

La ESI en la agenda de la formación: repaso por propuestas de formación permanente en provincias argentinas y del INFD.

Autor: Martín Dragone

Pertenencia institucional: UNLP-FaHCE

Mail: martin.dragone9@gmail.com

Resumen

Este trabajo busca indagar y reflexionar sobre algunas de las propuestas de formación permanente en torno a las temáticas de género y sexualidades que se desarrollan en el 2023 por parte de diversos organismos públicos de la Argentina. Para ello se seleccionaron algunas provincias y el INFD, para dar cuenta de cuáles son las agendas de formación, los marcos teóricos de los que parten, así como las propuestas formativas y alguno de sus componentes.

A partir de un rastreo alrededor de las políticas sobre Educación Sexual Integral (ESI) en la Argentina reciente –sobre todo, desde la sanción de la Ley 26150/06-, se busca pensar el rol del Estado y de la escuela en su transmisión. Para ello, objetivar y analizar la formación docente nos parece nodal como lugar privilegiado donde observar sentido, disputas entre formaciones discursivas contrapuestas cuyos imaginarios sobre las posiciones docentes divergen. Sin embargo, y como mostraremos sobre el final, podemos dar cuenta de paradigmas que, si bien a primera vista parecerían contrapuestos, sin embargo se conectan a partir de significaciones compartidas que dan lugar a complejidades y tematizaciones a la hora de pensar las derivas posibles en la formación docente permanente.

Palabras claves: Formación Docente: Educación Sexual Integral: Políticas Educativas.

Notas sobre la Educación Sexual y la formación de docentes

A lo largo del proceso de construcción de la educación moderna y de los sistemas educativos nacionales se construyeron dispositivos que generizaron la enseñanza en las escuelas. A la par de la cristalización de cosmovisiones en leyes y reglamentos, una miríada de pequeñas vigilancias sobre lxs cuerpxs de niñxs y jóvenes, hicieron de estos un terreno de disputa sobre la futura ciudadanía. En ese camino, se observan periodos históricos que marcan un recorrido donde se tensionan nudos de sentido y se generan miradas conservadoras y otras novedosas del hacer cotidiano. Por su parte, las temáticas vinculadas a géneros y sexualidades se fueron introduciendo y consolidando en normativas y en prácticas cotidianas en las escuelas, tanto desde instancias superiores como en el día a día de estudiantes y docentes. Sin embargo, la forma de concebir qué es la ESI, cuáles son sus alcances, sus presupuestos filosóficos y sus potencialidades es amplia y muchas veces contradictoria.

La docencia se encuentra atravesada desde sus orígenes por marcas de género, aunque esas marcas dieron lugar muchas veces a disrupciones frente a mandatos históricos que distribuían los lugares de mujeres y varones en el ordenamiento social naciente. La no neutralidad del género frente a los trabajos y formas de encarnarlo que se asocia con varones y mujeres, marcó una valoración positiva de rasgos pretendidamente “femeninos”, cualidades maternas (afectividad, amorosidad, paciencia, etc.) para el trabajo con niñxs (Rodríguez, 2021; Morgade, 2010).

De ese modo podemos hablar de una Educación Sexual (en adelante, ES) que se constituye desde los orígenes mismo del sistema educativo (Lavigne, 2016; Méndez y Zampa, 2022) y del sistema formador, aunque no necesariamente de forma explícita y reconocida en contenidos curriculares determinados o leyes específicas (Zemaitis, 2022). La tensión entre el Estado y la Iglesia no siempre se manifestó de modo concreto en este ámbito, ya que muchas veces pensamientos afines a la doctrina católica podían encontrarse en discursos y textos de hombres de la ciencia acerca de la división sexual del trabajo, de las responsabilidades diferenciales de padres y madres en la crianza, de espacios “recomendados” para unos y otras, entre otros puntos. Si bien el positivismo y el higienismo (centrales a fines del Siglo XIX y principios del XX) recurrían a la “ciencia” para sustentar sus argumentos, se encontraban con miradas tradicionalistas y conservadoras del orden social (Nari, 1995).

Así, en la construcción de lxs sujetxs docentes se vinculan múltiples agencias socializadoras, instituciones del estado, el sistema económico, experiencias personales y colectivas que van

construyendo sentido sobre amplios temas relacionados con su tarea. Es decir, no solo importa para entender cómo se construye un docente la formación inicial o permanente, sino que es un campo atravesado por relaciones complejas entre biografía, formación y trabajo (Morgade, 2010; Morgade y Fainsod, 2019). Mucho se debatió y debate sobre la durabilidad y la potencia de los dispositivos formativos. Siguiendo los planteos de Birgin (2006) y Alliaud (2018), podemos hablar de dos grandes paradigmas que piensan la formación y el trabajo docente, las cuales parten de puntos diametralmente opuestos. Por un lado, aquella que mira con desconfianza los saberes y las capacidades de lxs docentes, con lo cual es necesario establecer una formación que “tape” los vacíos y prescriba lo que se debe hacer, las buenas prácticas. Por otro lado, tenemos aquella que parte de los saberes de lxs docentes, de sus experiencias, de sus vínculos y recorridos para, desde allí, potenciar y articular otros discursos, maneras de desarrollar la práctica y comprender el contexto de enseñanza.

La formación docente se encuentra atravesada por diferentes tensiones, visiones en disputa y sentidos que muchas veces la colocan como la piedra de toque o “varita mágica” (Birgin, 2012) que transformará múltiples aspectos de lxs docentes, sistemas educativos e inclusive las sociedades. Propuestas que se basan en perspectivas que beben de las fuentes de la educación liberadora frente a otras que postulan corrientes más tecnocráticas; otras que resaltan el carácter dialógico frente a quienes desenvuelven posturas verticalistas y homogeneizadoras: todo lo cual tiene su correlato en la manera de pensar y nombrar a la formación docente (Birgin, 2012).

Pero este último ámbito (la formación permanente de lxs docentes), se establece como un terreno fértil para pensar el lugar que ocupa la temática de la ES en las agendas del Estado, pero también observar desde dónde se piensa, cuáles son los referentes y perspectivas que se ponen a disposición de lxs trabajadorxs de la educación. Para ello pasaremos revista brevemente a las nuevas leyes que enmarcan la tarea docente, vinculadas a nuevos derechos sexuales y reproductivos, y una nueva correlación de fuerza entre instituciones políticas gubernamentales y político-religiosas.

Nuevas leyes, nuevos derechos

La vuelta del milenio encontró una eclosión sociopolítica junto a una conflictuada y contradictoria puerta de salida. De la crisis del 2001, la salida de la convertibilidad y la vuelta

de un gobierno elegido por votación pasaron 17 meses, para nada veloces ni transicionales. Por el contrario, fue construyéndose en marchas y contramarchas que hicieron impensable contornos políticos y consolidaron nuevas expresiones y correlaciones de fuerza.

En el ámbito estatal, si centramos la mirada en las políticas tocantes a temáticas de la ES, vemos que desde los '90 se empieza a pavimentar -lenta pero constantemente-, una política de orden nacional donde la salud reproductiva, el embarazo materno (no así la paternidad) y la anticoncepción se plasmaron en programas provinciales y municipales de Ministerios e instituciones de Salud y Acción/Desarrollo social. Con sus desfases temporales, se integraban nuevas provincias a un discurso común sobre el cual era necesario legislar. Pero desde el ámbito educativo estatal ese paso fue más lento. Como afirma Zemaitis (2022, p. 470) "(...) los derechos reproductivos y no reproductivos estuvieron ausentes en la reforma curricular", ya que el autor argumenta que se hizo muy difícil imaginar la posibilidad del debate sobre la inclusión del placer, la no reproducción como objetivo deseable o las experiencias sexuales no heterosexuales.

El año 2002 constituye un punto importante de llegada de este recorrido previo, con la sanción de la Ley 25.673, que establece el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable. A pesar de objeciones al texto de la Ley y discursos moralizantes y pasivizantes en la misma (Campagnoli, 2007), podemos afirmar que esta Ley es parte del conjunto articulado de normativas que consolidan un cambio de paradigma vinculado con la ampliación de derechos (Báez, 2016; Faur, 2020).

Haciendo un salto cronológico y omitiendo eventos importantes, la sanción en el 2006 de la Ley de Educación Nacional 26.206 (LEN) marcó un hito clave en pensar la educación como derecho. Creemos, con Alliaud (2018, p. 280), "(...) que la manera de atender las políticas específicas se relaciona directamente con las formas de entenderlas", en tanto no cualquier decisión se toma en cualquier contexto político. Esta Ley reposiciona el rol principal e indelegable del Estado en la Educación, y también con la formación y el trabajo docente. El Art. 76 da creación al INFD, mostrando un nuevo gobierno de la formación docente (Birgin, 2018) y resaltando nuevos objetivos a desarrollar para superar las políticas de descentralización y diversificación de la Ley Federal.

La Ley 26150/06 es el punto culminante de debates y tensiones por lograr establecer un ordenamiento legislativo para el ámbito educativo (Faur, 2020). Siguiendo el clima que impera en la LEN, el rol del Estado y su necesidad de erigirse en garante del derecho a la

educación sexual, afectiva, igualitaria de las nuevas generaciones, implicó enfrentarse y sortear escollos de diverso tipo. Sin embargo, se estableció como una anomalía en la región sudamericana. Siguiendo a Báez (2016) y Cimmino, Rossi y Corona (2021), pocos son los países que este tipo de dimensión esta jerarquizada del modo en que lo está aquí.

La integralidad en tanto proceso de ampliación del enfoque biologicista y moralizante imperante tiene también un correlato en la integralidad de acciones de Estado y de niveles a los que debían llegar las acciones de la Ley: desde el Nivel Inicial hasta el Nivel Superior, la formación de docentes inicial y permanente. Y no menor, reafirmar la necesidad de la gratuidad de las acciones formativas como un derecho de lxs docentes y una obligación del Estado.

Otro punto importante es la aprobación, en el año 2008, de los Lineamientos Curriculares para la ESI, mediante Resolución n° 45 del Consejo Federal de Educación (CFE) y el Programa Nacional de Educación Sexual Integral contemplado en el artículo 2 de la Ley. También para dar cuenta del lugar brindado a la jerarquización docente durante este periodo, es imprescindible nombrar el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente (Resolución CFE 188/12). En el período del último gobierno de Cristina Fernández, se dio un profundo cambio de gestión respecto del programa y el alcance nacional del mismo. Así, lejos de dejar librado a la discrecionalidad de cada gobierno provincial, se intentó una coordinación que partía de la capacitación a los equipos técnicos jurisdiccionales para replicar la propuesta, pero también financiado –en variada medida según el territorio- las líneas de políticas a desarrollar (Faur, 2018).

La llegada del gobierno de Cambiemos supuso una ruptura con la dinámica establecida, avanzando en dos procesos paralelos y de retroalimentación: el desfinanciamiento y su redefinición operativo/conceptual. Como señalan Morgade y Fainsod (2019), hubo un esfuerzo por encasillar la ES en torno a miradas parciales y fragmentarias de ésta, sobre todo calendarizándola y haciendo foco en la prevención de los embarazos adolescentes. A su vez, el Plan Nacional de Prevención del Embarazo no Intencional en la Adolescencia (Plan ENIA) -creado en el 2017- fue el que concitó los mayores esfuerzos presupuestarios frente a otras dimensiones de la ES. Por otra parte, el desfinanciamiento se vinculó también con la descentralización y desentendimiento de tareas que antes realizaba Nación, recortando en términos nominales un 60% inferior del financiamiento correspondiente al 2015 (Rohatsch, 2018). Finalmente, no menor fue el impacto en la formación docente, reduciendo tanto la

oferta de formación virtual como –en mayor medida- presencial, excluyendo debates sobre la ES y rompiendo el trabajo de construcción colectiva y deliberación conceptual para garantizar el derecho a la ES a niñxs, jóvenes y docentes.

Este somero repaso por algunos puntos destacados de la ES hasta el presente nos pareció relevante para mostrar las vicisitudes y el carácter eminentemente político que adquieren estas temáticas a la luz de gobiernos de diverso signo en las últimas décadas. Con eso mente, pasaremos a relevar algunas propuestas de formación permanente a nivel nacional y provincial en el presente año, donde buscaremos –además de presentarlas- pensarlas en el marco de perspectivas político-pedagógicas y nuevas agendas formativas que empiezan a consolidarse en la región.

Las propuestas de formación permanente: perspectivas y debates.

En este trabajo recurrimos a fuentes secundarias de información como son los sitios web de distintos ministerios de Educación -específicamente el área correspondiente a la formación permanente- y el INFD. El criterio principal de búsqueda y selección fueron las temáticas de género y sexualidades (en su sentido amplio, que especificaremos en seguida), y no tanto el tipo de propuesta formativa. Es por ello que se pueden encontrar postítulos (especializaciones y diplomaturas), trayectos formativos, cursos y talleres. La justificación de esta selección se basa en que la presentación de la información y su accesibilidad no son meros datos contingentes, sino que tienen de fondo una conceptualización más o menos sistemática. Así, hay casos donde se describe de modo extenso los propósitos formativos que se buscan, y otros donde no nos fue posible acceder a dichos detalles.

El recorrido parte de dar cuenta de las propuestas actuales, del 2023, en las jurisdicciones de Río Negro, Corrientes, provincia de Buenos Aires y el INFD. Si bien se relevaron otros puntos del país, creemos que dicha selección permite abordar un abanico interesante de formas de producir agenda de la formación docente, mostrando los lugares en que se colocan las temáticas de géneros y sexualidades, el cuidado y, más incipientemente, una reflexión sobre las masculinidades.

El INFD cuenta actualmente con once (11) propuestas que se encuadran en la temática, en sentido amplio o restringido. Esto es, considerar la integralidad de modo coherente, entendiendo que el paradigma de derechos presupone una forma de entender cuáles son los

horizontes de vida de lxs niñxs y jóvenes, tanto en su espacio escolar como de vida. A continuación podemos ver la lista de cursos dictados actualmente:

“Promoción de la alimentación saludable en las escuelas” (Secundario, Primario e Inicial)

“Educación Física y Educación Sexual Integral”

“Pedagogía del cuidado en el acompañamiento de las trayectorias”

“Derechos Humanos y Políticas Públicas en ECE (Educación en Contextos de Encierro)”

“Acerca de la articulación entre la enseñanza de las Ciencias Naturales, la ESI y la Educación Ambiental Integral”

“La ESI en la escuela: nuevos desafíos a partir de la Ley de IVE”

“La ESI en la escuela: Derechos y diversidad sexual”

“La ESI en la escuela: Vínculos saludables para prevenir la violencia de género”

“La ESI en la escuela: Embarazos, maternidades y paternidades en la adolescencia”

“La ESI en la escuela: Un derecho. Un desafío. Un camino por recorrer”

“Educación Sexual Integral en las prácticas escolares”

A fines de la extensión del trabajo, nos parece indicativo solo mostrar un fragmento de la fundamentación de dos cursos, ya que muestra una mayor profundidad de la integralidad y transversalización de la propuesta. *“Dimensiones de la alimentación”* y *“Problematizar los entornos alimentarios escolares y su influencia en el desarrollo de niñeces y adolescencias”* son algunos de los contenidos que se pueden leer. Creemos que es un punto de arranque interesante para pensarlo desde una perspectiva en desarrollo, la de los activismos gordos y los feminismos, estableciendo una disputa por constituir un mundo de “cuerpos sin patrones” (Contrera, 2016). Se establecen relaciones con el modo en que la sociedad hetero-patriarcal-capitalista establece un sistema de moldes y desbordes, de cuerpos que no importan y son puestos en un lugar indeseable, ininteligible, desafiante (Butler, 2002). Como afirma Contrera “Bajo las rígidas condiciones actuales los cuerpos gordos no cuentan como tales sino como objeto de injuria, estigmatización o transformación. Los cuerpos gordos importan solo si están en camino hacia la normalidad/deseabilidad, que será delgada o no será” (Contrera, 2016, p. 28-29).

Por otro lado, sabemos que el nombrar es dotar de realidad algo: aquello que no se nombra, no existe. Y es que por mucho tiempo en primera plana aparecían los embarazos adolescentes, generalmente con una carga de culpabilidad hacia la mujer joven. Pero no se nombraba la paternidad o el lugar del hombre en ese proceso. Sin embargo, ya desde fines de los 90 se comienza a desarrollar una proliferación de trabajos en torno a comprender a esos varones jóvenes, sus experiencias, sus voces y vínculos con hijxs y parejas (Figuroa-Perea, 1998; Parrini, 2000; Petracci, 2005). El curso “La ESI en la escuela: Embarazos, maternidades y

paternidades en la adolescencia” se caracteriza por tener una amplia mirada sobre el tema en cuestión, partiendo de una mirada relacional sobre el embarazo, destacando los procesos históricos de conformación del lugar de madre y padre en las sociedades contemporáneas. En su texto se permite una mirada que busca tensionar prejuicios respecto de la carga negativa sobre las madres y padres jóvenes, una “(...) estigmatización moralista que se produce desde la culpabilidad” (Clase 2, 2020, p. 5). También incorporar a la tarea docente en un interjuego de instituciones, buscando vincular la escuela con servicios de salud, familias, etc. Por otro, resaltando el paradigma de derechos y el cambio legislativo que permite el cursado y finalización de estudios a mujeres gestantes y madres, entre otros temas del curso.

La provincia de Buenos Aires (PBA), por su parte, ha ido construyendo en los últimos años una agenda que tiene a las temáticas de género y sexualidades en su centro, diversificando las modalidades de las ofertas: diplomaturas, cursos virtuales, cursos presenciales, trayectos, talleres. Creemos importante remarcar, para entender el contexto donde se desenvuelven estas propuestas, las reconfiguraciones que se fueron operando en este tiempo a nivel ministerial en la PBA. A tono con el Ministerio Nacional de las Mujeres, Géneros y Diversidad (creada por Decreto 15/2019), en la PBA se creó el Ministerio de las Mujeres, Políticas de Género y Diversidad Sexual (mediante Ley 15.164/19), que lleva adelante un trabajo territorial en los distintos municipios para combatir la violencia por razones de género, así como producir y elaborar nuevos sentidos en torno a temáticas largamente silenciadas (cuerpos, diversidades sexuales, prácticas no heteronormativas, entre otras). Aquí solo nos detendremos en los cursos virtuales y en servicio.

Tanto para el Nivel Inicial como para el Nivel Secundario se cuenta con una oferta específica. Para el primero, “ESI en el Nivel Inicial: tensiones y desafíos”, que presenta una serie de preguntas interesantes para introducir a lxs docentes al mismo: “¿Qué tensiones atraviesan la mirada sobre la sexualidad y la ESI en relación con las niñeces? ¿Qué implica mirar al jardín desde la perspectiva de género? ¿Cómo hacer del jardín un espacio que proteja y promueva los derechos de las infancias?” (DFDP, 2023).

Mientras que los cursos “Transversalizar la ESI desde los cuerpos” y “La lucha por el reconocimiento de derechos: indígenas, afrodescendientes y mujeres en Argentina (siglos XIX a XXI)”. Reseñaremos con mayor grado de detalle la primera de las propuestas, a partir de una lectura oblicua de los distintos módulos que la componen. Mencionaremos los nombres, y

luego una brevísima descripción de la dinámica y objetivos del curso. Así, los cinco módulos de trabajo son:

- Cuerpo, sociedad y cambio social
- Cuerpos, materia y discursos ¿solo dos sexos?
- Cuerpos colonizados, racializados y sexuados: clase, raza y género
- Tecnologías biopolíticas de los cuerpos: ¿cómo se construyen nuestros cuerpos, sexualidades y placeres?
- El cuerpo como territorio político

La potencia formativa del mismo radica en varios puntos, entre los cuales se destaca la idea de “itinerarios”, esto es, proponer un recorrido no lineal por los materiales, en base a hipervínculos interactivos que permiten múltiples aperturas. Se puede acceder a imágenes que problematizan alguna de las dimensiones propuestas (desigualdades étnicas, raciales), o pasar a una poesía que dispare interrogantes desde otros lenguajes y estéticas. De este modo, se puede acceder en un mismo momento a una variedad enriquecedora de materiales audiovisuales y escritos.

La segunda potencia que queremos rescatar se vincula con la autoreflexividad propuesta como eje transversal del curso. Así, “un cuarto propio” se convierte en un espacio de intercambio donde (re)pensarnos en nuestra trayectoria, vital y profesional, desde donde salir a mirar con nuevos ojos aquellos que nos parecía naturalizado. Como muestra Lavigne (2016) en su trabajo, enseñar y debatir alrededor de la ES no solo es una disputa disciplinar/científica, sino que implica el propio cuerpo, los propios miedos, pudores; implica reconocerse como sujetosxs sexuadx (Lavigne, 2016). Volver a fotos de nuestra infancia, nuestros recuerdos escolares, tanto como nuestra actualidad como docentes busca trazar algunas coordenadas de análisis que descentre la mirada sobre lo que está siendo.

La provincia de Río Negro presenta un amplio abanico y diversidad de modalidades formativas: postítulos, trayectos, cursos asistidos y cursos autogestionados. El primero de éstos, nombrado “Recorridos en clave educativa”, presenta ya desde el primer tramo un módulo específico, “La ESI en la escuela”, destinado a revisar las implicancias de la Ley 26.150 y propuestas de trabajo para los distintos niveles del sistema educativo. De los segundos encontramos “Conversaciones en clase de ESI” y “ESI en la ETP hoy”. Se puede leer como fundamento de esta última propuesta señalada, que “el objetivo principal es propiciar encuentros a través de la reflexión y construcción colectiva de conocimiento, desde aportes teóricos actualizados hacia la desnaturalización y revisita de conceptos, categorías y

representaciones sociales en relación con la ESI y favorecer el análisis de los soportes normativos nacionales y provinciales vigente” (Río Negro, formación permanente 2022).

De los últimos (además del ya mencionado) leemos: “La perspectiva de género y los Derechos Humanos”, “La ESI en la escuela. Un desafío cotidiano con historia presente y futuro”, “Ley Micaela. Desnaturalizar las desigualdades sociales. Redefinir las prácticas cotidianas” y “Género. Un entramado por desarmar en busca de la diversidad” –con el cual nos detendremos brevemente y con un grado de detalle mayor-.

Dividido en cuatro ejes, el recorrido propuesto busca consolidar una mirada que desnaturalice los presupuestos biologicistas alrededor de la categoría género, tanto como problematizar las formas en que se aborda la ESI, muchas veces sin saber desde qué paradigmas se realiza, y que puede reforzar estereotipos o perspectivas contrarias al espíritu de la ley. El tercer eje gira alrededor de una temática central e ineludible para nuestras sociedades contemporáneas, como la violencia de género –desmenuzando y conceptualizando sus diferentes formas de manifestación- y los femicidios. Por último, tenemos el eje 4 que busca reflexionar sobre las redes sociales y alguna de las prácticas violatorias de los derechos de niñas y jóvenes, buscando brindar herramientas para su detección y posterior tratamiento en los distintos espacios educativos. Para concluir esta breve reseña, nos interesa destacar dos aspectos más del diseño de la propuesta. Primero, que presenta una variedad de recursos didácticos para pensar las secuencias pedagógicas de modo transversal. Segundo, que desde los materiales de cada eje se puede acceder a los restantes cursos que mencionamos más arriba, de modo de generar una mirada comprehensiva sobre las temáticas de género y sexualidades y un recorrido relacional y no cerrado sobre sí mismo.

ESI y Educación Emocional: un diálogo ¿interrumpido?

El caso de Corrientes tiene sus particularidades que es preciso reseñar. En la página del Ministerio de Educación se observa un solo curso que hace referencia a alguna de las dimensiones de la temática relevada: “Plan Nacional de Prevención y Reducción del Embarazo no intencional en la adolescencia”. En el título se encuentran componentes performativos que conceptualizan a lxs jóvenes desde la negatividad y el riesgo (Rustoyburu, 2019), ya sea en el prevenir o reducir a partir de una mirada de peligrosidad del accionar sexual. Por otra parte, la integralidad de la sexualidad queda obturada cada vez que se piensa

desde la genitalidad heteronormativa como destino ineludible, reduciendo dimensiones del deseo, el placer o vínculos por fuera de la heterosexualidad compulsiva (Rich, 1980).

Sin embargo, no podemos dejar de notar algunas interesantes experiencias que se promueven desde el Ministerio. En sus redes sociales, se muestran talleres y jornadas vinculadas a la ESI, tanto como concursos para que estudiantes de distintos niveles produzcan desde temáticas debatidas con sus docentes en base a intereses comunes. Así, algunos ejes a trabajar pueden ser “Expresar los secretos que nos hacen mal”, “Decir no ante situaciones que nos incomodan” o “Tenemos derecho a recibir ESI” (<https://www.instagram.com/stories/highlights/17892909112647204/>)

A la par, ofrece un mayor listado de propuestas formativas (3) relativas a lo que se conoce como educación emocional: dos Actualizaciones Académicas “Educación Emocional en las aulas” e “Inteligencias Múltiples, claves y propuestas para trabajar en el aula”, y el curso “Abordaje de las neurociencias en la clase de Educación Física”. Creemos que podemos hallar algunas pistas del marco conceptual que se parte cuando consideramos cuestiones específicas de la provincia.

Desde el año 2016 Corrientes cuenta con una Ley de Educación Emocional que interviene en el ámbito educativo, siendo pionera en este aspecto legislativo. Su propulsor fue el psicólogo Lucas Malaisi, Director de la Fundación Educación Emocional, y que tuvo y tiene influencia en el resto de leyes sancionadas en el territorio nacional, así como los proyectos de Ley que se buscan introducir en las cámaras legislativas. En su libro “Mis emociones y habilidades en la escuela”, fundamenta la importancia de la educación emocional en la capacidad que desarrolla en niños y jóvenes para controlar los impulsos y acciones. Por lo tanto, podrán rechazar todas aquellas ofertas que ponen en riesgo sus vidas: manejar a altas velocidades, probar drogas, conductas sexuales riesgosas, peleas, etc. “En fin, está científicamente comprobado que toda clase de bendiciones acontecen cuando uno se ama y acepta a sí mismo” (Malaisi, 2020: 17). Por otra parte, y en consonancia con lo expuesto por sectores religiosos frente al debate de la ESI, el amor está en la base (grande, bien grande) de la “pirámide de la nutrición emocional”, mientras el placer en su cúspide (chiquita, bien chiquita).

Además de la mencionada Fundación, el Ministerio realizó convenios con, por lo menos, dos asociaciones más vinculadas explícitamente al paradigma de neurociencia y Educación Emocional. Estas son la Fundación “Vivir Agradecidos” y la Asociación “Educar para el desarrollo humano”, ésta última presidida por Lucrecia Prat Gay, quien se presenta como

“neurosicoeducora”, y que gozó de intervenciones en la PBA durante la gestión de gobierno previa (2016-2019).

En ese sentido, una de las provincias relevadas se destaca por brindar una oferta de formación cuyo centro está destinado a problematizar las masculinidades. El Programa de Formación Permanente de Río Negro ofrece el curso “Masculinidades, relaciones de poder y cambio social”, producido por el Programa de Formación Permanente del Ministerio de Educación y Derechos Humanos. Dos proyectos de Ley en los últimos años hacen ver la puesta en agenda del tema: P00128-2016 y P00339-2022. Empero, el enfoque propuesto presenta contradicciones entre paradigmas que conviven en los sucesivos módulos. Si, por un lado, se tematiza la idea de masculinidad como algo múltiple, complejo e imbricado en relaciones de poder, donde existen privilegios de los que gozan varones *vis a vis* mujeres, disidencias y otros varones que se alejan de la norma, el segundo módulo incluye una referencia explícita –y con la cual se abre dicha clase- a la educación emocional.

Si bien puede parecer un contrasentido, y un forzamiento conceptual, el trabajo de Sorondo y Abramowski (2022) muestra que existen puntos de contacto sintácticos, vasos comunicantes que hacen posible dicho entrecruzamiento. Valorar lo afectivo como un elemento imprescindible para que sea abordado por las instituciones escolares, que salga del ostracismo al que fue relegado por el *curriculum* enciclopedista y racionalista, y pase a ocupar un espacio más relevante en éste. Así, las emociones deberían ser trabajadas de modo interdisciplinario, en tanto no corresponden a una materia, además de que lo emocional no es algo heredado, sino pasible de transmisión y educabilidad (Sorondo y Abramowski, 2022). Quedaría así conformado el campo de su justificación como temática ineludible para que ingrese a las aulas, y un imperativo para lxs docentes en tanto formadores de personas integrales.

Sin embargo, las diferencias también son muy importantes, como el mismo trabajo citado expone. Podemos mencionar el carácter crítico que propone la ESI, cuestionando los fundamentos androcéntricos de la cultura hegemónica y cuestionando las diferentes desigualdades en que se fundan nuestras sociedades, tanto étnicas, corporales, sexuales. Por otro lado, coincidimos con lo expuesto por Martínez y Seoane (2020) que entienden a la educación emocional como uno de los pilares de las políticas neoliberales en educación, que individualizan, descontextualizan/deshistorizan y hacen políticamente impotentes una mirada sobre los condicionamientos socioeconómicos en que las personas, y los colectivos actúan. La educación emocional es una perspectiva que marida bien con las tecnologías del yo

neoliberales, en tanto “La gestión de las emociones como mecanismo de control se dirige a engendrar la sumisión necesaria al aumento de la productividad de un cuerpo individual” (Martinez y Seoane, 2020, p. 32).

Preguntas para seguir abriendo

El presente trabajo buscó presentar algunas propuestas de formación permanente que llevan a cabo instituciones estatales nacionales y provinciales (específicamente, la modalidad de cursos virtuales y autogestionados). Indagar en las agendas de formación, temáticas que se consolidan fuertemente en casi todas las provincias relevadas, nos da indicios del modo en que la ES ya forma parte de las propuestas de formación, lo que nos permite pensar que es pensada como una de las cuestiones claves de la vida escolar.

Por otro lado, mostramos que la amplitud es variable, donde algunas se centran más en presentar una perspectiva que solo tiene en el centro una mirada más biomédica, preventiva frente a otras que reclaman para sí el placer y tensionar un modo de representación heterosexista y patriarcal hegemónico. Eso tendrá consecuencias en las futuras maneras de nombrar la ES, y podemos pensar que también lo será en relación a las propuestas didácticas que se lleven en los distintos cursos en que esxs docentes ejercen su tarea, tanto como el ejercicio de construcción vincular con sus estudiantes.

Finalmente, nos pareció importante tensionar dos perspectivas que, a priori, parecerían ir por carriles opuestos: la ES y la Educación Emocional. Esas perspectivas, si suponemos una ES crítica de los mandatos imperantes, de las desigualdades interseccionales, de los patrones corporales frente a una educación emocional que reivindica lo actual, un modelo individualizante de organización social, y sujeto a las exigencias del rendimiento capitalista contemporáneo. Sin embargo, palabras como “sentimientos”, “emociones”, “afectividad” o “competencias” son vías de cruce entre estas dos perspectivas, aunque queda para otro trabajo más etnográfico pensar de qué maneras se resignifican los conceptos en el aula para bregar por una educación en derechos humanos, no sexista y emancipadora.

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. (2018). El desarrollo profesional docente: una cuestión política y pedagógica. *Praxis Educativa*, 13(2), 278–293. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i2.0002>

- Báez, J. (2016). La inclusión de la educación sexual en las políticas públicas de América Latina. Los organismos internacionales y sus formas de intervención. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, (9), 71-86. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6559982>
- Birgin, A. (2006). Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo. En Terigi, F. (Comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria* (pp. 267-294). Siglo Veintiuno Editores.
- Birgin, A. (2012). Introducción. La formación, ¿una varita mágica? En Birgin, A. (Comp.) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio* (pp. 13-28). Paidós.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Paidós.
- Campagnoli, M. (2007). *Biopolítica y derechos humanos: perspectivas en tensión. Análisis del proceso discursivo de construcción de los Derechos Reproductivos. El caso de la Ley Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (Ley 25673)* [Tesis de Maestría, Universidad de Buenos Aires]. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1972>
- Cimmino, K., Corona, E., y Rossi, D. (2022). *Estado del arte de la Educación Integral de la sexualidad en América Latina*. UNFPA/FLACSO. <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2022/08/Estado-del-arte-de-la-ESIS-en-AL-final.pdf>
- Contrera, L. (2016). Cuerpos sin patrones, carne indisciplinada. Apuntes para una revuelta gorda contra la policía de la normalidad corporal. En Contrera, L., y Cuello, N. (Comp.) *Cuerpos sin patrones. Resistencias desde las geografías desmesuradas de la carne* (pp. 23-36). Editorial Madreselva.
- Faur, E. (2018). *El derecho a la educación sexual integral en la Argentina. Aprendizajes de una experiencia exitosa*. UNFPA-Ministerio de Educación de la Nación.
- Faur, E. (2020). Educación sexual integral e "ideología de género" en la Argentina. *LASA Forum*, 51(2), 57-61. <https://forum.lasaweb.org/files/vol51-issue2/Dossier1-10.pdf>
- Lavigne, L. (2016). *Una etnografía sobre sexualidades, género y educación. La educación sexual integral en la Ciudad de Buenos Aires como política de gestión de la sexualidad juvenil*. [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de Buenos Aires]. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/5989>
- Malaisi, L. (2020). *Mis emociones y habilidades en la escuela. Una propuesta de autoconocimiento para niñas y niños*. Paidós.
- Martínez, M. E., y Seoane, V. I. (2020). Disputas por el derecho a la educación y la educación pública en América Latina: políticas, instituciones y sujetos en la gubernamentalidad neoliberal. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 36(1), 17-36. <https://www.seer.ufgrs.br/rbpaee/article/view/95673>
- Méndez, L. M., y Zampa, S. R. (2022). Los orígenes de la educación sexual en la Argentina (1910-1945). *Saberes Y prácticas. Revista De Filosofía Y Educación*, 7(2), 1-13. <https://doi.org/10.48162/rev.36.057>
- Morgade, G. (2010). Formación docente y relaciones de género: aportes de la investigación en torno a la construcción social del cuerpo sexuado. *Revista del IICE*, (28), 117-133.
- Morgade, G., y Fainsod, P. (2019). La Educación Sexual Integral en la formación docente. *Voces en el Fénix*, 9(75), 66-75. <https://vocesenelfenix.economicas.uba.ar/la-educacion-sexual-integral-en-la-formacion-docente-un-proyecto-en-construccion/>
- Nari, M. (1995). La educación de la mujer (o acerca de cómo cocinar y cambiar los pañales de un bebé de manera científica). *Revista Mora*, 1, 31-45.
- Rich, A. (1996). Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana (1980). *Revista d'estudis feministes*, (10), 15-45. <https://www.raco.cat/index.php/DUODA/article/view/62008/90505>
- Rohatsch, M. (2018). ESI: ¿Se abre una nueva fase? *Aula abierta*. <https://aulaabierta.unahur.edu.ar/index.php/2018/10/10/esi-se-abre-una-nueva-fase/>
- Rodríguez, L. G. (2021). Maestros y maestras y la cuestión de género: planes de estudio, salarios y feminización (Argentina, 1870-1914). *Descentrada*, 5(1), e130. <https://doi.org/10.24215/25457284e130>
- Sorondo, J., y Abramowski, A. (2021). Las emociones en la Educación Sexual Integral y la Educación Emocional. Tensiones y entrecruzamientos en el marco de un ethos epocal emocionalizado. *Revista de Educación*, 0(25.1), 29-62. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/5827
- Zemaitis, S. (2021). *Historia de la educación sexual en la Argentina contemporánea. Discursos, agentes y experiencias en torno a un significante en disputa (1960-1997)* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2038/te.2038.pdf>

Páginas web consultadas

- <https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/educacion-superior/dir-de-form-doc-permanente/propuestas-3>
- <https://sima.mec.gob.ar/catalogo/>
- <https://infod.educacion.gob.ar/cursos?areaTematica=12>
- <https://campus.educacion.rionegro.gov.ar/formacion-permanente/course/view.php?id=882>
- <https://formacionpermanente.educacion.rionegro.gov.ar/inscripcion-trayectos-tutoreados-junio-2022/>