

LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL (ESI) EN EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL Y SU ABORDAJE DURANTE LA PANDEMIA

INTEGRAL SEX EDUCATION (ISE) IN A PRESCHOOL TEACHING PROGRAM DURING THE PANDEMIC

Ana Clara Yasbitzky

Universidad Nacional del Sur, Argentina
acy@bvconline.com.ar



María Belén Bedetti

Universidad Nacional del Sur, Argentina
belen.bedetti@uns.edu.ar



Recibido: 11 de marzo de 2023

Aprobado: 30 de mayo de 2023

Publicado: 1 de julio de 2023

Cita sugerida: Yasbitzky, A.C. y Bedetti, M. B. (2023). La educación sexual integral (ESI).
En el profesorado de educación inicial y su abordaje durante la pandemia.
Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación. Dossier. 2(18), 16-28.

RESUMEN

La Educación sexual integral (ESI) constituye una expresión del discurso pedagógico actual. Este trabajo se enmarca en la investigación "La ESI en el currículum priorizado del Profesorado de Educación Inicial en Bahía Blanca", proyecto anclado en el Instituto Superior de Formación Docente N°3, aprobado y financiado por el Instituto Nacional



de Formación Docente (INFoD) en la convocatoria 2021.¹ Desde un enfoque cualitativo, nos propusimos indagar acerca del lugar que ocupó la ESI en el currículum priorizado y los enfoques desde los cuales se planteó su abordaje durante la pandemia (ciclos 2020 y 2021), tanto en el Profesorado de Educación Inicial como en los jardines de infantes en los que las estudiantes realizaron sus prácticas.

Puntualmente, en este artículo, presentamos los resultados encontrados acerca de una de las aristas analizadas. Recuperamos, especialmente, la voz de las² estudiantes en torno a los saberes que pudieron construir en relación con la ESI en la particular coyuntura que supuso la educación a distancia, virtual y bimodal.

Palabras clave: ESI – Formación docente inicial – Pandemia – Currículum priorizado – Nivel inicial.

ABSTRACT

Integral Sex Education (ISE) constitutes an expression of the current pedagogical discourse. This work is based on the research project entitled "Integral Sex Education in the priority curriculum of the Preschool Teaching Program (PTP) at Bahia Blanca," which took place at the Instituto Superior de Formación Docente No3 and was funded by the Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) in 2021. From a qualitative approach, we addressed what role ISE took in the priority curriculum as well as what approaches were taken to teach ISE during the pandemic (academic years 2020 and 2021), both at the PTP and at the preschools where students carried out their practices. In this article we present results from one specific analysis. We especially focus on student voices towards their experiences with teaching ISE in modified environments such as distance, virtual and hybrid learning.

Keywords: ISE, teacher preparation program, pandemic, priority curriculum, preschool

INTRODUCCIÓN

La Pedagogía, entendida como la reflexión sistemática acerca de la educación, se ha ocupado de estudiar la multiplicidad de aspectos que hacen a esta práctica social compleja. Entre ellos, la direccionalidad de la acción educativa, su carácter conservador o transformador, sus dimensiones macro y micropolíticas, las concepciones subyacentes respecto del saber y la transmisión de la cultura, las instituciones que se ocupan de alojar estos procesos, entre otras. En este sentido, las diferentes tradiciones de la pedagogía implican siempre una concepción de sujeto y

¹ La investigación se inicia a principios de 2022 y se extiende por el plazo de un año, hasta marzo de 2023. El equipo de investigación está integrado por cuatro profesores (provenientes de distintos campos académicos: Antropología, Filosofía y Ciencias de la Educación) y dos estudiantes avanzadas de la carrera objeto de estudio de la investigación. Esta particular conformación permite una mirada interdisciplinar que interroga a los fenómenos educativos en una trama de referencias compartidas ligadas con las distintas tradiciones de conocimiento, formaciones, recorridos disciplinarios y experiencias. A su vez, los profesores se desempeñan laboralmente en la formación docente inicial en distintos espacios curriculares, principalmente de los Campos de la Práctica Docente y de la Fundamentación.

² La utilización del femenino corresponde a que todas las personas que componen el universo de estudio son mujeres.

se inscriben en determinadas posiciones de enunciación. En este artículo entendemos el abordaje de la Educación Sexual Integral como expresión del debate pedagógico. Siguiendo a Morgade (2011), una educación sexual con enfoque de género y derechos humanos se articula hacia un proyecto de mayor igualdad y justicia social - preocupación clásica de la Pedagogía-, habilitando que nuevas voces sean escuchadas.

A más de quince años de sancionada la Ley Nacional 26.150, que instituye la educación sexual como derecho y la responsabilidad del Estado para garantizarla, la ESI sigue siendo foco de discusiones y disputas en diferentes sectores de la sociedad que se traducen inexorablemente al campo curricular y a las instituciones de los distintos niveles del sistema educativo. Específicamente en los últimos años se han dado procesos de tensión posibles de advertir en las movilizaciones sociales y la sanción de leyes que amplían derechos (como la ley de interrupción voluntaria del embarazo (IVE), que encontraron en las calles a miles de jóvenes –entre ellas/os estudiantes de profesorado– y docentes de todas las generaciones; pero que también habilitaron respuestas reaccionarias de otros grupos sociales, especialmente de los sectores más conservadores de las iglesias.³ Es evidente que la ESI -más allá del contenido acordado en las normativas- configura una experiencia que, a partir de los debates constantes, va cobrando contenido y densidad en su despliegue. Como sostiene Morgade, “la ESI que se votó no es la misma que hoy” (2021, p.3). Esto genera grandes desafíos para la formación docente que se suman a los promovidos por el contexto particular de la coyuntura actual. En este sentido, cabe la pregunta acerca de los efectos de la pandemia en la organización de la enseñanza de la ESI.

Durante la emergencia sanitaria generada por el Coronavirus SARS-CoV-2 se propusieron diferentes formas de continuidad de la enseñanza y el aprendizaje, que dieron lugar a una educación remota de emergencia, en 2020, y una educación bimodal, durante 2021. Esta situación generó procesos de revisión de los programas y las planificaciones que se consolidaron en los currículum priorizados, a partir del análisis, jerarquización y modificación de la propuesta habitual, para conformar una que fuera posible en este contexto particular. En este sentido, nos preguntamos ¿cómo aparece curricularizada la ESI en las propuestas de formación docente inicial en el contexto de pandemia? ¿Qué lugar se le otorgó en la priorización de los contenidos que efectuaron las/os docentes de nivel superior? ¿Desde qué enfoques se sostuvo su enseñanza? ¿Qué saberes y experiencias reconocen haber realizado las estudiantes? A su vez, nos interesa indagar si el abordaje de la ESI fue una demanda desde los jardines de infantes en los que las practicantes y las residentes realizaron sus intervenciones.

³ La notable proliferación de materiales audiovisuales, volantes y programas radiales y televisivos dirigidos con particular insistencia a distorsionar el sentido de la ley de Educación Sexual Integral, constituyen un ejemplo claro de estos posicionamientos.

DESARROLLO

Breve referencia al marco teórico

El proyecto reconoce tres grandes núcleos conceptuales que fundamentan y sostienen su diseño: currículum, ESI y saberes de la formación profesional. Reconocemos al currículum como espacio de conflicto que expresa distintos intereses y que por lo tanto no es neutral, sino que se trata de una construcción política, histórica y social (de Alba, 1998). El currículum constituye un campo de deliberación, dinámico, complejo, permeado por miradas e intereses diversos y sujeto a crítica. En este sentido, asumimos que las prácticas escolares suponen una constante negociación entre lo impuesto y lo practicado, expresando así las tensiones entre el currículum prescripto como norma pública y el currículum real como la práctica de los sujetos, partícipes activos, en situación.

La excepcionalidad que trajo consigo la pandemia por Covid 19 dio lugar a una nueva forma de prescripción curricular: el "currículum prioritario". Esta forma de entenderlo refiere a los propósitos, saberes y acciones consideradas indispensables en la escolaridad de las/os estudiantes. Para el caso de la formación docente inicial, se especifica que "decir prioritario es decir imprescindible. (...) Se trata de identificar nudos, hacer foco, (...) explicitar cuáles son los propósitos, saberes, acciones, experiencias y situaciones que no deberían estar ausentes en la formación" (DGCyE, 2020, p. 385). En relación con esta preocupación, de Alba (2020) se pregunta por la operación pedagógica que pueda construir un currículo incierto que asuma las demandas de justicia política, social, cultural y educativa. Según la autora, esto necesariamente implica reunir las voces del feminismo y la perspectiva de género, entre otras.

Por otro lado, en cuanto a la ESI, es importante atender otras formas del currículum real como el oculto o el nulo. En esta línea, el colectivo Mariposas Mirabal advierte que "si bien históricamente la sexualidad ha formado parte del "currículum evadido" o "currículum nulo" –objeto de un silencio sistemático que integra el discurso escolar de género que tiende a consolidar las significaciones hegemónicas sobre lo masculino y lo femenino y a la vez resulta el contexto de una expresión de las sexualidades no hegemónicas– este contexto había variado a partir de las luchas feministas y las de los movimientos sociosexuales" (2019, p.16).

La sanción de la ley 26150 establece la responsabilidad de todo el sistema educativo en garantizar el derecho a la educación sexual, entendida desde su carácter integral, trascendiendo las visiones parciales biomédicas o moralizantes e incorporando las dimensiones histórico-culturales, psicológicas, éticas y afectivas de la sexualidad. Además de un marco normativo-jurídico, entendemos a la ESI como una pedagogía (Morgade, 2016; Morgade y Fainsod, 2019), en tanto no sólo remite a un conjunto de saberes teóricos, sino también a los modos de ver y posicionarse frente a la educación de la primera infancia y el trabajo docente.

En este sentido, la ESI constituye un saber profesional de relativa reciente incorporación, que ha penetrado con diversa intensidad en las instituciones de los distintos niveles del sistema, definiendo y exigiendo nuevos dominios y habilidades. En cierta medida, es la formación docente la que puede generar las condiciones de posibilidad para que los contenidos de la ESI formen parte del currículum real de las instituciones educativas. Sin embargo, los diagnósticos alertan específicamente sobre

la falta de pertinencia de la formación y la necesidad de acercarla a las demandas reales de la profesión a partir de enfoques más situacionales, centrados en la práctica reflexiva y de una formación desde dentro de la profesión (Vezub, 2016). Así, la noción de saber docente es discutida en función de los perfiles e identidades profesionales que se propone formar (Tardif, 2004), respondiendo a la pregunta sobre qué docente se busca y qué debe saber y poder hacer para afrontar las demandas del trabajo.

En los actuales planes de estudio -que conciben a la Práctica Docente como núcleo de la formación y eje vertebrador- se pretende ofrecer una experiencia de práctica significativa, potente en términos formativos por su carácter situado y atenta a la variabilidad de contextos en los que se desarrolla la tarea docente. Se la valora como espacio de construcción de problemas y de reflexión en la acción, entendiendo a los saberes de los otros campos de la formación como espacios que deben aportar a este eje vertebrador. En el caso de la ESI, creemos que allí radica la clave para su desarrollo transversal en todas las áreas y las prácticas del currículum.

Diseño de la investigación

Desde un enfoque interpretativo y cualitativo de investigación, consideramos los hechos en su contexto, interpretando la experiencia desde la perspectiva de los sujetos implicados, recurriendo a la causalidad local (Vasilachis, 2006). La metodología que orienta el diseño de investigación es el estudio de casos (Stake, 1998) ya que nos permite abordar fenómenos contemporáneos y focalizar en un número limitado de situaciones con la profundidad requerida para su comprensión holística y contextualizada. En esta investigación, los casos de estudio están contruidos a partir de un recorte empírico y conceptual de la realidad social. Específicamente, seleccionamos intencionalmente las tres instituciones de la ciudad de Bahía Blanca que ofrecen el Profesorado de Educación Inicial. Consideramos que cada una de estas instituciones constituye un caso en función de las variables que las caracterizan en su singularidad y que permiten la contrastación de experiencias. Una de ellas (CASO A) es un ISFD de gestión estatal, otra (CASO B) es un ISFD de gestión privada y confesional y la tercera institución (CASO C) es una universidad pública. Dentro de ese universo institucional, nos focalizamos en los 3ros. y 4tos. años del Profesorado. Los instrumentos utilizados para recabar la información son el cuestionario, la entrevista, los grupos focales y el análisis documental. En primer lugar, se implementó un cuestionario autoadministrado a las estudiantes inscriptas en los espacios curriculares de Práctica Docente 3 y 4 de las instituciones que conforman los casos de investigación. Esto fue posible a partir de los listados y datos de contacto que fueron suministrados por docentes y preceptoras de los grupos. A partir de la información recabada en esta primera instancia se seleccionaron algunas estudiantes para realizar entrevistas en profundidad⁴, considerando a quienes respondieron haber abordado la ESI en sus prácticas. Por otra parte, se realizaron grupos focales conformados por entre 5 y 6 estudiantes que aceptaron la invitación a participar en esta instancia y que fueron coordinados por al menos dos integrantes del equipo de investigación. La decisión de constituir grupos pequeños buscó profundizar en los significados, saberes y experiencias que los sujetos pueden construir en una situación de interacción social,

⁴ Algunas se llevaron a cabo de manera presencial y otras desde plataformas virtuales, cuando no fue posible acordar un horario o en los casos en los que las estudiantes no se encontraban residiendo en la ciudad -dado que algunas de ellas, ya graduadas, volvieron a instalarse en sus localidades de origen.

particularmente potente para indagar los posicionamientos asumidos frente a la ESI. A su vez, se realizaron entrevistas a las docentes de todos los espacios curriculares/cátedras involucradas. En cuanto a los documentos, se analizaron el diseño curricular del Profesorado de Educación Inicial de la provincia de Buenos Aires, que regula la formación de las docentes de dos de las instituciones estudiadas, así como el plan de estudio de la universidad nacional que dicta esta carrera y que obra de tercer caso. Asimismo, se compilaron los programas de los espacios curriculares/cátedras objeto de la investigación y proyectos y planificaciones de las estudiantes entrevistadas que manifestaron haber abordado la ESI en sus prácticas y/o residencia.

Resultados de la investigación

En este apartado presentamos un recorte de los resultados finales en relación con uno de los objetivos de investigación que busca indagar los saberes y experiencias que las estudiantes reconocen haber desarrollado y vivenciado sobre ESI en el marco de la pandemia en la institución formadora y la inclusión -o no- de propuestas vinculadas a esta perspectiva en sus propias prácticas y residencias en los jardines de infantes.

Caso A

A partir de los datos recabados, podemos señalar que cuando se les pregunta a las estudiantes en qué unidades curriculares recuerdan haber abordado la ESI, responden de manera muy diversa. En algunos casos identifican numerosas asignaturas como en las respuestas que siguen:

Psicología, Ciencias Naturales, Campo de la práctica, Prácticas del lenguaje, Juego y desarrollo infantil, Educación en y para la salud, Matemática, en la mayoría (C-A-19).

En materias de 2do: Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica de las Ciencias Naturales, Psicología social, Campo II. (...) En materias de 3ero. no lo vimos puntualmente pero como es transversal estuvo presente en todas las materias (C-A-31).

En otros casos, las respuestas son más generales, como cuando sostienen que "ESI hemos trabajado prácticamente todas las áreas" (C-A-38), o que lo han hecho "en la gran mayoría de los espacios curriculares tanto en 3ro como en 4to año" (C-A-47). Entendemos que esto se debe -en parte- a lo que señala, como aclaración, una de las estudiantes:

Seguramente en todas las materias del Profesorado de alguna u otra forma se abordó, pero de forma implícita, lo cual en ocasiones complica su distinción/reconocimiento (C-A-4).

En cuanto a los contenidos que fueron abordados se señala predominantemente la cuestión del conocimiento y cuidado del cuerpo, la normativa y sus ejes, así como la planificación de actividades para el nivel. Acerca de si abordaron contenidos de ESI en los jardines de infantes en el marco de sus prácticas durante los años 2020 y 2021, una gran mayoría (74%) manifestó no haberlo hecho; las que sí lo

hicieron lo plantean como respuesta a una demanda de la docente coformadora (solo una lo plantea como demanda de la institución formadora y otra como iniciativa personal).

Caso B

Las respuestas que corresponden al segundo caso muestran mayor acuerdo respecto a los espacios en los que abordaron la ESI en la institución formadora. Allí aparecen identificados con más recurrencia las asignaturas Didáctica de las Ciencias Sociales, Psicología del Desarrollo y el Campo de la Práctica Docente. Una estudiante expresa la idea que parece representar al conjunto de respuestas:

El eje de la ESI si bien es un eje transversal en todas las materias, hubo materias que lo trabajamos de manera más profunda, por ejemplo, en el taller de Ciencias Sociales (...) (C-B-7).

En cuanto a los contenidos y tipos de actividades realizadas señalan principalmente el trabajo de lectura y análisis de lineamientos y normativas, el cuidado del cuerpo y la planificación de actividades para el nivel. Así lo especifica una de las estudiantes:

Estuvimos trabajando sobre el cuadernillo de ESI de nivel inicial y sobre la Ley 26.150 (C-B-6).

Lectura de material académico, ejes centrales y contenidos de la ESI, planificaciones, talleres informativos (C-B-4).

Durante sus prácticas en los ciclos lectivos 2020 y 2021 solo una estudiante manifestó haber planificado contenidos de ESI, y que lo hizo por demanda de la docente coformadora. Las estudiantes que participaron del grupo focal señalaron que no les demandaron planificar, pero pudieron observar una actividad vinculada al eje del conocimiento y el cuidado del cuerpo, durante el 2021, con la vuelta a la presencialidad.

(...) la docente coformadora empezó a trabajar la ESI, más que nada las partes del cuerpo, cómo se veía el cuerpo, fue lo que ella hizo para trabajar...tomó a un niño, hizo el contorno en un afiche, le dibujó el contorno y a partir de allí lo comenzaron a trabajar. Yo después terminé mis prácticas y no pude ver cómo continuó (...) tampoco me pidieron hacer una planificación de eso (F-B).

Los dos casos señalados anteriormente corresponden a ISFD, en cuyos planes de estudio no existe una unidad curricular específica definida para el trabajo con la ESI. Sin embargo, varios testimonios refieren a experiencias de trabajo sobre la Educación Sexual Integral que se enmarcan en el Taller Integrador Interdisciplinario (TAIN) como componente del curriculum. Este espacio central del Campo de la Práctica

tiene por objeto provocar el encuentro de saberes, de prácticas y de sujetos en la Formación Docente. Este Taller es el espacio de encuentro mensual de la comunidad

de los docentes y los estudiantes de cada año de la Carrera. (...) El Taller Integrador Interdisciplinario tendrá un eje que permite relacionar los otros campos formativos, las herramientas y la práctica en terreno. Esto significa que no posee “contenidos” prescriptos, sino que los mismos serán el producto de la integración interdisciplinaria que se suscite alrededor del eje de trabajo propuesto (DGCyE, 2008, pp. 35-36).

Es justamente en estos espacios donde las estudiantes refieren haber abordado más explícitamente saberes vinculados a la ESI, como se puede reconocer en sus propias voces:

En primer año hicimos TAIN sobre los estereotipos de los juguetes que aparecen en las vidrieras. En segundo TAIN sobre el reconocimiento del cuerpo y también sobre configuraciones familiares (C-A-6).

En el TAIN, ella [la profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales] con otras cuatro docentes más, desde el principio de año ya agarró el programa y nos dijo que a fin de año nos iba a dar una charla de ESI (...). (F-B)

[Nombra a una docente del área de las Ciencias Naturales] nos mencionó sobre los cuadernillos, pero quedó ahí. Y es verdad que lo trabajamos en todos lados, pero no nos damos cuenta, si nos hubiésemos puesto a leer el material que nos había dado quizá nos daríamos cuenta. Se usó para trabajar un contenido, se leyó solo eso para trabajar luego en el TAIN. (F-A)

(...) en Psicología, que vimos los ejes, después en los TAIN, pero después nunca tuvimos una charla más allá de que bueno, nosotras podamos leer. Nunca vimos en profundidad cómo podemos trabajar esto, cómo podemos trabajar aquello. Nos fuimos dando cuenta a lo largo de nuestro camino de nuestra formación. (F-B)

Por otra parte, las estudiantes del caso A también destacan la participación en jornadas institucionales académicas por la potencia de estos espacios formativos:

- Algo que ayudó mucho fueron las Jornadas María Eva Rossi del año pasado (2021). En el taller que yo participé había chicos de otros lugares, creo que de Río Negro y no recuerdo de qué otro lugar, y habían hecho un trabajo fabuloso. Yo estaba anonadada porque nos mostraron materiales, los stands... No sé cuál eligieron uds., pero yo elegí ese y estuvo buenísimo. De ahí me armé un apunte de todo lo que ellos dijeron y de algunos autores que ellos mencionaron. Eso me ayudó mucho.
- Sí, todas participamos. En la de 2019 vinieron Morgade y Siede. Esa estuvo genial.
- Yo elegí ese taller (...) Eran chicos de secundaria y contaban que habían puesto una radio en el pueblo específicamente para hablar de ESI. ¡Tremendo! Estuvo muy bueno. (F-A)

Por otra parte, resulta relevante el planteo que las estudiantes de ambas instituciones realizan en relación con la dificultad de reconocer la perspectiva de la ESI cuando esta supone un abordaje transversal en el currículum. Este aspecto surge de la interacción entre las participantes de los grupos focales, que así lo expresaban⁵:

⁵ Si bien uno de los fragmentos es extenso, consideramos que amerita su transcripción completa por la riqueza que cada una de las participaciones tiene para el análisis. En el intercambio, las

- Justo ayer estuvimos hablando (...) de lo viejo que es el Diseño de Superior y que le falta contenido de ESI, porque no recibimos mucho. Que yo me acuerde hemos trabajado con el proyecto del cuerpo humano.
- (...) más de dos textos de ESI por cuatrimestre no se han trabajado. (...) Siempre como muy cortito la definición de ESI: valores, sentimientos, cuerpo y hasta ahí.
- ¿Uds. no hicieron el TAIN que hablaba de las vidrieras estereotipadas sobre juguetes para niños y juguetes para niñas?
- Ah, sí. Salimos a recorrer el centro, las vidrieras de nuestro barrio, a ver cómo estaban armadas. La mayoría de ellas tenían los juegos de nena de un lado y los de nene del otro.
- Y caracterizados por el color: rosa y celeste.
- Sí. Eso sí lo vimos. El abordaje de los estereotipos, eso lo vimos en primero. Aunque falta que nos digan 'esto es ESI'. Yo creo que ESI lo vimos en toda la carrera, pero nos cuesta reconocerlo porque nadie nos dice "chicas, esto es ESI". (...) Pero lo vimos y de hecho también lo abordamos en las prácticas sin que nadie nos dijera. En el día de la familia, nos toca a nosotras planificar un proyecto, un mini-proyecto porque lo hicimos en plena pandemia por zoom; nosotros abordamos "Choco encuentra una mamá", lo leyó Pau, y también abordamos las configuraciones familiares. Y ahí la ESI está. No dijimos 'a ver chicos vengan, esto es ESI'. Pero sí se trabajó y ahí está la transversalidad. Y esto es lo que pasa con la transversalidad que hace un poco que se pierda y que no la reconozcamos...
- que no seamos conscientes... (en simultáneo).
- porque nadie nos enseña a reconocerla. O sea, la trabajamos inconscientemente, hasta se podría decir. (...) Tenemos compañeras que han trabajado ESI y no lo sabían.
- Yo creo que en cierto punto la tenemos interiorizada. Vos no escribís de la misma manera cuando planteas una actividad. Por ejemplo, decís 'los niños y las niñas', ya eso es ESI. O en el momento de la toma de lista (...). No estás diciendo todo el tiempo esto es ESI, pero sí lo es. (...)
- No tenemos muy profundizado lo que es la ESI, si hubiéramos leído más o hubiésemos estado más capacitadas quizá nos daríamos cuenta de decir 'ahhh mira acá esta la ESI'. En 2do, en las observaciones, la directora del jardín nos explicó que se estaban enfocando en la ESI, nos dijo que quizá no nos íbamos a dar cuenta porque era como mínimo el abordaje. La actividad consistía en decir los nombres y por qué se llamaban así, todos los chicos hacían lo mismo. Si no me contaba que eso era ESI, no me daba cuenta.
- Así como tenemos un TFO (taller formativo opcional) de maternal, tendría que haber uno sobre ESI, donde vos veas un montón de autores y sepas a quién acudir para poder fundamentar. (F-A)

También nos dice la profe cosas que eran ESI, que por ahí nosotras no nos dábamos cuenta. Como, por ejemplo, "Ahí lo estás trabajando" y era como más simple. Estaba bueno porque nos hacía dar cuenta. En ese taller lo vimos y en los TAINES que organizaba (F-B).

Caso C

El tercero de los casos remite a la institución universitaria y en el plan de estudio, aprobado en 2009, se incluye un espacio llamado *Taller de Educación Sexual*, ubicado

percepciones individuales se van reconfigurando y son capaces de alojar el pensamiento de las compañeras.

en el primer cuatrimestre del 4to. año de la formación. Este espacio curricular no retoma en su nombre la perspectiva integral a la que apunta la Ley 26150, aunque en la enunciación de sus contenidos mínimos se repara en ello y se incluyen saberes teóricos y el abordaje de su enseñanza en el nivel. Por su parte, la docente a cargo de la cátedra. realiza adaptaciones a estos contenidos dando cuenta de manera más específica del enfoque desde una perspectiva integral. Como contenidos mínimos su propuesta incluye:

Puertas de entrada de la Educación Sexual Integral al Nivel Inicial. Lineamientos curriculares de ESI para la Educación Inicial. Ley 21.650. Fundamentos generales. Propósitos formativos. Contenidos de Educación Sexual Integral. Transversalidad de los contenidos ESI. Recursos y materiales. Actividades y propuestas para las salas. (D-C-1)

Las estudiantes consultadas, en su gran mayoría, mencionan al Taller como espacio primordial de desarrollo de saberes vinculados al tema, aunque también aparecen con frecuencia referencias al Seminario de Derechos del Niño y Formación Ciudadana y a la Práctica III.

Lo que fue 2021 la tuvimos a XXX (menciona a la profesora del Taller). Ella nos dio lo que fue ESI, y eso fue de muchísima ayuda porque nos orientó un montón. No recuerdo bien si nos comunicamos con ella para esta planificación, pero sí teníamos presente y nos guiamos por las clases (...). Todo lo que vimos en clase lo pudimos volcar acá, obviamente que con la dirección de la coformadora y todo, porque claramente ella conocía más al grupo, sumado a que (...) teníamos eso de las burbujas. (EE-C)

Sin embargo, a pesar del reconocimiento generalizado a los aportes provenientes de estos espacios específicos, una de las estudiantes señala respecto a la ESI:

Me hubiera gustado que esté realmente interpelada por todas las materias, tal y como la tenemos que poner en práctica nosotras como docentes. Es decir, aprenderla con la misma naturalidad que hay que implementarla (C-C-7).

En cuanto a los contenidos y actividades, identifican el trabajo con normativas y documentos para la implementación de la ESI, su transversalidad en el nivel inicial, el trabajo con las emociones y el conocimiento y cuidado del cuerpo. Sobre la planificación y puesta en juego de actividades referidas a la ESI durante sus prácticas, alrededor de un tercio responde afirmativamente. De este grupo, la mayoría reconoce como motivación la demanda de la docente coformadora; sólo dos estudiantes señalan haber respondido a un pedido de las docentes formadoras y otras dos indican haberlo hecho por iniciativa personal. A su vez, plantean algunos obstáculos que tuvieron que enfrentar. En los siguientes fragmentos quedan reflejadas las cuestiones de los contenidos, las demandas por parte del jardín, las estrategias desplegadas por las docentes coformadoras y también las resistencias halladas:

No, esto es muy difícil, eso no lo damos', te decía. Había ciertos contenidos que por ahí se corrían porque, o no sabían cómo darlos, o porque eran complejos. Entonces

hubo ciertas actividades que ya estaban planeadas que se borraron. Quizás si le das una vuelta de tuerca sí se pueden dar, pero por el tema de los tiempos o porque están las familias... Entonces por ahí querías organizar algo y no...(...) 'eso no se trabaja porque es complejo (F-C).

Creo que lo que nos dieron a nosotras para trabajar [las emociones] es lo menos peligroso, si se quiere así. No solo para nosotras, sino también para la docente. (...) Creo que era lo menos riesgoso para todos en un contexto de residencia, la salida más fácil, uno lo hace a conciencia, pero en residencias quiere que sea lo más leve también. Hoy por hoy, siendo docente, iría por otro lado más arriesgado (...) no solamente el 'bueno, fijate no te enojas (EE-C).

Para finalizar, encontramos que las estudiantes de los tres casos analizados (A, B y C), reconocieron que la pandemia fue un factor clave en las posibilidades de trabajo en relación con la ESI. Esto se observa en los diálogos producidos en los grupos focales:

- Vimos menos ESI en la pandemia que lo que veníamos viendo.
- Estaban los contenidos prioritarios entonces necesitaban exprimir, es decir, dar sí o sí lo que estaba ahí.
- En los jardines pasó lo mismo. No se notó que haya algún contenido de ESI. El hijo de una de las chicas hizo sala de 4 en plena pandemia, no vio contenido de ESI. Mucha matemática y cuentos que viajan (F-A).

Porque por ahí nos decían que no sabían cómo buscarle la vuelta o cómo mostrarlo... Nos decían 'tenemos que ver tal cosa', pero es como que se pierde y hay muchas cosas que las limitaba. (...) Yo siento que hay muchos puntos que, si no hubiéramos estado en pandemia, los hubiera fortalecido. La pandemia no permitió que pudiéramos verlo como se ve. Creo que en ese sentido la virtualidad fue muy mala (F-C).

- Bueno, el año pasado XXX (nombra a una profesora) hizo mucho hincapié también en el hecho del cuadernillo y que le preguntemos (...).
- Y en segundo en Psicología del desarrollo también.
- ¿Y lo pudieron trabajar igual desde la virtualidad?
- Sí... (responde con dudas) En lo que podíamos, porque con esto de la virtualidad, nos conectábamos una clase sí, una clase era por campus. Se trabajaba de esa manera en lo que se podía...pero un poco lo trabajamos, no es que se dejó de lado (F-B).

En estos últimos intercambios se pone de manifiesto cómo la pandemia no sólo dificultó el tratamiento de la ESI en cuanto a profundidad conceptual, sino también en lo relativo a los dispositivos pedagógicos y las estrategias didácticas que pudieron desplegarse.

CONCLUSIONES

En función de estos resultados, señalamos tres cuestiones a modo de reflexiones. En primer lugar, identificamos cierta tensión entre dos modelos curriculares e institucionales de abordaje de la ESI. Por un lado, el tratamiento exclusivamente transversal que se da en los ISFD de la muestra, en las distintas materias que las estudiantes señalan. Por el otro, la definición de espacios curriculares específicos que,

aunque no excluye su tratamiento en otras asignaturas, lo centraliza. La percepción generalizada de las estudiantes parece indicar que ninguno de los formatos cumple cabalmente con las expectativas de formación: en un caso porque resulta difícil reconocer sus contenidos, y en otro porque no se vivencia el modo transversal con el que debe ser enseñado.

Esta tensión es actualmente debatida y hay cierto consenso en plantear la necesidad de un abordaje transversal de la ESI para los niveles inicial y primario de la educación; mientras se proponen otros combinados para la enseñanza secundaria y superior. En todo caso, para la formación docente, lo que se pretende evitar es la dispersión de los contenidos y los enfoques reduccionistas. Si bien se reconoce como avance significativo, la inclusión progresiva de la ESI en este ámbito, “se constata que la adopción revela un modo esmirriado ya que abundan las experiencias que se limitan a talleres específicos, brindados con diversa asiduidad y sin articulación con los conocimientos de las disciplinas curriculares” (Barrancos, 2021, p.33).

En segundo lugar, los resultados de la investigación muestran que es posible reconocer avances en la inclusión de la ESI en los Profesorados de Educación Inicial de la ciudad. Las estudiantes dan cuenta discursivamente de la adopción de un enfoque integral, aunque los saberes que asocian con mayor frecuencia se vinculan al eje del conocimiento y cuidado del cuerpo, lo que muestra una predominancia en la enseñanza de los aspectos biológicos (percibidos como más objetivos y, por ello, menos conflictivos al momento de ser tratados en el nivel inicial), en detrimento del enfoque integral y de la perspectiva de género. Por otro lado, estos últimos están más ligados a las enseñanzas cotidianas y, por su carácter transversal (muchas veces implícito), no suelen ser identificados como tales. Puntualmente, las estudiantes del caso A reconocen con insistencia la necesidad de que sean explicitados y enseñados formalmente. En línea con la idea de evitar el conflicto, otro de los saberes que emerge frecuentemente es el referido a las emociones. Hay testimonios de estudiantes (e incluso de profesoras) que sostienen que se trata de temas “menos polémicos”, que implican menor compromiso o confrontación con los equipos directivos, las familias y las docentes coformadoras.

Para finalizar, destacamos que la mayoría de las estudiantes no diseñó actividades ni abordó intencionalmente la perspectiva de ESI como parte de sus prácticas y residencias. Esto resulta particularmente relevante durante el 2020, año de plena virtualidad para el nivel inicial, en el que las propuestas fueron “mediatizadas” por las familias y no fue posible desplegar la mirada transversalizada que requiere de interacción y encuentro con la otredad (Morgade, 2019). En los casos en que sí se lo hizo, fue motivado -casi en su totalidad- por las docentes coformadoras, quienes - en algunos casos, a pesar de plantear algunas resistencias y objeciones- siguieron incorporando la ESI en sus propuestas educativas.

En líneas generales, las estudiantes consideran que el abordaje de la ESI se vio obstaculizado durante el bienio 2020-2021 por la pandemia. En este sentido, coinciden con los análisis que describen esta coyuntura como una etapa en la que la premura y el desconcierto fueron rasgos fundamentales del contexto en el que los docentes debieron desarrollar su tarea. Resulta evidente que la pandemia planteó serios cuestionamientos a la gramática del sistema educativo en su totalidad, incluida la formación de los docentes. Como señalan Sadovsky y Segal, “¿a qué hubo que renunciar indefectiblemente al no disponer de la presencialidad?, ¿qué se había

elegido desarrollar y qué se había desestimado y por qué?, ¿cómo se habían tomado esas decisiones? (2021, p.1). En esa encrucijada, analizamos el lugar que ocupó la ESI con perspectiva de género y derechos humanos. Perspectiva que, a la vez, interpela también a las formas pedagógicas hegemónicas.

REFERENCIAS

- Barrancos, D. (2021). Notas sobre la indispensable formación docente con perspectiva de género. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, 1(1), 31-41.
- Colectivo Mariposas Mirabal (2019). *Educación Sexual Integral. Epistemología, pedagogía y política en los debates curriculares*. Cuadernos del IICE No 3.
- de Alba, A. (1998). Currículum. Crisis, mito y perspectivas. Miño y Dávila.
- de Alba, A (2020). Currículo y operación pedagógica en tiempos de COVID-19. Futuro incierto. En Casanova Cardiel, H. (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica*, 289-294. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Morgade, G. (2011). La educación sexual integral como expresión del debate pedagógico. En Hillert, F.; Graziano, N. y Ameijeiras, M. J. (Comps.) *La mirada pedagógica para el siglo XXI: Teorías, temas y prácticas en cuestión*, 85-94. Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Morgade, G. (Coord.). (2016). *Educación sexual integral con perspectiva de género*. HomoSapiens.
- Morgade, G. (2019). La educación sexual integral como proyecto de justicia social. *Descentrada*, 3 (1), e080.
- Morgade, G. (2021). A 15 años de la Ley de Educación Sexual Integral. *Le Monde Diplomatique, suplemento La educación en debate*, 95.
- Morgade, G. y Fainsod, P. (2019). *La educación sexual integral en la formación docente. Un proyecto en construcción. Voces en el Fénix*, 75, 66-75.
- Sadovsky, P. y Segal, A. (2021). La formación docente en tiempos de pandemia. *Le Monde Diplomatique, suplemento La educación en debate*, 88
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vezub, L. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1-14.

Documentos curriculares

- Dirección General de Cultura y Educación (2009). Diseño Curricular para la Educación Superior. Nivel Inicial.
- Plan de estudios Profesorado de Educación Inicial (2009). Universidad Nacional del Sur. Resolución Ministerial N°1526/13.