

Hacia una implementación transformadora de la ESI. Identificación y revisión de obstáculos en las prácticas educativas.

Palabras clave: ESI, Implementación crítica, prejuicios

Introducción

Este trabajo toma como insumo teórico una investigación realizada durante el 2016 que fue presentada como tesina en la especialización en ESI en el Instituto Superior del Joaquín V González. Decidí retomar ese planteo incorporando nuevos elementos que aparecieron en diferentes instancias de trabajo y que me resultaron útiles para seguir pensando problemas en relación a la implementación de la ESI en contextos educativos.

La hipótesis del trabajo es que hay ciertos prejuicios que funcionan como obstáculos para la implementación transformadora de la ESI. El trabajo no pretende identificar exhaustivamente los prejuicios presentes, sino detenernos en aquellos que se podrían reconocer a partir de los Lineamientos de la ESI. Es decir, que a partir de mantener una actitud crítica acerca de qué es la ESI y qué propone sería posible reconocerlos y modificar aquellos saberes previos propios de la cultura escolar (Obiols y Di Segni, 2006, pp.149-150) que obturan la realización de los propósitos formativos de la ESI.

En primer lugar, se propondrá un recorrido por diferentes voces especialistas en ESI que acuerdan en señalar que las dificultades en su implementación refieren a la resistencia en la adopción del abordaje integral de la sexualidad que este marco específico propone. En segundo lugar, identificamos una serie de prejuicios paradigmáticos que afectan la implementación de la ESI. Los diferenciamos según tres temas cruciales: la relación entre teoría y práctica, la perspectiva de género y la comprensión de la definición amplia de sexualidad y su aspecto biológico. Por último, se presentará una interpretación del primer propósito formativo de la ESI con el objetivo de clarificar el alcance de la implementación transformadora de la ESI.

Desarrollo

A continuación, ofreceremos un breve recorrido por aportes de especialistas que acuerdan en que los protagonistas del cambio que propone la ESI son los sentidos que circulan cotidianamente en las aulas.

Uno de los puntos de partida de la ESI es que la educación sexual es parte de toda práctica pedagógica (Faur, 2007, p.27). En las prácticas educativas, las y los docentes transmiten a través de ideas, emociones y valores su propia perspectiva acerca de la sexualidad. Graciela Morgade (2001, 2006) afirma que los modos y contenidos que hacen a la sexualidad circulan en las escuelas, y lo hacen desde una determinada mirada que en muchos casos tiene que ver con las propias experiencias de quien la transmite.

Este primer reconocimiento acerca de cómo se configura la sexualidad es vital para avanzar en el análisis de la implementación de la ESI. La tarea crítica que propone la ESI se despliega sobre los estereotipos de género, las expectativas sobre los comportamientos y aprendizajes de niños y niñas, qué se favorece, qué se acepta y qué se reprime a través de las intervenciones docentes (Gosende, Pagano, Scarímbolo y Ferreyra, 2016, p.31; Jofré, Pérez y Tomatis, 2016,

p.49). Estos elementos están presentes en cualquier práctica docente y se manifiestan implícita o explícitamente en las relaciones que a fuerza de repetición, premios y castigos forman el entramado social tal como lo vivimos y conocemos (Van Dembroucke, Alasino, Arias, Follonier y Páez, 2016, p.44).

En la mayoría de las actividades de ESI propuestas para docentes se empieza propiciando el cuestionamiento de aquellas “certezas que impiden trabajar sobre la temática” y se ofrecen diferentes disparadores para reconocerlas (recursos periodísticos y culturales, entrevistas, leyes y la representación de escenas). En particular la atención se centra en la educación sexual recibida. El desafío es superar el sentido dado de la experiencia y la opinión personal. Por el contrario, se insiste en retomar las vivencias afines al tema y trabajar sobre ellas, de manera de poder ver en ellas efectos de un modo de concebir la sexualidad. La mayoría de las personas adultas cuenta cómo determinados comportamientos o modos de ser parecen haber sido “grabados” en sus historias personales. El punto es conectar la experiencia individual con la reiteración de identidades y prácticas que ofrecen formas de vida posibles y disponibles. Desde esta perspectiva la forma en que se vive y siente es el resultado de una compleja construcción de significados en un entramado de relaciones de poder. Este enfoque tiene en cuenta no sólo aquello que se dice sobre la sexualidad, sino también las circunstancias en las que se configura el discurso, lo que no se dice, lo que se hace, lo que se valora y aquello que se desacredita, quién dice y quién no, en qué términos se afirma o se niega, qué carácter se le otorga a qué, etc.

Discusión

La discusión propuesta por este trabajo toma como centro la presencia de ciertos prejuicios que sostenemos que funcionan como obstáculos para la implementación de la ESI acorde a los propósitos formativos señalados en los Lineamientos de ESI. Este documento nacional (2018) aporta los fundamentos de las acciones jurisdiccionales. Funciona además como un piso común obligatorio para el abordaje de la ESI, anticipando los conflictos de intereses que pueden producirse en las diferentes instancias de aplicación de la ESI. Dado el tema e interés de este trabajo seleccionamos el primero de los propósitos formativos porque nos permite interpretar el alcance que delimita la propia ESI para su implementación: “Ofrecer oportunidades de ampliar el horizonte cultural desde el cual cada niño, niña o adolescente desarrolla plenamente su subjetividad reconociendo sus derechos y responsabilidades y respetando y reconociendo los derechos y responsabilidades de las otras personas” (Consejo Federal de Educación, 2018, p.9).

A partir de la pregunta sobre la implementación de la ESI hay respuestas de docentes que se repiten en diferentes ámbitos educativos (capacitaciones, sala de profesorxs de nivel secundario y aula universitaria): “no hay nada nuevo, estos contenidos son propios de biología y se vienen dando hace años”, “no se implementa, no se puede”, “Lxs docentes actúan del modo en que vivieron sus trayectorias educativas, no pueden cambiarlas, repiten los modos en los que aprendieron”, “no estamos formadxs”, “no es parte de mi asignatura”, “es tendencioso, se busca beneficiar a las mujeres”, “todxs dicen que lo incorporan, pero en la práctica nadie lo hace”, “no me ocupo de esos temas”, “lo trabajan en otras áreas”, “los temas no son adecuados para inicial y primaria, en todo caso es para el nivel secundario”, “lxs médicxs y las familias deben ocuparse de esos temas”, “no es necesario”, “hay especialistas”, “no me interesa”. Organizamos estas respuestas en tres grandes temas: la

relación entre teoría (formación, saberes necesarios) y práctica, la perspectiva de género y la comprensión de la definición amplia de sexualidad y su aspecto biológico. Abordaremos cada uno de estos ítems bajo la pregunta en torno a si la ESI y sus propósitos formativos pueden dar respuesta a tales prejuicios.

La relación entre teoría y práctica en los contextos educativos: “Una cosa es la teoría y otra es la práctica”.

Este tema surge de la tensión entre la información que los y las docentes tienen o no sobre la sexualidad y aquella que consideran que tienen que transmitir. En las respuestas recolectadas aparece en diferentes formulaciones la consideración de que los contenidos relacionados con la sexualidad superan la relación pedagógica cotidiana y la formación docente básica.

Quienes afirman que les falta formación o información, o que los y las estudiantes saben más que los y las docentes, en general se justifican haciendo referencia a la ausencia de ESI en su propio recorrido educativo o señalan no haber recibido capacitaciones sobre la transformación en educación sexual. Nos detendremos en la oposición entre verdad e ignorancia que este prejuicio expresa. Estas afirmaciones suponen que para implementar la ESI hay que tener un saber fijo y exhaustivo (conjunto de contenidos) sobre la sexualidad que tiene que ser aprendido formalmente. Es decir, que hay una verdad para ser transmitida e incluso, suponen la existencia de técnicas que permitirían anticipar y resolver los problemas posibles. Esta consideración implica aceptar que los únicos saberes que se transmiten en las prácticas educativas son los aprendidos explícitamente, sin reconocer los efectos de verdad que produce el uso del espacio, los consejos, el chiste, la gestualidad, las expectativas, los ejemplos, el crédito y el descrédito, los ejemplos, etc. Esto es por lo menos curioso porque hay muchas categorías propias de la sociología de las ciencias de la educación que están disponibles en cualquier formación básica docente que enriquecen el análisis de los contextos educativos indicando la existencia del “currículum oculto (Jackson, 1968)”, “matriz de aprendizaje (Quiroga, 1991)”, “supuestos básicos subyacentes (Sanjurjo, 1994)”, etc. Este desconocimiento aleja a cualquier persona de poder reflexionar acerca de su propia trayectoria educativa, por ejemplo, la educación sexual recibida. Sin esta herramienta analítica, lo único que resta es la repetición de lo recibido.

Esta ignorancia asumida o lo que es lo mismo, la falta de reconocimiento sobre los propios saberes nutre la idea de que la sexualidad no es parte de las prácticas educativas y que lo que se requiere es la intervención de especialistas externos a la institución, y en general se convoca a profesionales de la salud o profesores y profesoras de biología. Esta necesidad está asociada con nuestro próximo tema, dado que quienes demandan ese saber científico asumen también que la sexualidad se reduce a la genitalidad.

La definición amplia de sexualidad y su aspecto biológico: “La ESI enseña sobre sexualidad: relaciones sexuales, anatomía, aparatos reproductores, enfermedades de transmisión sexual, métodos anticonceptivos, etc. Todos estos son contenidos de biología”

Entonces, podemos decir que quienes demandan ese saber científico sobre la sexualidad expresan otro prejuicio, y es que la sexualidad se reduce a la genitalidad. De esta manera afirman la definición estrecha de sexualidad, que abarca solamente la genitalidad, la diferencia sexual y las relaciones sexuales, solo entendidos como acontecimientos biológicos

(fijos y trascendentes-naturales). Desde este enfoque reducido las y los docentes ciertamente afirman su ignorancia y falta de relación de la educación sexual con sus áreas de incumbencia.

Sin embargo, en la presentación general de los materiales oficiales de la ESI para todos los niveles aparece la definición de 'sexualidad', allí se afirma: "excede ampliamente las nociones de 'genitalidad' y de 'relación sexual'" (Marina, 2009, 2010, 2012, p.11). Uno de los objetivos fundamentales de la ESI es instalar una definición amplia de "sexualidad" como punto de partida. Esta afecta directamente el modo en que la comprendemos desde el sentido común y por tanto, el rol que se atribuye a los espacios educativos y a los y las docentes. La ruptura con el modelo denominado desde la ESI biologicista implica concebir las dimensiones políticas, éticas y culturales de la sexualidad.

La perspectiva de género como herramienta académica, política y ética: "Con el género se busca beneficiar a las mujeres y desvirtuar la naturaleza".

Por un lado, la respuesta citada define el género como un atributo propio de las mujeres. Una posesión que define la femineidad en cada época histórica. Este tipo de comprensión reducida no coincide con los fundamentos teóricos que ofrece la ESI sobre la incorporación de la perspectiva de género. Como venimos desarrollando la ESI considera que la escuela produce y reproduce el imaginario social genérico y en este sentido es un terreno político fundamental en el que se disputan los sentidos que configuran ciertas relaciones de género (Morrone, 2007, p.38). La implementación de la ESI supone comprender las relaciones de género como mecanismos sociales que instituyen sentidos a través de prácticas. Por otro lado, la ESI no desvirtúa, sino que disputa la supuesta unidad natural entre sexo, género y deseo dentro de los regímenes de la norma heterosexual (Viotti y Talani, 2016, p.55).

Este abordaje crítico se propone erosionar la naturalización que niega, invisibiliza o evita diferentes expresiones escolares que no coinciden con la norma (Bertolino, Evangelisti y Perelli, 2007, párr.3-4). Esto es: cuestionar las formas en que ciertas relaciones de poder naturalizan situaciones de subordinación o discriminación y analizar las identidades genéricas como efectos de una relación de poder siempre inestable y abierta (Morgade, 2016, párr.17). Aún más permite analizar los supuestos pedagógicos en términos de posicionamientos políticos, dado que la pedagogía a partir de sus compromisos teóricos se orienta hacia la continuidad de las prácticas o hacia la transformación de las mismas (Ríos Fernández, 2016, p.39).

¿Cómo implementar la ESI teniendo como horizonte la transformación cultural?

Defendimos en este trabajo que el foco de la ESI son las prácticas cotidianas que transcurren en los contextos educativos. Así, la ESI nos interpela a revisar las prácticas diarias, considerándolas efectos del modo en que concebimos la sexualidad. De ahí que sea vital para la implementación de la ESI asumir la definición amplia de sexualidad como piedra de toque de cualquier intervención. Ahora bien, esta definición delimita más que un objeto, un campo inacabado en tensión y producción constante de sentidos. Esto implica varios desafíos, en primer lugar, la actitud alerta en relación a la naturalización. En este sentido, los usos de las categorías disponibles no deben comprenderse como explicaciones neutras acabadas de fenómenos naturales, sino como esfuerzos por estabilizar y ampliar los recursos culturales disponibles para configurar procesos que den cuenta de experiencias intersubjetivas (Platero

y Lagarita, 2016, p.2). Asumir la sexualidad como proceso vital en el contexto escolar implica reconocer que a través de las prácticas se producen delineamientos que habilitan la posibilidad de la propia sexualidad.

Reconocer esta dimensión social o cultural de la sexualidad es clave para producir prácticas compatibles con los propósitos formativos de la ESI. Este ejercicio crítico permite interpretar las prácticas concretas en un entramado complejo de relaciones de saber-poder que condiciona la experiencia posible de las personas (la normalidad) que se produce continuamente de manera imperceptible en el aula (Britzman, p.199).

En este sentido, creemos que es clave no dar por acabado el conocimiento que recorre y configura la sexualidad, así como tampoco esperar o presentar el campo como homogéneo (últimas verdades) y sin conflicto. Cuando se conceptualizan identidades y estas devienen información, un nombre, pierden carnadura. Cuando se pretende explicar de manera neutral la sexualidad, la información colabora en el establecimiento de las normas sociales dominantes. Por el contrario, parecería más cercano a este enfoque acompañar la incertidumbre intrínseca con la curiosidad por el modo en que las y los estudiantes exploran y construyen sentido alrededor de sus experiencias. Otro elemento que debe estar presente en las prácticas educativas es la certeza acerca de las variaciones que la experiencia individual puede presentar.

Por último, retomamos el propósito formativo de la ESI mencionado al principio de este trabajo, y esperamos haber aportado a su comprensión. La ESI es un enfoque o visión que propone trabajar para ampliar el alcance de la legitimidad de los modos en que son vivibles los cuerpos, deseos y las relaciones. Este propósito es viable en la medida en que sean visibles los saberes propios que se expresan en las intervenciones y podamos ver cómo delimitan el ámbito de lo culturalmente posible.

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2010) *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires, Argentina. Paidós.
- Britzman, D. (2001) "Curiosidad, sexualidad y curriculum" <https://www.bibliotecafragmentada.org/wp-content/uploads/2017/12/PEDAGOGIAS-TRANSGRESORAS-COMPLETO.pdf>
- Platero, R.L., Langarita, J. A. (2016) "La docencia encarnada, sexuada y generizada. Dos experiencias incómodas". *Revista de Ciències Socials Aplicades* Vol. 5. Núm. 1: 57-78 <https://www.bibliotecafragmentada.org/wp-content/uploads/2016/11/La-docencia-encarnada-sexuada-y-generizada.-Dos-experiencias-inc%C3%B3modas.pdf>
- Foucault, M. (2012) *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber*. Siglo Veintiuno Editores.
- Santoro, E. y Beltramo, A. (2017) "Una puede leer sobre género y poscolonialidad pero es fundamental intervenir en la práctica". *Revista Furias*.
- Marina, M (2010) *Educación sexual integral para la educación secundaria: contenidos y propuestas para el aula*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Marina, M (2012) *Educación sexual integral para la educación secundaria II: contenidos y propuestas para el aula*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

- Marina, M (coordinadora) (2009). Educación sexual integral para la educación primaria: contenidos y propuestas para el aula. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Marina, M (coordinadora) (2010). Educación sexual integral para la educación inicial: contenidos y propuestas para las salas. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Bertolino, E., Evangelisti, M. y Perelli, L. (2007) Una demanda ética impostergable. Revista El monitor, v. 1, n 11, 35-37. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2007_n11.pdf
- Consejo Federal de Educación (2018). Lineamientos curriculares para la educación sexual integral. Ministerio de Educación.
- Faur, E. (2007) La educación en sexualidad. Revista El monitor, v. 1, n 11, 26-29. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2007_n11.pdf
- Gosende, E., Pagano, M., Scarímbolo, G. y Ferreyra, M. (2016) ¡Mucho cuidado con la ESI! Revista Noveduc, v 1, n 309, 29-59.
- Jofré, A., Pérez C., y Tomatis, M. (2016) Educación Sexual Integral con perspectiva de género(s) en Educación Infantil. Revista Noveduc, v 1, n 309, 29-59.
- Lopes Louro, G. (1999) Pedagogías de la sexualidad en Guacira Lopes Louro (Comp.) O Corpo educado. Pedagogias da sexualidade. Editorial Autentica.
- Marina, M. (2012) Educación sexual integral para la educación secundaria II: contenidos y propuestas para el aula. Ministerio de Educación de la Nación.
- Morgade (2016) La educación sexual integral hace a la escuela más justa, pero también más interesante. Página12. <https://www.pagina12.com.ar/diario/dialogos/21-309170-2016-09-12.html>
- Morgade, G. (2001) Aprender a ser mujer, aprender a ser varón. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa de acción. Noveduc
- Morgade, G. (2006) "Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela", en Novedades Educativa, N 184.
- Morgade, G. (2011) Toda educación es sexual. La Crujía.
- Morróni, L. (2007) Generando géneros. Revista El monitor, v. 1, n 11, 38-40. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2007_n11.pdf
- Obiols, G., Di Segni Obiols, S. (2006) Adolescencia, posmodernidad y escuela. La crisis de la enseñanza media. Noveduc
- Quiroga, A. (1991) Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento. Ediciones Cinco.
- Quiroga, A., Racedo, J. (1993) La psicología social como crítica de la vida cotidiana. Ediciones Cinco.
- Ríos Fernández, C. (2016) Educación desde la perspectiva de derechos. Revista Noveduc, v 1, n 309, 29-59.
- Van Dembroucke, L., Alasino, M., Arias, J., Follonier F., Páez, M. (2016) Seis años en busca de instalar la ciudadanía sexual. Revista Noveduc, v 1, n 309, 29-59.
- Viotti M., Talani, P. (2016) La educación sexual en la formación docente: un horizonte posible. Revista Noveduc, v 1, n 309, 29-59.