



I JORNADAS NACIONALES DE
INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN
DOCENTE EN ARGENTINA

Problemáticas y metodologías de estudio en la consolidación del campo

- 30 DE JUNIO Y 1 DE JULIO 2022 -

Eje temático

Currículum y prácticas de la Formación Docente Inicial

Título del trabajo

Sentidos pedagógicos de la Educación Sexual Integral en la formación docente universitaria en artes: tensiones iniciales.

Palabras clave

Formación docente; universidad; artes; educación sexual integral.

Autora

MALNIS LAURO, Soledad Agostina

Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación

malnis.soledad@gmail.com

Resumen ampliado

Introducción

Esta ponencia es producto de indagaciones realizadas para mi tesis de maestría¹ cuyo tema es la formación docente universitaria en artes y la Educación Sexual Integral (ESI). Allí me propongo reconstruir, describir, analizar e interpretar los debates y sentidos desplegados en torno a la ESI en el proceso de su incorporación al plan de estudio de los profesorado de una universidad pública metropolitana, como hecho único y paradigmático. Una de las preguntas abordadas es sobre los sentidos atribuidos a la ESI al momento de su incorporación curricular. ¿De qué *hablan* lxs diferentes actores cuando hablan de ESI? ¿Qué expectativas tienen con ella? ¿Cómo imaginan y plasman la ESI en esa formación? ¿Se establecen articulaciones entre la ESI, la formación docente y los diferentes lenguajes artísticos, cuáles? ¿Se observan particularidades vinculadas al tipo de institución de formación superior?

¹ Maestría en pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas - Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires - Morgade, Graciela Alejandra.

Metodología

La investigación se inscribe en un diseño de estudio de caso de tipo holístico, centrado en el caso. Sin embargo, considerando la propuesta de Elsie Rockwell (1985), se piensa en este diseño como un estudio *en caso* en el sentido de que “implica complementar la información de campo con información referida a otros órdenes sociales (por ejemplo, a la estructura y la política educativa del país), y por otra parte, buscar interpretaciones y explicaciones a partir de elementos externos a las situaciones particulares que se observan” (p. 15).

Dado que el objeto de estudio son los debates desarrollados en torno al proceso de incorporación de la ESI en los planes de estudios, la unidad de análisis definida son los discursos recopilados y puestos en juego en este proceso, retomados prioritariamente de series de documentos y de entrevistas en profundidad, aunque considerando al discurso en el sentido que le otorgan Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (1987); esto significa que “no entendemos primariamente algo referido a lo hablado o a lo escrito, sino que se refiere a la organización de los sistemas de significación. (...) Toda estructura social significativa -y no hay acción social que no sea significativa- es un acto discursivo...”. El enfoque que se toma es cualitativo, basado en la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967) y por el tipo de estudio se trabaja con un muestreo teórico, utilizando el criterio de saturación teórica.

Resultados

La historia de la ESI como espacio específico en la institución analizada se inicia en el marco de la modificación de los planes de estudio de los Profesorados Universitarios en Artes. En este proceso, conflictivo y doloroso como todo proceso de cambio, una de las transformaciones que tuvo lugar fue la incorporación de una instancia curricular denominada *ESI con perspectiva de género*. En esta ponencia abordaré particularmente el análisis de dos entrevistas grupales realizadas a docentes de la materia y a estudiantes comprometidxs en el proceso de discusión para la modificación de los planes de estudio y algunos aspectos de éstos.

La universidad en cuestión posee diversas unidades académicas vinculadas a diferentes lenguajes expresivos dentro del campo artístico y algunas áreas transversales a ellas, dentro de las que se encuentra la de formación docente. De este modo, no sólo ofrece las titulaciones de los profesorados, sino también de licenciaturas. En este sentido, los trayectos de lxs futurxs profesorxs están conformados por instancias curriculares correspondientes a tres ejes -de técnicas y estilos, de lenguaje y composición, y, de artes y contextos- que se desarrollan en la unidad académica correspondiente al lenguaje específico escogido y por las instancias curriculares de la formación docente que se dictan mayoritariamente en la unidad académica transversal de los profesorados -con excepción de algunas didácticas específicas de algunos lenguajes-, siendo éstas comunes a todos los lenguajes artísticos. No obstante, esto no implica que esta formación quede relegada al final del recorrido, sino que en los planes de estudio ambos trayectos se encuentran entrelazados.

Realizaré aquí algunas lecturas iniciales de aspectos significativos del proceso de incorporación de la ESI en los nuevos planes de estudio. Por un lado, la materia *ESI con perspectiva de género* es dictada en la sede del área transversal de la formación docente y común a los profesorados de todos los lenguajes artísticos. Esta inscripción

presenta un posicionamiento institucional en torno a la relación entre la ESI y la formación pedagógica, y la ESI y los diversos lenguajes artísticos. Por otro lado, ya en su nombre se observa un sentido otorgado a la ESI con perspectiva de género. Pero el análisis de las interpretaciones que lxs diferentes actorxs otorgan a esta incorporación, arroja mayor luz sobre las concepciones en torno a la ESI. Algunxs de lxs estudiantes involucradxs en el proceso de modificación de los planes, al referir a sus expectativas respecto a la materia, comparten que:

“E2: *...la materia se llama ESI con perspectiva de género... porque en el momento de todo esto, de la toma, nos empezamos a vincular con otras organizaciones feministas, con Susana, que también estaba en el equipo... hablamos con ella, que era lo que teníamos que pedir nosotros para que eso realmente sea superador...*”

En esta línea, explican que la cuestión era “tener cuidado [de] *que la ESI no caiga desde un enfoque biologicista, reproductivista*, que ya a los cuadernillos que presenta también les hacemos una crítica, que es reproductivista, binaria. *Cómo superar eso, que sea superador realmente...*”

E 5: *...nosotros también tratamos al incorporar “con perspectiva de género”, también tratamos de incorporar como contenido la teoría queer, y bueno, como buscando salir un poco de lo binario.*

E4: porque *más allá del tema de abuso o no abuso*, que sé yo, contempla un montón de cosas la ESI.

E2: También *tiene contenidos mínimos que es didáctica artística desde el enfoque de la ESI*, porque es transversal a todas las materias, también... que es un campo de conocimiento que está, que es nuevo y que logramos que esté en el contenido mínimo de la materia. O sea que esa materia *podría dar una didáctica*, podría ser no sé, *pienso ahora un trabajo práctico*, lo que sea, *donde se haga una actividad desde lo artístico con la ESI*.

E4: Lo que ella te decía de la didáctica, es, *dentro de la ESI que esté incluido el tema de la didáctica*.

E5: O sea, de buscar el campo nuevo (...), es *que dentro de la ESI nosotros proponemos que exista o que se empiece a gestar una didáctica específica, cuando nosotros hablamos de específica es que dentro de cada lenguaje se pueda abordar; haya una propuesta didáctica que contempla la ESI en relación con el lenguaje propio*. Es decir, la danza, en relación con la ESI y llevar a cabo una propuesta didáctica.

E2: Por eso hicimos mucho hincapié en los contenidos mínimos buscando el pelo al huevo, como para que no se vaya por otro lado. Porque pasaba esto que contaban otras instituciones en el encuentro por la ESI, de que tenían problemas para que sea obligatoria, de que era biologicista. Como un montón de cosas, y decir: “no, tengamos cuidado porque esto si se da de otra manera...”.

Respecto a los debates sobre la definición de la orientación de la materia, la docente a cargo de ésta menciona que:

“D: además, poder comprender, este fue un gran desafío que tuvimos, que nos lo replanteamos y vuelvo a decir siempre con el estudiantado y siempre con la gente, hablo del Centro de Estudiantes, que era la que más intervenía en las posibilidades de cambio, fueron charlas constantes, porque de ahí nosotros también aprendimos y ellos pudieron entender que *en ESI con perspectiva de género no se iban a ver las cuestiones pedagógicas*, que esto fue todo un aprendizaje. *Ellos entendían que ahí tenían que aprender la pedagogía de cómo enseñar ESI y se cursa durante cuatro años materias que hacen a la cuestión pedagógica. ESI les iba a dar otro tipo de herramientas*, esto fue el gran desafío y el gran acuerdo.

ESI va mucho más allá de decirte cómo hay que dar música en inicial, cómo vas a tener que enseñar música en inicial lo vas a ver en cuatro años en el profesorado, la cuestión dogmática pedagógica. Nosotros vamos a darte un montón más de herramientas. Por eso planteamos ESI con perspectiva de género porque la perspectiva de género es mucho más amplia que la ley de ESI, que es uno de los derechos. Y otra gran cuestión, que creo que caracteriza y particulariza y hace especial a la ESI que damos, (...) [es] que viene de una formación jurídica. Yo soy abogada de formación de base (...). Partimos de algo que es fundamental, los derechos se ejercen en la medida en que se conocen, y la Educación Sexual Integral es un derecho, entonces esa contextualización que les va a funcionar como una herramienta, les va a funcionar como un paraguas, desde donde pueden partir para exigir el cumplimiento en las escuelas, que después van a ir a dar clases, es fundamental.”

Es de interés, entonces, notar cómo esta comunión que la política pública estableció entre la ESI y la perspectiva de género y de derechos, como dos de sus ejes en el marco de su integralidad (CFE, 2018), puede encontrar tensiones al momento de su concreción en las instituciones educativas. Por un lado, lxs estudiantes tienen la expectativa de abordar allí una didáctica de la ESI en el lenguaje artístico propio del profesorado que escogieron. Por otro, la propuesta docente delinea una formación más general que familiariza a lxs estudiantes con los estudios de género y una formación más específica en torno aspectos normativos vinculados a las sexualidades y el ámbito educativo.

Algunas tensiones inaugurales

Los primeros análisis permiten interpretar algunas tensiones entre las definiciones institucionales, las expectativas estudiantiles y las propuestas curriculares. Pensando en su inscripción institucional, podría interpretarse una tendencia a pensar articulaciones posibles entre la ESI y la formación pedagógica, aunque no tan explícitamente, entre la ESI y los lenguajes artísticos específicos. En este último aspecto aparece una primera tensión con las expectativas de lxs estudiantes y sus concepciones al momento de la definición de los planes de estudio.

A su vez, al considerar más puntualmente el abordaje de la materia, puede observarse tensiones que inician con los sentidos mismos de la nomenclatura “ESI con perspectiva de género”: por un lado, “ESI” puede ser entendida por lxs estudiantes como una formación didáctico-pedagógica con perspectiva de género en torno a los diferentes lenguajes artísticos o, por lxs docentes, como un derecho en el marco de otros desde una perspectiva de género; por otro, “con perspectiva de género” puede ser interpretado por lxs estudiantes como un enfoque alternativo a modelos biomédicos,

reproductivistas, binarios o, por lxs docentes, como el enfoque de una formación jurídica en torno a la normativa que servirá a la práctica docente.

En esta línea, disuelta ya la formación específica en los diferentes lenguajes y aunque coincidentes respecto a una concepción pragmática, desde su definición curricular, parecen tensionarse un enfoque que considera que los abordajes didáctico-pedagógicos y la perspectiva de géneros tienen aportes para hacer a la ESI y un enfoque que parece asentarse en los ejes de la ESI vinculados con la perspectiva de género y el enfoque de derechos para, desde allí, aportar a la formación docente en términos normativos, desplazando a las orientaciones más didáctico-pedagógicas. Esta segunda alternativa, a su vez, tensiona con la tendencia institucional de articulaciones posibles entre la ESI y la formación pedagógica.

Discusión

En el marco de las Jornadas esta ponencia intenta promover la reflexión y el debate en torno a los sentidos atribuidos a la ESI en la formación docente superior universitaria en artes y, más específicamente, en lo que refiere a las articulaciones entre la ESI, la formación docente y los diversos lenguajes artísticos en los despliegues curriculares de sus planes de estudio. Interesa poner en discusión la tensión entre los sentidos atribuidos a la ESI por lxs diferentes actorxs involucradxs en los recorridos curriculares de la formación docente en término de su perspectiva de género y su formación para el ejercicio docente, teniendo presente su inscripción en el campo artístico y universitario.

Referencias bibliográficas

Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Aldine.

Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1987). *Hegemonía y Estrategia socialista*. Siglo XXI.

Rockwell, E. (1985). Etnografía y teoría en la investigación educativa. *Dialogando*, N°8.

Documentos

Consejo Federal de Educación. Resolución 340/ 2018. Aprobación e implementación de Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para Educación Sexual Integral.