



Espacios en blanco. Serie indagaciones
ISSN:
ISSN: 2313-9927
espacios@fch.unicen.edu.ar
Universidad Nacional del Centro de la Provincia
de Buenos Aires
Argentina

¿Qué lugar ocupan los miedos en las prácticas pedagógicas de Educación Sexual Integral en Argentina?

Lavari, Mariana

¿Qué lugar ocupan los miedos en las prácticas pedagógicas de Educación Sexual Integral en Argentina?

Espacios en blanco. Serie indagaciones, vol. 2, núm. 33, 2023
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384573764018>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB33-379>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

¿Qué lugar ocupan los miedos en las prácticas pedagógicas de Educación Sexual Integral en Argentina?

What role do fears play in Comprehensive Sexual Education teaching in Argentina?

Mariana Lavari
Universidad Nacional de Hurlingham, Argentina
mariana.lavari@unahur.edu.ar

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB33-379>

Recepción: 23 Marzo 2023
Aprobación: 05 Abril 2023



Acceso abierto diamante

Resumen

En el marco de las políticas de implementación de la Educación Sexual Integral en Argentina, este trabajo analiza los miedos expresados por docentes de los niveles primario y secundario de cinco jurisdicciones del país al incorporar contenidos de ESI en sus prácticas escolares. Se busca interrogar acerca del lugar que ocupan los miedos en las subjetividades docentes en un contexto donde la ESI resulta ineludible para todas las escuelas de los niveles obligatorios del sistema educativo argentino. Uno de los resultados que alcanza la investigación referida expresa que las prácticas pedagógicas en ESI requieren, al menos, dos aspectos: la superación de los miedos docentes y la construcción de vínculos de confianza. Indaga sobre la falta de circulación de las emociones, la escisión mente y cuerpo y la invisibilización de la dimensión del placer en aulas y escuelas, y se pregunta, entonces, por la relación entre la función social del miedo y las resistencias docentes para avanzar en la garantía por el derecho a la ESI en Argentina.

Palabras clave: educación sexual integral, afectividad, miedos, docentes, enseñanza.

Abstract

Within the framework of policies for the implementation of Comprehensive Sexual Education in Argentina, this paper analyzes the fears expressed by teachers at the primary and secondary levels of five jurisdictions in the country when incorporating ESI content into their school practices. It seeks to question the place that fears occupy in teachers' subjectivities in a context where ESI is unavoidable for all schools of the compulsory levels of the Argentine educational system. One of the results reached by the aforementioned research expresses that pedagogical practices in ESI require at least two aspects: overcoming teacher fears and building trust bonds. It inquires about the lack of circulation of emotions, the splitting of mind and body and the invisibility of the dimension of pleasure in classrooms and schools, and questions, then, about the relationship between the social function of fear and teacher resistance to advance in the guarantee for the right to ESI in Argentina.

Keywords: comprehensive sexual education, affectivity, fears, teachers, teaching.

Contextualizar el problema

*Lo que una siente es finalmente un problema social y un problema colectivo.*Sara Ahmed

La sanción de la Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral en el año 2006 en Argentina, junto con la aprobación de los lineamientos curriculares para todos los niveles de educación obligatoria en el país (Res. CFE N° 45/08), generó un nuevo desafío para quienes tienen la responsabilidad de docencia y gestión en el sistema educativo. La Educación Sexual Integral (ESI) concibe a la sexualidad desde una perspectiva multidimensional, entendida como una construcción incesante en la vida de toda persona, filtrada por las relaciones sociales de género, de clase, etnia y por esquemas culturales, jurídicos, económicos, psicológicos, afectivos y físicos. Este enfoque supone una ruptura respecto de las concepciones de la educación sexual fundadas en perspectivas biomédicas, binarias y moralizantes. Discutir el paradigma biologicista implicó visibilizar los aspectos culturales, políticos y subjetivos de la sexualidad y dar cuenta de sus variaciones a lo largo del tiempo y entre culturas. No hay una única manera de vivir la sexualidad y no existe una moral sexual universal. Los movimientos emancipatorios han puesto en tensión la esencialización de la sexualidad, tan propia de algunos grupos religiosos. “Superar viejos enfoques exige abandonar la certeza de que el conocimiento es neutro y objetivable y que puede tratarse como si las personas no estuvieran implicadas afectivamente. La ESI busca interpelar una mirada del cuerpo centrada en la biología, pensada desde un enfoque positivista, preventivo, moralizante, higienista, descontextualizado y desafectivizado para poner en valor la idea del cuerpo como construcción social” (Maltz, 2022, p. 6).

Ante estos escenarios, la enseñanza de la ESI moviliza representaciones construidas acerca de qué y cómo se enseña en la escuela (Morgade, Báez, Zattara y Díaz Villa, 2011). La irrupción de los temas de sexualidad en las instituciones escolares, sumado a la demanda estudiantil por el derecho a recibir ESI, moviliza y produce incertidumbre en cantidad de docentes, especialmente cuando los marcos institucionales donde trabajan, no respetan el paradigma de derechos. Hablar y escuchar hablar sobre temas de sexualidad en las aulas, en las reuniones con familias, en capacitaciones docentes, muchas veces resulta incómodo. “La implementación de la ESI y las acciones destinadas a su cumplimiento apuntan, en general, a la interpelación sobre las prácticas docentes. Sin embargo, las resonancias de la ESI trascienden esta dimensión y se constituyen en pistas de despegue para la problematización subjetiva en los distintos roles y ámbitos en los que se desarrolla. Cuestionar las prácticas escolares parece requerir un cuestionamiento sobre la propia biografía educativa” (Gamba, 2022, p. 7). Las dinámicas de las instituciones escolares se ven impactadas por estas incomodidades y tensiones que, en ocasiones, expresan una dificultad para comprender los marcos y las implicancias que tiene el derecho de estudiantes a recibir ESI en la escuela según establece la legislación vigente.

Este artículo surge de los resultados de un estudio cualitativo desarrollado en cinco jurisdicciones del país: Córdoba, Formosa, Jujuy, Mendoza y Neuquén en el año 2017. El trabajo de campo se realizó en escuelas primarias y secundarias de gestión estatal de ámbitos urbanos y semirurales de cada una de las cinco jurisdicciones. Dentro de la estrategia cualitativa se realizaron entrevistas semiestructuradas a personal directivo, docente y entrevistas grupales con estudiantes. Se realizaron 103 entrevistas: 20 a equipos directivos (10 de nivel primario y 10 de nivel secundario), 53 entrevistas a docentes (26 de nivel primario y 27 de nivel secundario) y 26 entrevistas grupales con estudiantes (15 en nivel primario y 11 en nivel secundario). Para el procesamiento de la información se elaboró un informe de trabajo descriptivo del material empírico a partir de las categorías previamente construidas, registrando recurrencias y divergencias en el discurso de las personas consultadas, comparando percepciones sobre las dimensiones centrales del proyecto. A partir de esa descripción se avanzó en la interpretación, con una mirada analítica. En el presente artículo se analiza uno de los hallazgos centrales de dicha investigación que no fue profundizado en el estudio original: la dimensión de la afectividad docente, en particular, los miedos asociados a la incorporación de contenidos de ESI en las prácticas escolares. Para ello se recuperaron y analizaron las voces de docentes y de estudiantes entrevistados en dicha oportunidad. En este relevamiento no hubo

escuela que no refiriera, de diversos modos, que para trabajar la ESI había sido necesario atravesar y superar miedos (Faur y Lavari, 2018).

La ESI habilita la generación de preguntas y abre espacios para la expresión de emociones, como dolores y placeres. Esto, en buena medida, produce en los cuerpos de docentes, sensaciones que suelen asociarse con los miedos.

El presente artículo busca interrogar acerca del lugar que ocupan los miedos en las subjetividades docentes en un contexto donde la ESI resulta ineludible para todas las escuelas de los niveles obligatorios del sistema educativo argentino.

Pensar los miedos

Podemos permanecer eternamente mudas en un rincón mientras nuestras hermanas y nosotras mismas nos consumimos, mientras se deforma y destruye a nuestros hijos, mientras se envenena nuestra tierra: podemos quedarnos en nuestro rincón, mudas como muebles, y no por ello sentiremos menos miedo. Audre Lorde

¿Por qué sentimos miedo? ¿Qué miedos cargan nuestros cuerpos? Sara Ahmed, filósofa feminista británica analiza la construcción cultural de las emociones y su estructuración social. Las emociones, plantea Ahmed, no son estados psicológicos, sino prácticas culturales que se estructuran socialmente a través de circuitos afectivos. Las emociones no residen ni en los sujetos ni en los objetos, se construyen en las interacciones entre los cuerpos, en las relaciones entre las personas, son efectos de su circulación y es por eso que impactan en el conjunto de la sociedad. Pensar las emociones como efectos de su circulación resulta un aspecto clave para el campo de la ESI ya que permite superar enfoques que circunscriben las emociones al ámbito personal y privado. Veamos un ejemplo ¿Por qué las mujeres, en general, sentimos miedo al salir a la calle por las noches? ¿Las calles nocturnas acaso son objetos de temor en sí mismas? No, ni tampoco son la causa del miedo. Son los discursos que se construyen sobre la vulnerabilidad femenina lo que promueve la idea de que el espacio público es un ámbito peligroso para las mujeres y el hogar un espacio seguro. ¿Acaso hay más violencia por motivos de género en las calles que en los hogares? ¿No es una evidencia temible saber que los hogares son espacios inseguros para muchísimas mujeres? Sin embargo, el ámbito del hogar no suele asociarse al miedo. La idea de que las calles nocturnas son espacios peligrosos para las mujeres produce como efecto, su alejamiento del espacio público. “Los miedos favorecen la construcción de fronteras, estableciendo objetos de los cuales el sujeto, al temer, puede huir” (Ahmed, 2015, p. 112). En síntesis, la vulnerabilidad no es una característica inherente a los cuerpos de las mujeres, más bien, “es un efecto que funciona para asegurar la delimitación del movimiento en espacios públicos y una sobrehabitación de lo privado. La función política del miedo es alinear el espacio corporal y social (Ahmed, 2015, p. 117)

En Argentina el currículum prescribe el abordaje pedagógico de la afectividad desde el enfoque de la ESI en las escuelas. Este lineamiento curricular para el nivel primario, entre muchos otros, puede ilustrar lo dicho: “El reconocimiento y el respeto de las emociones y sentimientos vinculados a la sexualidad y sus cambios: miedo, vergüenza, pudor, alegría, placer” (Res. CFE N° 45/08). Sin embargo, pese a que la normativa curricular es clara, las formas predominantes de la educación sexual aún dejan afuera la dimensión afectiva y, además, “su silenciamiento en el abordaje de los temas de sexualidad deja como sedimento otros contenidos con frecuencia patriarcales y homofóbicos que descalifican las diversas formas de la experiencia amorosa que no se condicen con el modelo tradicional” (Morgade y Díaz Villa, 2011, p. 145).

Un estudio realizado por el Ministerio de Educación de la Nación entre 2014 y 2015 identificó una serie de resistencias docentes frente a la implementación de la ESI. Se clasificaron en resistencias de tipo: a) operativas: “¿cuánta carga horaria va a tener?”, “no queremos ser profesores solo de eso y descuidar nuestras áreas”; b) morales: “puedo no darla por mis creencias”, “no sé si nos corresponde”; c) por temor a la reacción de las familias: “Al otro día de dar ESI tenés a todas las familias enojadas en la puerta de la escuela”; y d) por no sentirse con la capacitación suficiente: “es fácil decirlo, pero hacerlo es otra

cosa” (Faur, Gogna y Binstock, 2015, p. 18). Los argumentos que un conjunto importante de docentes expresa para justificar la falta de incorporación de la ESI a sus prácticas escolares configuran resistencias que construyen fronteras entre la ESI como objeto del miedo y el derecho de niñas y adolescentes a recibirla. Es necesario señalar que, si bien todos los cuerpos sienten miedo, no todas las personas lo vivencian de la misma forma. Por eso resulta necesario incorporar una perspectiva interseccional para comprender las múltiples variables sociales (género, sexualidad, raza, clase, edad, etc.) y considerar las condiciones del contexto que explican las diferentes experiencias. Los miedos son parte del universo afectivo de las comunidades educativas, negarlo y considerar que las prácticas educativas en ESI son impermeables a este tipo de emociones, es una contradicción en sí misma.

Retomaremos estas ideas más adelante para reflexionar sobre los miedos que expresan sentir o haber sentido docentes en Argentina a partir de la promulgación de la Ley de ESI que establece su obligatoriedad en las escuelas.

Pensar los cuerpos en la escuela

¿Qué se hace con los cuerpos en las aulas? bellhooks

Resulta clave analizar diferentes dimensiones desde donde reflexionar sobre el lugar de los cuerpos en las escuelas y su relación con la afectividad. Uno de los principios centrales de la pedagogía crítica feminista es la insistencia en denunciar la fragmentación mente cuerpo en las prácticas escolares y la necesidad de concebir a los cuerpos de modo integral y holístico (González del Cerro, 2018). La escisión mente cuerpo es una característica de los sistemas educativos de la modernidad occidental, cuanto más abstracto es un contenido, mayor es el reconocimiento que se le otorga. Esta escisión tiene una profunda base patriarcal y colonial que no solo divide sino que jerarquiza a favor de la razón, dejando al cuerpo ligado a excesos que la racionalidad debiera ocuparse de controlar. La fragmentación jerárquica entre racionalidad y emocionalidad, donde ésta última es considerada inferior respecto de la primera, resulta una construcción social enraizada que circula sin problematización en los ámbitos escolares.

Las escuelas no se encuentran ajenas a procesos de socialización emocional, tal como expresa Ana Abramowski (2019) “Nuestro mundo emocional se encuentra atravesado por normatividades, mandatos y regulaciones. Vivimos en continuo diálogo con lo que la sociología de las emociones llama “reglas emocionales”: aprendemos a significar, manejar y expresar emociones. Y la escuela contribuye y ha contribuido a ello. Las propuestas de educación emocional, enfatizando la autorregulación y la adaptación, se entroncan claramente con la tradición más conservadora de la educación moral escolar”.

¿Qué sucede cuando en las escuelas irrumpen situaciones cargadas de emocionalidad? Una maestra jujeña compartió una situación vivida en un sexto grado: “Trabajé el tema de violencia de género. Los chicos se engancharon, participaron. Pero cuando terminamos, una niña se acercó y se largó a llorar. Yo le digo ¿qué pasa hijita? y me dice, es que todo lo que aprendimos hoy seño, es lo que pasa en mi casa”. Concebir el abordaje de los contenidos curriculares disociados de la dimensión de la afectividad interrumpe la circulación de las emociones y por lo tanto, promueve prácticas escolares lejanas a la garantía del derecho a una educación sexual integral y transversal en el marco de los derechos humanos.

Por otra parte, la mirada sobre las emociones, además de escindida de la racionalidad, se encuentra generizada, quedando la sensibilidad como una caracterización propia de las mujeres, sumada a la menor capacidad de las mismas para trascender el cuerpo a través del pensamiento, la voluntad y el juicio (Ahmed, 2015). Los estudios feministas han dado cuenta de qué manera la subordinación de las emociones respecto de la razón funciona para jerarquizar lo masculino por sobre lo femenino profundizando las desigualdades. Ser emocional y sensible supone considerar que el juicio se verá afectado y, por ende, las mujeres serán estereotipadas como dependientes y no autónomas. En una escuela secundaria de adultos en Neuquén una docente relataba

Los maridos de las estudiantes, en general, no quieren que ellas estudien. Dicen que es mentira que quieren estudiar y que lo que quieren es salir de la casa a buscar hombres. Una estudiante sufría por eso hasta que quedó embarazada y, todo cambió, así estaba tranquila porque el marido no la molestaba y la dejaba ir a la escuela tranquila ¿quién iba a querer joda con una embarazada?

Una estudiante de una escuela secundaria de Formosa expresa

Como que hay una doble manera de ver la sexualidad que es distinta si sos mujer que si sos varón. Yo en mi casa soy la única mujer y están todo el día diciendo que cuando tenga novio, qué va a pasar. Mis hermanos son recelosos y todo el tiempo están encima mío y no me dejan ni vivir. A ellos nadie les dice nada. Ellos le andan hablando a mi mamá y le dicen lo que hago yo en la escuela y qué ropa me pongo para venir. Al final, son peor que mi mamá. Y encima soy la única que estudia, ellos se llevan todas las materias.

El disciplinamiento de los cuerpos en la escuela genera prácticas que reproducen y profundizan desigualdades. Invisibilizar u homogeneizar los cuerpos en las escuelas implica borrar la diversidad de género, étnica, de clase, etc. Las políticas de ESI se proponen reivindicar la diversidad y avanzan en denunciar y problematizar pedagógicamente las prácticas discriminatorias y violentas que se naturalizan en las escuelas.

La regulación del cuerpo joven mediante la vestimenta presenta rasgos de un orden sexista. (...) He planteado que el poder-saber escolar pone a funcionar una vigilancia corporal que apunta principalmente al cuerpo de las jóvenes y que la misma supone una pedagogía de la imagen y el ocultamiento. Reproduciendo arbitrios culturales y mandatos morales ampliamente difundidos en la sociedad, se reproduce dentro de la escuela, un orden moral y sexual que se ocupa de clasificar, diferenciar, definir lugares y roles; y establecer prácticas, obligaciones y responsabilidades que suponen determinadas relaciones de género. (Cipolloni, 2021, p. 99).

La transmisión de los contenidos prescriptos en el curriculum no resulta suficiente para efectivizar el derecho a la ESI, es necesario que las prácticas educativas superen la disociación de los cuerpos y el silenciamiento de las emociones.

Pensar el placer en la escuela

El placer en las aulas genera miedo Profesora de escuela secundaria Pcia. Bs. As.

En el estudio referido se sistematizaron relatos y experiencias escolares de docentes y estudiantes que dieron cuenta de prácticas en las cuales, todavía, la expresión de sentimientos y de ideas propias tenían un espacio restringido. Un profesor de escuela secundaria expresó: “Cuando surgen temas de ESI no hay manera de controlar los tiempos de la clase y de cumplir con la planificación”. Otro docente cuenta “Se arman debates interminables, a veces discusiones que cuesta manejar. No es que no me parezca importante, pero la clase se convierte en cualquier cosa y yo tengo que seguir explicando”. Una estudiante de nivel secundario expresa: “Queremos hablar de aborto en el aula, pero eso no es que venga una profe, nos diga que va a dar una clase de IVE (interrupción voluntaria del embarazo) y saque una fotocopia con una guía de preguntas para responder en la carpeta de tarea.”. Otra docente reconoce que dar la palabra en las aulas, para compartir posicionamientos propios y expresar emociones y sentimientos en relación con los contenidos de la clase, “genera miedos que se van yendo cuando te vas animando”. ¿Es posible transmitir el placer por aprender censurando las emociones en las escuelas?

Parece que tus estudiantes se divierten, cada vez que paso por ahí parecen estar riéndose, es como si estuvierais pasando un buen rato. Y lo que se infiere es que cuentas buenos chistes, que eres buen intérprete, pero que no está habiendo una enseñanza seria. Si hay risas, puede que se esté produciendo un intercambio recíproco. (bellhooks, 2021, p. 196).

La ESI no es un listado de contenidos a transmitir sino un conjunto de experiencias a construir. El desafío ético en los procesos de implementación de la ESI requiere de la disposición a alojar aquello que acontece, que irrumpe y exige el esfuerzo de cuidar que sus contenidos, al escolarizarse, no pierdan su capacidad para potenciar el deseo por conocer. Una docente de Córdoba expresa: “Da miedo empezar a

hablar de sexualidad en el aula, pero cuando se empieza, da tanta satisfacción, que ya seguís y ves los cambios y los chicos te respetan, confían y no parás...”.

La implementación de la ESI en Argentina y el miedo como emoción colectiva

El miedo es una presencia palpable que ronda en el aula. Sospecho que la mayor parte de las personas siente este miedo, pero no habla abiertamente sobre eso. Paulo Freire e Ira Shor

Como venimos señalando, el miedo atraviesa los relatos de docentes cuando comparten experiencias sobre el trabajo con ESI en las escuelas. No hubo una sola escuela que implemente la ESI de modo sistemático, dentro del universo estudiado, que no haya hecho referencia, de algún modo, a que fue necesario superar miedos para educar en sexualidad integral. Una de las ideas que surge de este estudio es que la implementación de la ESI en las escuelas produce experiencias que, según la expresión de docentes, están acompañadas, al menos inicialmente, por emociones que incomodan, como miedos e incertidumbres. Emociones que cuesta observar, nombrar, reconocer y sobre las que cuesta hablar. Esto se profundiza más aún en un contexto donde existe, como expresa Liliana Maltz, “un mandato epocal que nos impregna el “deber” de estar alegres, eliminar nuestros sentimientos “negativos”, deseos improductivos o pensamientos derrotistas y nos sentimos responsables cuando no podemos lograrlo. Desde este mandato para ser feliz, se dejan afuera afectos “incómodos” o negativos, como se los llama en la educación emocional, tales como el enojo, la bronca, el asco, la vergüenza y la tristeza” (Maltz, 2019, p. 5).

El conjunto de docentes consultado, que contaba con un bagaje robusto de experiencias acumuladas en ESI, también expresó haber superado miedos, en particular al iniciar sus primeras prácticas. Un equipo docente de una escuela primaria del centro del país reconoció que fue posible llevar adelante propuestas transversales e integrales de ESI cuando perdieron el miedo a hablar sobre sexualidad con las chicas y chicos, con colegas, con autoridades, con familias. En relación con las familias, una docente expresó

nos dimos cuenta que teníamos que poder trabajar con los padres, que era importante que supieran lo que hacíamos en la escuela. Hicimos talleres, los padres se iban contentos porque confiaban en que no les íbamos a enseñar barbaridades a sus hijos. Encontramos ese camino, no sabemos si estaba bien, pero nos dio mucho resultado y eso nos dio confianza.

Romper el silencio, salir de la soledad del aula, compartir materiales y experiencias de capacitación, problematizar las emociones que se sienten, reflexionar sobre las prácticas de ESI en la escuela, construir redes de sostén y de aprendizaje, favorece la circulación de las emociones y produce cambios. Una docente expresa: “Animarnos a dar (ESI) nos generó la salida de ese lugar del miedo a no poder” (Faur y Lavari, 2018). El análisis de las entrevistas permitió observar que la referencia persistente a sensaciones de confianza fue una condición valorada como clave para iniciar y/o profundizar la implementación de la ESI en esas escuelas y aulas. “Queremos conversar sobre sexualidad en la escuela” expresaron la mayoría de estudiantes que fueron consultados. La transmisión de información científica, actualizada y pertinente sobre ESI es necesaria, pero no suficiente. Se requieren modalidades pedagógicas que permitan incorporar espacios y tiempos para la reflexión, para la escucha, para el diálogo de modo de favorecer la construcción de mayor confianza. Silvia Duschatzky (2017) desarrolla esta idea de las políticas de escucha y dice:

Hay política de escucha cada vez que nuestro pensamiento se hace y deshace; (...) Hay política de escucha en la complicidad inventiva, en el riesgo de una apuesta. (p. 21).

Las voces estudiantiles sistematizadas al respecto otorgan especial importancia a la necesidad de que haya confianza en el aula para aprender ESI. Chicas y chicos de las cinco jurisdicciones referidas, de los niveles primario y secundario expresaron que cuando hay ESI, la escuela les cuida, que confía en ellas y ellos, también que les ofrece recursos para vivir mejor y para defenderse frente a situaciones que podrían causarles dolor y daño. Sienten confianza para preguntar y opinar porque saben que no se les va a juzgar por lo que sientan o piensen. Reconocen que la escuela está pensando en su bienestar, lo cual repercute en la generación de vínculos de confianza. Expresan: “Los profes que nos dan ESI nos apoyan, no nos critican,

nos valoran, nos cuidan.” Reconocen la especial disposición (incluso valentía) que tienen sus docentes cuando superan tabúes y hablan con claridad y respeto.

El paradigma de derechos y las leyes que acompañan su fortalecimiento y ampliación, evidentemente generan tensiones en el orden adultocéntrico y patriarcal propio del sistema educativo. La ESI en clave de derechos y con perspectiva de género exige necesariamente la revisión, problematización, desnaturalización y deconstrucción de modos aprendidos, respecto de la superioridad de las personas adultas por sobre las niñeces y adolescencias y de los varones por sobre las mujeres y otras identidades sexogenéricas. Las demandas que expresan estudiantes por más ESI no avanzan en desmedro de la autoridad docente, aunque es innegable que exigirá una distribución más igualitaria del poder en las aulas y escuelas. Las y los estudiantes buscan a sus docentes para tener clases de ESI, en realidad, demandan espacios para “conversar sobre ESI” donde no se les intente imponer modos únicos de pensar y de ser (Faur y Lavari, 2018).

Construir confianza es indispensable para superar el desconocimiento, las resistencias y los miedos. La confianza según Cornu (1999) implica apaciguar la inquietud frente a la falta de control de las acciones y palabras del otro/a. La confianza supone, además, arriesgar sin miedo. Habita espacios “entre” ya que ella no reside en ningún polo de la relación, sino en la reciprocidad, en la interacción entre docentes y estudiantes.

Uno de los resultados que alcanza la investigación referida expresa que las prácticas pedagógicas en ESI implican dos cuestiones tan interconectadas como las caras de una misma moneda: la superación de miedos y la construcción de vínculos de confianza. Ambas refieren a procesos subjetivos, que son individuales y colectivos. Hablar de las emociones, objetivarlas, ponerlas en diálogo para comprenderlas en la comunicación con colegas, permite construir caminos que impulsan y profundizan la transversalización de la ESI en las escuelas.

Consideraciones finales

¡Cuidado con los miedos! Les encanta robar sueños

Este artículo buscó dar cuenta de dos aspectos que emergen en el estudio referido a las experiencias de implementación de la ESI en la Argentina: el miedo y la confianza. Son cuestiones que implican profundamente la afectividad docente, dimensiones subjetivas que se entrelazan en experiencias colectivas en el marco de las instituciones educativas. Se buscó interrogar acerca del lugar que ocupan los miedos en las subjetividades docentes en un contexto donde la ESI resulta ineludible para todas las escuelas de los niveles obligatorios del Sistema Educativo Argentino. Indagó sobre la falta de circulación de las emociones, la escisión mente y cuerpo y la invisibilización de la dimensión del placer en aulas y escuelas y se pregunta, entonces, por la relación entre la función social del miedo y las resistencias para avanzar en la garantía por el derecho a la ESI en Argentina.

En muchas oportunidades y contextos, la ESI tiende a constituirse en objeto del miedo, abonado fuertemente por movimientos conservadores anti ESI que pugnan por deslegitimarla. Los miedos desaceleran la circulación de las emociones y van acotando sus prácticas a espacios individuales (porque de eso no se habla) y a experiencias escolares a puertas cerradas. Sin embargo, la ESI también habilita un campo de disputa por su legitimación que viene siendo amplio y sostenido y es por eso que no puede concebirse sin conflictos y sin contradicciones. Algunas experiencias relevadas muestran procesos que empiezan a desnaturalizar prácticas escolares discriminatorias y a interpelar nuevas formas de escuchar, de mirar la realidad escolar y social, de concebir a las niñeces y adolescencias y de estar haciendo docencia en las escuelas. El miedo silencia, paraliza y obtura. La confianza habilita, crea, proyecta y sueña. Fortalecer el trabajo pedagógico a partir del reconocimiento de las emociones es una tarea política.

La implementación de la ESI requiere ser estudiada con mayor profundidad. Si la función política del miedo es alinear el espacio corporal y social (Ahmed, 2015) sería importante profundizar acerca de si la falta de condiciones para la circulación de las emociones en las instituciones escolares puede estar alejando a las niñeces y adolescencias del derecho a la ESI.

Los contenidos de ESI son de orden público, contienen una dimensión política que es emancipadora y un motor para la acción que habilita un lugar legítimo para que puedan circular las emociones dentro de las instituciones educativas. Un desafío erótico, tomando prestadas las ideas de bellhooks, sería imaginar aulas como lugares emocionantes.

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2019). El avance de la educación emocional en la Argentina. *Revista Bordes. Respiración Artificial*. Recuperado de <http://revistabordes.com.ar/respiracion-artificial/>
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Ciudad de México, México: UNAM Mancini.
- bellhooks (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Traducción de Marta Malo. Madrid, España: Capitán Swing.
- Cipolloni, E. (2021). *El cuerpo en la escuela, la escuela en el cuerpo. Jóvenes y regulaciones escolares en la Ciudad de Buenos Aires* (tesis de maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina.
- Consejo Federal de Educación (2008). *Resolución n° 45. Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral*. Recuperado de http://www.me.gov.ar/me_prog/esi/doc/lineamientos.pdf
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En: Frigerio, G., Poggi, M. y Korinfeld, D. (comp.) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Duschatzky, S. (2017). *Políticas de la escucha en la escuela*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Faur, E., Gogna, M. y Binstock, G. (2015). La educación sexual integral en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la Ley 2008-2015. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Faur, E. y Lavari, M. (2018). Escuelas que enseñan ESI. Un estudio sobre Buenas Prácticas Pedagógicas en Educación Sexual Integral. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Gamba, C. (2022). “Empezar por casa”: Reposicionamientos docentes en torno a la ESI a partir de un dispositivo de capacitación docente. *Revista Espacios en Blanco*, 2 (32), 71-81.
- Gonzalez del Cerro, C. (2018). *Educación Sexual Integral, participación política y socialidad online: Una etnografía sobre la transversalización de la perspectiva de género en una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires* (tesis de doctorado). Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Argentina.
- Lorde, A. (2003) *La hermana, la extranjera*. Traducción al español por María Corniero Fernández. Editorial Horas y horas. Obra original Sister Outsider.
- Maltz, L. (2019). Las emociones: ¿capturadas desde el mercado o alojadas desde la ESI? *Revista Deceducando*, edición digital, (6). Recuperado de <https://deceducando.org/category/numero-6/>
- Maltz, L. (2022). *Clase N° 1 Actualización académica en Educación Sexual Integral. Presentación y bienvenida. Cuerpos y afectividades en la tarea pedagógica*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Morgade G., Báez, J., Zattara, S. y Díaz Villa, G. (2011). Pedagogías, teorías de género y tradiciones en educación sexual. En G. Morgade (coord.) *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: La Crujía.
- Morgade G. y Díaz Villa, G. (2011). El amor romántico... o del sexo, amor, dolor y sus combinaciones temporales. En G. Morgade (coord.) *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: La Crujía.