



12° CONGRESO ARGENTINO DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL

La Plata, junio y septiembre de 2021

GT22: Antropología política de la sexualidad: procesos organizativos y políticas públicas en debate

Un acercamiento exploratorio a la incidencia de la “perspectiva de género” en la formación docente

Sofía Dueñas Díaz. UNICEN-CONICET duediazsofia@gmail.com

Resumen

La ponencia constituye un trabajo exploratorio de la investigación de doctorado en curso enmarcada dentro del proyecto titulado “Diversidad cultural y formación docente. Un estudio sobre la incidencia de la perspectiva intercultural en las experiencias formativas de estudiantes de profesorado en el centro de la provincia de Buenos Aires”. Particularmente, la investigación se propone abordar la perspectiva de género como uno de los enfoques que trata la diversidad en las escuelas, indagando sobre la relación producida entre dicha perspectiva inscrita en la política educativa de Educación Sexual Integral y las experiencias formativas de estudiantes de profesorado de primaria de un Instituto Superior de Formación Docente (ISFD). En esta ponencia se presentan los primeros avances de la investigación en relación a dos de sus objetivos iniciales. En primer lugar, el relevamiento y sistematización de las políticas educativas referidas a la perspectiva de género y las particularidades que asume en el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires, haciendo hincapié en la normativa que organiza la educación superior. En segundo lugar, se presentan una serie de cuestiones para comenzar a indagar sobre la implementación de estas políticas en el instituto, identificando las características establecidas en las propuestas formativas. Para ello se indaga sobre

prácticas y sentidos puestos en juego por docentes del profesorado al definir formas de abordar la temática así como sobre sus percepciones en torno a la implementación de esta política en el ISFD. La investigación se lleva adelante mediante un enfoque etnográfico a través de la realización de entrevistas, observación participante y análisis de fuentes documentales dentro de un Instituto de Formación Docente de la ciudad de Olavarría (provincia de Buenos Aires).

Palabras clave: *perspectiva de género; política educativa; implementación; formación docente.*

Introducción

En esta ponencia presentaremos reflexiones iniciales realizadas en el marco de una incipiente investigación de doctorado que se propone indagar sobre la relación entre la perspectiva de género inscripta en la política educativa de Educación Sexual Integral (en adelante ESI) y las experiencias formativas de estudiantes de profesorado de primaria de un Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) de la ciudad de Olavarría¹. El trabajo se inscribe en el campo sub-disciplinar de la Antropología y Educación desde el cual buscamos aproximarnos al estudio del proceso de implementación y apropiación de esta política educativa. Puntualmente en la ponencia nos centraremos en las visiones de docentes del profesorado en torno a este proceso, indagando sobre prácticas y sentidos puestos en juego al definir formas de abordar la temática así como sobre sus percepciones en torno a la implementación de esta política en el ISFD.

La ponencia presenta entonces los primeros avances de la investigación centrados en los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las políticas educativas vinculadas a la perspectiva de género que organizan el nivel superior de formación docente? ¿Cómo se implementan dichas políticas y qué modalidades asumen las propuestas formativas referidas a la perspectiva de género en el Profesorado de primaria donde

¹ Este proyecto es desarrollado por el Grupo de Investigaciones Socioculturales en Educación (GISE) radicado en la Facultad de Ciencias Sociales (UNICEN) y está siendo financiado por la ANPCyT: *Diversidad Cultural y Formación Docente* (PICT 1508/18).

realizamos la investigación? ¿De qué maneras se apropian lxs docentes de esta política? A continuación desarrollaremos el trabajo en cuatro apartados. En el primero presentamos el enfoque teórico-metodológico desde el cual realizamos la investigación y describimos el contexto y población de estudio. En el segundo realizamos una sistematización de las políticas vigentes en torno a la ESI y perspectiva de género para el nivel superior de formación docente. En el tercer apartado desarrollamos un análisis sobre la implementación/apropiación de estas políticas desde la visión de docentes. Para ello primeramente analizaremos la forma en que las docentes definen objetivos y estrategias para trabajar la temática. En segundo lugar indagaremos sobre sus percepciones en torno a la implementación en el Profesorado, dando cuenta de algunas limitaciones y tensiones que atraviesan el proceso. Finalmente en el cuarto apartado presentamos las consideraciones finales.

Aspectos teórico-metodológicos, contexto y población de estudio

En este trabajo partimos de un enfoque que, desde el campo de Antropología y Educación, busca abordar los procesos de implementación y apropiación de las políticas educativas en contextos cotidianos. En primer lugar, tomamos una definición amplia de educación que postula la existencia de “criterios y entrenamientos” que definen a la “persona entendida” en los grupos sociales (Levinson y Holland, 1996). Vinculada a esta definición destacamos el concepto de producción cultural reconociendo que “...la gente ocupa creativamente el espacio de la educación y la escolarización. Esta práctica creativa genera comprensiones y estrategias que pueden de hecho ir más allá de la escuela, transformando aspiraciones, relaciones domésticas, conocimientos locales, y estructuras de poder” (Levinson y Holland, 1996, p. 18). Una categoría central para desarrollar esta perspectiva es la de apropiación, que alude a cómo distintos actores se apropian de recursos culturales disponibles e interactúan en relación con la transformación de las fuerzas sociales que intervienen en el proceso, reinterpretando y transformando dichos recursos en el marco de las luchas sociales que caracterizan al contexto (Rockwell, 1996).

Este enfoque permite abordar los procesos de implementación entendiendo a los mismos no como una imposición, sino como efectos de procesos más amplios en los que las personas no se encuentran en una posición pasiva, ni se comportan de maneras homogéneas o unilaterales (Sinisi, 2007). Partiendo de ello es posible reconocer diferentes aspectos que “entran en juego de manera no predecible y que le otorgan sentido local a las modalidades que finalmente asumirán los procesos de implementación de los programas” (Sinisi y Montesinos, 2009, p. 47). Estos planteamientos tensionan aquellas visiones que suponen que las escuelas “reciben” políticas y programas y las aplican mecánicamente. Las iniciativas estatales son siempre recibidas y reinterpretadas a partir de los significados y prácticas que las personas producen en el marco de la experiencia cotidiana y de los contextos donde participan.

El abordaje metodológico se realiza a través de un enfoque etnográfico (Rockwell, 2009) buscando documentar lo no documentado a partir de la interacción con la población de estudio, relevando significados y prácticas producidas por las personas al vincularse con las iniciativas de ESI. Durante el trabajo de campo desarrollamos estrategias de investigación como entrevistas y observación participante (Achilli, 2005; Guber, 2001). El trabajo de campo comenzamos a realizarlo durante el año 2020 lo que produjo –debido a las características particulares del contexto de pandemia por COVID-19 y medidas de ASPO- que tanto entrevistas como observaciones hayan sido realizadas mediante una plataforma virtual. Junto con las anteriores estrategias, realizamos también un relevamiento y análisis de fuentes documentales (Hammersley y Atkinson, 1994) como leyes, diseños y programas producidos a nivel nacional, provincial y local.

Contexto y población de estudio

La investigación se lleva adelante en Olavarría, ciudad media ubicada en el centro de la provincia de Buenos Aires. El lugar en el que aún se desarrolla el trabajo de campo es un ISFD fundado el 16 de diciembre de 1967, institución de educación pública estatal dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Desde 1968 la institución funciona en el edificio que

gestiona y organiza un Instituto Privado. Allí se dictan: el Profesorado de Educación Primaria -en el que se realizó el trabajo de campo-, Profesorado de Educación Secundaria en Matemática, Profesorado de Educación Secundaria en Biología, Profesorado de Educación Secundaria en Filosofía, Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura y Profesorado de Inglés con CUFBA (Curso de Formación básica). La población estudiantil del Profesorado de primaria está conformada en un 95% por mujeres que, en su mayoría, continuaron sus estudios luego de finalizar el secundario. En la actualidad, el plantel docente de este Profesorado está compuesto por 21 docentes y una matrícula de 165 estudiantes. De acuerdo a datos que se encuentran en la página web del instituto, el sesenta por ciento del total del plantel docente del partido de Olavarría está constituido por personas egresadas del ISFD.

La población con la cual se interactuó durante el trabajo de campo está constituida por docentes y estudiantes del Profesorado. En esta ponencia recuperaremos principalmente las entrevistas realizadas a tres docentes². Abril tiene 35 años y es Profesora en Antropología. Se desempeña como docente del TFO desde el año 2016 y además es docente en otros profesorados del instituto y otras instituciones de la ciudad. Mariela tiene 34 años, es profesora en Ciencias de la Educación y se desempeña en varias materias del profesorado de primaria: en el Campo de la práctica de 1º, 2º y 4º año, en Política y Legislación y en Mundo contemporáneo. Así como Amelia, Mariela también se desempeña en otros profesorados del instituto así como en escuelas secundarias de la ciudad. Susana tiene 53 años, es maestra de estimulación temprana y licenciada en Ciencias de la Educación. Está a cargo del campo de la práctica en 3º año y Pedagogía crítica de las diferencias de 4º año.

La perspectiva de género en la formación docente

Tal como destacan Baez y Gonzalez del Cerro (2015) en los últimos quince años en la región de América Latina se ha incluido la noción de sexualidad integral así como la perspectiva de derechos y de género en textos de políticas públicas destinadas a ámbitos escolares. Esta incorporación se da en un contexto complejo y atravesado

² Los nombres de las personas han sido modificados con el fin de preservar su anonimato.

por tensiones, destacándose tanto las disputas entre diferentes actores sociales así como la convivencia de dichas normativas con la persistencia de situaciones de violencia y desigualdad que, en la vida cotidiana, se despliegan según las formas de vivir los géneros. Siguiendo a Boccardi (2008) la incorporación de lo que se denomina perspectiva de género en la agenda de políticas públicas ha sido resultado de las demandas y disputas llevadas adelante por diversos actores como movimientos feministas y de diversidad sexual. Estas demandas buscaron, entre otras cuestiones, promover la desnaturalización del género y la sexualidad y la exhibición de su vínculo con el poder, evidenciando mecanismos a partir de los cuales se construyen y reproducen jerarquías sociales.

En Argentina la sanción en 2006 de la Ley Nacional N° 26.150 de ESI y la creación de un programa dentro del Ministerio de Educación Nacional fueron un hito significativo. Dicha ley definió por ESI la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos, proponiéndose superar el enfoque restringido que limitaba la sexualidad a su dimensión biológica. Posteriormente en el año 2015 se sancionó en la provincia de Buenos Aires la ley provincial de ESI N° 14.744 que, en consonancia con la ley nacional, planteó garantizar la ESI “desde la perspectiva de género, promoviendo el respeto a la diversidad y la no discriminación” (Art. 5, inciso a).

Desde el Programa Nacional se definieron ejes para la implementación de la ESI en las instituciones educativas, uno de ellos consiste en el “reconocimiento de la perspectiva de género”. Dentro del material producido por el Programa³, y tomando conceptos elaborados por estudios de género y feministas, se definió al género como “un concepto relacional que abarca a mujeres, varones y a las formas en que se relacionan; alude a una construcción social, cultural que se da a partir de la diferencia sexual entre unos y otras”. Asimismo, se definió la perspectiva de género como aquella que “permite analizar cómo operan las representaciones sociales, los prejuicios y estereotipos en cada contexto social”. Respecto a ello se reconoció que: “En los últimos años, las distintas teorías que trabajan con la perspectiva de género

³ Las citas textuales han sido recuperadas del material producido por el Programa Nacional disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/eje-reconocer-la-perspectiva-de-genero.pdf>

se vieron enriquecidas con la presencia del movimiento de gays y lesbianas, los estudios (incipientes) de las masculinidades y la aparición de la llamada teoría queer”.

Las leyes antes citadas establecieron que la ESI es un derecho de estudiantes de todos los niveles, contemplándose el nivel superior de formación docente (Art 4). A su vez, se dispusieron medios para su implementación a través de programas de capacitación en el marco de la formación docente continua y la inclusión de contenidos y didáctica de la ESI en los programas de formación de educadores (Art. 8 Ley Nacional y Art 5. Ley Provincial). En 2008 se aprobaron los lineamientos curriculares (Resolución N°43/08 del Consejo Federal de Educación) que constituyen el piso común obligatorio para el abordaje de la ESI en todas las escuelas del país estableciéndose que podrían realizarse ajustes y adecuaciones de acuerdo a sus realidades y necesidades (Lineamientos Curriculares para la ESI, 2008, p. 14). A diferencia de lo que sucedió con otros niveles educativos (inicial, primario y secundario) en aquella instancia no se definieron lineamientos para el nivel superior de formación docente aunque sí se establecieron criterios para la incorporación de la ESI en este nivel. En este sentido, nos interesa destacar dos de ellos:

- 1) Permitir a los docentes sostener su tarea a partir de conocimientos y experiencias pedagógicas validadas y actualizadas que les permitan una comprensión integral de la salud, de la sexualidad humana y del rol de la escuela y del docente en la temática, así como de habilidades y estrategias metodológicas apropiadas para el trabajo de los contenidos en el aula.
- 2) Ofrecer a los docentes una formación amplia que les permita brindar conocimientos e información y promover situaciones de aprendizaje desde un espacio curricular específico o desde la disciplina de su especialidad. Incluir en dicha formación la posibilidad de trabajar sus incertidumbres y prejuicios o estereotipos, para poder así separar su responsabilidad en cuanto a la educación sexual del terreno de las opiniones y experiencias personales (Lineamientos Curriculares para la ESI, 2008, p. 52-53).

Junto con esta normativa, para el nivel superior de formación docente existe un Diseño Curricular vigente desde el año 2008 donde se establece que “El espíritu de

este Marco General y del Diseño Curricular es el reconocimiento de la perspectiva intercultural y de género” (Diseño Curricular de Inicial y Primaria, 2008). El diseño se organiza mediante campos: 1) de la Fundamentación; 2) de la Subjetividad y las Culturas; 3) de los Saberes a Enseñar; y 4) el Campo de la Práctica Docente. Dentro de estos campos se ubican las diferentes materias. Aquellas que establecen contenidos vinculados a la perspectiva de género son: Mundo contemporáneo (“complejidad y conflictividad, antagonismos múltiples de género, sexuales” entre otros); Psicología del desarrollo y del aprendizaje II (“constitución de sí mismo, el yo social, sexualidad y género”); Política, legislación y administración del trabajo escolar (“género, educación y trabajo docente”); configuración cultural del sujeto educativo de primaria (“la educación de niños y niñas: una mirada desde la identidad de género”); pedagogía crítica de las diferencias (“pedagogía de las identidades étnicas, raciales sexuales, de género, generacionales”). Resulta necesario destacar que la elaboración de este Diseño es paralela a la creación de los lineamientos curriculares de ESI.

A modo de síntesis la revisión de la normativa vigente muestra que existen contenidos y lineamientos para la incorporación de la perspectiva de género en la formación docente tanto en la política de ESI como en el Diseño. A continuación presentaremos un análisis exploratorio sobre cómo estas políticas son implementadas en el ISFD. El objetivo del análisis será comenzar a indagar, desde el campo de Antropología y Educación, sobre las complejidades que asume la implementación en la cotidianeidad de una institución enfocándonos, en esta ponencia, en la visión de las docentes.

La apropiación docente e implementación de la ESI en el profesorado

A partir del relevamiento realizado hasta el momento identificamos tres formas en que aparece el tratamiento de temáticas vinculadas a la ESI y a la perspectiva de género en el ISFD: incitativas puntuales realizadas en articulación con actores extra-institucionales, propuestas de “taller” y espacios curriculares sistemáticos. Respecto a las iniciativas puntuales, esporádicamente dentro del instituto se desarrollan actividades como ciclos de charlas o talleres. Nos referimos a ellas como “puntuales”

ya que no están incorporadas sistemáticamente al cronograma del instituto. Estas iniciativas son organizadas por docentes de la institución en articulación con actores extra-institucionales tales como “especialistas” en la temática que participan de charlas o jornadas de capacitación hacia docentes o estudiantes.

En cuanto a las instancias de talleres pudimos relevar propuestas vinculadas a la perspectiva de género en diferentes iniciativas. Dentro del curso de ingreso aparecía la ESI como un contenido brindado en los talleres para las/os estudiantes ingresantes, poniéndose como objetivos: “revisar las trayectorias escolares propias y ajenas, analizar mitos en torno a la educación, la docencia y los/as niños/as en función de las representaciones que se han construido o poseen”. Estos talleres eran coordinados por docentes a cargo de materias donde se abordan contenidos de ESI. Otro espacio eran los Talleres integradores interdisciplinarios (TAIN), creados a partir del Diseño del 2008 y definidos en el mismo como uno de los componentes centrales del Campo de la Práctica que busca “revertir la fragmentación curricular y la falta de comunicación entre los actores involucrados” proponiendo como objetivo provocar el encuentro de saberes, de prácticas y de sujetos en la Formación Docente. Este Taller consistía en un encuentro mensual de cuatro horas de duración entre docentes y estudiantes de todos los años de la carrera. La existencia de estos espacios, tal como lo señala una de las docentes que lo coordinaba, significó un avance para el tratamiento de la ESI dentro del Profesorado de primaria. Dicho abordaje resultó de una decisión del equipo docente de generar instancias donde “problematizar” cuestiones que eran “traídas” por estudiantes al espacio de la práctica y que involucraban, como lo señalaba Mariela: “hechos de discriminación, estereotipos o situaciones relacionadas con la sexualidad o el género”.

En el marco de los intercambios del TAIN se definió comenzar a dedicar un espacio exclusivamente al trabajo de ESI: el Taller formativo opcional (TFO), decisión que también respondió a una demanda del estudiantado de abordar la ESI, así como a la propia percepción de algunas integrantes del plantel docente que existía una “vacancia” de ESI en la formación. El TFO, así como los TAIN, fue creado a partir del Diseño del 2008 donde se propuso que cada institución definiera su contenido “sobre la base de las percepciones acerca de los complementos necesarios para la

Formación Docente, pensados y propuestos de manera situada, local, singular” (Diseño Curricular de Inicial y Primaria, 2008, p. 36). Desde el año 2016 el TFO es dedicado al tratamiento de la ESI, es llevado adelante por Abril y lleva como nombre “La diversidad atraviesa la escuela”. Según plantea el programa de la materia, sus “conceptos estructurantes” son: diversidad, integración/inclusión-exclusión, otredad, interculturalidad, igualdad, sexualidad/género. Estos conceptos se estructuran de manera tal que se propone “comenzar desde el tema marco que implica la diversidad en la escuela, la construcción de la otredad, de lo diferente-diverso-desigual” para luego focalizar en el tratamiento de la ESI.

Junto con el TFO existen otras materias que desarrollan contenidos vinculados a la ESI y la perspectiva de género. Por un lado se encuentran las materias que ya señalamos en el apartado anterior y que son las que trabajan el contenido porque así lo dispone el Diseño. Asimismo, existen materias donde el tratamiento del tema no está previsto por el Diseño pero sí existe una “decisión” personal de la docente de problematizar cuestiones de género a partir de vincularlo con un contenido de la materia. Un ejemplo de ello (según surgía en las entrevistas) correspondía con espacios como TIC’s y educación. Dentro del espacio de la práctica la docente también implementaba contenidos de ESI, ya sea a través del abordaje de materiales producidos por el Programa Nacional y/o mediante el análisis de “escenas/intervenciones”.

Por lo que hemos relevado hasta el momento, esta primera aproximación nos permite ver que existen criterios de los actores de la institución que definen formas locales que asume la implementación de la política: dedicar el TFO a la implementación de la ESI y decisiones de incorporar la cuestión más allá de lo que determina el Diseño. A continuación analizaremos prácticas y sentidos que se ponen en juego en el proceso de implementación/apropiación de la ESI/perspectiva de género desde la visión de algunas docentes. Para ello primeramente analizaremos la definición de objetivos y estrategias desarrollados en relación a cómo se conciben los espacios de enseñanza. En segundo lugar indagaremos sobre percepciones de algunas docentes sobre la implementación de la política en el Profesorado de

primaria comenzando a plantear reflexiones iniciales en torno a ciertos límites y tensiones que atraviesan el proceso.

Acerca de objetivos y estrategias

Un primer acercamiento a los programas de las materias da cuenta de “objetivos” y “expectativas de logro” propuestos al abordar contenidos vinculados a la perspectiva de género y ESI. Al preguntar en el marco de entrevistas acerca de dichos objetivos pudimos identificar una coincidencia entre las docentes respecto a una intención de: “cambiar las miradas”, “problematizar” y “desnaturalizar” determinadas concepciones que poseen lxs estudiantes en torno al género y la sexualidad. Esta propuesta partía de identificar que dichas nociones se encontraban en tensión con lo que propone la ESI e incidirían negativamente sobre la forma en que las estudiantes implementarían la política una vez que comenzaran a trabajar en las escuelas. En esta línea Mariela expresaba que “Hay muchas prenociones, hay muchos estereotipos, mucho patriarcado naturalizado (...) desde primero empezamos a romper con ciertas concepciones que las atraviesan y que tienen que ver con su historia”. Abril compartía este diagnóstico, enfatizando que su objetivo se vinculaba a lo que se proponía desde la ley:

Tenemos que formarnos en ESI, y en esa formación es clave poner en duda lo que vienen sosteniendo a lo largo de sus vidas. Porque uno digamos, mantiene, sostiene mandatos que no problematizamos, ¿no? (...) esta ley nos implica si o si repensar desde donde decimos o hacemos lo que hacemos y decimos.

A partir de este objetivo se planteaban diferentes estrategias. Una de ellas apuntaba a “revisar la biografía escolar”, evocando recuerdos de las estudiantes sobre cómo habían experimentado la educación sexual en su paso por la escuela. Esta estrategia se planteaba en el Diseño Curricular como un elemento central en la formación docente aunque no limitada al abordaje de la ESI. Valiéndose de diferentes materiales (textos, videos, canciones) o apelando a un intercambio grupal, las docentes proponían a las estudiantes que identificaran en esas experiencias temas silenciados o “tabúes”, enfoques desde los cuales se abordaba la educación

sexual, estereotipos de género que se expresaban en diferentes situaciones cotidianas, entre otras.

Otra estrategia apuntaba a analizar “críticamente desde la perspectiva de género” escenas que las estudiantes registraban al realizar las prácticas⁴ en escuelas primarias de la ciudad. Según destacaba Mariela, aquí la estrategia consistía en analizar esas escenas para “pensar categorías, nociones, ideas donde el estereotipo y la discriminación aparecen y ahí pensamos, bueno, ¿qué hubieran hecho ustedes?” Siguiendo con este planteamiento, la docente expresaba que la forma en que se narraban y analizaban las escenas le permitía a ella “ver cómo están posicionadas” las estudiantes respecto a cómo intervenir, por ejemplo en “situaciones que irrumpen” de manera tal que:

Si lo naturalizan y lo cuentan como una cosa más, ahí enseguida prendemos la alarma porque evidentemente no hay registro de la gravedad que tiene esa intervención. (...) bueno si ellas lo pueden registrar y se pueden repensar en el rol docente justamente, reproduciendo eso, o justamente lo detectan para pensarse desde otro lugar.

Esta idea de revisar la propia práctica se vinculaba con el objetivo que planteaba Susana que “no quede el análisis de la ESI en el discurso solamente”. En este sentido, tanto Mariela como Susana se proponían “brindar herramientas” a las estudiantes acercándoles los materiales elaborados por el Programa Nacional como eran los Cuadernillos con propuestas para el nivel primario. Haciendo uso de este material las docentes orientaban a las estudiantes, por ejemplo, para incorporar lineamientos de ESI en la planificación de “secuencias didácticas” que pudieran implementar durante sus prácticas.

Al considerar estos objetivos y estrategias pudimos identificar algunas tendencias que Morgade y Fainsod (2015) describen respecto a la forma de abordar la ESI en la formación docente. Por un lado, existía una coincidencia en el sentido dado a estos

⁴ Las prácticas son instancias de la formación donde las estudiantes asisten a escuelas primarias de la ciudad a observar y realizar intervenciones. En el espacio de la práctica (materia anual que se cursa desde primer año) las docentes orientan a lxs estudiantes en diferentes actividades (desde observaciones hasta planificación y desarrollar una clase), se analizan las experiencias vividas en las escuelas y se evalúa el desempeño de lxs estudiantes en las intervenciones realizadas.

espacios de formación vinculado a “desafiar prejuicios” y “cambiar miradas”. Por otro lado, algunas docentes como Abril y Susana desarrollaban estrategias asociadas a lo que las anteriores investigadoras definen como tendencia “técnico-didáctica” en el sentido que priorizan actividades que permitan a lxs estudiantes apropiarse de herramientas, con hincapié en este caso en el uso de los materiales didácticos y normativos (lineamientos) producidos por el programa de ESI.

Si bien destacamos estas coincidencias también existían variaciones relacionadas con la impronta que cada docente le otorgaba al abordaje de la ESI. En el caso de Abril, docente del TFO, registramos que en sus clases, al proponer “revisar la biografía escolar” en torno a la ESI, orientaba la reflexión hacia aspectos de la sexualidad tales como “el deseo” sexual de lxs estudiantes. El siguiente fragmento de registro de clase es ilustrativo de este aspecto:

Para esta clase la docente propuso como actividad un debate a partir del análisis de textos y material audiovisual que reconstruía “enfoques hegemónicos” (higienista, biologicista) en el tratamiento del género y la sexualidad en el sistema escolar. Al momento de socializar la actividad, una estudiante expresó: “me reía sola hoy cuando leía lo del clítoris que no se menciona porque no es algo que sirva para la reproducción” (refiere a la lectura del material de clase). Y recordó una anécdota donde una docente de salud y adolescencia –que destacaba como “la única” que le había hablado sobre el tema en la escuela secundaria- comentó que las mujeres “teníamos tres orificios” (se ríe) y exclamó “y yo digo ¿qué? cómo que tres? (...) es chocante porque nunca lo viste y de pronto decís, es mi cuerpo, cómo no lo voy a conocer?” (...) Luego de estas intervenciones, la docente retomó la palabra para afirmar: “nosotras, a nuestros genitales, no los podemos conocer (refiriendo a la forma en que históricamente se ha tratado el tema). Eso que vos decías, ‘¿cómo hay más cosas ahí? no tenía idea’. Incluso sigue siendo un tema enorme de desconocimiento de la mujer que aprende con el tiempo, sola incluso, a veces como decisión política de vivir su sexualidad deseante a partir de haber accedido al conocimiento por otro lugar, termina siendo hasta como una militancia.

Si bien la propuesta de Abril coincidía con sus colegas en el objetivo de “cambiar miradas”, desplegaba para ello una serie de estrategias que apuntaban a acercar textos y discusiones que se constituyeran como herramientas para generar la

producción de una perspectiva: “retomando aportes de los movimientos sociales, los feminismos y la perspectiva de género para identificar la producción social de las sexualidades, la condensación de diferentes dimensiones en este proceso y las formas en que las mismas se particularizan en las escuelas (Morgade y Fainsod, 2015, p. 56). Abril incorporaba en el programa material teórico que recuperara los debates en torno a la diversidad y desigualdad desde la antropología social, la construcción cultural del género y el sexismo, entre otros. Asimismo, proponía en sus clases el tratamiento de “la perspectiva de género” como eje de la ESI a través del debate del uso del lenguaje inclusivo y el aborto, cuestión que era destacada por estudiantes como una de las pocas clases donde esto tenía lugar. Es necesario señalar que, si bien la inclusión de estos temas pueden estar reconocidos en lineamientos (por ejemplo el aborto), su tratamiento suele generar desafíos y resistencias (Lavigne, 2019).

Luego de esta aproximación a los objetivos y estrategias planteados por algunas docentes del ISFD pudimos ver que las mismas se valían de estrategias propuestas por el Diseño –trabajo con “biografías escolares”- y el Programa Nacional de ESI -principalmente, la “reflexionar sobre nosotrxs mismxs” como “puerta de entrada”⁵. La impronta que le daban a las estrategias variaba según se pusiera énfasis en tendencias más técnico-didácticas o en generar una perspectiva problematizando diversas nociones vinculadas a las construcciones sexogenéricas. Se revelaba así el carácter *múltiple* de este proceso (Rockwell, 1996) donde las personas se apropiaron selectivamente y de manera diferente de la política estatal. En este punto, cuestión a seguir profundizando es cómo la impronta que le daban a la cuestión variaba en relación con las trayectorias formativas, políticas y profesionales de las docentes. Así por ejemplo, el caso de Abril, a diferencia de Mariela y Susana, se autodefinía como “feminista” tanto en contextos de entrevista como en sus clases, y tenía experiencias de “militancia” en movimientos vinculados con este activismo político.

⁵ En este punto resulta necesario destacar que, tal como reconoce Lavigne (2019), la “reflexión sobre nosotrxs mismxs” es una estrategia que la política de ESI recuperó de experiencias de práctica feminista: “sobre todo para propiciar la “sensibilización” docente y como estrategia que permita bucear, revelar, interpelar, los supuestos y representaciones con que habitamos las escenas escolares -entre otras- cotidianamente. Implica habilitar las narraciones en primera persona para trasvasarlas al posible aprendizaje colectivo” (Lavigne, 2019, p. 238).

Recuperando una definición amplia de educación (Levinson y Holland, 1996), desde el Estado se disponían criterios y entrenamientos que se plasmaban en lineamientos para abordar la ESI en la formación docente. Como planteamos anteriormente, desde el Programa se apuntaba a que la formación brinde conocimientos e información así como un trabajo sobre incertidumbres y prejuicios para “separar su responsabilidad” como docentes en cuanto a la educación sexual del terreno de las “opiniones y experiencias personales”. Esta definición involucra diversas tensiones en las personas que tenían que llevarla adelante. Las dificultades para “separar” ambos términos aparecía constantemente y constituía, tal como veremos a continuación, una de las preocupaciones centrales para las docentes entrevistadas.

Avances, límites y tensiones

En este último punto indagaremos sobre apreciaciones docentes respecto a la implementación de la ESI en el Profesorado de primaria identificando algunas limitaciones y tensiones que atraviesan este proceso. Las docentes coincidían en señalar que el abordaje institucional de la ESI tuvo un importante avance a partir de la creación de espacios tales como el TAIN y TFO. Consideraban que pudieron comenzar a cubrir una “vacancia” y una demanda del estudiantado de formarse, tener herramientas. Susana, docente con veinte años de antigüedad en la institución, destacaba el contraste entre el Diseño anterior y el vigente, así como la “decisión institucional” de directivos y docentes de darle una prioridad al tratamiento del tema reconociendo que “más allá que existe una ley, en las escuelas la diversidad de género está, la discriminación está, y eso hay que atenderlo”.

Si bien se reconocía este avance, se señalaba frecuentemente una limitación vinculada a la “falta de tiempo” en las cursadas para lograr estas temáticas en las materias. Esto, por un lado, lo relacionaban con condiciones de la formación docente: los años en que se organizan las carreras, la carga horaria, los grupos numerosos. Estas cuestiones eran definidas como obstáculos para profundizar el trabajo planteado con lxs estudiantes lo cual, como destaca una docente, es vivido como una tensión: “entre lo que la formación exige y lo que es un aula de aprendizaje (...) cómo llevo adelante esto que pienso y estoy convencida en un

contexto de la enseñanza superior” (Docente, 45 años). Al profundizar sobre la cuestión, la misma docente destacaba las dificultades de cumplir con el objetivo de “modificar miradas” en un contexto con tantas limitaciones: “Es difícil (...) vos tenés que tratar de instalar lo que es la duda, la tensión, la pregunta...en situaciones en las que cuesta y lleva tiempo” (Docente, 45 años). Para ejemplificar esto último, mencionó el testimonio de una estudiante que en el marco de un TAIN planteó las tensiones al apropiarse de esta perspectiva:

Una vez una alumna dijo: “yo necesito decir que yo no estoy preparada para esto. Que yo fui criada de otra manera, que mi formación religiosa me impide pensar en esto”. Y lo dijo como angustiada: “yo entiendo que tengo que cambiar pero necesito tiempo”. (Docente, 45 años)

Junto con ello, se reconocían limitaciones en el abordaje institucional que respondían a un modo en que se “designan” espacios y responsabilidades para la implementación en la propia institución. En general se reconocía que la perspectiva de género no era transversal sino restringida a ciertas materias y más específicamente a determinadas personas que serían las que se encontrarían “comprometidas”. En docentes como Abril encontramos que la implementación de la ESI se representa como un “acto de militancia”, que la llevaba a incorporar la temática incluso en otras materias: “con el tiempo me convertí en la ESI del instituto (...) Entonces pareciera que soy yo la referencia personalizada de un área que como que pasan por arriba un poco si no hace falta interiorizarse en el tema”. Con esto último se diferenciaba de otras docentes que, según afirmaba, “solamente le dicen a las estudiantes ‘estos son los ejes de la ESI, apicalos’, dejando de lado el tratamiento de contenidos como la diversidad sexual que generan toda una incomodidad”. Al relatar anécdotas donde esta identificación (ser la “ESI” del instituto) se ponía en juego, Abril narró una situación en una fiesta “del día del maestro” realizada por la institución donde, al comenzar a sonar lo que definió como “un tema musical patriarcal”, un grupo de compañeras se pararon para bailar y bromeando le decían “¡no, acá dejanos bailar!”, o le tapaban los oídos –a modo de broma- para que no escuche la canción.

Estas anécdotas referidas a situaciones cotidianas nos pueden dar pistas sobre ciertos núcleos de sentido que sería interesante continuar profundizando en torno a cómo perciben la ESI los actores y, a partir de ello, se vinculan de modos diversos: adquiriendo un “compromiso”, ejerciendo formas de resistencia, entre otras. Todo esto, teniendo en cuenta que “Los modos de encarnar la política de ESI, los modos de significarla y de desplegar las prácticas pedagógicas en relación con la sexualidad de niños, jóvenes y adultos deben entenderse desde una diversidad de posiciones y contextos” (Lavigne, 2019, p. 240). En torno a la política de ESI se despliegan disputas culturales e ideológicas relativas al contexto social. Las personas experimentan estas tensiones destacándose un aspecto central de la implementación/apropiación de esta política en la medida que se encuentra arraigada en conflictos sociales que condicionan la apropiación de las prácticas y los espacios escolares (Rockwell, 1996).

Consideraciones finales

En esta ponencia presentamos reflexiones iniciales acerca de la incidencia de la perspectiva de género, en el marco de la política de ESI, en un Profesorado de educación primaria de una localidad de la provincia de Buenos Aires. Puntualmente, luego de sistematizar políticas y programas vigentes en esta materia, nos centramos en analizar el proceso de implementación/apropiación realizado por docentes de la institución. Recuperando el enfoque de Antropología y Educación buscamos con esta aproximación no intentar definir la eficacia con que se “aplica” la política, sino indagar sobre las complejidades que asume la misma en contextos locales a partir de las maneras en que las personas se la apropian.

Aquí planteamos unas líneas incipientes para continuar profundizando en la investigación. Como dijimos anteriormente, partimos de entender que para comenzar a pensar la incidencia de la ESI es necesario superar la visión que supone que las personas ejecutan políticas de manera lineal. Esta cuestión, por un lado, nos abrió una serie de interrogantes que tienen que ver con los sentidos que las docentes construyen en torno a la enseñanza de la ESI y que inciden sobre la definición de criterios y entrenamientos. Este punto nos resulta central para continuar indagando,

profundizando así sobre las apropiaciones múltiples y transformativas de la ESI en el ISFD. Respecto a ello, consideramos necesario incluir en el relevamiento cómo la cuestión atraviesa otros espacios institucionales que no trabajan explícitamente sobre contenidos de ESI y asimismo qué sentidos construyen otrxs docentes que no se definen como “comprometidxs” o que expresan formas de resistencia a implementar la política en sus espacios.

En segundo lugar, otro punto interesante para profundizar tiene que ver con las formas en que las personas conciben y experimentan ciertas limitaciones y tensiones que atraviesan el proceso. Aquí hicimos hincapié en algunas de ellas (“falta de tiempo” e implementación reducida a “docentes comprometidas”) que obstaculizan el objetivo de “cambiar miradas” teniendo en cuenta, como es reconocido por algunas docentes, el desafío de gran complejidad que implica problematizar construcciones hegemónicas en torno a los géneros y las sexualidades. Vale destacar que en el ISFD la perspectiva de género es llevada adelante por docentes que deciden por diferentes motivos realizar una experiencia política que tense, no sin contradicciones, la matriz cultural dominante. En este punto es necesario destacar, tal como hemos planteado en un trabajo anterior (Tevez, Dueñas Díaz y Román, 2020), las dificultades para implementar la perspectiva de género en un contexto posterior a gestiones de gobierno que ejecutaron el desfinanciamiento de programas y proyectos estatales de acompañamiento.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Argentina: Laborde Editor.
- Baez, J. y González del Cerro, C. (2015). Políticas de Educación Sexual: tendencias y desafíos en el contexto latinoamericano. *Revista del IICE*, 38, 7-24.
- Boccardi, F. (s/f). Los efectos del feminismo y los estudios de género en la educación sexual. Recuperado de <https://ffyh.unc.edu.ar/alfilo/anteriores/24/boccardi-los-efectos-del-feminismo-y-los-estudios-de-genero.pdf>

- Hammersley, M y Atkinson, P (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Lavigne, L. (2019). Etnografiando una disputa cultural: tensiones y sentidos en torno a la Educación Sexual Integral desde una perspectiva feminista. *Revista Mora*, 25, 235-242.
- Levinson B. y Holland D. (1996). The Cultural Production of the Educated Person: An Introduction. En: Levinson B.; Foley D. y Holland D. (eds.) *The cultural production of the educated person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*. New York: University of New York press.
- Morgade, G. y Fainsod, P. (2015). Convergencias y divergencias de sentido en los talleres de Educación Sexual Integral de la formación docente. *Revista del IICE*, 38, 39-62.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rockwell, E. (1996). Claves para la apropiación: la educación rural en México. En: Levinson B.; Foley D. y Holland D. (eds.) *The cultural production of the educated person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*. New York: University of New York press.
- Sinisi, L. (2007). El aporte en la investigación antropológica en educación y su incidencia en la evaluación de políticas educativas y programas 'innovadores'. *Revista REDiparc*.
- Sinisi, L. y Montesinos, M. (2009). Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos. *Cuadernos de Antropología Social*, 29, 43-60.
- Tevez, E., Dueñas Díaz S. y Román, J. (2020). La "perspectiva intercultural" en la formación docente: implementaciones, apropiaciones, límites y tensiones en un Instituto de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires (Argentina) en un contexto de desfinanciamiento educativo. Panel: Las instituciones de formación docente en América Latina en contextos de globalización neoconservadora. *VI Congreso Asociación Latinoamericana de Antropología*. 24 al 27 de noviembre de 2020. Montevideo, Uruguay.

