

(Des)aprendiendo con ESI: Primeras aproximaciones de un estudio interpretativo sobre la Formación Docente en la Facultad de Humanidades (UNMdP)

(Un)learning with ESI: First approximations of an interpretative study on teacher training in the Faculty of Humanities (UNMdP)

Gladys Cañueto¹

Bárbara Bequio²

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/frbg1pinc>

Resumen

La Ley 26.150 (2006) ha declarado a la Educación Sexual Integral como un derecho educativo de todos los educandos del país. Asimismo, esta y otras normas legales, como las Resoluciones del Consejo Federal de Educación 45/08 (2008) y 348/18 (2018), han contemplado la Formación Docente en ESI. Sin embargo, esto no ha devenido en garantía. Aún más, las resistencias docentes, explícitas o no, continúan siendo un desafío para la enseñanza con ESI. Este trabajo comparte las primeras resonancias del trabajo de campo de la investigación denominada “Aprendizajes y desaprendizajes para la enseñanza con ESI en la Formación Docente de la Facultad de Humanidades de la UNMdP: Otras narrativas posibles”. Esta, se propone abordar los procesos de enseñanza con ESI que suscitan en la Facultad, a partir de un estudio biográfico-narrativo. Se toma como supuesto que aquellos profesores que integran la ESI en sus clases han tenido que desaprender o descomponer posturas pedagógicas construidas en sus trayectos de formación y en sus experiencias profesionales y vitales. Desde una metodología cualitativa y con perspectiva autobiográfica-narrativa nos abocamos para artículo al análisis documental de los Planes de Trabajo Docente correspondiente a dos asignaturas del ciclo de Formación que aludimos anteriormente y que complementamos con entrevistas a las docentes a cargo de las asignaturas.

Palabras clave: Educación Sexual Integral; desaprendizajes; formación docente; investigación biográfica-narrativa

Abstract

Law 26.150 (2006) has declared Comprehensive Sexual Education as an educational right of all the educandos of the country. Likewise, this and other legal norms, such as the Resolutions of the Federal Council of Education 45/08 (2008) and 348/18 (2018), have contemplated Teacher Training in ESI. However, this has not become a guarantee. Even more, teachers' resistances, explicit or not, continue to be a challenge for teaching with ESI. This paper shares the first resonances of the field work of the research called "Learning and unlearning for teaching with ESI in the Teacher Training of the Faculty of Humanities of the UNMdP: Other possible

narratives". The aim of this study is to approach the teaching processes with ESI that arise in the Faculty, from a biographical-narrative study. It is assumed that those teachers who integrate the ESI in their classes have had to unlearn or decompose pedagogical positions built in their training and in their professional and life experiences. From a qualitative methodology and with an auto-biographical-narrative perspective, for this article, we focused on the documentary analysis of the Teaching Work Plans corresponding to two subjects of the above-mentioned training cycle, complemented with interviews to the teachers in charge of the subjects.

Keywords: Comprehensive Sexual Education; Un-Learning; Teacher Training; Biographic Narrative Research

Recepción: 07/02/2024

Evaluación 1: 07/02/2024

Evaluación 2: 02/03/2024

Aceptación: 13/03/2024

Introducción

En octubre del 2006 se sancionó la Ley 26.150 denominada “Programa Nacional de Educación Sexual Integral”, estableciendo en su artículo 1° “el derecho de todos³ los educandos a recibir Educación Sexual Integral” (en adelante ESI) en todos los establecimientos educativos del país. De igual modo, define a la ESI como la articulación de los “aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos”, trascendiendo las miradas moralizantes y biomédicas vinculadas a la sexualidad (Zemaitis, 2016; 2021; Morgade, 2021). En sintonía, los Lineamientos Curriculares (Res. CFE 45/08 del 2008) y los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (en adelante NAP) determinados en el Anexo de la Res. CFE N°340/18 (2018) disponen los contenidos y objetivos propios de la Formación Docente, reafirmados en la Res. N°419/22 (2022). Empero, la Formación Docente en ESI es un campo que presenta obstáculos y limitaciones (Morgade, 2021, p.12), que se complejizan al referirnos al ámbito universitario, donde aún hoy se discute cómo compatibilizar la Ley Nacional –y sus normativas complementarias⁴– con la autonomía universitaria (ídem, 2021).

Compartimos la afirmación de Morgade cuando expresa que la educación siempre ha sido y es sexual, y que desde la creación de los sistemas escolares los "contenidos y mensajes relativos de los cuerpos sexuados" (2021, p. 10) han sido parte del currículo en todas sus formas, oficial, oculto y nulo. De esta manera los conocimientos escolares presentados en el aula como parte del currículum, al decir de De Alba (1995) en tanto “síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) conforman una propuesta político-educativa” (p.59) e implica una propuesta histórica, cultural, social y políticamente contextualizada que contempla tanto los documentos curriculares, ya sean diseños, propuestas o materiales de desarrollo curricular, como así también las prácticas concretas que se expresan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Es decir que el currículum, además de reflejar qué es lo que se

considera cultura en cada momento histórico, expresa también quiénes dicen qué es lo que debe transmitirse como legado a las nuevas generaciones y finalmente quiénes pueden acceder a ella, convirtiéndose en un objeto de lucha y en producto de la misma (Grinberg y Levy, 2009). En sintonía, Scharagrodsky (2007) agrega que la escolarización bajo la matriz normalista significó disciplinamiento, homogeneización y rutinización de los cuerpos. Asimismo, entendemos que toda la vida social es educativa, de manera tal que los contenidos y prácticas relativas a la educación sexual disputan sus significantes en el sentido común, las industrias culturales y otros agentes socializadores. Respecto a esto, Morgade, Fainsod, Baez y Gortz (2018) afirman que los docentes tenemos⁵ una “representación” de qué es la Educación Sexual como así también una experiencia personal y subjetiva, respecto a la sexualidad (p.71).

En concordancia con lo anterior, recuperamos la distinción entre formación docente y educación docente desarrollada por Yedaide (2020; 2022). Con Formación Docente nos referimos comúnmente a “los esfuerzos institucionales por disponer ciertos conocimientos, estrategias y habitus” (Yedaide, 2020, p. 63) en los aspirantes a profesores. En cambio, el término educación docente espera aludir a la totalidad de las experiencias vitales de los profesores, contemplando no sólo el tránsito por las instituciones de formación y ejercicio, sino también las vivencias corporales y afectivas que transcurren por fuera, aquello que Bruner (1991) denominó oportunamente como “pedagogía inmanente”. Del mismo modo, referirnos a educación docente colabora en la indagación de los procesos de “subjetivación continuos, vivos, que reconfiguran opciones identitarias docentes fluidas pero condicionadas por un repertorio de narrativas maestras” (Yedaide, 2022, p.13). En otras palabras, referirse a educación docente nos permite indagar en las experiencias de (des)aprendizaje continuo que los profesores adquieren simplemente por vivir en sociedad. Aquí, las “narrativas maestras” (o Grandes Relatos) son aquellas educaciones sexuales in-corporadas por los docentes, que invitan a indagar qué nos pasa con la ESI y los saberes u orientaciones (Ahmed, 2019), aprendidos.

Este trabajo se inscribe en la investigación denominada “Aprendizajes y des-aprendizajes para la enseñanza con ESI en la Formación Docente de la Facultad de Humanidades de la UNMdP: Otras narrativas posibles”, enmarcada en la Beca de Estudiante Avanzada de la Universidad Nacional de Mar del Plata⁶ y cuyo objetivo general es explorar los aprendizajes y des-aprendizajes de los docentes del Ciclo de Formación Docente de la Facultad de Humanidades (UNMdP) para la enseñanza con ESI. Cuando nos referimos a la enseñanza con ESI hacemos alusión a la transversalidad de la misma, a docentes que en sus prácticas tienen presente diversos aspectos de ella⁷. Deseamos recuperar las voces, el rostro humano de las normativas (Aguirre y Porta; 2019) que se traducen en la enseñanza con ESI, indagando acerca de los “des-aprendizajes”, la “descomposición” (Ramallo, 2019; 2020) de la educación de los docentes y de los rituales escolares que se manifiestan para la enseñanza de la ESI en la misma formación docente. Entendemos por descomposición al “proceso constante de regeneración y devenir” (Ramallo, 2019, p.107) de los aprendizajes que nunca adquiere una forma acabada, a un movimiento que permite restaurar otros modos de conocer, ser y saber, revalorizando la pedagogía de la vida misma (Ramallo, 2020).

Ante lo escrito, consideramos necesario mencionar que la organización curricular del Ciclo de Formación Docente fue aprobada en el año 1998 (OCS n°1163/98), ocho años antes de la sanción de la Ley 26.150 y aproximadamente diez años antes de los Lineamientos Curriculares. El Ciclo está conformado por dos campos: de la formación general y de la formación orientada. El primero tiene por objetivo “ofrecer una visión actualizada de los diferentes paradigmas teóricos que abordan la problemática educativa” y se subdivide en dos áreas: el área de la fundamentación pedagógica, cuyas asignaturas son Problemática Educativa y Adolescencia, Educación y Cultura; y el área de fundamentación Socio-Política compuesto por Sistema Educativo y Currículum, y Gestión Institucional (hoy denominada Planeamiento y Gestión Institucional). El segundo campo espera “ofrecer una visión actualizada de los diferentes paradigmas que sustentan las estrategias metodológicas y técnicas más adecuadas para lograr la transposición de los saberes científicos a saberes didácticos”, cuya área es de instrumentalización y especialización constituido por Didáctica General y, Didáctica Especial y Práctica Docente, según OCs 1163/98.

Consideraciones metodológicas

Se optó por abordar el tema de investigación desde la perspectiva cualitativa (Denzin & Lincoln, 2011), con un enfoque narrativo autobiográfico (Bolívar y Domingo, 2006; Porta y Yedaide, 2014; Porta, 2020). En principio, motivan este enfoque –y el tema de investigación– las intenciones políticas, éticas y pedagógicas que se encuentran enraizadas en mi autobiografía. En principio, mi propia condición de mujer y de cuerpo sexuado (Federici, 2010; 2022; Scharagrodsky, 2007) ha sido atravesada por las instituciones educativas, como estudiante y docente. Allí han performado en mí saberes y prácticas alusivas a los cuerpos, los géneros, las relaciones de descuido y destrato– incluidas las violencias. A su vez, la perspectiva biográfica-narrativa, nos incita a cuestionar la autoridad de los relatos oficiales, como señalan Yedaide y Porta (2021); esta perspectiva también colabora en la resignificación de las vivencias y trayectorias personales, de modo que nos acercamos a una pedagogía vital (Porta y Yedaide, 2017). La investigación biográfica y autobiográfica es una manera de ser y hacer investigación en educación, basada en la performatividad de los textos y las experiencias vividas (Yedaide, 2021). Es por ello que, de manera consciente, buscamos distanciarnos del enfoque higienista que ha imperado (Yedaide y Porta, 2022) en la educación de los cuerpos y que ha dominado tanto en la educación sexual como en la investigación dentro del ámbito de las ciencias sociales.

El trabajo de campo ha sido organizado en dos etapas. La primera consistió en el análisis documental (Valles, 1997) de los Planes de Trabajo Docente (en adelante PTD) de las Asignaturas del Ciclo –mencionadas anteriormente– y en entrevistas focalizadas (Merton, Fiske y Kendall, 1998) a informantes clave (equipos de gestión, equipos docentes, consejeros estudiantiles, etc.) para reconocer los docentes y experiencias que trabajen con ESI. En la segunda etapa, se entrevistó en profundidad a estos profesores, con un segundo análisis documental a partir de lo que ellos ofrecieron (Yedaide y Porta, 2020).

En esta oportunidad, se socializan las primeras resonancias del trabajo de campo realizado sobre “el área de la fundamentación pedagógica”, que comprendió el análisis documental de la normativa nacional vinculada a la Formación Docente en ESI y los PTD del 2023 de Problemática Educativa y de Adolescencia, Educación y Cultura. También se realizaron dos entrevistas a las Profesoras Adjunta y Asociada, Laura P. y Mariana B. respectivamente a cargo de las asignaturas mencionadas.⁸

Las formas que asume en la ESI en los Planes de Trabajo Docente

Problemática Educativa: “La ESI es fundamental, la Pedagogía Queer es fundamental”⁹

Es la primera asignatura obligatoria del Ciclo de Formación General de carácter introductorio que se dicta en ambos cuatrimestres en la Facultad de Humanidades para los Profesorados de Historia, Letras, Filosofía, Lenguas Modernas, Cs. de la Educación, Geografía, Sociología, Economía y desde este año Lengua Italiana y Ciencia Política. La heterogeneidad y diversidad son factores clave en la composición del estudiantado y en las subjetividades que portan.

En una primera lectura del PTD de la asignatura observamos que los “Contenidos a desarrollar en la asignatura” están divididos en “cuatro núcleos”. En el segundo núcleo, denominado: “Interseccionalidades. Las teorías críticas de la educación y las culturas en las prácticas educativas”, identificamos los siguientes contenidos: “Construcción del Otrx. Aportes a la educación de los Estudios Culturales, poscoloniales, descoloniales, feminismos, estudios de género y teoría queer (...) Feminismos insurgentes: bell hooks y los otros feminismos; Butler y la performatividad del género; Britzman y la producción de límites. La ESI en contexto”. Aunque no especifican a qué se refieren con “La ESI en contexto”, se observa que la bibliografía utilizada para ese núcleo incluye el último trabajo de Morgade “La ESI en la Formación Docente”, junto a otros clásicos –lo cual se replica en los otros núcleos. Entendemos que esto podría dar cuenta del eje que proponen los Lineamientos Curriculares acerca de la adquisición de conocimientos amplios, actualizados y validados científicamente sobre las distintas dimensiones de la Educación Sexual Integral” (Res. CFE 45/08, p.53), reforzados en el Anexo de los NAP del 2018.

En otros núcleos se observan menciones explícitas a la perspectiva biográfica, autobiográfica, la “perspectiva queer”, “la restauración de un valor sexual, corporal y afectivo en el conocimiento”, “las corporalidades y emocionalidades en la educación” y “lo abyecto y el yo”. En el PTD se evidencia un posicionamiento teórico-epistemológico que incluye las Pedagogías Críticas, Queer y Descoloniales que luego es retomado en la entrevista por parte de la docente cuando afirma: “La Pedagogía Crítica abre otro camino en Problemática y que es es punto de inflexión, lo pensamos siempre nosotros, la cuestión de género” y continúa “de la Crítica se abre a la Descolonial y a la Queer”. Estas últimas, colaboran en la descomposición y desnaturalización del mundo social, a la vez que cuestionan binarismos que desde la modernidad/colonialidad han imperado: varón/mujer, conocimiento/ignorancia, normalidad/anormalidad, razón/emoción, cuerpo/mente, (Morgade y Alonso, 2008; Maffia, 2016), entre otros. En este sentido, estas

perspectivas colaborarían con la identificación de las interpretaciones históricas sobre la sexualidad y sus correlatos en las prácticas pedagógicas, con la formación holística y la visión crítica”, sugeridas por los Lineamientos Curriculares (2008, pp.52-53).

La Pedagogía Queer fue fuertemente valorada por la profesora entrevistada, quien incluso la vinculó con su propia autobiografía, dando cuenta de cómo lo queer y autobiográfico no sólo son contenidos de la asignatura, sino que forman parte de su pedagogía vital, a la que aludimos inicialmente. Asimismo, lo queer se entrelaza con la ESI, en las áreas de vacancia de la normativa. Sobre esto último, al ser consultada sobre los contenidos de la ESI que prevalecen en Problemática Educativa, Laura P. expresó:

*Yo creo que el que tiene tiene más fuerte incidencia, es lo que te digo, la cuestión de, de lo trans, está fuertemente trabar el saber le digo yo, ¿no? **travar el saber con V corta. Travar el saber en la Universidad y me parece que una de las cuestiones que lo hace... bueno, ahí también habría una cierta discusión con la ESI en términos de lo trans. (...). ¿Qué me pasa a mí cuando hay una persona trans en el aula?** y, y esa es para nosotros la entrada, sabiendo que la ESI tiene algunas dificultades con respecto a esto (entrevista a Laura P. julio 2023)¹⁰*

En sintonía, la Cátedra sugiere que la tarea docente se emprenda a partir de una mirada científica del campo pedagógico, y promueva una re-discusión profunda acerca del rol, sus dinámicas, sus quiebres y continuidades; los nuevos sentidos de la educación, la pedagogía y la intervención social hoy. A su vez, se propone evidenciar que los procesos sociales y educativos forman parte de la historia no como algo dado o natural sino como parte de construcciones sociales, humanas. Esto último podría vincularse con uno de los NAP de la formación docente en cuanto el género y las relaciones de poder que emergen son construcciones sociales sustentadas en la lógica patriarcal, moderna y colonial que la cátedra apela desnaturalizar. En esta línea se afirma en el PTD: “El profesorado debe tener un lenguaje analítico que le permita develar y comprender el nexo que existe entre conocimiento, poder y subjetividad a través de un discurso crítico y un lenguaje de posibilidades. Esto nos exige desarrollar un campo profesional versátil y polifuncional”. Ese lenguaje de posibilidad se manifiesta como compromiso ético, político y pedagógico en estas palabras de Laura P. “*refuerzo esta cuestión de atender justamente a aquellos que, y a aquellos y aquellas que han sido siempre **silenciados, ¿no? subalterizados, ¿no? en clase, como lo he sido yo. Justamente, por eso digo, me pasa por el recorrido biográfico.***”

Finalmente, recuperando la última cita, no podemos pasar por alto la dimensión autobiográfica que, como se mencionó anteriormente, fue parte de las consideraciones metodológicas. Sin embargo, en esta entrevista, fue la docente la que hizo hincapié en ella en distintos momentos. Manteniendo una relación entre aquello que se encuentra escrito en el documento y su propia biografía, al preguntarle acerca de sus propuestas de enseñanza con la ESI nos confió:

*“lo pienso más que nada volviendo a mi **propia biografía**. Incluso, les leo un autorrelato de, de mi paso por cuarto grado, cuando la maestra me vio con el pelo corto y me puso dos hebillitas, me bajó las medias y me las hizo zoquete, que se usaban en esa época (...) Cuando vino el fotógrafo le dijo al grupo que se fuera al patio y que yo me quedara con ella. Y ahí me,*

*me puso dos hebillitas, me bajó las medias y me dijo: ‘ves, ahora sí pareces una nena para poder sacarte la foto’. Entonces, lo tengo escrito el relato, después si querés te lo puedo pasar, para que veas lo que provocó en mí el **sufrimiento** que yo tuve durante todo ese año y que, fue terrible para mí. Entonces, lo **transversalizo** mucho **por lo que me ha pasado a mi en mi propia biografía escolar**. Y, a partir de ahí, siento que hay una **conexión con los pibes, todavía mayor.**”*

Como se aprecia en su relato, el entramado entre vida personal y profesional se hace presente en el posicionamiento y sentido que la ESI y sus principales postulados tienen para la docente.

Adolescencia, Educación y Cultura: “Tarea docente y perspectiva de género son ejes transversales”¹¹

Adolescencia, Educación y Cultura, también se encuentra al inicio del Ciclo de Formación General y, al igual que Problemática Educativa, se oferta en ambos cuatrimestres para los Profesorados de la Facultad de Humanidades y el Profesorado en Economía, de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales.

En primer lugar, en el PTD los contenidos y alusiones a la ESI se observan de forma explícita, debido a que es un eje en sí misma¹², cuyos contenidos son: “Miedos y prejuicios en relación a la sexualidad en la adolescencia; Embarazo, maternidad, paternidad, aborto; Sexualidades, géneros, feminismos. Violencia de género; Lineamientos para incluir la perspectiva de género en la escuela”. También hallamos otros contenidos de la ESI en otros ejes propuestos por la cátedra. Por ejemplo, en el quinto denominado “cultura adolescente” se encuentran “identidad y consumismo”, “la relación con el propio cuerpo y la imagen corporal”, “la participación en sociedad” y “educación ambiental integral”. Los últimos dos podrían vincularse con el eje conceptual de la ESI “ejercer nuestros derechos”. Lo mismo sucede con el “eje 6: violencia”, cuyos contenidos son: “Bullying. Violencia en la escuela; Conductas de riesgo, consumo abusivo; Problemas con la comida; Violencia familiar, abuso sexual; depresión, suicidio”. En línea con esto, al igual que en Problemática Educativa, la bibliografía que respalda lo mencionado es pertinente y actualizada. En este aspecto, nos llamó la atención que, si bien no hay mención expresa de la perspectiva queer de la cátedra, parte de los autores citados son referentes de la misma.¹³

Otro de los ejes propuestos por el PTD es “La tarea docente con jóvenes” el cual se define de manera transversal. Conversando, Mariana B. nos expresó: “*los ejes transversales de la materia son: tarea docente y perspectiva de género*” (julio, 2023). El tratamiento de estos ejes en el PTD se expresa de dos formas diferentes: tarea docente se visualiza como un contenido a dictar, en cambio perspectiva de género se presenta atravesando los distintos ejes pero también forma parte de los objetivos generales y específicos que la misma asignatura refiere: “gestar un espacio colectivo y poner en reflexividad la práctica docente en el nivel secundario para transversalizar los aportes de los estudios de género en las propuestas de enseñanza y actividades en el aula”, mientras que uno específico espera “brindar estrategias y herramientas de capacitación para la

traversalización de la perspectiva de género y la aplicación de la educación sexual integral en la escuela”. La profesora narra el dispositivo de evaluación de la asignatura y su relación con el Taller de ESI que refiere en una primera instancia al diseño de una propuesta didáctica que es retomada en la segunda instancia para enriquecerla y tensionar desde la perspectiva de género. En sus palabras: *“tienen que pensar, interpelar ese propio diseño desde la perspectiva de género”*. Es así que, *“reflexionan, a la luz de estas lecturas, de... ¿se entiende? de las lecturas de ese taller, problematizan sus diseños, es una reflexión, ¿no?”*. Esto último da cuenta de un posicionamiento de la docente frente a la ESI, ya que la normativa inicial (Ley 26.150 y los Lineamientos Curriculares del 2008) no aluden a la perspectiva de género.

Por otra parte, en el PTD de esta asignatura también encontramos las normativas de manera explícita. La bibliografía del eje 3 incluye las Leyes 26.150, Ley 26743 de Identidad de Género, Los Lineamientos Curriculares del 2008, entre otras, lo que responde a uno de los NAP estipulados en el Anexo de las Res. N°340/18. No obstante, al consultar a la profesora acerca de los contenidos que prevalecen en la enseñanza de la ESI, no hizo hincapié en ellos, sino en otros tales como el cuerpo, capacitismo, los vínculos, el ejercicio de los derechos, diversidad, cuidado y aquellos emergentes sociales que pueden ser leídos desde la óptica de la ESI, como “Only Fans”. A partir de ellos, nos cuenta Mariana B., les estudiantes deben preparar una clase o una pieza performática –lo que constituye la tercera instancia de evaluación– en la que *“no pueden estar, digamos, dejando afuera a nadie”* por lo que remarca la importancia de la reflexión de les docentes en formación acerca de quiénes son visibilizados y quiénes invisibilizados en sus propuestas. En este sentido, la docente señaló la importancia de los procesos reflexivos en torno a las propias experiencias para la formación docente en ESI, lo cual coincide con lo sugerido en los Lineamientos Curriculares del 2008. Al preguntarle en torno a cómo cree que debería ser la Formación Docente en ESI, expresó: *“tiene que comenzar con la propia experiencia con un trabajo de sensibilización”* y agrega: *“cuando le pido a los estudiantes que cuenten sus experiencias, yo cuento la mía, ¿no? Inclusive, cuando trabajamos, yo siempre les digo la primera vez que escuché la palabra coger, no sabía lo que era y era chica”*, recuperando parte de su propia educación sexual.

Primeras resonancias y nuevos interrogantes

En esta instancia del trabajo de campo nos propusimos realizar el análisis documental de las normativas nacionales que incumben a la Formación Docente en ESI, los Planes de Trabajo Docente de las mencionadas asignaturas y dos entrevistas focalizadas a dos docentes implicadas. Las líneas compartidas en este apartado surgen luego de una primera exploración documental en torno a las formas que asume la ESI –los contenidos de ella que se ponen en juego en los PTD– la cual fue entramada con las voces de las profesoras.

En primer lugar, podemos afirmar que, desde distintos paradigmas teóricos, pedagógicos, epistemológicos e incluso propuestas prácticas, los contenidos de la ESI se manifiestan en ambas propuestas. En este sentido, nos resultó interesante cómo ambas docentes recuperan sus

“narrativas autobiográficas” y/o “experiencias”, para resignificar los contenidos de la ESI que prevalecen en sus clases y las prácticas pedagógicas que emprenden para la formación de docentes en ESI.

En segundo lugar, retomando lo autobiográfico, en ambas entrevistas las docentes recuperaron qué tipo de educación sexual recibieron y cómo la Educación Sexual Integral las interpela no sólo desde lo profesional toda vez que definen y diseñan contenidos, actividades y bibliografía que incorporan a sus prácticas pedagógicas conscientes de que están formando a nuevos formadores, sino también la tensión, rupturas y reflexiones que la ESI produce en sus vidas personales. De manera incipiente nos pudimos acercar a las representaciones, en los términos de Morgade y equipo (2018) que tienen acerca de la sexualidad y cómo estas dialogan con sus posicionamientos respecto a la ESI. Consideramos que estos son aspectos por profundizar en futuras entrevistas narrativas-autobiográficas.

A modo de nuevos interrogantes, creemos que lo trabajado hasta aquí da cuenta del valor de la investigación biográfica narrativa y de la comprensión de la formación docente más allá de las instituciones “formativas”, a fin de indagar las experiencias de (des)aprendizaje continuo que les profesores vivenciamos en tanto somos parte de una sociedad, línea de investigación que como grupo hemos emprendido (Yedaide, Bequio 2023) y que esperamos profundizar para aportar a la des-re educación sexual de les docentes interpeladas por la ESI.

Referencias Bibliográficas

- Aguirre, J. y Porta, L. (2019). La formación docente con rostro humano. Tensiones y desafíos polifónicos desde una perspectiva biográfico-narrativa. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 29(1), 161-181. Recuperado a partir de <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/259>
- Ahmed, S. (2019). *Fenomenología queer: orientaciones, objetos, otros*. Trans. Javier Sáez del Álamo. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), art. 12. (ISSN 1438-5627) <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0604125>.
- Bruner, J. (1991). *Actos de Significados*. Madrid: Alianza.
- de Alba, A. (1995). *Pedagogía, currículum y subjetividad: entre pasado y futuro*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. I. Barcelona: Gedisa
- Grinberg, S. y Levy, E. (2009). *Pedagogía, currículum y subjetividad: entre pasado y futuro*. Universidad Nacional de Quilmes

- Maffia, D. (2016). Contra las dicotomías: feminismo y epistemología crítica. En C. Korol (Comp.), *Feminismos populares. Pedagogías y políticas* (pp. 139–153). CABA: El Colectivo; CABA: Editorial Chirimbote; CABA: América Libre.
- Merton, R., Fiske, M., Kendall, P. (1998). Propósitos y criterios de la entrevista focalizada. *Empiria Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, N°1, 215-227
- Morgade, G. y Alonso, G. (Comps.). (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Morgade, G. (et al.). (2018). De omisiones, márgenes y demandas. Las universidades y su papel cardinal en la educación sexual con enfoque de género. En P. Rojo y V. Jardón (Comp.), *Los Enfoques de Género en las Universidades* (pp. 67-96). Rosario: Universidad Nacional de Rosario.
- Morgade, G. (Comp.) (2021). *ESI y formación docente. Mariposas Mirabal. Experiencias en foco*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Porta, L. (2020). *La expansión biográfica*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Porta, L. y Yedaide, M. (2014). La investigación biográfico narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. *Revista Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 17(2), 177–193. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846098010.pdf>
- Porta, L. y Yedaide, M.(comps.) (2017). *Pedagogía(s) vital(es): Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. Mar del Plata: EUDEM.
- Ramallo, F. (2019). Paulo Freire con glitter y pañuelo verde: notas cuir para educadores. *Série-Estudos, Campo Grande, MS*, 24(52), 101-122. <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1336>
- Ramallo, F. (2020). ¿Cuál es el lugar de la pedagogía? Notas para desidentificar su disciplinamiento. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 5(14), 889-899. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n14.p889-899>
- Scharagrodsky, P. y Southwell, M. (Coords.) (2007). *El cuerpo en la escuela*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (Explora, las ciencias en el mundo contemporáneo. Pedagogía)
- Valles, Miguel (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2018). Propuesta epistemológica, respuesta metodológica y desafíos analíticos. En A. Reyes Suárez, J. I. Piovani, y E. Potaschner (Coords.) *La investigación social y su práctica: Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales*. (pp. 27-59). Buenos Aires: Teseo.

Yedaide, M. & Porta, L. (2020). Defusing Master Narratives: Decolonial, Insurgent, Gentle Moves in a context of research. *Language Studies in a Decolonial ineterpretative Ley*. RC 25, Language and Society, Special Thematic Issue.

Yedaide, M. (2019). Las condiciones pedagógicas de la investigación educativa. Oportunidades para la descolonialidad. *Praxis educativa*, 23(1), 1-12. Recuperado a partir de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/3443>

Yedaide, M. (2020). Educación docente e investigación educativa: serpenteando entre la (im)posibilidad de lo nuevo. En L. Sañudo Guerray y H. Ademar Ferreyra (Coords.), *Miradas y voces de la Investigación Educativa III: Formación y desarrollo profesional docente. Innovación Educativa con miras a la justicia social. Aportes desde la Investigación Educativa*. (1era Ed., pp.57-69). Córdoba: Comunic-Arte.

Yedaide, M. (2022). *Pedagogía y Universidad: relatos (im)posibles*. Mar del Plata: UNMDP

Yedaide, M. y Porta, L. (2022). Transfecciones descoloniales y queer: hacia la agonía del higienismo en la investigación educativa. En C. Elison,; A. Paim, A. & E. Marques Araújo (Org.) *Em busca de histórias outras: perspectivas decoloniais na América Ladina*. Curitiba: Was Edições.

Yedaide, M. y Bequio, B. (2023) ESI y los des–aprendizajes pendientes: Un abordaje biográfico–narrativo con docentes del nivel secundario en Mar del Plata, Argentina. *Itinerarios Educativos*, (18). <https://doi.org/10.14409/ie.2023.18.e0046>

Zemaitis, S. (2016). Pedagogías de la sexualidad. Antecedentes, conceptos e historia en el campo de la educación sexual de la juventud. [Trabajo Final Integrador, Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes]. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1218/te.1218.pdf>

Zemaitis, S. (2021). ¿Y antes de la ESI qué...? moral, biologicismo y sanitarismo en las tradiciones de la educación sexual en la Argentina del Siglo XX. En G. Giamberardino, y M. Alvarez (Comps.) *Ensamblajes de género, sexualidad(es) y educación: intervenciones críticas entre el activismo y la academia*. Tandil: Editorial UNICEN

Documentos Normativos:

Universidad Nacional de Mar del Plata (1998). Ordenanza del Consejo Superior 1163/98. Buenos Aires, Mar del Plata.

Ley 26.150 del 2006. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. 4 de octubre del 2006
Resolución 45 de 2008 [Consejo Federal de Educación]. Por la cual se establecen los Lineamientos Curriculares

Ley 14.744 del 2015. Ley de Educación Sexual Integral de la Provincia de Buenos Aires. 4 de Junio del 2015.

Resolución 340 de 2018 [Consejo Federal de Educación]. Por la cual se establecen los Núcleos de Aprendizaje Prioritario

Plan de Trabajo Docente (2023). Problemática Educativa.

Plan de Trabajo Docente (2023). Adolescencia, Educación y Cultura.

Notas

¹ Profesora Asociada Exclusiva de Problemática Educativa FH. Co-Directora del Grupo GIPETEC- Miembro del Grupo GIESE-CIMED. Facultad de Humanidades- UNMDP. ORCID: 0000-0003-2046-0592 / gladyscanueto@gmail.com

² Profesora Superior en Historia (ISPJVG), Diplomada en Educación Sexual Integral (UBA), estudiante de Lic. en Ciencias de la Educación (UNMDP) y miembro del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE). ORCID: 0000-0003-0549-4786 / bequio-barbara@gmail.com

³ El trabajo recurrirá al lenguaje inclusivo, siguiendo la Ordenanza Consejo Superior N° 1245/2019 de la UNMDP – donde se inscribe el proyecto de investigación– salvo en los casos en los que se retome la palabra de los autores de manera explícita.

⁴ De acuerdo al Programa Provincial de Educación Sexual son complementarias a la Ley 26.150: Ley 15246 Día de la Prevención de la Violencia en el Noviazgo (2021); Ley N° 27.610 Acceso a la Interrupción voluntaria de embarazo (2021); Ley N° 27.499 Micaela (2020); Ley N° 27.521 De Talle (2019); Ley N° 27.234 Educar en Igualdad Prevención y Erradicación de la Violencia de Género (2015); Ley N° 14.744 ESI (2015); Ley N° 14.750 de Promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas (2015); Ley N° 26.904 Incorporación al Código Penal de la figura de grooming como delito contra la integridad sexual (2013); Ley N° 26743 de Identidad de género (2012); Ley N° 26.618 de Matrimonio Igualitario (2010); Ley N° 26.485 Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales (2009). También se consideran las normas sancionadas con anterioridad: Ley Nacional N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (2005); Ley N° 13.298 De la Promoción y Protección integral de los derechos (2005); Ley N° 13.066 Programa Provincial de salud Reproductiva y Procreación Responsable (2003).

⁵ Utilizo el plural acudiendo a lo manifestado por Yedaide (2019): deseo alejarme de la individualidad ficticia de la investigación en educación, deseando abandonarme a los otros (Vasilachis, 2018), sean ellos los participantes de la investigación, la comunidad de investigación a la cual pertenezco e incluso, mis propios estudiantes.

⁶ Dirigida por la Dra. Gladys Cañueto, co-dirigida por la Dra. Gabriela Cadaveira e inserta en el Proyecto de Investigación “La construcción de subjetividades docentes en los profesorados: narrativas y (otras) prácticas en la Universidad y los Institutos de Formación Docente de Mar del Plata” del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE).

⁷ Nos referimos a los “Ejes”: la afectividad, las relaciones interpersonales, la promoción de la equidad de género y de los derechos, como así también el cuidado del cuerpo y la salud.

⁸ Consideramos necesario mencionar que, si bien la exploración documental y las entrevistas abordaron otras dimensiones, en esta ocasión compartimos el análisis en torno a los contenidos relativos a la ESI que se aprecian en ambos PTDs y las voces de las docentes al respecto.

⁹ Entrevista a Laura P. profesora adjunta regular de la asignatura Problemática Educativa. Se han seleccionado para este artículo algunos fragmentos de la entrevista que serán registrados en cursiva para dar cuenta de la propia voz de la docente.

¹⁰ En referencia a las entrevistas hemos tomado como resguardo metodológico realizar un doble proceso de validación. Cada desgrabación ha sido enviada nuevamente a cada entrevistada la cual la ha revisado, adecuado y autorizado para su uso. Asimismo, la decisión de poner negritas en las citas de las entrevistadas intenta marcar aquellas palabras, conceptos e ideas que creo necesario distinguir en primer término porque fueron dichas con pasión, con dolor, con emoción, con alegría y compromiso por parte de cada una de ellas y en segundo lugar porque fueron esas palabras, las que me ligaron a ellas, las que me hicieron sentir que compartimos una experiencia común, una experiencia femenina una manera de ser docente y hacer docencia.

¹¹ Entrevista a Mariana B. Profesora Asociada Regular de la asignatura Adolescencia, Educación y Cultura. Se han seleccionado para este artículo algunos fragmentos de la entrevista que serán registrados en cursiva para dar cuenta de la propia voz de la docente.

¹² Eje 3 del Plan de Trabajo Docente de Adolescencia, Educación y Cultura 2023.

¹³ Por mencionar algunos: Britzman, Lopes Louro, val flores