

La ESI y los procesos de re-subjetivación docente en la escuela secundaria: primeras coordinadas de una investigación narrativa de la experiencia en el Colegio Nacional A. Ilia en Mar del Plata, Argentina

Comprehensive Sex Education and the Processes of Teacher Re-Subjectivation in High School: First Steps in a Narrative Research Project at Colegio Nacional A. Ilia in Mar del Plata, Argentina

Bárbara Bequio¹

María Marta Yedaide²

RESUMEN

La Educación Sexual Integral ha sido declarada un derecho educativo en Argentina a partir de la Ley 26.150, sancionada en el año 2006; su estatus legal no ha devenido, sin embargo, en garantía de su enseñanza. Este trabajo comparte el proceso de construcción de un proyecto de tesis de grado que se moviliza, precisamente, en pos de comprender las experiencias de personas e instituciones que vencen las resistencias a trabajar con estos contenidos primordiales de la vida social, abordando el caso del Colegio universitario A. Ilia de la ciudad de Mar del Plata, Argentina. Específicamente, y en atención a la primera “Puerta de Entrada” que el Programa Nacional de Educación Sexual Integral propone—es decir, la reflexión de los docentes sobre sí mismos y su sexualidad—, nos ha interesado explorar los procesos de re-subjetivación docente que se activan en la enseñanza de/con ESI en pos de reconocer las disposiciones—biográficas, profesionales, vitales, pedagógicas, éticas—que podrían explicar la implicación de los profesores en este tipo de prácticas. Se trata de una investigación enmarcada en el enfoque biográfico-narrativo, que se encuentra en estado incipiente. Por este motivo, en este artículo nos dedicamos a la gestación del proyecto, aludiendo a las vivencias autobiográficas y autoetnográficas que motivaron el trabajo, a la vez que socializamos las perspectivas teóricas y metodológicas comprometidas. El escrito zigzaguea entre una narración autobiográfica y la justificación del plan de trabajo, esperando colaborar con quienes se sienten interpelados por investigar esta temática desde estas posturas ético-onto-epistémicas.

PALABRAS CLAVE: Educación Sexual Integral; Docentes; Subjetivación; Escuela Secundaria; Investigación biográfico-narrativa

SUMMARY

The Argentine Law 26.150, passed in 2006, conceives Comprehensive Sex Education (CSE) as an educational right; such legal status has not, however, secured its enforcement. This article socializes the first steps in the design of an undergraduate research project which has been triggered by experiences that have succeeded in overcoming institutional resistance—such is the case of the A. Ilia High School in Mar del Plata, Argentina. As CSE targets the professors' exploration of their own relationships with sexual education, the project approaches the processes of re-subjectivation of these professors, in an attempt to learn about dispositions—political, pedagogic, ethical, biographic—that may explain their commitment. This biographic narrative research is incipient; thus, the article socializes the autobiographical motives that led to the design, as well as the epistemological and methodological decisions adopted. The text combines autoethnographic materials and theoretical discussions, with the intent to collaborate with other researchers who might also be interested in these ethical-onto-epistemic perspectives.

KEYWORDS: Comprehensive Sex Education; Teachers; Subjectivation; High School; Biographic Narrative Research

Fecha de recepción: 11/07/2023
Fecha de evaluación: 12/07/2023
Fecha de evaluación: 13/07/2023
Fecha de aceptación: 26/07/2023

Introducción

La Ley 26.150 de Educación Sexual Integral, denominada “Programa Nacional de Educación Sexual Integral” fue sancionada en octubre del 2006. La misma, en su artículo 1°, determina el derecho de todos los educandos³ a recibir Educación Sexual Integral (ESI en adelante) en todos los establecimientos educativos del país. A su vez, expresa una primera definición de la ESI como articulación de los “aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos”; esto implica que la Ley trasciende las miradas moralizantes y biomédicas vinculadas a la sexualidad (Morgade, 2011, 2021; Fulco, 2018). En los años subsiguientes otras normas curriculares fueron sancionadas, las cuales acompañan y le dan sustento a la Ley⁴. Entre ellas, interesan aquí particularmente los Lineamientos Curriculares (Res. CFE 45/08), los cuales constituyen los contenidos básicos y comunes en los que se incluye un apartado para la Formación Docente. En consonancia, diez años más tarde se establecieron los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP en adelante) esperando “asegurar las acciones necesarias para el cumplimiento de un espacio específico de Educación Sexual Integral en la Formación Inicial de todos los futuros docentes” (Res. CFE 340/18, art. 1). Estas previsiones normativas han procurado poner en acción movimientos que, al día de hoy, continúan siendo resistidos, quedando parcialmente pendiente la garantía de la enseñanza de la ESI en clave de derechos. La complejidad inherente ha inaugurado prolíferas líneas de investigación en la academia; tal es el caso de los fecundos aportes de Graciela Morgade y sus equipos, quienes se han dedicado a la investigación de la “formación docente en ESI o la ESI en la formación docente” (Morgade, 2018; Morgade, Fainsod, 2019; Morgade, 2021).

Sumadas a estas preocupaciones, nos ha interesado profundizar sobre la educación sexual de los docentes como un fenómeno capilar, cotidiano y ubicuo de la vida social. Por esto tomamos la distinción entre formación y educación docente (Yedaide, 2022), desarrollada en la comunidad académica local, para dar cuenta de la compleja trama que se teje entre los contenidos distribuidos en el amplio dominio de la vida común que interpelan y alimentan las subjetividades docentes y su convivencia con las intencionalidades pedagógicas de las instituciones formales. Esta forma de sentipensar la des/re subjetivación se detiene a explorar todo lo que de educados tenemos los profesores tan sólo por vivir en sociedad, preguntándose si en todo caso la ESI no entra en conflicto con tales saberes u orientaciones— para seguir a Ahmed (2019)— requiriendo des-aprender como condición necesaria para asumir su enseñanza. Esto es del todo consonante con la afirmación de Morgade (2011) de que la educación es y siempre ha sido sexual; lo que tenemos aprendido integra una pedagogía inmanente (Bruner, 1991), cuyos significantes son disputables, en todo caso, en el sentido común, las industrias culturales y otros agentes socializadores. La afirmación de Morgade, Fainsod, Baez y Gortz, respecto de que “cualquier docente de cualquier nivel educativo tiene una ‘representación’ acerca

de qué es la 'Educación Sexual', sus alcances y contenidos y, además, tiene una experiencia personal, subjetiva, respecto de la sexualidad" (2018, p.71), otorga especial consideración a las educaciones ya in-corporadas y su importancia frente a lo prescripto–legal y curricularmente.

Estas inquietudes fundamentan el presente escrito, el cual comparte la génesis del proyecto de tesis para la obtención del grado "Licenciada en Ciencias de la Educación". Se trata de una investigación que ambas, tesista y tutora, hemos abrazado con la expectativa de comprender los procesos de subjetivación docente que se activan a propósito de experiencias pedagógicas con la ESI en el Colegio secundario A. Iliá en la ciudad de Mar del Plata, seleccionada porque sus docentes han emprendido procesos de re/des subjetivación a propósito de la revisión de sus propias educaciones sexuales.

Aquí compartiremos, particularmente, los movimientos suscitados en relación con la construcción del problema de investigación, y que han implicado tanto procesos de exploración autoetnográfica como algunos primeros acercamientos al territorio– a través de análisis documental y conversaciones con una de las docentes. Para ello, en primer lugar compartimos los posicionamientos ético-onto-epistémicos (Barad, 2007) que han condicionado el diseño de la investigación y que legitiman el entramado de las vivencias autobiográficas de la tesista. En segundo lugar, describimos las orientaciones y decisiones teóricas y metodológicas que le han dado forma al proyecto a partir de una primera exploración documental y del diálogo permanente con las docentes del Seminario de Investigación–una de ellas tutora de la tesis y co-autora de este artículo⁵. Finalmente, y entrelazadas, también se comparten las elaboraciones y re-elaboraciones necesarias para la definición del mismo. Si bien se trata de los primeros pasos, entendemos la importancia –ética y también metodológica– de documentar el andar de esta indagación como un ejercicio para performar otros modos de investigar y para colaborar en la instalación del hábito de relatar las educaciones sexuales que nos constituyen y condicionan.

Epifanías de unas vidas atravesadas por la educación sexual

Como se mencionó anteriormente, las intenciones políticas, éticas y pedagógicas que motivan este proyecto de investigación se encuentran enraizadas en nuestras autobiografías. En principio, nuestra condición de mujer y de cuerpo sexuado (Federici, 2010; 2022; Scharagrodsky, 2007) ha sido atravesada por las instituciones educativas, como estudiantes y docentes. Son múltiples los recuerdos que tenemos respecto de nuestra educación sexual en la niñez y adolescencia, que no comparten el tiempo cronológico–tenemos una diferencia de edad de más de 20 años– pero reafirman la pervivencia de ciertos sesgos y la naturaleza cosmética de algunos cambios. Reconocemos en estas vivencias que, tal como afirma Scharagrodsky, "el

dispositivo curricular se convirtió en uno de los mecanismos de producción de género más eficaces” (2007, p.9); en las escuelas de las décadas del 70 y 80, pero también en las de los 90 y la primera década de este milenio, muchas de las escenas cotidianas performan saberes y otras prácticas fuertemente educativas respecto de los cuerpos, los géneros, las relaciones de descuido y destrato— incluidas las violencias. Como también concebimos a las instituciones escolares a través del prisma de la criticalidad (Kincheloe & McLaren, 2008)—desplazada hacia la perspectiva de género y entonces atenta al disciplinamiento sexual y las relaciones de género como relaciones de poder (Morgade, 2011) — las abordamos en su doble condición de productoras de realidad y permeables a la intervención y adulteración. Así, concedemos que, pese a la condena cotidiana que la tilda de ineficaz o débil, especialmente cuando se trata de instituciones de gestión pública, la escuela ha sido uno de los mecanismos más eficientes para la reproducción de desigualdades y estereotipos de género y de la matriz normalista. Reconocemos aún lo que la escuela hizo cuerpo en nosotras, en cada trenza “perfecta y tirante” que nos hacían nuestras madres y en la pulcritud de los guardapolvos que usamos, por citar unos ejemplos. También escuchamos ecos en los comentarios sobre nuestros cuerpos y/o al respecto a las conductas esperadas para niñas y/o adolescentes “femeninas”.

No obstante, también es en el ámbito escolar, como docentes y estudiantes en la escuela secundaria y la universidad— y en nuestra común experiencia en Ciencias de la Educación—que llegamos a abrazar la ESI como el centro de nuestro interés. Ninguna de nosotras recibió “Educación Sexual Integral” de manera explícita durante nuestros recorridos—por el Instituto de Formación Docente y la Universidad Nacional en la cual nos graduamos como profesora de Historia y profesora de Inglés, respectivamente.

Compartimos a continuación dos relatos autobiográficos, uno de cada una, que dan cuenta de los despertares que hemos tenido en relación con las educaciones sexuales incorporadas— en las escuelas y las vidas:

En el año 2019 trabajaba en una escuela privada de la ciudad de Mar del Plata. En aquel entonces estaba a cargo de las asignaturas Historia y Construcción de la Ciudadanía de la mayoría de los cursos, lo que se traducía en varias horas frente a los mismos grupos de estudiantes. Una mañana de invierno, entré al aula de segundo y les chiques estaban bastante revolucionados. Mientras dejaba mis cosas en el escritorio, prestaba atención a lo que estaban comentando. Algunos varones⁶ le preguntaban a una de las estudiantes cómo podía ser que de noviar con un chico ahora lo estuviese haciendo con una chica. Fue ahí que la joven les respondió “a mi no me gustan las personas porque son varones o mujeres, sino por lo que son como personas”. Recuerdo que la respuesta les descolocó a

todes, inclusive a mí. Hasta ese momento yo no podía imaginar la sexualidad más allá del binarismo (de hecho, no fue hasta que empecé a leer que pude llamarlo así), y tampoco conocía otras formas posibles de vivir y manifestar el género o la sexualidad. En ese año me encontraba en el primer año de la Licenciatura y estaba cursando Problemática Educativa y Taller del Aprendizaje Científico y Académico, en donde conocí a la Pedagogía Queer. A partir de esta vivencia, resonó en mí la propuesta de “no leas tan recto” de Britzman (2016), como así también se despertó mi curiosidad respecto a la ESI, ya que sabía que estos “temas” correspondían a ella, pero al momento los desconocía. Luego de aquel evento vivencié otros, algunos no tan gratos de recordar. El conjunto de ellos me impulsó a las primeras lecturas “autodidactas” y a la búsqueda de cursos de formación continua y/o capacitaciones⁷. (Bárbara, julio del 2023)

¿Quién es el enemigo?

Salía de dar clase en la Universidad.... Habíamos hablado de la condición femenina de la

docencia y sus mandatos; de la necesidad de corrernos de ahí en un escenario en que

todavía nos sujetaba la exigencia de dar el ejemplo... Me había olvidado, supongo, de mi

elección del Profesorado de Inglés como modo de escapar de la carrera docente de mi

mamá y mi abuela. Ser profesora de inglés era un signo de prestigio y, claramente, un

ascenso radical en la consideración social. Ser profesora universitaria también me

amparaba parcialmente de los desprecios que se gestan en el cruce entre la condición

femenina y la docencia. En fin, con esta miopía llego a casa. Marido había llegado primero,

se había tirado, agotado, en el sillón y miraba televisión; Hijos en sus cuartos; ya habían

hecho sus tareas, ahora descansaban. Me dirigí como una flecha a la cocina con las bolsas

de las compras y, sin sacarme el sobretodo, empecé a pelar las papas para el puré... Llevan

mucho tiempo, pensaba, y si no comenzaba la cena comeríamos a cualquier

hora, Hijos se

acostarían tarde, dormirían pocas horas, rendirían mal en la escuela... todo por mi culpa

(me avergüenza decirlo, pero estoy segura de que lo creía) ... A los 40 minutos ya estaba

Familia sentada a la mesa. Marido cuenta que esa mañana, las dos hijas de una colega

habían estado en la oficina, criticando a su mamá porque llegaba del trabajo y se metía

en un baño de inmersión una hora, mientras el Padre, que llegaba cansado de trabajar en el

taller, tenía que, pobre, ponerse a ver qué cenarían ... También condené a esa mujer

mientras apuraba el puré para tener dos minutos para descansar antes de levantar la mesa

y lavar los platos... (Maria Marta, abril de 2020)

Ambas docentes, con distintos grados de explícita conciencia respecto del género pero tácitamente hermanadas por las educaciones que llevábamos puestas, y las distancias entre eso y lo que deseamos que (nos) suceda. En nuestras historias resulta del todo pertinente detenernos en esa cita de Morgade, Fansoid, Baez y Gortz (2018) y preguntarnos genuinamente ¿qué nos pasa a les docentes con la ESI? Porque mucho nos pasa con nuestras educaciones sexuales incorporadas, pero, ¿qué se requiere alfabetizar— en el sentido freireano de la toma de conciencia sobre la propia inscripción política en el mundo? ¿Qué habría que desaprender, en todo caso, para *desear* trabajar con la ESI? ¿Cómo se trama esta orientación legal-curricular con las soberanías que nos faltan? Y la pregunta más importante de todas— aquella que nos condujo a formular el problema de la investigación: ¿Qué procesos de des/re subjetivación se necesitan para desorientarnos— es decir, mudarnos de hábitos/hábitats para, muy lentamente y en compañía, habituarnos a otras cosas (Ahmed, 2019)?

La exploración documental que ha signado los primeros estadios de la investigación nos colocó de cara a las “puertas de entrada”⁸, elaboradas en el marco del Programa Nacional de ESI. La primera de ellas es la reflexión sobre nosotres mismas, en tanto docentes, en torno a la sexualidad. Al respecto, un texto elaborado por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) expresa:

La educación sexual atraviesa nuestra práctica docente a toda hora y en todo lugar. Nuestras propias valoraciones, nuestras ideas y nuestra propia historia, están siempre presentes en cada acto pedagógico. En ESI

esto es aún más visible, porque la enseñanza de contenidos vinculados a la sexualidad nos involucra en tanto personas sexuadas, y desde este lugar, nos convertimos en la principal “herramienta” pedagógica cuando se trata de temas que hacen a las subjetividades y vínculos, en un proceso cotidiano de interacción, diálogo y encuentro con las y los estudiantes (2020, p.1).

Estas aproximaciones validaban el ingreso de nuestro punto de vista, el cual quedaba además legitimado por la extraordinaria tradición que el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la UNMdP ha forjado en nuestra comunidad de práctica alrededor del enfoque biográfico-narrativo (Porta, 2021). El Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE), como desprendimiento del anterior, ha capitalizado esta trayectoria e incorporado excursiones en lo postcualitativo (St. Pierre, 2013) y lo autoetnográfico (Adams, Ellis y Bochner, 2010). Estos posicionamientos, que devienen ético-onto-epistémicos en palabras de Karen Barad (2007) proponen no ya la mera implicancia sustantiva de quien investiga en aquello que desea comprender, sino fundamentalmente la imposibilidad de separar, cortar o distinguir entre trabajo de campo y vida, investigador e investigado, pasado y presente (St. Pierre, 2017). La decisión de cimentar la investigación en la propia experiencia quedaba, así, plenamente legitimada⁹.

La decisión de abordar las subjetividades docentes, como corte o de-finición predilecta (Yedaide, 2023), se fundó menos en la tradición foucaultiana que en la impronta de la criticalidad. Entendemos así a las subjetividades como fenómenos emergentes, provisorios, complejos, afectados por anclajes biográficos y alterados por la constante interpelación de los grandes relatos (Porta, 2010; Porta, Álvarez & Yedaide, 2014; Yedaide, 2022). A partir de ello y, partiendo de la premisa de que la sexualidad puede ser producida como (y producir) una fuerza en las permanentes re/desconstrucciones de la subjetividad, nos inclinamos al reconocimiento de estos movimientos en agentes pedagógicos. Asumimos, como ya hemos compartido, que todes hemos sido educades sexualmente, y nos interesa entonces indagar en aquellos movimientos sinérgicos en los que la ESI propicia des-aprender, descomponer (Ramallo, 2019; 2020; Ramallo y Porta, 2020) respecto a la propia educación sexual, colaborando así en procesos de re-subjetivación del ser docente. Se entiende aquí 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).

La búsqueda de les otros participantes de la incipiente investigación

Este proyecto tiene la particularidad de haber empezado a gestarse aún sin te-

ner definides les (otres) participantes con les cuales se co-construiría el trabajo. En sintonía con la línea de trabajo del GIESE y con la Beca de Estudiante Avanzada de la Universidad Nacional de Mar del Plata de Bárbara—y que dirigen las colegas Gladys Cañueto y Gabriela Cadaveira, cuyos aportes son solidarios a estas conversaciones—esperábamos colaborar en la visibilización de experiencias pedagógicas con la ESI e indagar sobre los procesos de re-subjetivación del ser docente que propician las mismas abriendo nuestras conversaciones a voces de profesores ya comprometidos con la enseñanza de/con la ESI. Era más fácil, observamos, encontrar docentes conmovidos o deseosos de trabajarla, que aún no habían desplegado—como nosotras— iniciativas institucionalizadas, colaborativas y formales. Es sabido que una de las mayores dificultades para el trabajo con la ESI son diversas resistencias (Soldevilla, 2021) que presentan distintos sujetos, pero aún quienes deseamos realfabetizarnos en estas cuestiones quedamos todavía relegados en articular tal expectativa en proyectos de trabajo curricularizados. A su vez, la complejidad se agudiza debido a la falta de conocimiento acerca de las experiencias que suceden en el interior de las instituciones educativas.

La experiencia que se ha constituido, finalmente, como territorio para la investigación vino de la mano de una de las docentes del Seminario de Investigación, la Lic. Luciana Berengeno, quien refirió a un colega, también profesor en el Nivel Secundario, quien estaba llevando adelante un proyecto de ESI en el “Colegio Nacional Arturo U. Illia”. Tras contactar al docente, fue posible mantener una conversación y confirmar la potencia heurística de la experiencia. El profesor, ahora devenido también “informante clave”, estuvo de acuerdo en que valía la pena el acercamiento académico— de registro, de profundización— a la experiencia en la escuela, y allanó el camino para el contacto con el resto de los actores.

A poco de haber comenzado pero luego de dos entrevistas fecundas con el docente del Colegio, estamos convencidas de que el proyecto tiene la potencia de ser una experiencia poderosa (Maggio, 2012). El propio participante nos ha adelantado que se trata de un dispositivo con “tres patas”: el taller de masculinidades que llevan adelante con varones del ciclo superior, los espacios de formación destinados a colegas y las Jornadas anuales de ESI. Se involucra de esta manera a toda la comunidad educativa.

Perspectivas teóricas y metodológicas

Hasta aquí hemos dado cuenta de la génesis del problema de investigación, y también de los grados y la cualidad de los compromisos de quienes seremos sus autores/actores— y que incluyen no solamente a quienes escribimos este texto, sino a la comunidad de práctica que nos hospeda y los equipos del Colegio que desean sumarse a indagar. Corresponde, entonces, mencionar a las otras voces— aquellas

que a través de la mediación de producciones académicas traen lentes para aproximarnos al abordaje de estas cuestiones. Entre participantes y referentes teóricos construiremos, esperamos, complicidades para descomponer el sentido común, interrumpir las sinergias y desactivar las más comunes miopías.

Entendemos que una investigación con estas pretensiones requiere un paneo de los desarrollos relativos a tres grandes cuestiones. Por un lado, nos interesa ahondar en el entramado que conforman la educación, las subjetividades y los procesos de subjetivación de los docentes. Como anticipamos, una distinción fundante es aquella entre educación docente y formación docente, entendiendo que la primera nos permite aludir a “todo lo demás que se entrama con currículos y vivencias que se generan en las instituciones a propósito de la formación docente” (Yedaide, 2022, p.75). A partir de esta tesis intentaremos problematizar las categorías “identidad profesional” e “identidad docente”—que en la comunidad local han oportunamente desarrollado Claudia de Laurentis (2015, 2021) y otras investigadoras asociadas al Departamento de Lenguas modernas— pero también pondremos la noción de “subjetividad” en cuestión, desplegando una genealogía de su (foucaultiana) presencia e interpellándola desde las vertientes pedagógicas descoloniales y queer. De especial interés será la discusión respecto de lo que Gayatri Spivac ha acuñado como esencialismo estratégico (en Richards, 2013) y que entendemos vendrá a nuestro rescate. También esperamos apoyarnos en el realismo agencial de Karen Barad (2007), con la expectativa de explorar las regiones de poder y exclusión que “identidad”, “subjetividad” y/o “ser”—por mencionar algunas definiciones o “cortes” conocidos—componen en el devenir materiosemiótico del mundo. Pondremos el ojo, como hace Barad, en los modos en que elegir una u otra forma de nombrar afectan en producir “la cosa”.

Una segunda cuestión que estructurará la revisión bibliográfica se vincula, por supuesto, a los géneros y las sexualidades en la escuela. Partimos de la premisa de que el género no es algo dado naturalmente sino que se construye (Butler, 2019) y tensionaremos la performatividad en diálogo con el realismo agencial (Barad, 2007)—de corte más posthumanista (Braidotti, 2015)— y la fenomenología queer (Ahmed, 2019). Sabemos ya que en las escuelas, por omisión o acción, se desarrollan desde siempre contenidos relativos a los cuerpos, y que estos son siempre sexuados. En esta línea, Santiago Zemaitis (2016) identifica, dentro de lo que denomina las “Pedagogías de la sexualidad: modelos para (des)armar” a las corrientes moralista, biologicista y patologicista o de riesgo, como así también al paradigma de los derechos y la integralidad. A su vez, afirma que los modelos clásicos han establecido tendencias y discursos sobre la educación sexual durante muchísimo tiempo, antes que la misma fuera un derecho (Zemaitis, 2021). En este sentido, se han teorizado las relaciones entre el currículum, las sexualidades y los géneros (Morgade, 2001, 2011, 2016; Zemaitis, 2016, 2021; Scharagrodsky, 2007). Es así que Morgade (2016) sostiene que históricamente la sexualidad formó parte del currículum “evadido” o

“nulo”, mientras que Scharagrodsky agrega que la escolarización de los cuerpos bajo la matriz normalista significó disciplinamiento, homogeneización y rutinización (2007). A su vez, vienen al auxilio las nociones de currículum oficial y oculto (Jackson, 1994), que junto a las de “evadido” y “nulo”, colaboran en la problematización de aquellos contenidos y prácticas de la educación sexual que suscitaban en las educaciones docentes y que se interpelan a partir de las experiencias pedagógicas con la ESI que les mismos promueven.

En tercer lugar—y ya no en relación con construcciones teóricas sino más bien con los grandes relatos que pugnan por definir la des/re educación sexual—sistemizaremos el análisis de la ESI como normativa: sus ejes conceptuales y las puertas de entrada, los cuales dialogan con los paradigmas mencionados oportunamente. En el primer acercamiento exploratorio a estas fuentes, notamos que la Ley 26.150, “Programa Nacional de Educación Sexual Integral” de 2006, se posiciona desde el paradigma de derechos y la integralidad para todos los educandos. En consonancia, los Lineamientos Curriculares (2008) para la Educación Sexual Integral disponen los contenidos y objetivos propios de la Formación Docente. En cuanto al Nivel Secundario, se distingue entre la Educación Secundaria Básica y la Superior, detallando al interior de cada Ciclo las expectativas de acuerdo a cada una de las asignaturas. De igual forma, los NAP del 2018 especifican los cinco ejes, definidos como: “Cuidar el cuerpo y la salud, Valorar la afectividad, Garantizar la equidad de género, Respetar la diversidad y Ejercer los derechos”. Estos ejes son importantes porque definen dimensiones de lo sexual y lo integral para las personas en términos anchos, muchas veces desoidos en los discursos mediáticos o cotidianos. Esbozan, entendemos, interesantes relaciones con aquellos contenidos y prácticas que son parte de la educación sexual inmanente.

Como se ha manifestado en este escrito, las vivencias autobiográficas están entramadas en la justificación de este proyecto. Los microrrelatos autobiográficos compartidos dan cuenta de una manera de hacer y ser investigación en educación (Yedaide, 2022) que nos permite resignificar los sentidos vividos y sentidos de las trayectorias de vida, acercándonos así a una pedagogía vital (Porta y Yedaide, 2017). Aquello colabora con el objetivo propuesto para el trabajo de tesis. En sintonía, estos microrrelatos disparan una experiencia autoetnográfica, aprovechando la singularidad vital para la problematización social sustantiva (Ellis, Adams y Bochner, 2010; Richardson y St. Pierre, 2005). Esto implica un gesto insurgente respecto de prácticas de investigación higiénicas (Yedaide y Porta, 2022) y una apuesta, en cambio, hacia posicionamientos primordialmente éticos (Yedaide, Porta y Ramallo, 2021).

Como es evidente en este punto, esperamos, la inscripción teórica epistemológica no se corta, distingue o separa de las opciones metodológicas. El tema de indagación llega por vía biográfico-narrativa (Bolívar y Domingo, 2006; Porta y Yedaide, 2014;

Porta, Aguirre, Ramallo, 2018), inscribiendo tanto al problema como al método de la investigación en el paradigma cualitativo— lo que resulta apropiado y enriquecedor para un estudio centrado en los sujetos y la construcción del mundo social que les rodea (Denzin & Lincoln, 2011). Si bien podría pensarse en un enfoque hermenéutico (Guba & Lincoln, 2012), ya que “la metodología de corte hermenéutico permite conjuntamente dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción” (Bolívar en Porta, 2010, p. 203), tal definición queda suspendida en virtud de los cuestionamientos que lo postcualitativo, los posthumanismos, la decolonialidad y las teorías queer, entre otras opciones, traen hoy al debate respecto de la hermenéutica. Esperamos, también, avizorar algo de estas tensiones en esta investigación.

Primeras resonancias (una suerte de conclusión del inicio)

En la primera etapa del trabajo de campo nos propusimos realizar el análisis documental de las normativas nacionales y provinciales que incumben a la ESI, entrevistas focalizadas al informante clave y el cartografiado de las experiencias cotidianas y formales. Las líneas compartidas en este apartado surgen luego de una primera aproximación a las primeras dos tareas.

Hemos comprendido ya que— no obstante el análisis exhaustivo de la normativa y documentos curriculares de la ESI— oportunamente deberemos ampliar el corpus documental para incluir los materiales originales que han producido los propios actores de la experiencia en el Colegio. Además, el docente participante— a quien hemos presentado como nuestro informante clave—nos comentó respecto de la existencia de varios correos electrónicos en los cuales los docentes que forman parte del equipo de ESI debaten y acuerdan las distintas propuestas y acciones. Asimismo, contaremos con los programas de las Jornadas ya realizadas, como así también las notas de solicitud de aval para la realización de las mismas.

Por otro lado, también a partir de la conversación con el informante clave, tomamos conocimiento del taller de masculinidades que llevan adelante en el marco del “Proyecto de ESI”. Si bien en el corpus teórico inicial se tuvieron en cuenta nociones vinculadas a las sexualidades y los géneros, los estudios de la masculinidad componen un campo en sí mismo, no contemplado en la primera etapa de elaboración del proyecto— fue a partir del intercambio con el informante clave que nos acercamos a esta categoría y todo lo que desde ella se despliega. Hemos entonces emprendido la lectura y ya definido un ángulo. En principio coincidimos con la denominación en plural utilizada para darle nombre al Taller, ya que la masculinidad no puede “ser pensada ni como un atributo exclusivo de las personas con pene ni como un destino únicamente para los varones cis-hetero. Las masculinidades, descubrimos, son plurales” (Jones, 2022, p. 30). Entendemos, además, que pensarlas de esa manera podría colaborar en dejar atrás el modelo de varón que los feminismos han puesto

en tensión y que varios varones han asumido como tarea propia.

Estos incipientes matices que van complejizando los colores primarios del diseño de la investigación también dan relieve a las expectativas y los deseos con la que nos adentramos en ella. Casi como una utopía (Muñoz, 2020), nos reconocemos en un peregrinaje que anhela que la respuesta al interrogante “¿Qué nos pasa con la ESI?” movilice emociones, afectos y fuerzas éticas y epistemológicas capaces de hacernos des-aprender y re-aprender lo que haga falta.

Notas

¹ Profesora Superior en Historia (ISPJVG), Diplomada de Extensión en Educación Sexual Integral (UBA), Especialista del Nivel Superior en Escuelas y Cultura Digital (ISFD19, Mar del Plata), Estudiante avanzada de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades - Universidad Nacional de Mar del Plata). Becaria de Investigación como Estudiante Avanzada en la Universidad Nacional de Mar Del Plata. Miembro del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación-UNMDP). barbarabequio@gmail.com

² Doctora en Humanidades y Artes, con mención en Ciencias de la Educación (UNR), Especialista en Docencia Universtaria y Profesora de Inglés (UNMdP). Docente e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNMdP. Directora de la Revista de Educación de la Facultad de Humanidades, del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas y del Grupo de Extensión Reescrituras en el Campo de la Educación. Coordinadora del Área de Posgrado de la Facultad de Humanidades. Miembro del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales del CIMEd, UNMdP. myedaide@gmail.com

³ La norma legal no utiliza el lenguaje inclusivo; se trata de una decisión de quienes escribimos, y a la cual damos continuidad a lo largo del texto.

⁴ En este artículo se tienen presente las que son alusivas a la enseñanza y práctica de la ESI, fundamentalmente teniendo en cuenta la formación y el ejercicio docente. Sin embargo, 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 El Seminario de Investigación es un espacio curricular obligatorio del Plan de Estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata. En esta oportunidad, el equipo de cátedra estuvo conformado por las Dra. María Marta Yedaide, Lic. Luciana Berengeno y Prof. Paula González.

⁶ Así se autopercebían y performaban su género

⁷ Entre los años 2015 y 2019, el Programa Nacional de ESI sufrió una fuerte desfinanciación por parte del Estado Nacional a cargo del ex Presidente Mauricio Macri, por lo que las primeras capacitaciones “formales” las realicé en el año 2020. Ese año, atravesando la Pandemia, varias Universidades ampliaron sus ofertas a la modalidad virtual, lo que me permitió cursar la Diplomatura de Extensión de ESI de la Universidad Nacional de Buenos Aires, a cargo del equipo de la Dra. Morgade.

⁸ El desarrollo de este concepto se encuentra en las introducciones de los cuadernos que componen la *Serie Cuadernos de ESI*, elaborados por el Programa Nacional de ESI.

⁹ El diseño metodológico de la incipiente investigación de grado, no obstante, amplía el concierto de voces trascendiendo las nuestras. Sin desentendernos de lo portado, nos pareció interesante abandonarnos a un otre (Vasilachis de Gialdino, 2016) y disponernos a conversar con docentes comprometidos en proyectos ya en curso, en escuelas secundarias locales.

Referencias bibliográficas

- Ahmed, S. (2019). *Fenomenología queer: orientaciones, objetos, otros*. Trans. Javier Sáez del Álamo. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham, NC: Duke University Press.
- Bolívar, A y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research* Vol. 7(4) (ISSN 1438-5627).
- Braidotti, R. (2015). *Lo Posthumano*. Barcelona: Gedisa
- Britzman, D. (2016). ¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto. *Revista de Educación de la Facultad de Humanidades* N°9, Año 7. pp.13-34 https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/1897/1836
- Bruner, J. (1991). *Actos de Significados*. Madrid: Alianza.
- Butler, J. (2019). *El género en disputa*. (2da ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. I*. Barcelona: Gedisa.
- Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2010). Autoethnography: An Overview. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 12(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-12.1.1589>
- Federici, S. (2010). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Madrid/ Buenos Aires: Traficantes de sueños/Tinta Limón.
- Federici, S. (2020). *Ir más allá de la piel. Repensar, rehacer y reivindicar el cuerpo en el capitalismo contemporáneo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón.

Flores, G.; Yedaide, M.; Porta, L. (2013). Grandes maestros: Intimidad entre la educación y la vida Pasión por enseñar en el aula universitaria. *Revista de Educación de la Facultad de Humanidades* N°5, Año 4, pp. 173-188. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/710

Fulco, V. (2018). La educación sexual integral será feminista o no será. *Revista Mora* 25 (1). pp. 243-248. Buenos Aires: IIEG. FFyL-UBA.

Guba, E. & Lincoln. Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En Denzin, N. y Lincoln, Y. *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa. Vol. II* (pp.38-79). Barcelona: Gedisa.

Jackson, P. (1994). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata

Jones, D. (2022). *La masculinidad: varones y feminismos*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

McLaren, P. & Kincheloe, J. (2008). (eds.). *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Grao

Laurentis, C.D. (2015). Identidad Docente: Herramientas para una aproximación narrativa. *Revista Entramados- Educación y Sociedad* N°2, Año 2, pp. 67-74.

Laurentis, C.D. (2021). Identidad profesional y reconstrucción narrativa. Tiempos identitarios. En Porta, L. (coord.). *La expansión biográfica* (pp. 299-316). Buenos Aires: EUDEBA

Morgade, G. (2001). *Aprender a ser varón, aprender a ser mujer*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Morgade, G. (Comp.) (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: La Crujía

Morgade, G. (Comp.) (2018). A 12 años de la ley de ESI. Las políticas, el movimiento pedagógico y el discurso Anti-ESI recargado. Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPEd)- FFyL-UBA. <http://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/MariposasMirabal.pdf>

Morgade, G. (Comp.) (2021). *ESI y formación docente. Mariposas Mirabal. Experiencias en foco*. Rosario: HomoSapiens Ediciones.

Morgade, G; Fainsod, P.; Baez, J. y Gortz, E. (2018). De omisiones, márgenes y demandas. Las universidades y su papel cardinal en la educación sexual con enfoque de género. En Rojo, P. y Jardon, V. (comp.) *Los Enfoques de Género en las Universidades* (pp. 67-96). Rosario: Universidad Nacional de Rosario.

Morgade, G. y Fainsod, P. (2019) La Educación Sexual Integral en Formación Docente. Un proyecto en construcción. *Voces en Fénix* N°79. *Revista de la Cátedra Abierta Plan Fénix*. <https://vocesenelfenix.economicas.uba.ar/la-educacion-sexual-integral-en-la-formacion-docente-un-proyecto-en-construccion/>

Muñoz, J.E. (2020). *Utopía Queer: El entonces allí de la futuridad antinormativa*. Buenos Aires: Caja Negra.

Porta, L., Aguirre, J, Ramallo, F. (2018). La expansión (auto)biográfica: Territorios habitados y sentidos desocultados en la investigación educativa. *Interritórios Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru*. Vol 4 (7), pp. 165-183.

Porta, L.; Álvarez, Z. & Yedaide, M. (2014). Travesías del centro a las periferias de la formación docente. La investigación biográfico-narrativa y las aperturas a dimensiones otras del currículo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, No. 63, Vol. XIX.

Porta, L. (2010). La investigación biográfico narrativa en educación. Entrevista a Antonio Bolívar. *Revista de Educación de la Facultad de Humanidades*, vol. 1, núm. 1, pp. 201–212.

Porta, L. (2021). *La expansión biográfica*. Buenos Aires: EUDEBA.

Porta, L. & 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), pp.177–193.

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, Vol. 24 (52)*, pp. 101-122.

Ramallo, F. (2020). ¿Cuál es el lugar de la pedagogía? Notas para desidentificar su disciplinamiento. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador, Vol.5 (14)* pp. 889-899.

Ramallo, F. y Porta, L. (2020). Vírus a nuestras coronas (contra)interpretaciones entre el realismo y la descomposición de la(s) pedagogía(s) y las vidas posibles. En Chalhub, T. y Ribero, T, *Reflexões de um mundo em pandemia: educação, comunicação e acessibilidade*. (pp. 319-360). Río de Janeiro: Ayvu Editora.

Richardson, L. & St. Pierre, E. (2005). Writing: A Method of inquiry. En Denzin N. & Lincoln Y. (Eds), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. USA: Sage.

Richardson, L. (1997). *Fields of Play: Constructing and academic life*. Nuevo Brunswick

Scharagrodsky, P; 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)

Soldevila, A. (2021). El desafío es demostrar que la ESI es un proyecto de ampliación de derechos: Sección Conversaciones. *Cuadernos De Coyuntura*, 6, pp.1-8. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/CuadernosCoyuntura/article/view/35459>

St. Pierre, E. (2013). The posts continue: Becoming. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26, pp. 646-657.

Valles, M. (1999). La investigación documental, técnicas de lectura y documentación. En Valles, M. *Técnicas cualitativas de investigación social*. Editorial Síntesis.

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

Yedaide, M. & Porta, L. (2022). Transfecciones descoloniales y queer: hacia la agonía del higienismo en la investigación educativa. Elison, C.; Paim, A. & Marques Araújo, E. (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>

Yedaide, M. (2023). ¿Qué otra “cosa” podríamos investigar? Re/des- educaciones, realismo

La ESI y los procesos de re-subjetivación docente en la escuela secundaria: primeras coordenadas de una investigación narrativa de la experiencia en el Colegio Nacional A. Illia en Mar del Plata, Argentina

agencial y giro pedagógico. En Yedaide, M. & Valdivia, M. (comps.). *Des(educaciones): trazos para desaprender a investigar en compañía* (pp. 53-66). UNMDP: Colección Escenarios y Subjetividades

Yedaide, M. M.; Porta, L. & Ramallo, F. (2021). Alter(n)ando las condiciones de autoridad de la investigación narrativa contemporánea: amares, enredos y desgarros. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N°31, vol. 2, pp. 381-396. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

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 Giamberardino, G. y Alvarez, M. (Comps.) *Ensamblajes de género, sexualidad(es) y educación: intervenciones críticas entre el activismo y la academia*. Tandil: Editorial UNICEN

Fuentes consultadas:

Resolución 45 de 2008 [Consejo Federal de Educación]. Por la cual se establecen los Lineamientos Curriculares

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

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

Ley 26.150 del 2006. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. 4 de octubre del 2006