelas, con la salvaguarda de un documento oficial que brinda el aval sobre la pertinencia de estos temas. Para acompañar la puesta en práctica de los lineamientos entre 2009 y 2012 el PNESE desarrolló materiales pedagógicos con herramientas para el aula y otros recursos didácticos. Estos materiales ofrecían secuencias detalladas de abordaje para cada contenido y se basaban en actividades ya implementadas por colegas educadores/as. El objetivo fue dar respuestas al “y ahora ¿cómo?”.

En esta línea, las estrategias de capacitación docente organizadas por el PNESE para la implementación la ESI en las escuelas de Argentina, aludió a la necesidad de trabajar con los y las docentes en la revisión de los propios prejuicios sobre el género y la sexualidad, con el supuesto de que la aplicación de la ley significaba no sólo una innovación curricular sino una transformación cultural e institucional más amplia que requería reposicionamientos docentes en la tarea pedagógica.

Con este propósito el PNESE realizó capacitaciones masivas presenciales de formación docente en distintas jurisdicciones del país entre el 2012 al 2016 mediante un dispositivo específico: las Jornadas de Formación Institucional en Educación Sexual Integral “Es parte de la vida es parte de la escuela”. Centralmente este dispositivo se caracterizó por desarrollar dinámicas de participación que promovieron la reflexión colectiva y el diálogo entre colegas sobre una pregunta central ¿cómo se sienten con el abordaje de estos temas en la escuela?. En el caso de la provincia de Buenos Aires (la jurisdicción con más docentes a nivel nacional) el dispositivo “Es parte de la vida, es parte de la escuela” alcanzó todos los niveles de sus veinticinco regiones educativas.

El dispositivo constaba de tres jornadas presenciales: dos días intensivos con una duración de ocho horas cada uno y, luego de quince días, un encuentro de cuatro horas. Este esquema se repetía del mismo modo en todas las jurisdicciones. En efecto, el dispositivo contaba con una planificación detallada que era ejecutada por las parejas pedagógicas de coordinadores (que en general eran personas provenientes mayormente de las ciencias sociales y también docentes jubiladas con alguna experiencia previa en relación a la ESI), a quienes se entrenó mediante el mismo dispositivo a cargo del PNESE, a fines de incorporar las dinámicas.

En la primera jornada se introducía la ley, se realizaba la dinámica experiencial que instalaba la problematización subjetiva sobre la sexualidad y el género en las propias biografías y se presentaban los ejes temáticos. Antes del cierre se entregaba una bolsita con los materiales de ESI elaborados por el PNESE con los que trabajaríamos el día después. En la segunda jornada se abordaban las cuestiones curriculares, con el documento de los lineamientos en mano y los materiales didácticos elaborados por el PNESE que eran leídos

en grupo. Durante el último encuentro se compartían las propuestas de jornada institucional que los y las docentes participantes iban a realizar en sus escuelas en su condición de multiplicadores.

LA ESI COMO INTERPELACIÓN DE LA PROPIA EXPERIENCIA

Una de las piezas centrales del dispositivo de capacitación docente diseñado por el PNESEI, era su potencialidad para interpelar a los y las docentes como sujetos integrales, es decir, no sólo en su función pública como docente, sino también en los roles jugados en su dimensión personal: como madres, padres, hermanos/as, hijos/as, amigos/as, pareja. En una entrevista para la investigación en la que se enmarca este artículo, uno de los referentes del Programa hacía referencia a que esta característica fue posible gracias a la interdisciplinariedad de miradas en la planificación del dispositivo:

(...) hay mucho también de las profesiones de quienes integrábamos el programa. Quienes venimos de la antropología sabemos de la importancia del sujeto, de la sujeta, actuando y quienes vienen de la docencia saben de lo que se le pone en juego a la docente. La psicología social, de saber de la importancia de todo lo que se pone en juego cuando está el docente dando las clases, que es el docente pero están implicados todos estos roles y todo su ser social (Entrevista a responsable/s del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, 2016).

Con esto se buscaba generar las condiciones para la problematización subjetiva respecto a la sexualidad y el género, entendiendo la importancia de este reposicionamiento para consolidar la ESI, y a los y las docentes como sus voceros legítimos. Entendemos el término problematización subjetiva como un proceso de reflexión que busca la transformación del sujeto en función de un discurso de verdad. En este sentido, el reposicionamiento comprende un cambio de posición en relación a un discurso normativo que implica transformaciones en la relación con los otros y con uno mismo.

En este apartado analizaremos una de las dinámicas planificadas para promover la reflexión sobre sí e interpelar esta problematización, desde una mirada foucaultiana. También analizaremos los reposicionamientos docentes que se desplegaron a partir de la capacitación, que se dieron centralmente en el ámbito familiar, específicamente en las prácticas de crianza.

Ezeiza, jueves 11 de junio de 2015.

8.00 am. En un patio cubierto de una escuela de gestión estatal, alrededor de 60 docentes, directivos/as, profesores/as, maestras/os, y psicólogos/as de un total de 15 escuelas (privadas y estatales) se acomodan impacientes en unas sillas dispuestas en fila, a la espera del inicio de la capacitación. Hablan del clima, de los hijos/as, de sus parejas, todo esto mientras preparan el mate y sacan de los bolsos paquetes con tortas y facturas. Luego de una presentación informal de cada participante y la exposición del cronograma de la jornada, se invita a los y las docentes a moverse al patio central para jugar al “Juego de las Cuatro Esquinas”. Una de las capacitadoras lo explica así:

“Les vamos a pedir que caminen por el salón, que se relajen, que se encuentren con la mirada, que se saluden con sus colegas, hasta que digamos una frase. Cuando la escuchen, sientan como le resuena a cada uno/a y ubíquense en la esquina que más los/as represente” (Notas de campo).

Acto seguido, señala los cuatro carteles que indican las esquinas imaginarias y lee: “siempre; nunca, muchas veces, pocas veces”. Arranca el juego. Mientras caminan, se cruzan con colegas, amigos/as, ex compañeros/as, intercambian sonrisas y hasta besos y abrazos. De repente una de las capacitadoras dice a viva voz: “Puedo decir lo que siento, lo que me pasa”. Silencio. Cabezas bajas. Algunos/as miran las cuatro esquinas desde el medio de la ronda, inmutables. Otros/as, se dirigen a una esquina con paso cansino, retroceden, cambian el sentido, observan dónde se ubican sus compañeros/as. Hay una minoría que no duda y se sitúa en la esquina que los/as representa (Notas de campo).

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

Esta secuencia con características similares se repitió muchas veces más, no sólo en esta instancia de capacitación masiva, sino en otras formaciones, en espacios y tiempos diversos y con distinto público. El hecho

de rememorar la propia biografía, examinarla y compartirla, se configura en un dispositivo de subjetivación que resuena en los y las participantes. Para quienes hablan, para quienes escuchan y también para quienes se resisten.

El juego de Las Cuatro Esquinas puede leerse como un ejercicio de confesión que posibilita el examen de sí. Según Foucault (2002) la confesión ha sido la matriz general que rige la producción del discurso verdadero sobre el sexo. El significativo sexualidad se alza en estas instancias como un enigma que es menester develar, un secreto que debe salir a la luz, en ese espacio en el que otros/as también lo saben, pero lo ocultan, en fin, una voluntad de saber. El propósito aquí versa en torno a construir una reflexión colectiva sobre los preconceptos respecto a la sexualidad y los géneros que redunde en la construcción de un nuevo saber sobre la sexualidad, un nuevo discurso de verdad en consonancia con los principios que guían la ESI.

En efecto, en los mismos cuadernos de ESI elaborados por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (2009) se enfatiza en la necesidad de “empezar por lo que nos pasa como docentes con la educación sexual” (Marina, 2009, p. 16) y se reconoce a “la reflexión sobre nosotros mismos” como la primera “puerta de entrada”¹ que los/as docentes necesitan abrir para que la ESI entre a la escuela.

Para una comprensión analítica de esta instancia de reflexión, resulta útil estudiar este proceso en términos de “técnicas de sí”, es decir:

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

Así, las consignas dirigidas a rememorar la propia experiencia, personal y educativa, y compartir estas reflexiones de modo colectivo con la mediación de las capacitadoras, puede comprenderse como una búsqueda de modificar los preconceptos sobre sexualidad y género que no se corresponden con los lineamientos de la ESI.

La decodificación de las confesiones fue asumida como una tarea colectiva en la que las capacitadoras sembraban las pistas que conducían a los y las participantes a una disposición para la interpelación de la ESI. La experiencia de escucharse y escuchar un cúmulo de situaciones vividas, sentimientos y emociones acalladas, resonaba con fuerza y perturbaba los límites de lo no dicho. Poder decir se instala, así, como un paso ineludible para un reposicionamiento respecto a la ESI: “Poder decir también, porque si uno no puede decir es como que no puede aplicarlo” (Entrevista a Mora, Vicedirectora, 2016).

En este sentido, la obligación de los y las docentes de cumplir la ley ESI como garantía de un derecho humano de los niños, las niñas y adolescentes, supone transformar una identidad docente que, históricamente se construyó escondiendo la sexualidad de la maestra bajo el guardapolvo blanco y abonó a la representación de la “segunda mamá” consolidando una subjetividad y corporalidad muy ajustada a los mandatos de género del modelo patriarcal. El peso de estas representaciones se entrecruza con las biografías de los agentes educativos, en especial las mujeres, y condiciona los modos de procesar los cambios que la ESI requiere.

Comprender este entramado es central para dar cuenta por qué la ESI, en tanto arista de una reformulación mayor respecto a los modos en que la sexualidad como dispositivo de poder ha moldeado nuestras subjetividades, requiere un reposicionamiento y una revisión sobre sí en las distintas dimensiones que transitan las y los docentes.

ENTRE EL SILENCIO Y LA REPARACIÓN

La implementación de la ESI y las acciones destinadas a su cumplimiento apuntan, en general, a la interpelación sobre las prácticas docentes. Sin embargo, las resonancias de la ESI trascienden esta dimensión y se constituyen en pistas de despegue para la problematización subjetiva en los distintos roles y ámbitos en los que se desarrolla. Cuestionar las prácticas escolares parece requerir un cuestionamiento sobre la propia biografía educativa.

Las prácticas docentes en particular, están teñidas por los esquemas de interpretación que cada sujeto ha configurado a partir de sus experiencias vitales (Alliaud, 2007). En este sentido, las trayectorias de los y las docentes están influenciadas por los modos en que habitaron distintas posiciones en el campo educativo, de modo que los hechos subjetivos se imbrican en una superficie social con ciertas posibilidades (Bourdieu, 1989). Cómo aprendimos y cómo enseñamos, se problematiza en la reformulación sobre lo permitido y lo prohibido en las escuelas y requiere una elaboración en conjunto con el resto de los actores, para habitar las nuevas fronteras respecto a lo que se dice y no se dice sobre la sexualidad.

En la dinámica de las Cuatro Esquinas y con mayor intimidad en las entrevistas en profundidad, accedimos a la puesta en escena de hitos subjetivos que de algún modo limitan o traicionaban la disposición de esas docentes para hablar de sexualidad en las escuelas. Al (re)ver estas situaciones mediante las técnicas a examen de sí, irrumpía el rechazo, o, por el contrario, la confirmación de tener una obligación moral de conducir a otros tanto en pos de reparar ese trauma como para evitar que se repita.

Spegazzini, miércoles 13 de mayo de 2016.

Rocío me citó en su casa. Me fue a buscar a la parada del colectivo. Se puso contenta de verme, nos abrazamos. Me contó que ganó el concurso de ascenso para ser vicedirectora de su escuela. Una de las primeras acciones en su nuevo rol fue “bajar la capacitación de ESI”. Pero algo se le fue de las manos, algo no salió, o sí. Comenzó a relatarme esta historia y le pedí permiso para prender el grabador:

“...Cómo hace esta persona adulta en dónde te viene y te plantea, ante una actividad común y cualquiera, donde el equipo de orientación te pide a vos que cuente un tema que hayas pasado en tu niñez, en tu juventud, porque es donde más se vive esto lo que sería en relación a lo sexual, que vos remitas un suceso de tu infancia. Y que la mujer se largué a llorar, con cincuenta y pico de años” (Entrevista a Rocío, Vicedirectora, 2016).

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

“¿cómo vos podés dar educación sexual integral, si vos lo tenés que hablar con naturalidad del cuidado del propio cuerpo o mamá por higiene tal vez, ¿cómo lo decís con eso, sabiendo que vos tenés esa carga importante de que él que te tocó, no te tocó con esos cuidados? Entonces yo me preguntaba “¿qué le voy a decir?” mirá, está la ley. No” (Entrevista a Rocío, Vicedirectora, 2016).

Vemos en este relato cómo las marcas subjetivas se imbrican con los requerimientos de un rol institucional que llama al cuidado y a su vez, cómo la instancia de formación docente movilizó este hecho enquistado en el silencio. Silencio que es estructural para muchas mujeres que sufrieron abusos y que muy de a poco se animan a hacerlo expresarlo públicamente.

En otra entrevista, una de las docentes relata por primera vez una situación de abuso, ante la pregunta: “¿qué lugar tiene la ESI en tu rol docente?”

Entrevistadora: Lo que me estás relatando es una situación de abuso...

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

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

S: No quiero que nadie pase por esta situación. (...) No, no...pero estas cosas yo no quiero que pasen, me pone violenta pensar que una criatura puede pasar por esto (Entrevista a Silvina, Maestra, 2016).

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

Así, a partir de la revisión sobre preconceptos respecto a la sexualidad y el género como parte de una capacitación de ESI, se abrieron heridas subjetivas que, en este caso, parecen elaborarse entre cierto sentido

de reparación y la responsabilidad ética de cuidar a otros y otras para que no les pase lo mismo que a ella, como práctica de libertad personal y también como práctica docente desde la ESI.

Entendemos que la implementación de la ESI no consiste en que las docentes cuenten su propia experiencia, pero estos relatos muestran que no se puede sopesar el hecho de que ciertas marcas subjetivas requieren de un acompañamiento más sostenido para su incorporación, que trasciende la bajada de una ley. Una de las docentes manifiesta sobre este punto:

(...) creo que debería haber algo antes que al docente le permita llamémoslo “liberarse de su pasado”, buscando lo superé y no lo quiero para mis alumnos, no lo quiero para mis hijos, como diciendo: yo quiero cambiar esto que viví (...) porque si después de 53 años una consigna despierta tanta emoción, tanto dolor, quiere decir que hay algo que no se trabajó. ¿Que la escuela tiene que enseñar? Sí, tiene que enseñar, pero también tiene que venir esa bajada (...) tiene que ver con esto, desde lo emocional (Entrevista a Rocío, Vicedirectora, 2016).

En este sentido, habilitar la palabra sobre estos temas en el campo educativo, puede ser difícil, pero también reparador e iniciático para la elaboración de nuevas narrativas sobre sexualidad y género a partir de espacios colectivos de intercambio, también para las docentes.

ENTRE LA FAMILIA Y LA ESCUELA

En las cartas se les pedía a los y las docentes que relataran a un colega, cómo vivieron la capacitación. Este deber de multiplicar la ESI puede entenderse como una práctica de parresía (Foucault, 2009) que asumen los/as docentes al ser señalados como las voces autorizadas para la puesta en discurso de la ESI. Se entiende la parresía, como una función de conducción y guía de los/as otros/as en relación a una nueva verdad, en este caso respecto a la educación sexual. Una docente lo expresaba así:

Entrevistadora:- ¿Por qué elegiste a tu amiga Celia?

M: Porqué es una de las que deberían hacer el curso. Es muy cerrada. Ella dice que eso lo tiene que dar en la casa las familias, y yo comparto esa idea, pero la realidad es que la mayoría de las familias no se enseñan nada de eso. Entonces yo se lo dirigí a ella, contándole (Entevista a Marisa, Maestra, 2016)

Entonces, el inicio de la tarea multiplicadora se orientó a contar esta nueva verdad con particular interés entre quienes expresaban alguna resistencia, y también temores. Pero en este último punto, no eran temores vinculados tanto a la práctica educativa, sino más orientadas a las prácticas de crianza: “te escribo a vos porque tenés hijos y se de tus miedos y preocupaciones” (Carta 36, Grupo 1); “hoy te puedo ayudar a vos que nos docente a trabajar esas dudas que te plantean tus nenas” (Carta 21, Grupo 5).

Con prácticas de crianza nos referimos a lo que los adultos cuidadores hacen para favorecer el crecimiento y desarrollo psicosocial de las infancias, y facilitar el aprendizaje de conocimientos para que el niño o niña reconozca e interprete el entorno que le rodea (Aguirre, 2000).

En este sentido, las prácticas de crianza son en su mayoría acciones aprendidas, tanto dentro de las relaciones de crianza en las cuales se vieron involucrados los adultos cuidadores, como en referencia a comportamientos de otros padres y madres. Se podría decir entonces, que son nociones construidas social e históricamente sobre cómo se debe criar a los hijos que están atravesadas por otros factores como la cultura, el nivel social, económico y educativo de esos adultos.

Ante la pregunta sobre con quiénes habían compartido lo trabajado en la capacitación, los entrevistados indicaron en mayor medida con sus hijos e hijas: “Nos sentamos acá un día, todos y miramos todo lo de la capacitación, tengo una hija de 12 años...” (Entrevista a Rocío, Vicedirectora, 2016); “Le conté a mi hija, le mostré los cuadernillos, le llevé a mi hermana también. Mi hermana me dijo: ...mmmm” (Entrevista a Mora, Vicedirectora, 2016).

Este primer espacio de socialización y reproducción del discurso de la ESI reafirma el lema del “conócete a ti mismo” y luego “ocúpate de ti mismo” (Foucault, 2009) y demuestra la eficacia del dispositivo de capacitación

para inaugurar un proceso de práctica de sí tendiente al reposicionamiento subjetivo. Uno de los docentes lo expresa de este modo:

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

Entrevistadora: ¿Qué te pasó en la capacitación que decidiste hablar con tus hijos?.

A: No porque yo dije, uno ya está entrando y...nada...para que estén seguros. Puede ser que, empiezo por mi casa, siempre hay que empezar por casa (Entrevista a Ariel, Profesor de Educación Física, 2016).

Esta afirmación se reitera en muchas cartas que ponderaron la utilidad de la capacitación para sus prácticas docentes, pero sobre para sus prácticas de crianza:

En mi caso personal también me va a servir para abordar el tema con mi hijo que tiene 11 años (Carta 33, Grupo 3).

Me hizo reflexionar como mamá sobre todas las herramientas que tengo en mis manos para brindarles a mis hijos (Carta 33, Grupo 5).

A pensar en cómo actuar frente a mis hijos rompiendo lineamientos viejos (Carta 14, Grupo 6 y 7).

El entrelazamiento que se produce entre las prácticas de crianza y las prácticas docentes encuentra en la familia su caja de resonancia. Como afirma Donzelot (1998), la familia es “una instancia en la que la heterogeneidad de las exigencias sociales puede ser reducida o funcionalizada” (p. 11), una especie de catalizador de las transformaciones sociales. Este mecanismo que se constituye en una condición de posibilidad para activar nuevas reglas del juego:

(...) Mi hijo me pidió un juguete de nena y no se lo compré. Hoy después de esta capacitación me di cuenta que estoy haciendo algo que no se debe. Así que decidí comprárselo... (Carta 20, Grupo 2).

No se trata de la escisión del rol docente y el de padre, madre, tía/o, abuela/o, sino más bien de jugar en casa el juego de la escuela y construir así un sólido engranaje de inculcación de los valores de la ESI. En suma, se establece una práctica que conecta las normas sociales y los valores familiares y crea un círculo funcional entre lo social y lo subjetivo.

CONCLUSIONES

La evidencia advierte que para evaluar la efectividad del dispositivo de formación docente en ESI, atendiendo particularmente a cierto reposicionamiento subjetivo en torno a preconceptos sobre la sexualidad y el género, es preciso dar cuenta de los interjuegos entre las prácticas subjetivas de los y las docentes y sus prácticas pedagógicas. Considerar las experiencias de vida, ciertos hitos biográficos y la construcción histórica de una identidad docente asociada a la madre educadora que silenció la sexualidad en la escuela, permite comprender los caminos más laberínticos y menos directos de la implementación efectiva de la ESI en Argentina.

En este sentido, el espacio de “reflexión sobre nosotros/as mismos/as” se configura como una instancia de cirugía emocional, mediante la cual se pueden elaborar hechos dolorosos del pasado que pueden facilitar los reposicionamientos subjetivos docentes. Poder ver con “los anteojos de la ESI” (como decíamos las capacitadoras) las huellas del discurso de la sexualidad en la propia biografía, inscrita ahora en una historia colectiva, se constituye en condición de posibilidad para asumirse como multiplicadores de un nuevo discurso de verdad sobre la sexualidad y el género en las escuelas.

A partir de la reflexión sobre sí, se mostró que el discurso de la ESI aparece, en principio, como liberador para el ejercicio de la sexualidad y se presenta como una segunda chance en términos de reparación y posibilidad. Reparatoria en tanto se habilita un espacio de elaboración a partir de la confesión, y condición de posibilidad en tanto permite conducir a otros por caminos distintos a los que ellas tuvieron que transitar, y así evitar el sufrimiento de las nuevas generaciones respecto a vulneraciones y violencias por motivo de género.

A su vez, este doble efecto nos muestra la persistencia de un modelo de maestra asociada a la segunda mamá, que se puede observar en el silenciamiento existente sobre la sexualidad y en la tarea de cuidado que aparece en las docentes como función social y moral hacia los niños y niñas, en tanto estudiantes e hijos. En este sentido, damos cuenta que despliegan su práctica de parresía en dos niveles conectados por una misma misión: “la de influir por la intensidad de su acción en la carrera escolar de sus hijos” (Donzelot, 1998, p. 204). En otras palabras, la puesta en discurso de la ESI actúa sobre las prácticas de crianza de las y los docentes, que asumen la preocupación moral por el acatamiento de las normas sociales, no solo como responsables de la educación de sus estudiantes, sino también de sus hijos/as.

Que el primer espacio de circulación de la ESI luego de la capacitación haya sido mayormente el ámbito familiar antes que el escolar, más que como un fracaso puede entenderse como un efecto de doble eficacia simbólica para instituir en un mismo proceso nuevos marcos de interpretación sobre la sexualidad y el género en las prácticas de crianza y en las prácticas educativas. En efecto, demuestra el éxito del dispositivo en relación a lo que se delineó como uno de sus propósitos centrales, la reflexión sobre sí y los reposicionamientos subjetivos.

También es importante señalar otro argumento que los entrevistados mencionaron a favor de “empezar por casa”, que tiene que ver con no tener el apoyo de los equipos directivos y la confianza de la comunidad educativa para el abordaje de la ESI. Esta dimensión se relaciona con una autoridad docente en crisis en un escenario de fragmentación educativa, donde el respaldo institucional parece constituirse en una condición clave en la disposición de los y las docentes a asumir el rol de multiplicadores de la ESI en las escuelas. Esto nos sugiere que, abierta la primera puerta de entrada de la ESI y contando con docentes dispuestos a implementarla, cabe seguir trabajando en las condiciones institucionales y en el vínculo familias -escuelas, que condicionan su efectivización en las aulas.

Nos interesa resaltar que el componente subjetivo que implica un reposicionamiento en torno a los modos en que se entiende, se habla y se vivencia la sexualidad y el género en las escuelas, es una dimensión ineludible para las capacitaciones docentes sobre ESI. La reflexión colectiva entre colegas y la circulación de la palabra es fundamental, no para que las vivencias personales se tomen como justificación de resistencias ni como espacio de catarsis personal, sino para potenciar la implicación con una política educativa que no se limita a la implementación de un lineamiento curricular sino al procesamiento de un cambio cultural más amplio.

En este sentido, los hallazgos de esta investigación sugieren la necesidad de continuar con dispositivos de formación que plantean dinámicas experienciales, pero que logren ubicar estas marcas en las biografías personales como parte de construcciones sociales más amplias, y avancen en la problematización de los modos en los que se construye y transmite el conocimiento en las escuelas. El poder enlazar las experiencias subjetivas con las prácticas escolares, que incluye rituales generizados de la vida institucional y formas de construcción de conocimiento disciplinar androcéntricas y compartimentadas, parece ser el desafío que resta abrir.

En conclusión, no siempre los caminos para la implementación de una política educativa son unívocos ni unidireccionales (de arriba para abajo). Por el contrario, la revisión que permite el proceso de reflexión sobre sí, la movilización de ciertos hitos biográficos y sus reposicionamientos subjetivos, en especial en las prácticas de crianza se presentó como una de las opciones “seguras” que algunos de los y las docentes se atrevieron a abrir como puerta de entrada a la ESI en las escuelas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alliaud, A. (2007). *Los maestros y su historia*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Granica SA.
- Aguirre, E. (2000). Cambios sociales y prácticas de crianza en la familia colombiana. *Diálogos 1. Discusiones en la Psicología Contemporánea* 2, 26-32
- Báez, J. (2013). ‘Yo soy’, posibilidad de enunciación de las sexualidades en la escuela. *Revista Polifonías* 2, 108-117.

- Báez, J. y González del Cerro, C. (2015). Políticas de Educación Sexual: tendencias y desafíos en el contexto latinoamericano. *Revista del IIICE*, 38, 7-24. DOI: 10.34096/riice.n38.3458
- Bourdieu, P. (1989). "La ilusión biográfica". *Historia y Fuente Oral* (2), 27-33.
- Consejo Federal de Educación (2008). *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral*. Recuperado de: http://www.me.gov.ar/me_prog/esi/doc/lineamientos.pdf
- Díaz Villa, G. (2012). Una pedagogía para la ESI (Educación Sexual Integral, Ley 26.150/06) *Revista Cuadernos de Educación*, 10 (10), 1-14.
- Donzelot, J. (1998). *La policía de las familias*. Valencia, España: Pre Textos.
- Faur, E.; Gogna, M. y Binstock, G. (2015). *La educación sexual integral en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la ley*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Faur, E. y Lavari, M. (2018). *Escuelas que enseñan educación sexual integral. Un estudio sobre buenas prácticas pedagógicas*. Buenos Aires, Argentina: UNICEF.
- Faur, E. (2020). La Catedral, el Palacio, las aulas y la calle. Disputas en torno a la Educación Sexual Integral. *Mora*, 25, 227-234.
- Foucault, M. (2002). *Historia de la sexualidad 2: el uso de los placeres*. 2°ed. 3° reimp. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (2009). *La hermenéutica del sujeto. Curso en el College de France 1981-1982*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Gamba, C. (2018). *La reflexión sobre nosotros/as mismos/as: los procesos de subjetivación docente y la educación sexual integral como tecnología de gobierno*. Tesis de Maestría. Buenos Aires: FLACSO. Sede Académica Argentina.
- Kornblit, A., Sustas, S. E., & Adaszko, D. (2013). Concepciones sobre sexualidad y género en docentes de escuelas públicas argentinas. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 24 (47), 47-78.
- Malnis Lauro, S. (2018). Posiciones docentes frente a la ESI: Algunos desafíos para la capacitación continua. *Socio Debate Revista de Ciencias Sociales* 4 (7), 1-26.
- Marina, M. (Coord.) (2009). *Educación Sexual Integral para la Educación Primaria: contenidos y propuestas para el aula*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Molina, G. y Maldonado, M. (2011). Interpelaciones a la escuela desde sexualidades diferentes. Notas etnográficas con estudiantes secundarios. En: Milstein, D. (Comp.) *Encuentros etnográficos con niños y adolescentes*. (121-142). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Morgade, G. (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. *Novedades educativas*, 184, 40-44.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Torres, G. (2013). Identidades de género, sexualidad y ciudadanía: un análisis crítico del currículum de educación sexual integral. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 16, 41-54.
- Wainerman C., Di Virgilio, M. y Chami, N. (2008). *La escuela y la educación sexual*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Manantial.

NOTAS

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