

Educar en tiempos de emergencia: interrupciones, continuidades y demandas del enfoque de género en la enseñanza

Núcleo de Estudios en Educación, Géneros, Sexualidades y Cuerpos*

Recibido: 17/06/2020

Aceptado: 24/06/2020



Resumen

Se presenta una indagación exploratoria sobre las percepciones de docentes y estudiantes en relación a la presencia del enfoque de género y la educación sexual integral (ESI), en distintos niveles del sistema educativo, en el contexto de la emergencia sanitaria por COVID-19. Mediante un diseño flexible se recogieron las percepciones de profesores y estudiantes, se analizaron los cuadernillos pedagógicos oficiales y se revisaron las propuestas didácticas virtuales de distintas instituciones. Los resultados identifican interrupciones, continuidades y nuevas demandas en torno al enfoque de género y la ESI, y una reorganización del espacio escolar en este particular escenario; con peso en tres dimensiones claves: la labor docente, el vínculo docentes–estudiantes y la relación escuelas–familias. Además, se visibilizan condiciones históricas del sistema educativo local, como los límites del puesto de trabajo, las posibilidades de cooperación entre docentes, los modos estudiantiles de resolución de la inequidad en el acceso al conocimiento y una nueva configuración en la relación entre escuelas y familias.

Palabras Clave

Enfoque de género, educación sexual integral, nuevas demandas educativas, emergencia sanitaria, educación remota.

To Educate in Times of Emergency: Interruptions, Continuities and Demands of the Gender Focus in Teaching

Abstract

An exploratory inquiry is presented on the teachers and students perceptions in connection with the gender focus and integral sexual education (ISE), in the different levels of the educational system, in the context of the sanitary emergency for COVID-19. Through a flexible design, perceptions of teachers and students were collected, official pedagogical booklets were analyzed and the virtual didactical proposals of different institutions were revised. The results identify interruptions, continuities and new demands around the gender focus and ISE, and a reorganization of the school space in this particular scenario; with weight in three key dimensions: the teaching work, the teacher–student bond and the relationship school–families. Besides, the historical conditions of the local educational system are made visible, as the limits of the working position, the possibilities of cooperation among teachers, the student’s way of solving inequity in the access to knowledge and a new configuration in the relationship between schools and families.

Key Words

Gender focus, integral sexual education, new educational demands, sanitary emergency, remote education.

* Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina. Correo electrónico: negesec@flacso.org.ar

1. Introducción

El 16 de marzo de 2020 se oficializó, en Argentina, la suspensión del dictado presencial de las clases escolares en los niveles inicial, primario, secundario y superior no universitario, como medida preventiva obligatoria por la pandemia de COVID-19. Unos días después, el 20 de marzo, el gobierno nacional decretó el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), de acuerdo al Decreto Núm. 297/2020, que impuso el confinamiento en los hogares y la continuación de la suspensión de la presencialidad escolar en buena parte del territorio nacional, situación que continúa hasta la fecha. En este marco, se comenzaron a desplegar diferentes acciones desde el Ministerio de Educación Nacional¹ y desde las distintas jurisdicciones provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), cuyo propósito fue garantizar la continuidad pedagógica en el sistema educativo nacional, mediante distintos soportes y mediaciones.

La llegada de estas propuestas al estudiantado ha sido heterogénea, ya que el desarrollo de actividades a distancia, depende de múltiples variables que se vinculan con el acceso a la tecnología, la conectividad, la disponibilidad de dispositivos acordes a las tareas, los recursos pedagógicos, y las estrategias desarrolladas por las escuelas en todos sus niveles, frente al desafío que impone la dinámica de la pandemia, el aislamiento físico y su impacto sobre la vida social.

Pasados algunos meses de iniciado el ciclo lectivo en su versión «remota», desde el equipo de investigación del Núcleo de Estudios en Educación, Géneros, Sexualidades y Cuerpos (NEGSEC)² nos propusimos una indagación exploratoria sobre las percepciones de docentes y estudiantes en relación a la presencia del enfoque de género en la enseñanza y el análisis de propuestas didácticas y estrategias institucionales, que abordan la educación sexual integral en los distintos niveles educativos (inicial, primario, secundario, superior no universitario y universitario) en dicho contexto y su modalidad en esta situación de emergencia.

En este artículo asumimos que el término educación en contexto de emergencia, constituye el modo pertinente de nombrar las diversas estrategias desplegadas por los/as docentes, dado que la situación de irrupción repentina de la presencialidad llevó al profesorado y a los equipos de gestión, a desplegar prácticas, comunicaciones y otras acciones que no quedan comprendidas enteramente en el concepto de educación a distancia, como modalidad opuesta o complementaria a la presencial. Asimismo, otras categorías tales como, educación virtual, digital o en línea, nombran la primacía de un tipo de soporte y de entorno que invisibilizaría las diversas estrategias de comunicación, materiales y digitales, que efectivamente se desplegaron en el sistema en este contexto.

En dicho marco se analiza la implementación de la educación sexual integral (ESI) emanada de la Ley Núm. 26.150 de 2006. La Ley instala el derecho de niños/as y adolescentes/jóvenes de recibir contenidos sobre sexualidad integral en el sistema educativo, desde el nivel inicial hasta el superior de formación docente, de modo transversal, sistemático y basado en información validada científicamente. La normativa posterior instala, además, un explícito enfoque de género para la ESI. Sin embargo, y más allá de avances significativos en la materia, su efectiva implementación transversal sigue siendo un desafío. Desde hace años,

1 El 16 de marzo se puso en marcha el programa Seguimos Educando para que las niñas, niños y adolescentes pudieran continuar los estudios desde sus hogares. Incluye un portal digital, la emisión de programas educativos en TV y radio y, la distribución de cuadernillos impresos.

2 Espacio académico destinado a la investigación, actualización y formación sobre las relaciones de género en los procesos educativos. Siendo integrantes de este Núcleo de Estudios, participan como autoras y autores del presente artículo: Sebastián Fuentes (sfuentes@flasco.org.ar), Carolina Gamba (cgamba@flasco.org.ar), Natalia Nasep (nnasep@flasco.org.ar), Mora Médici (mmédici@flasco.org.ar), Mariana Román (marianaroman.mr@gmail.com), Ernesto Cipolloni (cipolloni.e@gmail.com), Ana López Molina (lopezmolina.ana@gmail.com) y Gerardo Hernández (gerardohernandezucv@gmail.com)

las investigaciones sobre ESI (Faur, 2018; Faur & Fuentes, 2019; Fuentes, 2012; Gamba, 2018; Lavigne, 2016; Morgade, 2016; Ramírez, 2013) demuestran que «transmitir conocimientos» no basta para la apropiación de pautas de cuidado vinculadas a la sexualidad, la revisión de estereotipos y prejuicios de género o la problematización de situaciones de violencia. En otras palabras, las acciones sostenidas en la información y la comunicación de «temas» han sido limitadas para abordar la complejidad que supone un enfoque de género en la enseñanza.³ Lo que sí parece marcar la diferencia, tanto para docentes como para estudiantes, son los conocimientos que se producen en los pasillos, en los patios, en las situaciones que irrumpen, en fin, en la cotidianidad del vínculo educativo, en la escucha docente, en el lazo que construye el *ethos* pedagógico y que se sostienen con la presencialidad.

El desarrollo de una transversalización de la ESI más sistemática, en los niveles inicial y primario, y de talleres más específicos, aunque no masivos, en el nivel secundario, marcan la agenda de una educación con enfoque de género que busca instalarse en el sistema. Una pedagogía que propone articular vínculo y posición docente, con una mirada más compleja sobre los saberes en la enseñanza, afincados en el «cara a cara» en las escuelas. Frente a la suspensión de la presencialidad en la escuela resulta de interés indagar en la forma y presencia del enfoque de género y las propuestas de ESI en la educación en contextos de emergencia. En atención a ello nos formulamos los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los alcances de las experiencias a distancia? ¿Es posible generar instancias de formación y reflexión con enfoque de género en la no presencialidad? ¿Qué demanda el estudiantado y qué pueden ofrecer los y las docentes? ¿Qué desafíos persisten y cuáles se actualizan en la versión escolar remota?

Para explorar esta situación consultamos a docentes y estudiantes, de los distintos niveles del sistema educativo, sobre sus percepciones y opiniones respecto al enfoque de género y la ESI en este contexto educativo de emergencia. Paralelamente se analizaron los contenidos curriculares priorizados y distintas propuestas didácticas desarrolladas en esta coyuntura.

2. Nota metodológica

La presente indagación, de carácter exploratorio, sobre las percepciones de docentes y estudiantes en torno al enfoque de género en esta modalidad remota, se realizó mediante un diseño flexible. El trabajo de campo se basó en la comunicación con diversas fuentes y contactos que permitieron, en principio, obtener una visión general y aproximada, lo cual permitió distinguir algunas continuidades y rupturas, así como tendencias y aristas de un nuevo fenómeno. De la misma manera en que se desarrolla la enseñanza, instrumentamos la comunicación con nuestros informantes mediante el uso de *Whatsapp*, llamadas telefónicas y correos electrónicos; establecimos conexiones con actores del sistema educativo del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), abordamos los ejes de interés y registramos, tanto de forma oral como escrita, las voces de docentes y estudiantes que, tal como fue expuesto, pertenecen a diferentes niveles educativos y también a distintos barrios y a dos jurisdicciones: Provincia de Buenos Aires y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). El criterio que organizó la producción de información fue la diversidad de niveles educativos en los que se desempeñan los/as docentes. Además de entrevistas por teléfono y conversaciones/comunicaciones, recopilamos información relativa a la normativa producida por las jurisdicciones, así como materiales audiovisuales puestos a disposición en las plataformas educativas y materiales impresos «Cuadernillos» en el marco del dispositivo *Seguimos Educando*, y contactamos con centros de estudiantes de escuelas de nivel secundario.

Aunque se trata de una exploración aún en curso, el material producido y recopilado permite, sin embargo, dar cuenta de prácticas y estrategias que apuntan a resolver los objetivos

³ La consideración que aquí hacemos del enfoque de género no se vincula con un marco analítico, sino con la mirada normativa y prescriptiva del sistema, que establece su presencia en la enseñanza de la ESI con contenidos específicos, como la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres.

de la indagación y del desarrollo de campo, centrados en identificar cómo la emergencia educativa, instalada por la pandemia, agudiza, visibiliza, refuerza y permite problematizar o naturalizar las relaciones y desigualdades de género inherentes a la enseñanza y la construcción del vínculo educativo. Nos interesó observar matices, estrategias y dificultades diversas en cuanto a los siguientes objetivos: 1) explorar las percepciones de docentes y estudiantes sobre el enfoque de género y la ESI en tiempos de educación remota y ASPO, 2) indagar en lo central o periférico en la enseñanza en el mencionado contextos, 3) identificar estrategias institucionales para continuar con la ESI en tiempos de ASPO, así como a nuevos actores presentes en la situación de «clase escolar» (familias, vínculos, conducciones, etc.). Fue de interés explorar la reconfiguración de las relaciones entre estudiantes y docentes y, sobre todo, de las prácticas docentes a partir de la situación de emergencia educativa.

En función de los temas propuestos, resulta preciso destacar que no se implementó un cuestionario rígido, sino un guion orientador que cubrió las dimensiones y ejes presentados, en pos de distinguir las líneas de intervención específica (o no) en torno al enfoque de género en la enseñanza y la ESI, como así también, indagar distintas sensaciones y percepciones sobre dinámicas educativas planteadas en una educación de emergencia.

3. La pandemia como escenario de procesos pedagógicos desiguales

Un nuevo escenario se instala en una pandemia que traza un mapa de desigualdad complejo, tanto entre estudiantes como entre instituciones y docentes.⁴ La posibilidad de continuidad pedagógica restringida por la virtualidad, muestra diferencias significativas entre las escuelas de gestión privada y de gestión estatal,⁵ y también brechas al interior de estos grupos. En el caso de los primeros, la demanda sobre el personal docente, tanto desde los representantes legales de las instituciones, como desde los equipos directivos y las familias, es percibida con mayor fuerza por los actores consultados, que en el caso de los segundos, quizás debido al intercambio monetario, que puede teñir el derecho a la educación con la idea de un servicio.

Muchas escuelas privadas solicitaron, explícitamente, que las familias continúen sosteniendo la cuota ofreciendo distintas facilidades, pero, como contrapartida, algunas familias multiplicaron la demanda sobre los espacios de clases virtuales sincrónicas, lo que impacta en una sobrecarga, tanto para docentes como para estudiantes. En escuelas de gestión estatal la frecuencia de clases virtuales sincrónicas es mucho menor, tanto por dificultades en el acceso a Internet y dispositivos de docentes y alumnos/as, como por la atención de otras demandas vinculadas, por ejemplo, al reparto de canastas alimentarias, entre varios factores.⁶ En muchos casos, esta instancia de encuentro se aprovechó para repartir los cuadernillos impresos con actividades y conversar con las familias sobre las tareas de los chicos y las chicas, sus dificultades y posibilidad para la comunicación. Se organizaron grupos de

4 Según los datos del Observatorio de la Deuda Social Argentina (UCA), los ingresos durante el ASPO se redujeron más de un 50% para el 38,8% de los hogares del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) —zona urbana conformada por la CABA y los siguientes 40 municipios de la Provincia de Buenos Aires—, mostrando una diferencia entre residentes en CABA (27,9%) y en el Conurbano Bonaerense (42,6%). El 17,2% de los hogares del conurbano bonaerense manifestó que los ingresos no son suficientes para cubrir los gastos mensuales, mientras que esta cifra asciende al 45,5% en el conurbano bonaerense. Además, el estudio muestra que los hogares pobres y con niñas/os registraron una mayor reducción en sus ingresos (Bonfiglio, Salvia & Vera, 2020).

5 El informe realizado por el Ministerio de Educación de la Nación (2020) da cuenta de las desigualdades en el acceso a una computadora entre estudiantes que asisten a establecimientos de gestión privada y pública. Mientras que entre el 42% y el 44% de las/os estudiantes que asisten a instituciones de gestión pública (primaria y secundaria) tienen acceso a este recurso, cerca del 80% de las/os estudiantes que asisten a establecimientos de gestión privada, cuentan con una computadora en funcionamiento. En la Ciudad de Buenos Aires el 49% de la matrícula de la educación obligatoria pertenece al sector de gestión privada.

6 Señalamos que en el sector estatal hay mayores diversidades de condiciones sociales que aquí no llegamos a entregar completamente.

Whatsapp y otros canales virtuales que consumen menos «datos», para atender las distintas condiciones de acceso y conexión, y llegar a la mayor cantidad de estudiantes posible.

Las desigualdades persistentes respecto al acceso a dispositivos digitales e Internet fueron, sin lugar a dudas, uno de los problemas que la pandemia resaltó.⁷ Esta brecha se acentuó en los últimos años debido al vaciamiento del *Plan Conectar Igualdad*, que desde 2010 hasta 2015, tuvo por objetivo la distribución masiva de un *netbook* por alumnos/a del sistema educativo. Asimismo, la urgencia de la virtualidad evidenció la falta de una política de formación continua docente en alfabetización digital, tanto en lo que respecta al uso de recursos y plataformas tecnológicas, como al manejo del «lenguaje» de los medios digitales. Por último, a las dificultades en el acceso y uso de dispositivos digitales, se suma contar con las condiciones de infraestructura necesarias para «estudiar/trabajar en casa»: cantidad de dispositivos por hogar, contar o no con un espacio propio dónde estudiar/conectarse, y sobre todo con un/a adulto/a que acompañe y brinde soporte a las tareas escolares en el hogar. El desarrollo de la educación de emergencia a la distancia, señala nuevamente un problema estructural: las mujeres son las encargadas de las tareas de cuidado⁸ en los hogares y también son mayoría cuantitativa en el sistema educativo.⁹ Esto conlleva a que las trabajadoras de la educación afronten una doble carga de ocupación, que trae aparejada una situación de mayor desgaste físico y emocional.

Sobre la situación de adolescentes, en el marco del aislamiento, un estudio reciente de la Asociación Civil Casa rUSA (Bazán, Brückner, Giacomazzo, Gutiérrez & Maffeo, 2020) indicó que el 34,8% de los y las jóvenes encuestados manifestó no contar con nadie para conversar acerca de sus sentimientos dentro del hogar y el número se incrementa en jóvenes de mayor edad. Este dato señala un problema ya que muestra la ausencia de un espacio de diálogo entre adultos/as y jóvenes y adolescentes, que podía encontrarse en la presencialidad de la escuela. Sobre esto una profesora resaltó las jornadas *ESI* como una oportunidad para dialogar con los/as estudiantes sobre cómo se sienten durante el aislamiento:

La jornada *ESI* se constituyó en un espacio para preguntar cómo están les pibis. Una de las actividades proponía completar la oración “*a veces me pasa en cuarentena...*” mediante un recurso virtual, al estilo nube de palabras y otro mediante una especie de diario íntimo (Asesora Pedagógica Digital,¹⁰ Secundario, CABA)

También se resalta la sensación de estrés, cansancio y frustración, que emerge vinculada a lo escolar: por la cantidad de tareas para realizar, así como la dificultad de realizarlas sin un seguimiento más cercano de profesores/as. Según los datos del Observatorio de la Deuda Social Argentina (UCA), si bien la gran mayoría de los hogares (81,6%) del AMBA reconoce ayudar a los chicos/as con sus tareas escolares de modo muy frecuente, casi un 12% advierte no poder hacerlo por falta de conocimientos. A su vez, una encuesta del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, 2020) sobre el impacto del COVID-19 enfatiza que muchos niños, niñas y adolescentes necesitan mayor acompañamiento para aprender y sostener su desarrollo y, que la interrupción de las clases presenciales y el acceso a las

7 En Argentina, el 19,5% de los alumnos de sexto grado del nivel primario y 15,9% de los estudiantes del último año del nivel secundario no cuenta con conexión a Internet en su hogar. A su vez, las diferencias de acceso y conexión, entre las provincias de Argentina, muestran grandes disparidades, en especial entre provincias del Noroeste (Santiago del Estero, Catamarca, Formosa) y el centro del país (Buenos Aires, La Pampa) (Artopoulos, 2020).

8 A nivel nacional, las argentinas dedican diariamente casi el doble de tiempo (6,4 horas) que los varones (3,4) al trabajo doméstico no remunerado, y además hacen el 75% de ese trabajo (Bonavitta & Bard-Wigdor, 2020).

9 Según el Censo Nacional Docente de 2014 el número de mujeres docentes es casi seis veces mayor al de varones (Ministerio de Educación de la Nación, 2015).

10 El rol de asesor/a pedagógico digital, depende del Programa de Incorporación de la Tecnología (INTEC) del Ministerio de Educación y Deportes de CABA. Su función es orientar a docentes y equipos directivos de escuelas de gestión estatal, en educación digital y acompañar diversos proyectos para su implementación.

escuelas, obstaculizan el acceso a otros servicios y apoyos, ensanchando así las brechas de desigualdad.

En este escenario complejo y excepcional de aislamiento físico, preventivo y obligatorio por la pandemia del COVID-19, atravesado por desigualdades materiales y simbólicas que exponen a situaciones de vulnerabilidad, tanto a docentes como estudiantes, nos preguntamos sobre la presencia del enfoque de género y el abordaje de la ESI en los intercambios educativos en situación de emergencia.

4. Contenidos oficiales y enfoque de género: propuestas de enseñanza por escrito

A partir de la suspensión de clases presenciales y en el marco del Programa *Seguimos Educando*, el Ministerio de Educación de la Nación produjo y distribuyó, de manera impresa y digital, cuadernos con actividades para todos los niveles de la educación obligatoria. La revisión de estos cuadernos estuvo orientada a indagar sobre la presencia de la perspectiva de género en las actividades propuestas.

En primer lugar, se destaca que en las explicaciones, los enunciados y las preguntas se hace referencia tanto al género masculino como al femenino: “*amigos y amigas*”, “*científicos y científicas*”, etc. Por otro lado, se menciona a las familias, sin diferenciar roles como “*madre o padre*”, incluyendo de este modo a configuraciones familiares múltiples y diversas. El objetivo de observar estos detalles es evidenciar que, más allá de los contenidos estipulados, hay un modo de construcción del sujeto de la educación como un sujeto no homogéneo. Maffía (2001) sostiene que “*los rasgos que no se especifican en la definición de lo humano universal (sexo, raza, color, clase social, religión, edad, etc) terminan siendo siempre los del sujeto dominante o hegemónico*” (p. 28). En este sentido, la generización del sujeto de la educación, como un colectivo diverso fuera de un imaginario homogéneo, es un avance en la implementación de la perspectiva de género.

En los cuadernos de los todos niveles, en actividades de Lengua, el contenido que más se trabaja es la problematización de los estereotipos de género. Así, por ejemplo, luego de la presentación de un cuento en nivel inicial que reproduce estereotipos de «lo femenino» y «lo masculino», aparecen preguntas orientadas a problematizar estos roles. En el nivel secundario, se plantean actividades de discusión sobre el lenguaje inclusivo, y las propuestas de lecturas tienen una cantidad equilibrada de autores y autoras.

En las propuestas de actividades de Ciencias Sociales, tanto en el nivel primario como en el secundario, aparecen como temas recurrentes los derechos de las mujeres y la participación femenina en diferentes hechos históricos. En el nivel primario se aborda la primera ley de voto «universal» en Argentina, cuestionando la exclusión del derecho al voto de las mujeres en esta instancia. En el nivel secundario, se incluye la perspectiva de género en el tema «migraciones» y en distintas efemérides, como el 2 de abril o el 9 de julio, se incluyen apartados destinados al papel de las mujeres en diferentes momentos de la historia argentina.

En las tareas planteadas para Ciencias Naturales, en el último ciclo de primaria para abordar el «aparato sexual» como tema, se lo denomina como «aparato reproductor masculino/femenino» sosteniendo una perspectiva reproductiva de las relaciones sexuales. Este enfoque no se encuadra con la propuesta de la Ley de ESI, que plantea un desplazamiento desde una conceptualización biomédica-fisiológica-genital de la sexualidad, hacia una integral que incluye aspectos éticos, psicológicos, culturales y espirituales. En los cuadernos de secundaria en el abordaje del mismo tema, se lo nombra como «aparato genital» y se distingue de la construcción del género. Si bien en el nivel primario no se abordan como tema las identidades trans, en el secundario sí aparecen contempladas. Cabe señalar que desde el año 2012, Argentina cuenta con la Ley Núm. 26.743 de Identidad de Género, que establece el derecho de las personas a la rectificación del nombre de pila, el sexo e imagen

en todos los documentos oficiales, respetando el género autopercibido. En 2018 el Consejo Federal de Educación incluyó a la identidad de género entre los Contenidos de Aprendizaje Prioritarios del nivel secundario, pero en la producción de materiales oficiales¹¹ de primaria e inicial, persiste todavía hoy una perspectiva binaria. En áreas como Matemática, Música y Educación Física, en líneas generales, la construcción de los enunciados no reproduce estereotipos de género, como históricamente sucedía, lo cual evidencia un trabajo cuidadoso sobre la construcción de los textos y las consignas de trabajo.

Teniendo en cuenta este análisis de la transversalidad por áreas, lo que se ve es un proceso en curso, con avances y retrocesos, especialmente en Ciencias Naturales, que es el área que históricamente estuvo ligada al abordaje de sexualidad y posteriormente de la educación sexual construida desde un enfoque biologicista. Uno de los estudiantes consultados para esta indagación, hizo una apreciación en la misma línea: *“Yo voy al biológico (la orientación) y al no estar en letras o en sociales, son temas que se tocan mucho menos”* (Alumno de 5to año, Secundario, CABA).

Para los niveles primario y secundario, a partir del tercer cuadernillo, lanzado en el mes de mayo, se prevé el desarrollo de contenidos específicos de educación sexual integral semanalmente. Las actividades propuestas en este marco respetan los lineamientos curriculares de la Ley de ESI, abordando temas como las distintas configuraciones familiares, la afectividad, el derecho a la intimidad, los cambios corporales en la pubertad y el cuestionamiento a los modelos hegemónicos de belleza. En los cuadernos de nivel secundario se proponen, además, actividades orientadas a pensar críticamente los reglamentos de vestimenta de las escuelas y la distribución de las tareas domésticas por género. La aparición de la ESI como espacio curricular específico en los materiales oficiales es una novedad, en tanto la Ley no prevé que haya «una materia ESI», sino que aparece como una estrategia para garantizar el abordaje de la educación sexual integral en el contexto de emergencia. En este sentido, la situación de educación en emergencia pareciera haber jerarquizado, al menos en el registro material adscrito a la ESI, como un cuasi espacio curricular en todos los niveles, con un alto nivel de transversalización.

5. Miradas y prácticas docentes de ESI desde un enfoque de género: continuidades y novedades en la educación remota

De los y las docentes consultados/as en los distintos niveles sobre la presencia del enfoque de género en las propuestas realizadas, la mayoría identificó a las «Jornadas de ESI» como la instancia en la que, explícitamente, se trabajaron dichos contenidos. La Jornada *Educación en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género*, es obligatoria una vez al año por la Ley Núm. 27.234 desde el 2015, para todos los niveles (inicial, primario, secundario y superior no universitario) a nivel nacional. Por su parte, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires están previstas por agenda educativa dos «Jornadas ESI», además de la de *Educación en Igualdad*, en las que se deben trabajar los lineamientos curriculares de ESI a lo largo de todo el horario escolar y, en cada uno, de los espacios curriculares. En dichas Jornadas las propuestas desarrolladas en el nivel inicial se orientaron a reuniones de formación docente y, en algunos casos, a reuniones sincrónicas con familias, replicando en este último caso, algo que ya sucedía en la presencialidad. En el nivel primario, las actividades observadas se enfocaron en reflexionar sobre los roles de género y las tareas en el hogar, además de ofrecer un espacio para que los/as niños/as pudieran expresar como están y cómo se sienten en este momento tan particular. En el nivel secundario, se relevaron actividades que proponían un mayor intercambio virtual con sus estudiantes, como un taller de «memes» sobre micromachismos, una cartelera virtual con información sobre vínculos y redes sociales, la lectura crítica de un cuento seguido de un foro, y talleres y diálogos virtuales por medio de

11 La producción masiva de materiales de trabajo para el aula y de bibliografía realizada por el Programa Nacional de ESI es anterior a 2018, por lo tanto, se sigue utilizando mayormente material desactualizado.

alguna plataforma sincrónica o de redes sociales, como Instagram. Al igual que en primaria, las propuestas priorizaron el abordaje de la afectividad y la situación emocional de adolescentes y jóvenes frente al aislamiento.

Por último, las propuestas del nivel superior no universitario y otros espacios de formación docente observados fueron, en especial, carteleras virtuales o *blogs* que se ofrecen como «cajas de herramientas» con distintas propuestas que abordan temas de género, en especial listados con recursos y procedimientos sobre qué hacer y dónde recurrir, en caso de sufrir una situación de violencia, acoso o abuso. Sobre este punto cabe señalar que las situaciones de violencia de género intrafamiliar se profundizaron en el contexto de aislamiento, ya que muchas mujeres, niños, niñas y adolescentes quedaron confinados/as en el mismo espacio físico que su agresor.¹²

La mayor parte de las personas consultadas indicó que los/as profesores/as que trabajaban el enfoque de género, en la presencialidad, son quienes continúan sosteniendo este abordaje en el formato virtual, y son las mismas/os docentes que, aunque no puedan llegar a sus estudiantes con recursos «virtuales» digitales, buscan que las tareas que les envían, por medio de *Whatsapp* o fotocopias que distribuyen en las escuelas, tengan una mirada de género. En este sentido, las propuestas pedagógicas desarrolladas en el contexto de la educación no presencial, han variado de acuerdo a los recorridos previos en la transversalización de la *ESI* en sus prácticas de enseñanza, entre otros factores. Una de las docentes de nivel secundario que contactamos manifestó que la virtualidad no implicó un impedimento para continuar trabajando el enfoque de género, en tanto, en el contexto presencial, lo hacía de manera integrada al trabajo propio de la materia:

En realidad como yo ya venía trabajándolo dentro del trabajo con los textos, etc., no sentí gran diferencia. Sí en lo que tiene que ver con que no pude realizar el taller porque eso sí requiere la presencialidad, pero en el resto de las actividades no sentí la diferencia. Porque yo planteé las reflexiones dentro de las actividades y entendieron perfectamente las consignas, plantearon sus propias opiniones (...) Utilizamos las herramientas que teníamos a mano y con eso, pudimos. (Profesora de Prácticas del Lenguaje, Secundario, Provincia de Buenos Aires).

Los/as docentes consultados/as también remarcaron como positivo el hecho de que se hayan sumado, a la organización de las Jornadas *ESI*, profesores/as que, en situación de presencialidad, no lo podían hacer debido a superposiciones horarias y falta de tiempo físico para reunirse a planificar.

Es menester recordar que las condiciones de trabajo docente en el nivel secundario, fragmentadas en horas cátedra distribuidas en diversas escuelas, obstaculizan el sentido de pertenencia a la institución y la disponibilidad de tiempo para socializar y trabajar en conjunto con colegas (Arroyo & Pérez, 2020; Sosa, 2014;). En este sentido, una de las estrategias desplegadas por las/os docentes ha sido la sociabilidad *online* a través de redes sociales, que representan espacios de encuentro, debate y socialización de materiales, que no podrían realizarse de manera presencial (González del Cerro, 2018).

Por último, nos preguntamos por la recepción de estas propuestas entre los y las estudiantes. En los casos de actividades asincrónicas, por ejemplo, la percepción docente es que se perdió la posibilidad de reflexionar sobre los contenidos abordados, de repreguntar, pro-

¹² Según un relevamiento de Casa del Encuentro, a través del Observatorio de Femicidios en Argentina, durante el período de Aislamiento Social Preventivo Obligatorio por COVID-19, desde el 20 de marzo al 14 de mayo de 2020, se cometieron 49 femicidios. De acuerdo a los datos proporcionados, cuatro de las víctimas de femicidio eran niñas, una de cada cinco mujeres tenía denuncia previa, el 71% de ellas fue asesinada en su hogar, el 72% correspondía a menores de edad, de los autores del hecho un 67% fue cometido por sus parejas o ex parejas.

fundizar, etc., y dejó a los/as estudiantes solos/as ante los materiales y su forma de apropiación. La educación, en situación de emergencia entonces, con sus matices y diferencias (carácter sincrónico/asincrónico, uso de redes sociales u otros canales) se convierte en una instancia que complejiza la fluidez, especialmente para con aquellos/as estudiantes que, además presentan dificultades e impedimentos, en torno a la conectividad. Una docente que había implementado juegos y dispuesto videos sobre ESI, relató:

Sí sabemos que muchos vieron los videos y jugaron a las trivias. Eso lo pudimos rastrear por los números de reproducciones. Lo que sí recibimos muchísimos comentarios positivos fue de les colegas porque todos los días las placas y los *links* se las mandábamos a ellos. De todos modos, a nosotras nos queda la sensación de que fue una semana pasiva, en el sentido de que le mandábamos cosas para que vean y no mucho más y no sentimos que haya sido lo suficientemente inclusiva porque no todos tienen acceso a ver videos. (Docente Referente ESI,¹³ secundario, CABA)

Al considerar esta variable muchas docentes manifestaron elegir materiales que trabajen con cierta generalidad sobre los temas, en particular sobre la violencia de género, con el cuidado de que no «destapen» alguna situación de violencia que luego no se puede contener. Una docente de secundaria comenta al respecto: *“Se busca, desde docentes que laburan la ESI, no proponer disparadores que sean golpes bajos, por ejemplo, casos de violencia, porque se entiende que no está el espacio de contención si se llega a revelar una historia de violencia”* (Asesora pedagógica digital, Secundario, CABA).

Esto se refiere, justamente, a uno de los efectos más visibles y drásticos que la implementación de la ESI ha evidenciado en los últimos años: situaciones de abuso y violencia silenciadas que, adolescentes y jóvenes, se animan a contar en el aula al trabajar estos temas. No obstante, y frente a la limitación de la conectividad que desiguala las posibilidades de docentes y estudiantes de acceder a interacciones sincrónicas, la educación remota se encuentra con dicho límite y trabaja acercando información, ideas, actividades e incluso recursos de contacto. En los *blogs* y otros recursos *online* de escuelas secundarias y primarias de gestión estatal de la CABA, sobresalen indicaciones sobre teléfonos y otros medios de contacto destinados a niños/as y familias que están atravesando situaciones de violencia o riesgos.

Entre docentes se manifiesta la sensación de estar improvisando sobre la marcha, en cuanto a las formas y los contenidos de la modalidad virtual o a distancia, de las materias presenciales. Este contexto impide o complica continuar el abordaje de la ESI para quienes lo han sostenido de modo transversal en la presencialidad. No observamos indicaciones claras de la conducción del sistema (autoridades educativas, supervisores/as, directivos) en relación a priorizar la ESI como un contenido, más allá de lo establecido en los cuadernos del programa *Seguimos Educando* por escrito: como en la presencialidad, su despliegue afecta más a determinados perfiles de escuelas, docentes y equipos de conducción.

Sin embargo, reincorporar el enfoque de género a la enseñanza, es un desafío que varios docentes expresaron asumir para el segundo cuatrimestre. Asimismo, hubo quienes trabajaron en clave de género dentro los límites posibles que esta modalidad ofrecía. Por ejemplo: revisaron estereotipos sobre las «maestras jardineras», cuestionaron la carga de las tareas domésticas en las mujeres o respondieron a la demanda de abordar la violencia de género en el contexto familiar, al menos como un tema a trabajar.

Una variable clave para comprender los recortes en el abordaje, es el trabajo extra que supone trasladarse a la modalidad virtual o a distancia y su urgencia, ya que se dio repenti-

¹³ Por normativa todas las instituciones educativas del país deben contar con docentes de la propia planta permanente designados/as como referentes de ESI, que están a cargo de diferentes tareas relacionadas con la profundización e implementación de la perspectiva que propone esta política.

namente y sin certezas sobre el futuro inmediato. Esto provocó una sensación de desborde, agravada para quienes tienen niños/as o adultos/as a cargo con consecuencias en la profundidad de las propuestas de enseñanza elaboradas. Nos encontramos también con un sentimiento, de desamparo y soledad docente, cuando los equipos directivos no supieron contener o contemplar la diversidad de situaciones personales del profesorado, y, en muchos casos, sobre-exigieron con tareas que apabullaron a maestros, profesores y también estudiantes. En este sentido, un énfasis en el control administrativo de lo que las/los docentes realizaban, con qué frecuencia en cada grupo, y el registro de qué estudiantes respondían y cuáles no, resultó en una regulación que implicó una sobrecarga de trabajo administrativo que, en la presencialidad, se descarga en otros actores y roles de la escuela.

Frente a la ausencia de una estrategia pública efectiva para cubrir las carencias de muchos sectores, en relación al acceso a dispositivo y conectividad, los gremios tampoco han logrado acompañar con medidas concretas estas situaciones que precarizaron aún más la labor docente.

6. Demandas de ESI, vínculos y la relación escuela-familia en el nuevo escenario

Estudiantes de nivel secundario que fueron consultados/os en este aspecto valoraron el abordaje de temas ligados a la ESI, en tanto les permite problematizar situaciones y problemáticas que consideran relevantes, y coincidieron en señalar que estas temáticas se tratan de manera dispar, dependiendo del/de la docente: *“Básicamente, desde casa es más difícil y se nota más a quienes les interesa que nosotros veamos estas problemáticas (...) Más que nada se nota quien le pone energía a estos temas tan importantes”* (Estudiante, secundario, CABA).

La generación de los «recurseros»¹⁴ también fue valorada positivamente, considerándola sumamente necesaria en un contexto en el que *“hay muchos pibes que sufren esa violencia y que consideraban a la escuela como un segundo hogar donde estar más tranquilos”*.

En algunas escuelas, ante el escaso desarrollo de la ESI, de manera general, y especialmente en el contexto de educación virtual, desde los centros de estudiantes se desarrollaron iniciativas para que sean las/os propios jóvenes quienes impulsen actividades ligadas a la ESI. Para ello, las/os estudiantes buscan información en sitios de Internet, recurren al apoyo de algunas/os docentes o se contactan con organizaciones que *“dictan charlas de ESI”* para ofrecerlas de manera abierta a quienes estén interesados/as. Sin embargo, en la realización de este tipo de proyectos, según relatan las/os estudiantes, se encuentran con dos grandes dificultades:

Tenemos reticencias en la mayoría de los colegios católicos o conservadores, y en aquellos de carácter público; para estos últimos, su educación en la totalidad se está viendo bastante afectada ya que muchos de los estudiantes no cuentan con las herramientas de accesibilidad tecnológica para estar al día con las tareas. (Estudiante integrante de la Unión de Centros de Estudiantes, Secundario, Provincia de Buenos Aires)

En líneas generales, los relatos de las/os estudiantes, de nivel secundario, que contactamos coinciden en remarcar a la ESI como un tema relevante, y resaltan un escaso abordaje de temáticas ligadas a la sexualidad en el tiempo transcurrido de educación de emergencia. Se reiteran las formas de abordaje en lo presencial, por ejemplo, a través de la invitación a un experto que imparte conocimientos sobre anticonceptivos, pero por video-llamada. En algunos casos, esta demanda fue cubierta por el Centro de Estudiantes en el formato de charlas virtuales, sosteniendo la observación de efemérides como la marcha «Ni Una Menos».¹⁵

14 Los «recurseros» son compilaciones que reúnen materiales didácticos para abordar distintas temáticas, o bien datos de contacto de instituciones/organismos que brindan asistencia.

15 La marcha «Ni una menos» se realiza anualmente desde el 3 de junio de 2015, cuando se produjeron manifestaciones multitudinarias en distintas localidades del país como protesta ante el aumento de los femicidios y en demanda de medidas por parte del Estado para actuar frente a la violencia de género.

En este sentido, se evidencia la urgencia de abordar la violencia de género. En muchos casos, los y las docentes no trabajan por temor a que aparezcan situaciones que desborden su capacidad de contener y acompañar a la distancia, lo que genera un entramado complejo de vulnerabilidades. En algunos casos, vinculado a esta temática, el estudiantado expresó la necesidad de informarse sobre formas de violencia en las redes sociales y estrategias de cuidado digital, un tema que comienza a constituirse como central en este contexto.

La importancia de los vínculos escolares recobró un lugar central en el marco excepcional de educación de emergencia. Más que nunca se puso en escena cómo la construcción de una relación pedagógica, entre estudiantes y docentes, basada en el conocimiento y la confianza, puede facilitar aprendizajes significativos, tanto referidos a los contenidos prioritarios como más allá de ellos. Asimismo, la construcción del vínculo en las escuelas favorece la emergencia de espacios de diálogo y contención que, en la actualidad, las/os jóvenes manifiestan no tener.

Las y los docentes entrevistados señalaron, en efecto, la dificultad de no conocer a los chicos y las chicas para el despliegue más o menos exitoso de la continuidad pedagógica. Esto se debe a que el ASPO se inició a poco de comenzar las clases y, en consecuencia, docentes y estudiantado se encontraron frente a frente tan solo durante dos semanas, en el caso de primaria; una semana en secundaria, y, en la mayoría de casos de universidades y superior, nunca. La ausencia del otro/a presencial, junto con la importancia del «cara a cara» en la relación pedagógica, demanda repensar este «nuevo espacio áulico» que exige además, una readaptación, en términos que muchas acciones se resuelven desde la individualidad y adoptan diferentes dinámicas entre la enseñanza y los aprendizajes. En este sentido, desde la voz de los y las docentes, aparecen nociones en torno a la «improvisación» y la edificación de estrategias que se sostienen en el «día a día».

Dicha situación trajo aparejada varias dificultades para el abordaje del enfoque de género y las estrategias específicas de ESI. Por un lado, sumado a enfocarse en los denominados temas nucleares, abordar ciertos temas de la ESI genera temor. Los distintos tipos de resistencias en docentes y directivos, en los procesos de desarrollo de la ESI en las escuelas, se hicieron evidentes. Las resistencias presentes en la presencialidad (Faur, 2015) no se modificaron en la virtualidad o educación remota; resistencias operativas, morales, temores a las reacciones de las familias y la propia percepción de las/os docentes de no considerarse preparadas/os para abordar temáticas referidas a la sexualidad. A estas resistencias para la implementación de la ESI se suman los obstáculos estructurales propios de un sistema educativo fragmentado.

Los y las docentes también regulan su compromiso con dichos temas en función del tiempo de dedicación que tienen en la institución, su antigüedad y confianza con esa comunidad educativa, si son suplentes o titulares (Gamba, 2018). Este conjunto de resistencias se combina con otras propias de la situación de emergencia: la dificultad relativa al uso de herramientas digitales, y el desconcierto en torno a cómo gestionar una educación remota. La tensión en torno a si abordar la violencia de género es un indicador de la conjunción de las dificultades relativas a la «distancia», la ausencia de presencialidad y las dificultades propias del trabajo de la ESI con un enfoque de género: docentes que temen «destapar una olla» y no estar presente para contener, y estudiantes que demandan el tema como necesario. En ambos costados de la tensión, está la sombra de lo familiar y lo que acontece en los hogares.

En el relato de los y las docentes se evidencia la profundización de estos obstáculos para abordar temas con enfoque de género y/o ESI en particular en el contexto de aislamiento. En efecto, se percibe una sensación de desconfianza que se juega dentro y fuera de la escuela. Por un lado, docentes que temen sobre qué puede pasar con la «viralización» de su imagen y sus dichos en un contexto de virtualidad; por el otro, las familias desconfían y opinan

sobre los criterios pedagógicos y las decisiones docentes sobre qué temas trabajar en este contexto. Se juega allí un tema caro a las temáticas de género y *ESI*, como es la distinción entre lo público y lo privado, y la mayor exposición de la labor docente, ahora escenificada en los hogares.

En efecto, docentes del nivel primario, por ejemplo, realizan clases sincrónicas acompañados de al menos un referente del equipo de conducción. Esta presencia, inexistente en el aula física, parece funcionar como vigilancia y a la vez amparo. Por un lado, la institución se asegura que esa «clase» cumpla con los acuerdos establecidos y contenidos requeridos y; por otro, el docente al contrario de sentirse “*evaluado en su trabajo*”, lo entiende como un apoyo y garantía frente a posibles situaciones incómodas que se puedan dar en el entorno virtual con las familias.

En este sentido, otra dimensión de relevancia que surgió en los relatos de docentes y también de estudiantes, fue la necesidad de generar nuevas pautas de convivencia para habitar los entornos virtuales. Cómo gestionar la palabra y la escucha, los tiempos frente a la pantalla, la obligación o no de «prender la cámara», quiénes participan, son sólo algunos de los nuevos pactos que se acuerdan entre profesores/as y estudiantado, cuando las condiciones de conectividad lo permiten. Asimismo, para quienes les costaba hablar en público, opinar o disentir, la virtualidad se transforma en un espacio de intervención más hostil y de mayor exposición. Una docente visibiliza esta preocupación y sus nuevas formas de abordaje; de algún modo, lo que pasaba a solas en los pasillos comienza a suceder mediante *chats* privados.

Quando tenemos encuentros virtuales suelen participar más los varones, mi laburo tiene que ver con promover la participación de las mujeres para que se equilibre un poco esa participación. Porque cuando hay un sector que habla demasiado puede apabullar al resto, y bueno... En este caso, lo que sucedió es que los varones eran más activos que las chicas. Y después, lo que me pasaba, es que recibía mensajes privados de las chicas, que me escriben sólo a mí, pero no lo comparten con el grupo. El laburo es también atender esas demandas de manera más particular (Preceptora, Secundario, CABA)

En el contexto de emergencia educativa, se reconfigura no sólo la relación entre docentes y estudiantes, sino la relación pedagógica en su complejidad, para lo cual un enfoque de género es crucial, porque cada sutileza del intercambio, sincrónico o asincrónico, transmite y enseña jerarquías y desigualdades. El currículum oculto sigue operando en tiempos de educación remota. Pero también se rearticula la relación escuelas–familias, porque se corre la frontera entre lo público y lo privado, y las resistencias y temores emergen con nuevo rostro, en un contexto epidemiológico–sanitario en el que se reconfiguran emociones, interacciones, cercanías y distancias, y la percepción de los peligros y riesgos se altera.

7. Reflexiones finales

Si en el ámbito académico ya se volvió un lugar común señalar que la pandemia visibilizó y profundizó desigualdades preexistentes, los primeros acercamientos a las prácticas y percepciones docentes y, a las demandas estudiantiles en relación a la *ESI* y las relaciones de género, señala que frente a las condiciones previas y contextuales actuales, los actores escolares hacen con lo que les toca y aun así intervienen —o buscan hacerlo— sobre dichas condiciones. Entendemos que la emergencia educativa re–organiza una serie de condiciones de lo escolar. Identificamos el peso de tres dimensiones: la institucionalización de un enfoque transversal, la labor docente, el vínculo docentes–estudiantes y la relación escuelas–familias.

La producción de materiales oficiales se inserta como una acción de la gestión, entre la labor docente y el vínculo de docentes con estudiantes, ya que las propuestas son actividades

que tienen por objetivo contribuir a suplir la ausencia de clases presenciales, desarrollando contenidos y tareas a resolver. En la indagación de este material, aparece como característica uniforme de los cuadernos, en la formulación de las consignas y en las propuestas de trabajo, un educando interpelado como hombre y como mujer, que se presupone inmerso en un entorno familiar, cuya representación no está definida de manera estereotipada, es una construcción de un sujeto educativo diverso. En este sentido, se puede ver el avance en la implementación de la perspectiva de género, más allá de los contenidos curriculares, como una propuesta político-pedagógica. En cuanto a la transversalidad, la presencia de la perspectiva de la ESI es aún heterogénea y discontinua en todos los niveles y materias. En este sentido, la propuesta oficial estabiliza la presencia de la ESI, presentándola como un espacio curricular específico, que desarrolla los lineamientos previstos por la normativa.

La organización del puesto de trabajo docente —con sus condicionamientos en torno a la contratación dominante de horas frente a grupo— se resquebraja en una organización de la enseñanza remota, aunque, como señalamos, el control burocrático-administrativo emerge como una nueva o reforzada tarea de los/as docentes. El contexto de emergencia educativa instala, asimismo, nuevas oportunidades de interacción docente, justamente porque resquebraja ese orden dominante del puesto de trabajo basado en una ocupación temporal-espacial sincrónica de un profesor/a frente a curso. La indagación en torno a la ESI en contexto de educación remota descubre la individualidad de la función docente escolar y muestra la potencia de la socialización que realizan los docentes, indicando nuevas oportunidades de trabajo colaborativo, y un mayor conocimiento y convencimiento en el cuerpo docente sobre las posibilidades que instala la ESI en la relación entre docentes y estudiantes, y de los estudiantes con el saber escolar. Al mismo tiempo, la emergencia educativa señala las necesidades de formación docente relativas a ESI, género, educación remota y entornos virtuales. Los/las docentes se apropian de nuevos recursos digitales, realizan una mayor inmersión en recursos, canales y soportes que dialogan con la cultura y los entornos digitales que usan los/las jóvenes: los vivos de Instagram de algunos equipos docentes de ESI son un signo en relación a ello.

La educación remota, según lo muestran los estudios realizados desde el inicio de la cuarentena, se impone en y por medio de condiciones de conectividad desiguales. Lo que esta primera aproximación aporta, a partir del foco puesto en la ESI, es que la inequidad se genera en torno a la profundidad e intensidad de la experiencia de enseñanza y de aprendizaje. Mientras quienes logran condiciones de conectividad acceden a instancias de interacción virtuales, sobre todo sincrónicas, entre docentes y estudiantes —necesarias para la problematización de cuestiones vinculadas a las jerarquías y desigualdades de género— aquellos/as docentes y estudiantes que no lo pueden sostener, se ven limitados a una mera «exposición» de contenidos, lecturas y, tal vez, alguna interacción asincrónica entre la resolución de una serie de preguntas de los cuadernos o las fotocopias enviadas por los/as docentes y su devolución. Hay una desigualdad específica en torno a la ESI y el enfoque de género, la distancia entre resolver una actividad escrita por un lado, y poder interactuar y dialogar con los/as docentes sincrónicamente, por el otro.

Las situaciones de inequidad, en el acceso a los saberes relativos a ESI y género, los estudiantes la «resuelven» a partir de mayores demandas de estos contenidos y del establecimiento de redes con actores extraescolares, que puedan suplir aquello que no logran canalizar sus docentes y escuelas. Sobresale aquí una manera de hacer en la desigualdad del acceso al conocimiento, resolviendo de modo extraescolar, el acceso a saberes que son de su interés. En este sentido, una nueva coordenada aparece en torno a las posibilidades educativas de las escuelas: si el escenario educativo es, predominantemente Internet y las redes sociales, no solo es un entorno que facilite aprendizajes y el acceso a recursos de conocimiento, sino también un ecosistema de interacción que requiere un enfoque educativo y preventivo por parte de

la escuela: nuevas situaciones de acoso y violencia emergen como los «nuevos»¹⁶ temas que hacen a la necesidad de los/as niños/as, adolescentes y jóvenes, y demandas constante en el tiempo, como el trabajo sobre violencia de género.

Finalmente, la emergencia educativa no sólo desiguala en aspectos específicos relativos a la ESI y al enfoque de género. También ubica la relación escuelas–familias en una nueva materialidad y un ecosistema de aprendizaje. Si la escolarización —específicamente los aprendizajes— acontecen necesariamente desde los hogares, las fronteras entre lo público y lo privado se reordenan. La escena familiar es el contexto material y social en que se desenvuelve la enseñanza, tanto para videos y actividades sincrónicas. En el caso de los cuadernos, aparece allí la posibilidad de un trabajo más resguardado y circunscripto a lo escrito, ya que éstos incluyen contenidos de ESI. Las situaciones de abuso y violencia, de género y etarias, se profundizan; al mismo tiempo, la labor docente queda más expuesta, vigilada y controlada. Esa situación fragiliza la experiencia docente en torno a la seguridad en su rol, y refuerza resistencias y temores precedentes en lo relativo específicamente al trabajo en torno a la ESI. Como nos decía una docente de nivel primario: “cuando les hablo por la video–llamada, sé que los chicos no están solos, están sus padres atrás”.

En suma, el contexto de educación de emergencia nos enfrenta a continuidades y nuevos desafíos que delinearán una reorganización del espacio escolar y sus vínculos, que resultará interesante considerar y analizar cuando se vuelva a la presencialidad.

Referencias bibliográficas

- Arroyo, M. & Pérez, J. (2020). Un estado de la cuestión sobre el puesto de trabajo docente en la escuela secundaria: entre las regulaciones laborales, las condiciones de trabajo y las posibilidades de implementar políticas educativas. En D. Pinkasz & N. Montes (Comps.), *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes* (pp. 73–118). Buenos Aires: Ediciones de la Universidad Nacional de General Sarmiento–Flacso.
- Artopoulos, A. (2020). *¿Cuántos estudiantes tienen acceso a Internet en su hogar en Argentina?* Observatorio Argentino por la Educación. Recuperado de <https://argentinosporlaeducacion.org/informes>
- Bazán, C., Brückner, F., Giacomazzo, D., Gutiérrez, M. A. & Maffeo, F. (2020). *Adolescentes, COVID–19 y aislamiento social, preventivo y obligatorio*. Asociación Civil Casa FUSA. Recuperado de <https://grupofusa.org/wp-content/uploads/2020/05/Adolescentes-COVID-19-y-aislamiento-social.pdf>
- Bonavitta, P. & Bard–Wigdor, G. (2020). *Cuidados, usos del tiempo y trabajos en cuarentena: cuestionario virtual realizado durante una semana en abril de 2020*. Conicet–UNC.
- Bonfiglio, J. I., Salvia, A., Vera, J. (2020). *Empobrecimiento y desigualdades sociales en tiempos de pandemia. Informe de avance: mayo 2020*. Pontificia Universidad Católica Argentina–Observatorio de la Deuda Social Argentina. Recuperado de <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/10217>

¹⁶ La normativa del 2018 referente a los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de ESI estableció entre ellos “la prevención de grooming”. Debido a su reciente inclusión, es un contenido poco desarrollado en los documentos oficiales.

- Faur, E. (Coord.). (2015). *La Educación Sexual Integral en la Argentina: balances y desafíos de la implementación de la ley (2008–2015)*. Buenos Aires: Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Recuperado de <https://www.ossyr.org.ar/pdf/bibliografia/547.pdf>
- Faur, E. (2018). La ESI en la Argentina: genealogía de una política educativa con enfoques de género y Derechos Humanos. *IntercambiEIS: Boletín Digital de Educación Integral en Sexualidad para América Latina y el Caribe*, (2). Recuperado de <http://legacy.flacso.org.ar/newsletter/intercambiéis/02/aportes-investigacion-esi-argentina.html>
- Faur, E. & Fuentes, S. (2019). *Experiencias de embarazo, maternidad y paternidad en la adolescencia: trayectorias escolares y políticas públicas en la CABA*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.
- Fuentes, S. (2012). Catolicismo y educación sexual: tradiciones y prácticas ¿divergentes? en una escuela católica bonaerense. *Sociedad y Religión: Sociología, Antropología e Historia de la Religión en el Cono Sur*, 22(38), 141–183. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3872/387239043006.pdf>
- Gamba, C. (2018). *La reflexión sobre nosotros/las mismos/las: los procesos de subjetivación docente y la educación sexual integral como tecnología de gobierno* (Tesis de magíster). Flacso, Buenos aires, Sede Académica Argentina.
- González del Cerro, C. (2018). *Educación Sexual Integral, participación política y socialidad online: una etnografía sobre la transversalización de la perspectiva de género en una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires* (Tesis doctoral). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Lavigne, L. (2016). *Una etnografía sobre sexualidades, género y educación: la educación sexual integral en la Ciudad de Buenos Aires como política de gestión de la sexualidad juvenil* (Tesis doctoral). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Ley Núm. 26.150 de Programa Nacional de Educación Sexual Integral, de 10 de octubre de 2006, *Boletín Oficial de la República Argentina*, de 24 de octubre de 2006.
- Ley Núm. 26.743 de Identidad de Género, de 9 de mayo de 2012, *Boletín Oficial de la República Argentina*, de 24 de mayo de 2012.
- Ley Núm. 27.234 de Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género, de 26 de noviembre de 2015, *Boletín Oficial de la República Argentina*, de 4 de enero de 2016.
- Maffía, D. (2001). Ciudadanía sexual: aspectos personales, legales y políticos de los derechos reproductivos como Derechos Humanos. *Feminaria*, 14(26–27), 28–30. Recuperado de <https://tierra-violeta.com.ar/wp-content/uploads/2020/07/Feminaria26-27.pdf>
- Secretaría de Evaluación e Información Educativa–Unicef. (2020). *Informe Preliminar Encuesta a Hogares: Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID–19*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informepreliminar_hogares.pdf

- Morgade, G. (Coord.). (2016). *Educación sexual integral con perspectiva de género: la lupa de la ESI en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.
- Ramírez, V. (2013). *Educación Sexual Integral en la escuela secundaria: posibilidades, límites y tensiones* (Tesis de grado). Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Plata, Argentina. Recuperada de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.822/te.822.pdf>
- Sosa, R. (2014). *El trabajo en cuestión: los actores educativos y la disputa de sentidos en el territorio de la escuela* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de General Sarmiento, Provincia de Buenos Aires, Argentina.