

**APUNTES REFLEXIVOS SOBRE PRÁCTICAS, SENTIDOS Y DISCURSOS EN TORNO A LA
ESI EN ESCUELAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL**

**REFLECTIVE NOTES ON PRACTICES, MEANINGS AND DISCOURSE CONCERNING SEX
EDUCATION IN SPECIAL EDUCATION SCHOOLS**

María Daniela Musanteⁱ

Recibido: 03-08-20

Aceptado: 05-12-20

Resumen

El presente trabajo propone una reflexión en torno la presencia de la educación sexual integral –ESI- en escuelas pertenecientes a la modalidad de Educación Especial. Se utilizará como insumo el registro de observaciones y experiencias transitadas entre los años 2016 y 2019 como docente y trabajadora social miembro del Equipo Interdisciplinario de Escuelas Integrales de la Ciudad de Buenos Aires. El trabajo tiene como eje el análisis de las prácticas y discursos desde el enfoque de género y derechos propuesto en la Ley Nacional 26.150 y en los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral del Ministerio de Educación de Nación. Desde este marco conceptual, se analizarán las diversas puertas de entrada de la ESI, a partir de viñetas concretas como elementos organizadores y articuladores del diálogo, con el fin de abrir escenarios diversos que permitan cuestionar, repensar y rediseñar prácticas, discursos y sentidos institucionales.

Palabras clave: Educación Sexual Integral - Educación Especial - Práctica docente – Perspectiva de género.

Abstract

This work proposes a reflection on the implementation of ESI in schools that belong to the Special Education modality. The observations and experiences as a teacher and social worker member of the Interdisciplinary Team of Integral Schools of the City of Buenos Aires between 2016 and 2019 will be used as input. The work is based on the analysis of practices and discourse from the gender and rights perspective proposed in National Law 26.150 and in the National Ministry of Education's Curricular Guidelines for Sexual Education. The forms of implementing ESI will be analyzed by looking into specific points like organizing and articulating elements of dialogue in order to create different scenarios that allow to question, rethink and redesign institutional practices that have not yet been crossed by the gender perspective.

Key words: Sex Education - Special Education - Teaching practice - Gender perspective

INTRODUCCIÓN: UNA APROXIMACIÓN A LOS PUNTOS DE PARTIDA¹

En el año 2006 se vota y sanciona la Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150 y se define la formación de un grupo de especialistas para la producción de los lineamientos curriculares y la creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI). Su sanción fue fruto del activismo del movimiento de feministas y disidentes en conjunto con la investigación y producción académica que, tras afrontar resistencias de diversos sectores, lograron la emisión de un instrumento legislativo que abriría múltiples posibilidades y desafíos para pensar la educación en el país y sentar las bases para la ampliación de políticas públicas desde una perspectiva de género y derechos humanos (Morgade et al. , 2018).

En el primer Artículo, el instrumento legislativo establece que:

Todos los estudiantes tienen derecho a recibir una educación sexual integral respetuosa de las diversas perspectivas, convicciones y creencias, con carácter formativo y basada en conocimientos científicos, en los establecimientos educativos públicos de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal (Ley 26.150, 2006).

Así, si bien la legislación define su obligatoriedad en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo del país, tras 15 años de su sanción existen aún profundas desigualdades en torno a su aplicación a nivel federal aunque también, importantes conquistas.

El debate por su implementación ha ganado trascendencia y legitimidad a través de los últimos años, instalándose como bandera de movimientos activistas, de la propia población docente y estudiantil. Su visibilización y vigencia en la arena política fue impulsada a partir de dos hechos recientes de gran trascendencia a nivel social y político. Por un lado, la enorme movilización en las calles por el activismo feminista y

¹ A lo largo del presente trabajo, a fin de promover un lenguaje inclusivo, se utilizará la “e” como estrategia gramatical no binaria.

disidente en el 2018 en reclamo de la legalización del derecho al aborto legal, seguro y gratuito. Por otro, el rol protagónico que tomaron les estudiantes –principalmente de escuelas medias- demandando que se cumpla su derecho a recibir ESI en las aulas (Fulco, 2020).

El presente trabajo centrará su análisis en las prácticas de implementación de la ESI en Escuelas Integrales Interdisciplinarias de la Ciudad de Buenos Aires con el objetivo de problematizar su abordaje desde un enfoque crítico y constructivo que permita también visibilizar experiencias dentro de la modalidad de Educación Especial.

Ahora bien, ¿De qué manera podemos pensar el ingreso de la ESI a las Escuelas hoy? O, mejor dicho, ¿De qué modo repensamos nuestras prácticas en el marco de la ESI? Para pensar al respecto es interesante reflexionar en torno al concepto de que toda educación es sexual. Es decir, “aunque no se plantee de manera explícita, en la educación formal existe desde siempre una ‘educación sexual’ y su sentido principal es preservar una parte importante del orden social de género establecido” (Morgade, Baez, Zattara, y Diaz Villa, 2011, p.25). Así, ya sea por acción o por omisión, en cada práctica o discurso, les docentes estamos “dando” educación sexual y somos partícipes de la construcción de identidades sexuales desde cada decisión que tomamos en la escuela: el discurso, la elección de actividades, les autores a leer, la selección de contenidos, los juegos que ofrecemos, etc. Entonces, ¿Por qué fue necesaria una Ley? El desafío y la trascendencia de abordar la temática y reflexionar sobre las propias prácticas gira en torno a la necesidad de que volvamos a pensarlas en el marco de derechos y género que propone la Ley y no reproduzcamos un sistema hegemónico y heteronormativo. De esta manera, el debate no es si educación sexual sí o educación sexual no, sino qué educación sexual. Podríamos arriesgar que el solo hecho de haber dado el debate supuso un movimiento de resistencia en condiciones históricas de disputarle el lugar a la perspectiva que hasta entonces había resultado dominante: la mirada cisheteropatriarcal. (Fulco, 2020, p. 243)

Es necesario reconocer la influencia que tiene la población docente en la construcción cotidiana de identidades. La misma puede estar orientada hacia la reproducción de un orden social establecido o hacia la emancipación y construcción de nuevas prácticas y nuevas formas de ser y estar con otros. De allí la importancia que tiene la reflexión en torno a la ESI. La diferencia no es menor; la diferencia abrirá puertas, y habilitará la creación conjunta de nuevos universos de saberes y sentidos.

Una de las formas de reflexionar sobre la ESI en las escuelas es a partir de “Las puertas de entrada” descritas por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Estas, ofrecen diferentes vías, situaciones y escenarios a partir de los cuales se presenta la ESI en la cotidianeidad de las Instituciones educativas. Algunas se identifican más fácilmente y otras, pasan desapercibidas. Con el objeto de aportar más elementos de análisis y dar a conocer posibles formas de abordaje de la ESI en las escuelas se reflexionará sobre las prácticas y discursos en Escuelas Integrales Interdisciplinarias² de la Ciudad de Buenos Aires, tomando como elemento organizador y articulador del trabajo a las diferentes “Puertas de entrada”.

Primera puerta de entrada: la implicancia del cuerpo docente

“Que tu cuerpo sea siempre un amado espacio de rev(b)elaciones”

Alejandra Pizarnik

La Educación Sexual Integral nos atraviesa e interpela íntimamente ya que propone un trabajo transversal que comienza con la revisión de la propia experiencia y trayectoria

² Las Escuelas Integrales Interdisciplinarias pertenecen a la modalidad de Educación Especial del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Están destinadas a niños de entre 6 y 14 años que requieren espacios de aprendizaje singulares, con otros tiempos y prácticas de enseñanza. Se trabaja en grupos reducidos organizados por ciclos -en vez de grados- y con andamiaje pedagógico de dos profesionales docentes. A su vez las escuelas cuentan con Equipos Interdisciplinarios conformados por profesionales de diferentes áreas que trabajan con los estudiantes y con los grupos familiares.

en torno a la temática, considerando los miedos, incertidumbres y resistencias que se nos presentan. Su abordaje requiere una reflexión sobre uno mismo: reconocer lo que nos sucede como docentes al momento de plantear ciertos contenidos o cuando la población estudiantil lo propone. Así, puede escucharse en los pasillos de las escuelas: “Ah... ¡no! Yo sobre eso no sé, mejor llamemos a un especialista”, “mejor no nos metamos con ese tema porque no sabemos hasta donde puede ir”, “¿Qué les vamos a explicar nosotros, si ahora encuentran todo en Internet?”, “pero... ¿Eso lo tengo que dar yo? Si no es mi área...”, “Me parece que todavía son muy chicos para hablar de esas cosas”. La llegada de la ESI, requiere una profunda revisión de la formación de cada docente e invita a una constante actualización a fin de generar espacios con información científica y actualizada sin que los propios miedos o inseguridades nublen o sesguen el contenido curricular propuesto³, y menos aún, el marco legal establecido. Esta reflexión y revisión requerida genera profundas resistencias porque implica desandar conocimientos y prácticas aprendidas por años, para repensarlas desde un nuevo paradigma que pone foco en los derechos de los niños, niñas y adolescentes y que propone la transversalización de la perspectiva de género.

Desde esta perspectiva, puede decirse que la llegada de la ESI requiere, para su implementación, la implicancia del cuerpo docente. Profundizaré sobre este aspecto a partir de una situación sucedida en una jornada de capacitación docente en una Escuela Integral. La misma inició a partir de un ejercicio en el patio en que les docentes debían caminar por un espacio determinado a partir de diferentes consignas que se les otorgaban (dar pasos largos, andar más rápido, o más despacio; mirarse o variar el ritmo de los pasos). El objetivo de la dinámica era generar un espacio de encuentro diferente en el que los cuerpos y las miradas estuvieran en juego entre colegas. A su vez, se pretendía comenzar el día con una dinámica de disfrute, con participación activa y horizontal. Ante la propuesta, muchos docentes se implicaron y divirtieron.

³ En el año 2007 se constituye comisión de especialistas encargado de para consensuar contenidos para la emisión de los Lineamientos Curriculares. En el año 2008 el Consejo Federal de Educación aprobó por unanimidad, mediante la Resolución N° 45/08, los lineamientos de Educación Sexual Integral para todo el territorio nacional.

Otros, se mantuvieron al margen. Al momento de evaluar la jornada dentro del Equipo, resonó particularmente esta actividad. Nos despertó interés lo complejo que resulta trabajar con el cuerpo en los espacios de trabajo y más aún, en un grupo de colegas docentes que están trabajando con su cuerpo en forma constante, disponiéndose a otrxs con su presencia, con su mirada, con sus gestos.

El ejemplo da cuenta de la disociación que suele presentarse en los diferentes espacios formativos entre lo racional y lo corporal. Tanto en las jornadas docentes, como en las diversas capacitaciones, la propuesta formativa tiende a dirigirse a cuerpos pasivos, donde lo único que se requiere es la escucha atenta y la participación oral. Esa formación es la que se replica como práctica de enseñanza con les estudiantes, sin dar lugar a la inclusión de los cuerpos en los procesos de aprendizaje. El análisis puede pensarse incluso desde los ámbitos de formación del ejercicio de la docencia y la pedagogía de enseñanza-aprendizaje que transitamos. En este sentido, valdría la pena preguntarse ¿Cuántas veces se nos propuso un trabajo integral con nuestros cuerpos? ¿Cuántas veces se nos invitó a jugar en las clases? ¿Cuántas veces experimentamos los conocimientos, los sentires, en vez de reproducirlos? ¿Cuántas veces fuimos productores en vez de reproductores? ¿Cuántas veces tuvimos una disposición pasiva o activa en la recepción o producción del conocimiento disciplinar? Nuestros aprendizajes, nuestras trayectorias, previa Ley de ESI, suelen estar marcados por un estudio fundamentalmente racional y fragmentario: las materias aisladas sin vinculación de contenidos, los niños separados de las niñas y el éxito entendido como algo individual. Es un debate amplio y sumamente interesante que no podrá profundizarse en este trabajo pero que permite dar cuenta de los orígenes de la formación docente y las raíces profundamente arraigadas a un sistema de enseñanza jerárquico, basado en una lógica patriarcal.

Aún así, ¿Por qué les docentes debieran poner en juego su cuerpo para poder pensar la ESI? ¿Por qué es necesaria la implicancia? La ESI es poner el cuerpo. Un cuerpo en transformación constante, un cuerpo que envejece, que se enferma, que disfruta, que consume. Un cuerpo que nos define, que nos identifica y con el que nos identifican. Un

cuerpo que, al igual que el de las niñas que transitan las Escuelas, es sexuado y ha sido moldeado por las diversas instituciones a través del tiempo y al que hoy se le pide, en principio, poder visibilizar ese molde social que normaliza, que espeja una imagen socialmente aceptada y construida, vinculada a lo hegemónico y al “deber ser”.

Al pensar la implementación de la ESI resulta fundamental tomar cuenta del nivel de implicancia que requiere tanto para el cuerpo de los docentes como para el cuerpo de los estudiantes. A su vez, hace falta pensar en los cuerpos en forma colectiva, superando la mirada individualizadora.

De esta manera, es preciso reconocer al cuerpo docente como un cuerpo colectivo que ha sido -y sigue siendo- observado, juzgado y evaluado por la sociedad y al que hoy se le demanda una reflexión sobre su propia experiencia, práctica y construcción identitaria. Sobre este colectivo suele escucharse ¿Cuál es su posicionamiento? ¿Cómo es su actuar en el aula? ¿Cuánto cobran? ¿Qué hacen fuera de la Escuela? ¿Cómo se comportan? En la actualidad continúan existiendo connotaciones en torno a la población docente y su “vocación”, el “espíritu maternal”, o incluso la nominación de “la segunda madre” ampliamente reflejado en el todavía común “Señorita” al referirse a las Profesoras⁴. Asimismo, dentro del cuerpo docente también se producen contradicciones en referencia a la igualdad de género y la diversidad. Aún hoy es difícil ver en las escuelas compañeres del colectivo LGTBQ+, por ejemplo, y es altamente notable la diferencia en el acceso a cargos directivos o la distribución de roles de docentes varones, pese a representar el menor porcentaje de la población docente total. Así, los pocos varones presentes en las Escuelas suelen tener un lugar privilegiado legitimado por el entorno: “Que el varón se haga cargo del grupo más grande”, “Vos estás para más”, “A él lo respetan porque es varón” “¡Qué bien le va a venir a ese grupo un profesor varón”, “Tiene pasta para directivo”.

⁴ Al respecto, resulta ilustrativo el “Contrato de Señoritas Maestras” que se utilizaba en 1923 desde el Consejo de Educación en el que se figuraban entre otros requisitos: “No casarse”; “No andar en compañía de hombres”, “No usar polvos faciales, no maquillarse ni pintarse los labios”, “No pasearse por heladerías del centro de la ciudad”.

Entendemos así que la identidad docente también ha sido moldeada en lo largo de la historia y que requiere transitar un camino de deconstrucción para poder situarse en un nuevo contexto socio-histórico y político, con nuevas demandas y nuevos paradigmas de conocimiento. Así,

En la formación de las identidades docentes, la escuela ha ejercido un rol doble: por un lado, permitió que las mujeres se posicionaran socialmente en un trabajo que era considerado relevante, es decir, permitió su desarrollo personal. A la vez, las mujeres docentes fueron “aprendiendo” que debían ser mujeres de una manera determinada (...) Las maestras recibían así toda una presión social: no sólo debían comportarse ejemplarmente, también debían parecerlo hasta en el más mínimo detalle estético. Y, obviamente, ese ideal de maestra se apoyaba en el fuerte supuesto de que se trata de una mujer heterosexual (Nuestra Escuela, sin fecha, p. 7)

Por otra parte, el segundo cuerpo sexuado implicado en la implementación de la ESI y entendido como colectivo, es el de les estudiantes. Así,

Un cuerpo escolarizado es capaz de estar sentado por muchas horas y tiene, probablemente, la habilidad de expresar gestos o comportamientos indicativos de interés y de atención, aunque sean falsos. Un cuerpo disciplinado por la escuela es entrenado en el silencio y en un determinado modelo de habla; concibe y usa el tiempo y el espacio de una forma particular. Manos, ojos y oídos están adiestrados para tareas intelectuales, más posiblemente desatentos o torpes para otras tantas” (Lopes Louro, 1999, p. 8.)

El cuerpo escolarizado es formado y moldeado en las Instituciones y allí es donde les docentes tienen un rol de preponderancia ya que deben desandar su propia trayectoria para no reproducir la lógica normalizadora y estigmatizadora sobre la población de estudiantes y su construcción identitaria. Es aquí donde podemos detenernos a pensar ¿Qué construcción de los cuerpos estamos acompañando en el día a día?

Este es el punto por el que creo que esta puerta de entrada es quizá la más representativa de la potencialidad que tiene la ESI en los diferentes espacios educativos. Implica realmente una revolución pedagógica pues se le pide a les docentes realizar un salto cualitativo y poner en práctica una pedagogía

completamente diferente, reconociendo que “en la escuela, por la afirmación o por el silenciamiento, en los espacios reconocidos y públicos o en los rincones escondidos y privados, es ejercida una pedagogía de la sexualidad, legitimando determinadas identidades y prácticas sexuales, reprimiendo y marginando otras”. (Lopes Louro, 1999, p. 14). Los docentes estamos siendo convocados a implicarnos corporal, sentimental, intelectualmente con un posicionamiento ideológico diferente en la forma de pensar la vinculación con otros y, sobre todo, con los contenidos abordados en el aula. No podemos pensar la educación sin considerar cada práctica atravesada por una perspectiva de género que entienda ese contenido en un contexto, en un lugar inserto en un sistema de dominación patriarcal, en un contexto socio-histórico determinado.

En ocasiones, la respuesta ante la dificultad en la aplicación de la ESI no sólo está en las familias o en el equipo directivo, sino en la forma en la que cada profesional debe reposicionarse ante la integralidad y los desafíos que la Educación sexual plantea. La revisión implica entonces entender la trascendencia que tiene el posicionamiento ético-político como profesionales de la educación y de qué manera la temática implica, una vez más, poner el cuerpo.

Segunda puerta de entrada: La Enseñanza de la ESI y la transversalidad como desafío

La segunda puerta de entrada se refiere a “la enseñanza de la ESI” y está dividida en tres campos: El desarrollo curricular, la organización de la vida institucional cotidiana y episodios que irrumpen en la vida escolar. Estos campos serán abordados a continuación en forma transversal, considerando como eje la inclusión de la perspectiva de género en las Escuelas de Educación Especial.

2.1 Dimensiones y potencialidades del currículum

La segunda puerta de entrada presenta como primer eje el desarrollo curricular problematizando la inclusión de los Lineamientos curriculares⁵ de la ESI en el plan general de enseñanza que cada docente planifica durante su ciclo escolar. Al hablar de currículum es preciso pensarlo como un territorio polémico y político entendiendo que los contenidos seleccionados responden a relaciones de poder y disputas de sentidos y “verdades” social y culturalmente construidas. De esta manera, “encuadrar la cuestión del currículum como problema de “justicia” política abre otro abanico de cuestiones acerca de la paridad de participación de modo más complejo a la hora de definir qué es aquello valioso de enseñar y de aprender”. (Morgade, Zatará, Baez, Villa, 2011, p. 3). Se presentan entonces dos cuestiones a trabajar en este eje, el qué enseñar y el cómo hacerlo.

En pos de profundizar el debate y avanzar hacia la conceptualización del qué enseñar, es preciso reconocer las diferentes dimensiones existentes al hablar de currículum: la oculta (o implícita), la nula (o ausente) y la explícita. La primera enseña a través de lo que no se dice abiertamente o se dice en forma sesgada, la segunda está conformada por aquellos contenidos que son excluidos de los contenidos “oficiales” de enseñanza, y la tercera, está conformada por todos aquellos contenidos que deben impartirse según un plan de estudios programado (Da Cunha, 2015).

Conocer las tres modalidades del Currículum invita a reflexionar sobre las diferentes formas en las que la ESI ingresa a las Escuelas, además de la explícita que se determina en la selección de contenidos. Asimismo, invita a problematizar cuál es el currículum nulo o ausente y cuál el oculto o implícito. Así, será indispensable pensar ¿Cuáles son los silencios, las ausencias en la selección de contenidos curriculares? ¿Qué simbolizan estos silencios? ¿Qué invisibilizan o qué legitiman? ¿Qué miradas podría incorporar en la planificación a fin de problematizar los saberes instituidos históricamente? ¿Qué realidades se invisibilizan y cuáles se naturalizan a partir de la selección de los contenidos? ¿Qué saberes que hoy consideramos legítimos precisaron un tiempo de

⁵ Los Lineamientos Curriculares de la ESI están divididos por Nivel pero no distinguen modalidad. Existe un Material de apoyo sobre Educación sexual integral y Discapacidad elaborado por Sergio Meresman para el Programa Nacional ESI denominado “Es parte de la vida”.

disputa de sentidos? ¿Qué lugar ocupa la perspectiva de género en las Escuelas? En este sentido,

La invisibilización de la dimensión del género (al igual que la etnia y la clase), es decir, tanto su ausencia en los diseños curriculares como su tematización edulcorada o banalizada, opera como un mecanismo de silenciamiento, de ocultamiento y de negación de su “estatus ontológico” (de realidad) y, por ello mismo, como un modo de expresar y ejercer violencia sobre la “otredad”, pero de modo tal que esta micro-violencia se produzca de un modo imperceptible y, por su misma imperceptibilidad, resulte sumamente eficiente como instrumento de legitimación del régimen de verdad instalado como hegemónico e inapelable”. (Da Cunha, 2015, p. 154).

Reconocer la existencia del currículum nulo y oculto, implica repensar las prácticas y las elecciones de contenidos a fin de no continuar invisibilizando temáticas que son de interés y relevancia en la formación de los estudiantes no sólo por lo que se dice, si no también y principalmente, por lo que no se dice. De esta manera,

La carga ideológica de lo “no dicho” tiene sobre los sujetos pedagógicos un efecto (per)formativo muchísimo más potente y subjetivante que los contenidos expresados de manera explícita. De este modo, el currículum nulo acaba siendo mucho más que una dimensión del currículum: una efectiva y eficiente tecnología de la subjetivación (Foucault, 1990) para la perpetuación del etnocentrismo, el patriarcado y de sus efectos de sentido en la praxis social: machismo, micromachismo, violencia de género, cosificación de la mujer (Da Cunha, 2015, p. 159).

Actualmente, los estudiantes acceden a una multiplicidad de estímulos mediante las redes sociales e Internet que pueden generar confusiones o pueden convertirse en temas “tabú” en caso de que no se les otorgue un espacio para conversar sobre eso, problematizarlo, despejar dudas. A continuación, un ejemplo.

En un Taller de ESI dado los viernes con el Grupo de egresades, visualizamos el video “Queremos saber: Cambios que se ven en la Adolescencia”⁶. Bruno, apoyó su cabeza en la mesa y con las manos se tapó los oídos. Nos acercamos para preguntarle cómo estaba o si prefería que detuviéramos el video pero dijo que no y permaneció en la misma posición en silencio. Al finalizar la reproducción, comenzó un intercambio con el grupo y él modificó su postura, disponiéndose a la escucha. Luego, contó que ya sabía todo eso por una vez en la que entró al cuarto de su hermano mayor y lo encontró viendo una película con personas desnudas. Se preguntó entonces si habían visto alguna vez ese tipo de películas y si sabían lo que eran y lo que pasaba. Varios compañeros respondieron que sí, otros se quedaron en silencio. Se explicaron entonces las diferencias entre la representación de las películas porno de la vida real. Bruno continuó pensando y preguntó luego si era normal. Se diferenció nuevamente entre la ficción representada y la vivencia que cada uno puede tener en su singularidad y se le dijo que sí, que las personas tienen relaciones sexuales como un modo de expresar distintos sentimientos y sensaciones: atracción, placer, amor, afecto. Tras pensar un rato, esbozó una sonrisa y dijo: - “Ya estoy más tranquilo”.

A partir de la viñeta enunciada pueden observarse que, en el marco de una propuesta de trabajo regular donde se estaban abordando los contenidos referidos a los cambios en el cuerpo en la adolescencia, el joven sintió la necesidad de preguntar sobre su experiencia con las películas porno, algo que nunca había preguntado previamente y que lo inquietaba. En este punto, además de visibilizarse una temática que suele silenciarse en las Escuelas permite observar también el marco de confianza en el que se presenta la pregunta. En el mismo espacio, durante el encuentro siguiente, otro compañero pidió hablar “sin que nos ofendamos”. Luego, refirió que se había quedado pensando en el video visto anteriormente y quería saber si estaba bien “eso de tocarse”. Se abordó entonces como contenido, tal como establecen los lineamientos Curriculares de la ESI las “conversaciones sobre autoerotismo, experiencias de

⁶“Queremos saber” Serie de videos emitidos por el Canal Encuentro.

autoexploración corporal como acto íntimo y exploratorio del nuevo cuerpo” (2011, p. 39).

Cabe mencionar que ambas situaciones se dieron en un marco de trabajo regular, tras varios meses previos de abordaje de diferentes temáticas. El establecimiento de espacios regulares de trabajo tiene como potencialidad la creación de espacios de confianza en los cuales les estudiantes se animan a hablar, opinar, preguntar sobre temáticas que por vergüenza no suelen preguntar en otros ámbitos pero de las cuales tienen experiencia y vivencias. Generar los espacios habilita que se abran preguntas y dudas y que se rompan mitos o creencias acerca de lo “prohibido”, lo “erróneo”, lo “no dicho” que los pueden llevar a vivir su sexualidad con miedo.

Aquí, entonces, se retoma el debate en torno al cómo abordar la ESI y las potencialidades de las diferentes propuestas. Al momento de pensar el abordaje, suele presentarse el debate entre su inclusión en un espacio y horario determinado regularmente, como un área aparte, o la inclusión desde una mirada transversal e interdisciplinaria. En la experiencia transitada por las Escuelas Integrales, existieron diferentes estrategias elegidas por los docentes, acorde al grupo escolar: realización de asambleas semanales con temáticas sugeridas por los estudiantes, espacios curriculares –con horario determinado- destinado específicamente a abordar la currícula de la ESI, elaboración de proyectos institucionales transversales a todos los grupos, elaboración de secuencias de trabajo con foco en la perspectiva de género, etc. Asimismo, suele hacerse una diferenciación explícita entre las áreas de matemática, lenguaje, sociales, naturales y el espacio destinado a la ESI.

Desde mi experiencia, el debate en referencia al cómo deberá ser abordado por cada Escuela, quien evaluará si precisa establecer espacios pautados o si la transversalidad opera por sí misma sin caer en la nulidad, al ser responsabilidad de todos, y así de nadie. Entonces, la decisión del cómo formará parte de la estrategia de abordaje institucional, a sabiendas de que ambas alternativas pueden complementarse a fin de favorecer un abordaje aún más integral. Asimismo, la transversalidad puede pensarse

desde múltiples aristas como ser la organización institucional en la que se profundizará a continuación.

2.2 Revisión de la organización de la vida institucional desde una perspectiva de género

Otro eje descrito en la segunda puerta de entrada es “la organización de la vida institucional cotidiana”. Este eje puede relacionarse con el “currículum oculto” que

Es aquello que se enseña de modo inconsciente, a través de actitudes, gestos, metamensajes, valoraciones, opiniones, etc. que excede el ámbito de la selección explícita de los contenidos, y que suele tener vinculación con aquellos supuestos relativos tanto a los roles sociales como a los roles del alumnado y al conjunto de expectativas que se depositan en ellos (y ellas) (Da Cunha, 2015, p. 157).

La vida diaria de las Escuelas forma parte de la construcción de subjetividades ya que implica formas de relacionarse, de estar en espacios comunes e incluso, de pensar las formas de comunicación entre las personas, de asignar roles y de asumirlos.

La cotidianidad institucional suele estar organizada por costumbres propias del ámbito escolar o por protocolos ajenos a cada Escuela que pocas veces son cuestionados o revisados por el Equipo docente y el Equipo directivo. La organización se conforma así en algo institucionalizado, quieto, inquebrantable que brinda una idea ficticia de estabilidad: “siempre se hizo así...”, “los chicos ya están acostumbrados...”, “si modificamos esto va a ser un caos...”. En ocasiones, “Estas prácticas profesionales en las instituciones naturalizan formas de opresión y desigualdad en concordancia con el sistema patriarcal. Sería importante ponerlas en cuestión, visibilizando que dichas acciones producen exclusión, discriminación y daño en las subjetividades de las personas”. (Simón y Moretti, 2019, p. 81)

El miedo al cambio es principalmente miedo a lo desconocido, a lo diferente. Así, en muchas escuelas continúan prácticas arraigadas cuyo único sostén es la tradición: se

sigue formando al inicio y a la salida (más allá de que les chiques no entiendan, no sepan o no se les haya explicado el sentido de esta instancia); aún se divide la fila entre varones y mujeres; siguen estando los recreos determinados por el timbre (sin replantear si hay otras formas de distribución posible acorde a los tiempos de atención de lxs niñxs); siguen teniendo los mismos espacios y tiempos de recreos lxs niñxs de primer ciclo que los de segundo ciclo; continúa siendo prioritario el uso del patio para el fútbol de los varones; aún están las mesas mirando hacia el frente; sigue siendo el pizarrón del frente el principal espacio de escritura y exposición del docente; todavía no se utilizan los pasillos, los patios o el salón de acto para otras actividades más que las establecidas: educación física, actos escolar o lugares de tránsito. Todas estas prácticas formar parte de la constitución de los cuerpos de todas las personas que pertenecen a la institución, ya sea por la reproducción automática que implica como por la perpetuación de lógicas de vinculación sostenidas en el tiempo sin reflexión o *aggiornamento* a necesidades o intereses. Así, quedaría preguntarse, ¿Qué uso hacemos del espacio escolar si nosotres no decidimos qué se hace en qué lugar? ¿Pueden funcionar los espacios de la misma manera todos los años? ¿Siguen teniendo sentido prácticas institucionales instaladas en las Escuelas Normales? ¿Cuánto se escucha a lxs niñxs sobre el uso de estos espacios? ¿Cuánto tiempo tenemos para pensar, repensar, reinventar la Escuela a partir de las diferentes poblaciones que recibimos y sus necesidades, cambiantes en cada tiempo y lugar? A continuación, algunos ejemplos de prácticas concretas referidas a la organización institucional que modificaron la forma de pensar la cotidianeidad, desde un encuadre integral y con perspectiva de género.

Instauración y sistematización de espacios de reflexión compartida

Algo sumamente valioso y replicable de las Escuelas Integrales Interdisciplinarias de la Ciudad de Buenos Aires es el espacio que se brinda entre los docentes e integrantes del Equipo Interdisciplinario para reflexionar constantemente sobre la práctica y las propuestas que se les hacen a los chiques. Estos espacios, llamados “Ateneos Generales”, suelen durar dos horas por semana y se llevan a cabo mientras los

estudiantes participan de talleres con las áreas curriculares. Es también en estos encuentros donde se construye la Escuela, y donde se sientan las bases de la “Práctica entre varies” tal como decía la primera directora que tuve en Educación Especial. Esta práctica es fundamental para pensar los abordajes integrales y allí el rol del Equipo directivo como responsable de generar, sostener y sistematizar espacios con un pensar compartido será fundamental.

Revisión del sentido en los espacios de encuentro cotidiano

Los Buenos Días: En un ateneo docente, se planteó la posibilidad de repensar la propuesta del saludo a la bandera, en los Buenos Días. Les docentes plantearon la inconsistencia que se presentaba al mantener a los niños en filas fijas ya que no podían verse entre sí y sostenía un formato que poco tenía que ver con la dinámica de la Escuela donde se apunta a la horizontalidad y la escucha compartida. A partir del debate, se decidió proponer desde el inicio del ciclo lectivo siguiente un semicírculo amplio alrededor de la bandera para realizar el saludo inicial.

El año siguiente los niños se sumaron a la propuesta con entusiasmo y se observó lo valioso de proponer desde el inicio del día un espacio en donde los cuerpos no estuvieran tan coartados en la libertad de posicionarse, de elegir un espacio. Los chicos buscaban a su docente referente y se ubicaban a su lado, esperando el momento para compartir las noticias del día. Se instituyó una nueva forma de comenzar cada día pero principalmente, se instituyó la posibilidad de reflexionar sobre prácticas instaladas y de probar nuevas estrategias que motiven encuentros con sentido.

Los Recreos: La organización de los recreos, el uso de los espacios y las actividades habilitadas suelen ser debatidas por los niños y por los docentes a cargo del cuidado.

En una Escuela Interdisciplinaria los estudiantes solicitaban con frecuencia el uso de la pelota durante el recreo para organizar el partido de fútbol. A su vez, se generaban constantes disputas sobre el grupo que podía utilizar el patio –ya que estaba

estipulado por edades- y sobre el cuidado de los grupos más pequeños que circulaban y podían lastimarse ante el juego de los más grandes.

Al ver las posibilidades que esta disputa cotidiana presentaba, una maestra consiguió remeras de diferentes colores y dos tarjetas (una roja y una amarilla) a fin de diferenciar los equipos de juego y organizar lxs niñxs que quisieran participar, sin realizar distinción por edades. Su magia estuvo en ver en la organización de la cotidianeidad escolar, la oportunidad que presentaba para les alumnes. Así, se pautó la utilización de un patio en el primer recreo para el fútbol con el arbitraje de una docente y la incorporación de todxs aquellxs que quisiesen participar, considerando pautas de cuidado generales compartidas.

Lo interesante que surgió en los partidos fue el vínculo entre les chiques de los diferentes grupos de la Escuela. El patio se convirtió en un espacio de intercambio y encuentro entre lxs alumnx más allá del grupo o la edad. El fútbol, como deporte, permitió la interacción y la instalación de normas/pautas compartidas para el cuidado general de los cuerpos –propios y ajenos-.

Las Carteleras: Del ambiente alfabetizador al ambiente ESI

Todo educador conoce la importancia de generar un “ambiente alfabetizador” que genere un encuadre y un espacio dispuesto y preparado para el aprendizaje de la lecto-escritura. Al pensar en la implementación de la ESI en forma transversal, es preciso pensar en los mismos términos y generar ambientes inclusivos, integrales, con perspectiva de género en cada pared. Las carteleras pueden pensarse como las vitrinas de lo que decide exponerse de cada institución. ¿Qué mensaje transmiten las carteleras? ¿En qué espacios se las ubica? ¿Cumplen con una obligación institucional o tienen un rol político, transformador a partir de los mensajes que en ellas se esbozan? A su vez ¿Quiénes arman las carteleras? ¿Qué lugar les damos a les chiques en la elección de lo que dice la cartelera del mes? ¿Qué posibilidad de disputa de lugares y sentidos tienen les estudiantes? ¿Qué lugar tienen los grupos familiares? ¿Cuánto decimos y cuánto espacio dejamos para que otre construya su decir, para que aporte

su mirada, su palabra sobre un tema? La horizontalidad en su armado, la palabra de los chiques en esos espacios, y también la de los grupos familiares también construye comunidad y así, institucionalidad. El lenguaje también es clave ¿Qué elegimos decir y qué elegimos callar en las carteleras? ¿Qué perspectiva de género usamos en la elección de lenguaje? ¿Tenemos libertad para elegir el lenguaje? ¿Tenemos libertad para elegir?

El lenguaje como constructor de sentidos

El lenguaje, como mencionamos anteriormente, también construye realidad, sentidos, abre preguntas y forma parte del currículum oculto. Los cuadernos de comunicaciones y los actos escolares también son espacios clave para pensar su rol en la transversalidad de la ESI. En una ocasión, en una escuela, decidimos enviar una invitación para el Acto del Día del Maestro colocando “Maestres”. Durante la semana posterior, una familia envió a la escuela una nota en el cuaderno haciendo alusión a la impertinencia en el uso del lenguaje con perspectiva de género en el cuaderno de comunicaciones. El día del Acto, colocamos un cartel con la misma nominación. Minutos antes del acto, la Supervisora del Distrito se presentó en la Escuela y solicitó hablar con el Equipo Interdisciplinario en conjunto con la Directora. En la reunión, convocada urgentemente, nos solicitó modificar el cartel que habíamos hecho y nos aconsejó imperativamente no utilizar el lenguaje con la “E” ya que no había ninguna resolución a nivel ministerial que la avalara y temían la queja de las familias en la Supervisión a este respecto. Al exponerle nuestra perspectiva en la construcción de sentidos y explicar que la elección de ese lenguaje sería explicado en el guión del acto escolar, que tenía intención de abordar la perspectiva de género en forma transversal, la Supervisora buscó sustentar su negativa utilizando como aval la RAE como institución legitimadora del lenguaje.

Queda expuesta aquí, una situación en la que se confrontaron significados institucionales desde un rol de poder. La construcción de sentidos es cotidiana y cada acción quiebra miradas o, al menos, las abre, brinda nuevos espacios para construir y

consolidar, de a poco, nuevas bases. Eva Giberti explica que “el lenguaje es ejercicio cultural, en cuanto implica una organización simbólica del mundo en general, y social, porque expresa un modo de relacionarse con el resto de quienes habitan ese mundo” (2010, p. 24). Pese a los argumentos dados desde el Equipo, en esa ocasión, no se pudo sostener el “maestres”. Sin embargo, el lenguaje con perspectiva de género estuvo presente en el guión, quedó registrado en los cuadernos y sentó un antecedente de disputa de sentidos. Claro está que también visibilizó debates aún vigentes que deben darse en las Instituciones educativas tales como ¿Cuáles son nuestros posicionamientos ideológicos sobre el lenguaje?, ¿desde qué marco teórico lo defendemos? Y ¿Qué rol tienen las familias de las escuelas en las decisiones institucionales? Ambos planteos se visibilizan en la voz de esa supervisora que tuvo que buscar el aval de la RAE para “argumentar” una prohibición cuyo motivo real era el miedo a la siempre amenazante “queja de las familias en el distrito”.

2.3 Sobre la emergencia cotidiana que irrumpe en las Escuelas

El tercer eje propio de la segunda puerta de entrada está conformado por los episodios que irrumpen. Estas situaciones son aquellas que suceden sin previo aviso y a partir de las cuáles se visibiliza una necesidad de trabajo y abordaje con el grupo de estudiantes que pudo haber pasado desapercibida o que ya se venía trabajando y necesita profundizarse. Son situaciones que requieren no sólo mirada y escucha alerta sino mente abierta de juicios que permitan comprender lo sucedido, entender los contextos y las necesidades o acciones inmediatas que el episodio requiere. En general, siempre es aconsejable abordar las situaciones de complejidad con otros que ayuden a pensar, a entender. Es deseable detenerse a diseñar estrategias para encarar estas problemáticas, sustentadas en criterios compartidos y en protocolos vigentes. La Escuela está atravesada en forma permanente por episodios inesperados que requieren la toma de decisiones. Algunos de ellos precisan la intervención inmediata de terceros en pos de la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

A modo de ejemplo de los episodios que irrumpen propongo una experiencia en el marco del espacio semanal de ESI: Tras la lectura de un capítulo de la novela “Pateando Lunas” de Roy Berocay, una de las niñas del grupo, de 11 años de edad, cuenta a sus compañeros que a veces su papá la castiga con un golpe. Pedro, a su lado, menciona que con él su papá utiliza un cinturón.

Esta situación, irrumpió la dinámica del aula con dos narraciones de gravedad que contaron con total naturalidad pues formaban parte de su cotidianidad, de su realidad. Los chicos no habían conversado previamente sobre los castigos que pueden o no pueden impartirse. Cuando estas realidades ingresan al ámbito público se visibilizan aspectos que se vivencian en el ámbito privado. Estas situaciones requieren decisión e intervención inmediata de los adultos presentes ya que dan cuenta de una vulneración de derechos.

Otros episodios, requieren la reflexión sobre formas de abordaje precisas, en un marco institucional:

Jeremías, apoya sus genitales en el cuerpo de la profesora de música al ingresar al aula. Los compañeros, chicos de entre 12 y 14 años pertenecientes al grupo de egreso de la escuela, festejan la actitud. La profesora, convoca a la docente y a integrantes del equipo interdisciplinario para conversar sobre lo sucedido. A continuación, se lleva a cabo un espacio de Asamblea en el que se les pregunta qué fue lo que sucedió a los estudiantes, a fin de que puedan poner palabras al hecho. Se genera un clima de absoluto silencio y seriedad entre que dificultó ampliamente la reflexión sobre lo sucedido. Se observaba particularmente una percepción de reto y el silencio y la cabeza gacha como consecuencia. Fue muy difícil, en esa instancia, generar un espacio de reflexión. El grupo pidió disculpas a la docente reconociendo en palabras lo sucedido pero tanto ellos como los docentes a cargo del espacio, observamos el “como si” en la situación.

Al repensar esta situación puede observarse que la insistencia por la “reflexión” tras el episodio no surtió efecto. Los chicos dieron la respuesta “esperada” pero no se llegó

a profundizar sobre lo sucedido. Demostraron su aprendizaje del “ser alumnos” tras casi 13 años de escolaridad y actuaron acorde a lo que se esperaba de ellos en ese momento. Al respecto, es interesante pensar ¿Siempre es preciso reflexionar cuando sucede algo? En este caso, hubiese sido más provechoso en la construcción de subjetividad y de la sexualidad el establecer un límite claro y, en la instancia de trabajo regular con la profesora, abrir el espacio de la reflexión. En referencia a la construcción de legalidades, Silvia Bleichmar expone que:

La escuela, como conformadora de subjetividad, debe tener en cuenta estas dos variables: por un lado, la producción de legalidades, no la puesta de límites; por otra parte, la capacidad de recuperar las preguntas que inclusive no pueden formular los niños o los jóvenes mismos, y en principio, antes de responderlas, poder transcribirlas y repensarlas (Bleichmar, 2008, p. 36).

Es decir, si les chiques están trabajando en forma periódica sobre los límites de los cuerpos, el cuidado de uno mismo y de los otros; entonces al momento de hacer algo ante una acción concreta será una intervención más dentro de todas las que se vienen concadenando en la escuela. No será la negación, la prohibición o el reto ante un hecho aislado sino que se enmarcará en un proyecto de trabajo en el que les estudiantes están en constante reflexión sobre su actuar, su ser y estar con otros.

Si bien algunos episodios son percibidos en forma inmediata, otros precisan la mirada atenta de los adultos para poder registrar no sólo lo que se muestra sino, y especialmente, lo que se calla y oculta. A continuación, una situación para reflexionar.

Alma (12 años), disfruta de dibujar a toda hora en todo momento. En general, mientras se está explicando algún tema, saca su cuaderno de hojas blancas y se queda dibujando. Un día, la docente le pide ver sus dibujos. Allí se da cuenta de que la niña tiene dos cuadernos, uno que muestra durante las clases y otro en el que prefiere dibujar durante los recreos o en espacios de mayor intimidad. Este último lo guarda con más reparo y decide no mostrarlo a sus compañerxs o docentes. El contenido del segundo cuaderno llegó a oídos de la docente a partir del comentario de una compañera que se lo dijo a modo de secreto. En el segundo, dibujaba personas desnudas teniendo relaciones sexuales en diferentes posiciones. La maestra vió el

cuaderno en un momento en el que la niña no se encontraba en el aula y se preocupó ante su contenido por el alto nivel erótico que el mismo tenía.

Recordemos que dentro de las situaciones que se consideran propias del Abuso Sexual en la Infancia está la visibilización de contenidos con alto contenido erótico, ya sea a partir de Internet o la televisión o por presenciar escenas sexuales en el grupo familiar. Ante la preocupación, se decidió conversar con la familia, sin exponer a la niña, para indagar contenidos a los que la niña tenía acceso en el hogar. A su vez, decidió abordarse en los talleres del aula en el cual se trabajó el uso de las redes sociales y contenidos aptos o no aptos para niños, niñas y adolescentes (NNYA).

A partir de esta situación pueden analizarse varios aspectos de los episodios que irrumpen. En principio, puede observarse que la niña tiene un indicador construido de lo prohibido, de lo tabú o de algo que está haciendo “mal”. Al no querer mostrar lo que dibuja se observa que operó sobre ella una pauta social de lo correcto y lo incorrecto y que hay cosas que se dicen o muestran y otras que no. Se visibiliza aquí un primer contenido importante a trabajar con el grupo de alumnos que es el de los secretos y la idea de lo prohibido. Como mencionamos en el ejemplo de Bruno existe una variedad de información/dudas que les niños no cuentan o no preguntan por el temor al reto. Es preciso desestigmatizar estos aspectos para abrir canales de diálogo donde sus preguntas no sean cohibidas por valores socialmente construidos. En general, los temas que no se animan a preguntar, forman parte del currículum nulo que no se aborda en las escuelas y permanece dentro de lo “no dicho”.

En este punto, es preciso mencionar que existen protocolos específicos para el abordaje de situaciones de vulneración de derechos⁷ y organismos de Protección de niñez especialistas en la temática. La población docente tiene la responsabilidad de denunciar e intervenir ante cualquier situación que detecta en la escuela, pero no es la

⁷ Para ampliar sobre Protocolos de Intervención puede accederse en forma virtual a la Guía de orientación educativa sobre situaciones de Maltrato Infantil https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/guia_de_orientacion_educativa_maltrato_infanto_juvenil.pdf

responsable de comprobar o juzgar situaciones ya que puede producirse una revictimización cuando se “investiga” sobre algún hecho en particular.

En las escuelas, encontraremos constantemente episodios que irrumpen. La diferencia que propone la ESI al respecto, es el criterio de abordaje integral e institucional. Las decisiones que se tomen a nivel institucional sobre los episodios que irrumpen también forman parte del currículum oculto ya que tiene que ver con cómo actuamos, cómo nos relacionamos, cómo abordamos las situaciones y eso también es aprendido, observado y escuchado por les estudiantes. El lugar y la legitimidad que se le da a la palabra de un niño cuando relata una situación de violencia es aprendido. Las decisiones de abordaje, de establecimiento de límites e incluso la decisión de no querer ver o abordar lo “no dicho”, también es una práctica que se aprende.

3. Tercera puerta de entrada: la escuela, las familias y la comunidad

Finalmente, la tercera puerta de entrada es el vínculo de la escuela con los grupos familiares y la comunidad. Esta puerta es sumamente enriquecedora al momento de pensar el abordaje de las situaciones de NNYA desde una mirada integral y comunitaria⁸. Abre la posibilidad de articular acciones y trabajo con organizaciones barriales y con otras instituciones del Estado, como los efectores de salud propios de cada zona, ludotecas o centros barriales de referencia para las familias. Habilitar y fortalecer el trabajo comunitario permite, a su vez, generar vínculos de confianza que fomenten seguimientos sostenidos e integrales ante situaciones de vulneración de derechos, abre el juego a los lazos de confianza, a las interconsultas y miradas cuidadas. Entender el vínculo con los otros como revolucionario es lo que nos permitirá quebrar las incongruencias de la cotidianeidad y las ineficiencias que el sistema burocrático presenta. Salir de la escuela y tomar contacto con los espacios de referencia de las

⁸ En las Escuelas de Educación Especial de la Ciudad, al contar con Equipos Interdisciplinarios, se trabaja en la articulación de una red barrial que permita acompañar a los grupos familias y a los NNYA.

familias, permite también correrse del eje, descentrar a la escuela en una problemática, correr el foco de la actividad pedagógica para entender, para situar el contexto y la realidad que ese grupo social vive. El trabajo comunitario, a su vez, responde a la corresponsabilidad que plantea el Paradigma de Protección Integral de NNyA como sujetos de derechos. Su fortalecimiento, entonces, es cruzar la frontera de la individualidad, de la sectorialidad para avanzar hacia una lógica cooperativa, comunitaria y participativa que tenga el eje en los y las NNyA.

Esta puerta plantea el trabajo con los grupos familiares. Pese al tiempo que ha transcurrido desde la sanción de la Ley, continúan existiendo fuertes resistencias por parte de muchas familias sobre su abordaje, motivadas por el desconocimiento respecto los contenidos planteados y la gradualidad propuesta para su abordaje. La ESI no puede pensarse en forma aislada de los grupos familiares ya que al abordar ciertas temáticas en el aula les estudiantes pueden volver a sus casas con inquietudes que las familias también tienen que saber contener. Así, debe pensarse como un trabajo articulado, estratégico, en equipo, para generar la mejor red de información que les permita a los chicos conocerse, cuidarse y crecer en libertad. A continuación se expondrán situaciones propias de esta puerta de entrada.

Desde la Escuela Integral propusimos diferentes espacios de encuentro con las familias a los que denominamos de diversas maneras buscando generar atracción. La convocatoria titulada *“Charlemos sobre la ESI”* fue la más utilizada. Realizamos invitaciones a través del cuaderno de comunicaciones, en forma presencial y colocando carteleros por fuera de la escuela pero nada surtió el efecto esperado y siempre tuvimos una asistencia de entre 4 o 5 familias, generalmente mujeres madres, en compañía de sus hijos.

Ante esta dificultad evaluamos, en primer lugar, la resistencia que presenta la temática y decidimos cambiar la estrategia de convocatoria. Así, considerando que lo más importante –y convocante- para las familias era la entrega de boletines decidimos realizar una charla sobre la ESI en esa ocasión. En la nota de invitación se les había

anticipado el tiempo de duración de la reunión –considerando sus horarios y sus posibilidades- y que habría una charla general previa entrega de boletines. La propuesta fue reducida en tiempo y se focalizó en presentar los ejes de abordaje de la ESI propuestos en la Resolución 340/18. La convocatoria fue del 80% de la población escolar y la recepción de la propuesta fue muy buena. En general, se dispusieron a preguntar, a conversar y a contar sus propias experiencias tal como se les propuso. Tras esta instancia, se continuaron realizando otros talleres, con convocatoria reducida, pero la temática logró instalarse como algo más cercano, aunque con necesidad de abordarse y replantearse en forma constante.

En otras oportunidades, se hicieron convocatorias a talleres directamente en los grupos, o se combinaron espacios de intercambio general en espacios grupales con los chicos. En una reunión grupal, una mamá expuso que los días en que sabía que su hijo tenía los talleres de ESI (un niño de 14 años) ella decidía no mandarlo a la Escuela porque estaba convencida de que le íbamos a explicar al hijo sobre cómo tener relaciones sexuales. A su vez, el día de la reunión no estaba segura de acercarse porque pensaba que íbamos a hablar delante de los chicos sobre la sexualidad de los padres.

Estos ejemplos dan cuenta de la importancia de seguir instalando la temática y de acudir a diversas estrategias para derribar los mitos que se construyen en torno al abordaje de la ESI en la escuela⁹. En el primer encuentro descrito previamente, se visualizó el video realizado por el Programa de Educación Sexual Integral “Para charlar en familia”¹⁰ y se entregaron las revistas realizadas por el mismo programa, con la

⁹ Las situaciones descritas en este artículo responden al trabajo en Escuelas Integrales desde el 2017 al 2019. Es preciso recordar que en el 2018 el debate por la legalización del aborto tuvo una importante trascendencia a nivel social y representó una lucha política que tñó de verde –o celeste- todos los ámbitos. La educación no quedó exenta pues grupos conservadores instalaron en la agenda pública el cuestionamiento hacia la ESI y la forma de impartirla en las Escuelas. Se instaló también el slogan “Con mis hijos no te metas” a la par de una difusión de tergiversación de contenidos que se daban en las Escuelas sobre la ESI. Este movimiento anti-eso logró mover ciertas bases que ya estaban instaladas con legitimidad en los entornos educativos y generaron un resurgimiento de dudas, miedos por parte de los grupos familiares en referencia a la aplicación de la ESI.

¹⁰<https://www.youtube.com/watch?v=DN6drIpDyf0>

misma nominación¹¹. Las revistas comenzaron a distribuirse en las escuelas en el año 2011 y, en las palabras de Morgade et al es “una publicación que subraya su rol de agente primario de socialización y la intimidad y la diversidad que las caracteriza, pero con un mensaje claro: ‘de esto sí se habla’” (2018, p. 10). La revista, vuelve a poner sobre la mesa la importancia de darle lugar a las familias y lo hace presentando novedosas temáticas como los derechos de las mujeres; la diversidad sexual; sexualidad y discapacidad; desigualdad y violencia; abuso sexual en la infancia; violencia en el noviazgo y trata de personas. A su vez, establece en un recuadro de la primera página que la ESI es obligatoria en las escuelas.

En los talleres realizados con familias en Escuelas Interdisciplinarias, se ha abierto el espacio en el que las familias comparten sus propias dudas en referencia a las demandas de los chicos. En una ocasión, una mamá contó una situación en la que no sabía cómo hablar con su hija sobre ciertos temas. Valeria tiene 12 años y presenta un retraso madurativo. La mamá cuenta que una vez, el perro “estaba alzado” y se apoyaba contra la pierna de la niña haciendo movimientos copulativos reiterados. Ella no supo qué decirle ni qué hacer y se le ocurrió explicarle que el perro estaba bailando. En otra reunión la mamá de Tadeo (12 años) dice no saber cómo distanciarse de su hijo en la casa, explica que ya no tiene momentos de privacidad, ni siquiera cuando va al baño, o va a dormir. Su pareja, cuando duerme con ella, se acostumbró a que el niño duerma entre ellos. La mamá de Luciano, al finalizar la reunión se acerca para agradecer el espacio y pedir más talleres ya que ella es el único referente de su hijo y no sabe cómo hablar sobre esos temas. La Sra. termina diciendo “ya se le para y tiene vello púbico, yo no sé qué decirle”.

En estos casos se observa que el espacio de taller sobre la ESI, donde se pretendía conversar con las familias sobre los ejes propuestos por la Resolución y presentar contenidos a trabajar, se disparan dudas y cuestionamientos sobre cómo abordar ciertas temáticas en las casas. En esta ocasión las mamás pudieron cuestionarse

¹¹ Revista ESI. Para charlar en Familia. (2011). Equipo del Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ministerio de Educación de Nación.

prácticas o discursos habituales en sus hogares desnaturalizándolos. Los grupos familiares también precisan acompañamiento y escucha sobre cómo conversar sobre sus hijos ciertos temas.

Es importante tener en cuenta que, al igual que los docentes, las familias deben realizar una reflexión sobre sí mismas en torno a las temáticas implicadas en la ESI. Cada persona que se acerca a la escuela tiene una historia a partir de la cual entiende la realidad y las relaciones con otros. Así, muchas veces, cuando se presentan resistencias por parte de las familias, puede tener que ver con sus propias vivencias en torno a la temática.

En una oportunidad, una familia solicita una reunión con urgencia con el equipo interdisciplinario y la Directora. En la misma exponen con preocupación que su hijo está siendo constantemente agredido físicamente por otro compañero del grupo que lo hostiga y molesta en forma indiscriminada. En la reunión, se conversa sobre la constitución del grupo, sobre las dificultades de vinculación que se presentan a nivel general y sobre las dificultades que presenta su hijo en el vínculo con otros. Particularmente se narra la situación previa al hecho narrado por su hijo. Se les cuenta que antes del golpe recibido, su hijo le dijo al otro compañero que se bajara el pantalón y le mostrara la cola a sus compañeros y que, ante esto, el otro niño lo golpeó. A partir del relato, no se pretende justificar al niño que golpeó sino contextualizar la situación dando cuenta que todos los niños están en proceso de construcción de vínculos con otros. La mamá, al escuchar el hecho se angustia profundamente y narra una situación de abuso en su infancia. La situación narrada, despertó en ella una inquietud particular sobre la sexualidad de su hijo y los cuidados en torno a su cuerpo y el cuerpo de los otros que la remitió a su propia experiencia y, según manifestó, le fue preciso contarla para justificar la angustia durante la entrevista y manifestar las preocupaciones que estaba vivenciando a partir del crecimiento de su hijo.

Como se pone de manifiesto en las escenas presentadas, podemos visualizar lo delicado y sensible que resulta la temática para cada persona y por qué es preciso el abordaje con criterio, sentido y responsabilidad de la ESI en las escuelas y aún más en las Escuelas de Educación Especial pues les chicos precisan de todas las herramientas que les puedan brindar para conocer sus cuerpos y avanzar en la construcción de su autonomía.

REFLEXIONES FINALES

“Mirar de otro modo, ser mirado de otro modo, implica movilizar los cimientos mismos en los que reposa un orden asimétrico, excluyente y estigmatizador”

Rosana Reguillo

A lo largo del presente trabajo se han dado a conocer situaciones que dan cuenta de la presencia de la ESI en las escuelas y la necesidad de un abordaje integral, transversal, sostenido y crítico. Se han descrito escenas que, al repensarlas, hubiesen requerido un abordaje diferente. Se presentaron intervenciones con las que muchos lectores podrán sentirse identificados porque dan cuenta de la cotidianeidad de las escuelas y se presentaron otras tantas que exponen de la riqueza que propone el encuadre de la ESI y precisan ser multiplicadas en todos los ámbitos. Es esperable que al leerlas se pueda reconocer la referencia inicial de que toda educación es sexual y que se pueda apreciar entonces, la transformación y el desafío que implica el cambio de perspectiva que propone la Ley. La presentación pretendió visibilizar, reflexionar y fomentar la búsqueda compartida de cambios que entiendo sólo pueden generarse a partir del pensar y hacer compartido.

Las transformaciones sociales suelen ir a un ritmo diferente que los cambios legales y más aún, en un ámbito tan tradicional como el educativo que se sustenta en una profunda estructura jerárquica. Sin embargo, se está trabajando en forma sostenida. Tal como fue explicado, la ESI ocupa cada vez más espacios y su implementación

comienza a pisar más fuerte que los cuestionamientos. En el camino que aún queda por recorrer no pretendo ofrecer respuestas sino abrir algunas preguntas para continuar pensando la transversalización de prácticas con perspectiva de género en las Instituciones educativas y tomar cuenta de que si bien todos los actores están implicados, la población docente tiene un rol establecido desde un lugar de poder que presenta responsabilidades y desafíos. En este sentido,

La docencia supone un lugar de poder, sean los sujetos que encarnan ese rol conscientes de ello o no. Por un lado, porque cuando unx docente logra conectar con sus estudiantes, tiene una capacidad multiplicadora de prácticas, discursos, herramientas, sean éstas afines a la libertad y al pensamiento crítico, o funcionales a un sistema de opresión determinado. Por otro lado, el lugar de lxs maestrxs y profesorxs es estratégico también porque en muchas instituciones existe la autonomía de aula; es decir, que lxs docentes pueden hacer en el aula “la gran revolución” (frase tomada de la película “La educación prohibida. (Fulco, 2020, p. 248).

Así, desde este lugar del poder invito a un cuestionamiento en torno al uso que se le da a la capacidad multiplicadora de prácticas que explica la autora. Como docentes, ¿Qué espacios de construcción colectiva generamos en el aula? ¿Qué lugar se les da a los NNyA? ¿Qué formas de ser y estar con otros se fomentan –o no-? ¿Existen prácticas o discursos reproductoras de miradas estigmatizadoras sobre los cuerpos o los sentires?

Además del trabajo que puede realizarse en la autonomía del aula, la transversalidad y la cooperación entre equipos docentes también será fundamental. En este sentido, el colectivo que conforma el cuerpo docente del cual se habló a lo largo del artículo, además de tener un rol activo en referencia a los estudiantes puede tenerlo con sus colegas al contagiar e impulsar prácticas o discursos. Se podría pensar entonces ¿Existen espacios para pensar en conjunto estrategias de intervención? ¿Cuántas veces los docentes pueden plantear sus miedos, su desconocimiento, sus dudas en torno a una temática? ¿Se pide ayuda entre la misma población docente? ¿Existe alguna instancia en donde se discutan los contenidos seleccionados por áreas o donde se invite a una construcción colaborativa de los proyectos?

Queda entonces, la posibilidad de seguir abriendo preguntas que inviten a reflexión sobre las prácticas institucionales. ¿Qué se está normalizando en la práctica institucional? ¿Qué se calla? ¿Qué tema es difícil abordar y continúa evadiéndose? ¿Cuánto se habilita el trabajo en conjunto? ¿Qué espacios de reflexión conjunta existen en la Escuela? ¿De qué manera se institucionalizan? ¿Qué decisiones políticas hacen falta para lograr afianzar los espacios en el tiempo? ¿Qué prácticas de cuidado institucional harían falta institucionalizar? ¿De qué manera se utilizan los tiempos de reunión? ¿Quién tiene la palabra? ¿Qué circulación de los discursos hay? ¿Cuánto lugar hay para el cuestionamiento de prácticas instaladas institucionalmente? En este aspecto, los equipos directivos también deben reflexionar sobre sus prácticas en tanto reproductoras o productoras, en tanto estigmatizadoras o emancipadoras. En muchas oportunidades, para que existan los cambios transversales son necesarias decisiones institucionales.

Dejé para el final el abordaje de las preguntas concernientes a la comunidad educativa aunque son fundamentales para garantizar la integralidad y corresponsabilidad institucional. Así, ¿Qué comunicación existe con las familias? ¿Cuáles son las redes inter institucionales formadas? ¿Qué otras redes podrían pensarse? ¿Qué espacios de trabajo en red intra-institucional se fomentan? ¿Cómo se trabaja con otros grupos? ¿Qué espacios de intercambio institucional entre los alumnos existen en la Escuela?

La Educación es un ámbito donde la realidad social y política se manifiesta en forma cotidiana. La calle ingresa a la Escuela con los estudiantes y obliga a la actualización constante. Este desafío puede ser pensado como posibilidad al requerir una transformación diaria de las Instituciones. El presente artículo pretende poner el foco en los hechos cotidianos, desde intervenciones constantes y consientes, que impulsen y contagien a otros en el actuar diario. No puedo dejar de hacer mención, con el objeto de dar un marco más amplio a la presente reflexión, a que toda legislación debe ser acompañada de políticas públicas que acompañen su implementación. En este sentido, si bien el artículo propone el análisis de prácticas cotidianas en las Instituciones, no desconoce la necesidad de un Estado presente y activo en el relevamiento de la

situación de las Instituciones y la presentación de recursos, dispositivos, capacitaciones y programas que enriquezcan, complementen y garanticen el abordaje de la Ley más allá de la práctica cotidiana y regular llevada a cabo por la población docente. Al respecto, son ilustrativas las últimas disposiciones generadas con a Nivel Nacional: la Resolución 340/18 establecida por el Consejo Federal de Educación y la Ley 27.234 Jornada Nacional Educar en igualdad. El rol de les docentes y de los movimientos activistas feministas y disidentes ha sido y seguirá siendo fundamental en el avance en materia de política pública. Así,

“(…) nuestros esfuerzos deben estar concentrados y dirigidos al desarrollo de políticas educativas, diseños curriculares y estrategias didácticas que afiancen este carácter emancipador de la escuela, con el firme propósito de desarticular una “dialéctica perversa”, que solo ha conseguido perpetuar un sistema de profundas injusticias y dolientes desigualdades para una porción, considerablemente numerosa, de la humanidad” (da Cunha, 2015, p. 187).

Asimismo, y para finalizar, creo que también es fundamental el pensar cada práctica cotidiana como micro-espacios de construcción colectiva con enorme potencialidad como replicadores con compañeres, alumnes, directives, familias en el fortalecimiento de prácticas pedagógicas emancipadoras y constructoras de realidades y mundos diferentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social – Violencia Escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Noveduc.
- Consejo Nacional de Educación (1923) Contrato de Señoritas Maestras en la Argentina. Disponible en: <https://laicismo.org/contrato-de-senoritas-maestras-en-la-argentina-de-1923/31170>
- Da Cunha, M. (2015). El currículum como Speculum. En A.M. Bach, (Coord.), *Para una didáctica con perspectiva de género*. (pp. 153-210) UNSAM Edita.
- Fulco, V. (2020). La Educación Sexual Integral será feminista o no será. *Mora*, (25), 243-248. <https://doi.org/10.34096/mora.n25.8536>
- Guía de orientación educativa sobre situaciones de Maltrato Infantil. (s/f) https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/guia_de_orientacion_educativa_maltrato_infanto_juvenil.pdf
- Giberti, E. (2010). *Adopción en el siglo XXI*. Sudamericana.
- Nuestra Escuela. *Las puertas de entrada y el rol docente en la ESI*. (s/f) Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Disponible en: <https://studylib.es/doc/4737495/las-puertas-de-entrada-y-el-rol-docente-en-la-esi>
- Lopes Louro, G. Comp. (1999). *Pedagogías de la Sexualidad*. En: *O corpo educado. Pedagogías da sexualidade*. Traducido por Mariana Genna con la supervisión de Graciela Morgade. Ed. Autêntica.
- Ley Nacional N° 26.150 (24 de octubre de 2006) *Programa Nacional de Educación Sexual Integral*.
- Ley Nacional N° 27.234 (26 de noviembre de 2015). *Educación en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género*. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (2008). *Programa Nacional de Educación Sexual Integral Ley Nacional 26.150*. Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación.
- Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral en el Nivel Primario (2011) Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.
- Meresman, S.; con colaboración de Valeria Ramos y Diego Rossi. (2013). *Es parte de la vida: material de apoyo sobre educación sexual integral y discapacidad para compartir en familia Programa de Educación Sexual Integral*. Ministerio de Educación de la Nación

Morgade, G.; Malizia, A.; González del Cerro, C; Ortmann,C.; Grotz,E.; Díaz Villa,G.; Baez, J.; Scaserra, J.; Fainsod, P.; Malnis Lauro,S.; Zattara,S.; Cano,V.; Sokolowicz, C.; Rael, G.; Di Marino, L.; Zaiat, N; Lescano, S. y Toufeksian, A. (2018). *Doce años de la Ley de Educación Sexual Integral. Las políticas, el movimiento pedagógico y el discurso Anti-ESI recargado*. Observatorio Participativo de Políticas Públicas de Educación (OPPEd), Universidad de Buenos Aires.
<http://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/MariposaMirabal.pdf>

Morgade, G.; Baez, J.; Zattara, S. y Diaz Villa, Gabi. (2011). Pedagogías, teorías de género y tradiciones en “educación sexual”. En: G. Morgade (Comp.), *Toda educación es sexual* (pp. 23 - 52). La Crujia Editores.

“Queremos saber” Serie de videos emitidos por el Canal Encuentro.

Resolución Consejo Federal de Educación 340/18

Resolución Consejo Federal de Educación 45/08

Revista ESI. *Para charlar en Familia* (2011). Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ministerio de Educación de la Nación.

Serie Cuadernos para el aula (2009) Educación Sexual Integral para la Educación Primaria. Contenidos y propuestas para el aula. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ministerio de Educación de Nación.

Simón, E. & Moretti, P. (2019) Una mirada desde el trabajo social sobre la Ley de Educación Sexual. *Red Sociales, Revista del Departamento de Ciencias Sociales*,6 (2), p. 77-96.

ⁱ Profesora de Nivel Primario y Licenciada en Trabajo Social por la Universidad de Buenos Aires. Diplomada en Educación Sexual Integral (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires).

Correo electrónico: musantedaniela@gmail.com