

La ESI en la formación docente inicial

Análisis de los diseños curriculares de los profesorados de Educación Secundaria de la provincia de Córdoba



De la serie *Un barrio popular* (2024) · Agustina Peralta · Collage digital

Candela Lihué Molina
Guadalupe Montenegro



Candela Lihué Molina

Licenciada y profesora en Sociología. Magíster en Pedagogía (UNC). Docente de nivel secundario en el área de Ciencias Sociales, y de ESI en un Instituto de Formación Docente. Integrante del proyecto de investigación "Afectividad y prácticas de educación sexual. Construcción de sexualidades en escuelas secundarias" (Área Feminismos, Género y Sexualidades, FFYH, UNC).

Contacto: candelalihuemolina@gmail.com



Guadalupe Montenegro

Doctora, licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (UNC). Docente en el Instituto Carlos Alberto Leguizamón y en el Instituto de Enseñanza Superior Simón Bolívar. Ha desarrollado investigaciones ligadas a la educación de jóvenes y adultos, la educación rural y la formación docente.

Contacto: guadalupe.montenegro@mi.unc.edu.ar

La ESI en la formación docente inicial

Análisis de los diseños curriculares de los profesorados de Educación Secundaria de la provincia de Córdoba

ESI in Initial Teacher Training: analysis of the curriculum designs of secondary education teachers' institutes in the province of Córdoba

Candela Lihué Molina
Guadalupe Montenegro

Fecha de recepción: 9 de setiembre de 2023

Fecha de aceptación: 7 de marzo de 2024

RESUMEN

El presente texto analiza la incorporación de la Educación Sexual Integral (ESI) en los diseños curriculares de los profesorados de Educación Secundaria en la provincia de Córdoba, a partir de los aportes teóricos de los estudios de género en educación y de la perspectiva sociohistórica del currículum. Se describe el contexto de elaboración de estos diseños considerando el marco regulatorio de los Lineamientos Curriculares Nacionales producidos para la formación docente y para la ESI, así como los antecedentes a nivel provincial. Asimismo, se analiza la inclusión de la ESI en las primeras elaboraciones curriculares y las transformaciones producidas a partir de las actualizaciones curriculares. Como estrategia metodológica, se adopta el análisis documental y la realización de entrevistas abiertas a actores claves.

En términos de hallazgos, identificamos las decisiones en torno a la organización de estos contenidos, articuladas en función de dos criterios principales: la transversalización y la definición de unidades específicas. Estas decisiones se vinculan con los criterios de secuenciación y con la problemática de la fragmentación.

palabras clave

**Educación Sexual Integral • formación docente inicial
currículum • Córdoba**



ABSTRACT

This text analyzes the incorporation of Sexual Education in the curricular designs of Secondary Education Teachers in the province of Córdoba, based on the theoretical contributions of gender studies in education and the sociohistorical perspective of the curriculum. It describes the context of elaboration of these designs considering the regulatory framework of the national Curricular Guidelines produced for Teacher Training and for Comprehensive Sexual Education, as well as the previous experiences that occurred at the provincial level. Likewise, it analyzes the inclusion of ESI in the first curricular elaborations and the transformations produced from the curricular updates. Documentary analysis and open interviews with keyactors are adopted as methodological strategies.

In terms of findings, we identify the decisions that we remade around the organization of these contents; which we rearticulated around two main criteria: mainstreaming and the definition of specific units. These decisions are articulated with the sequencing criteria and with the problem of fragmentation.

keywords

Integral Sexual Education · Initial Teacher Training Curriculum · Córdoba

Introducción

En las últimas décadas, la Educación Sexual Integral (ESI) se ha constituido en un campo de disputa pública en Argentina. En 2006, la Ley n.º 26.150 estableció que el Estado es responsable de garantizar el derecho de niños, niñas y jóvenes a recibir ESI en los establecimientos educativos públicos de gestión estatal y privada, en todos los niveles del sistema educativo, incluido el nivel superior de formación docente. Su incorporación a las prácticas de los distintos niveles del sistema suscitó polémicas como pocas temáticas en la educación contemporánea. La disputa de sentidos sobre la enseñanza de la educación sexual en la escuela se ha reactualizado en un contexto político que refuerza discursos históricamente opuestos a la ESI.

En este artículo, presentamos algunos resultados de una investigación que interroga sobre el desarrollo de la ESI en los procesos de formación docente, en continuidad con una línea de investigación que se encuentra en proceso de consolidación. Hasta comienzos del siglo XX, la bibliografía evidencia la ausencia de una política pública nacional en materia de formación docente en educación sexual. De manera concomitante, el estudio de esta temática se producía sólo de manera tangencial, lo que generaba un área de relativa vacancia (Iosa, 2010). No obstante, durante los últimos años se han logrado avances específicos en este campo de conocimiento. Podemos identificar antecedentes que abordan la sexualidad en la formación docente continua (Gamba, 2018;



Kohen y Meinardi, 2016; Boccardi, 2013; Iosa, 2010, entre otros) y en la formación docente inicial, aunque de manera más acotada (Molina y Villalobos, 2020; Stamble, 2017, 2014; Palma, 2018; Páez, 2021). Estos estudios procuran atender a la implementación efectiva de la enseñanza de la ESI en la formación docente, en tanto se trata de un ámbito privilegiado para promover la circulación de estos conocimientos en el sistema educativo. La inclusión de la ESI en la formación de las y los docentes facilita su efectiva incorporación en las propuestas de enseñanza y en la problematización de las prácticas que se desarrollan en las escuelas en los distintos niveles educativos.

“La inclusión de la ESI en la formación de las y los docentes facilita su efectiva incorporación en las propuestas de enseñanza y en la problematización de las prácticas que se desarrollan en las escuelas en los distintos niveles educativos.”

Dentro de este campo, algunas investigaciones han focalizado en la dimensión curricular, analizando los contenidos y las perspectivas seleccionadas –y excluidas– en los diseños curriculares jurisdiccionales y en los documentos institucionales (Palma, 2018; Stamble, 2014, 2017). Estas investigaciones abonan una comprensión del texto curricular que compartimos; asumimos que el currículum es un producto sociohistórico, resultante de un proceso de producción cultural del contenido escolar, en el que intervienen lógicas que responden

a determinaciones epistemológicas, contextuales, históricas, económicas, políticas, culturales y sociales (Sacristán, 2007; Goodson, 1995, 2000). Lejos de ser concebido como un documento meramente técnico resultado de un proceso abstracto, ahistórico y objetivo, el currículum se constituye en un “artefacto social” que se encuentra histórica y socialmente situado. El texto curricular propone una síntesis de elementos culturales, a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. En la elaboración de esta síntesis, se desarrolla un proceso de selección y producción que organiza los conocimientos a fin de que puedan constituirse en objeto de enseñanza (De Alba, 1998; Casimiro Lopes, 2004). El estudio que realizamos se inscribe en esta línea analítica, focalizando en la incorporación de la ESI en los diseños curriculares de los profesorados de Educación Secundaria de la provincia de Córdoba.¹ Nos preguntamos cuáles fueron los procesos y criterios que se pusieron en juego en la incorporación de los contenidos de la ESI en la trama curricular.

Para ello, consideramos las normativas y las instituciones involucradas en su elaboración, así como las acciones que los actores emprendieron desde sus distintas posiciones. De manera complementaria, describimos las diversas formas en que la ESI se incluyó en los textos curriculares, tanto en sus primeras versiones como en las reelaboraciones producidas

¹ Esta investigación se enmarca en el Área de Investigación de la Dirección General de Educación Superior del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, Argentina. En el año 2019, se inició una línea de investigación sobre el desarrollo de la ESI en la formación docente. En un primer momento, se analizaron las propuestas de enseñanza que se producían en el Seminario de Educación Sexual Integral de los profesorados de Educación Primaria. Luego, se profundizó en el estudio de un caso, respecto al abordaje institucional ante el femicidio de una estudiante de un instituto. En una tercera etapa, se reconstruyeron los procesos que dieron lugar a la incorporación de la ESI en los diseños curriculares de los profesorados de Educación Secundaria en la provincia de Córdoba.



a partir de los procesos de actualización. En este artículo, focalizamos fundamentalmente en este último aspecto; es decir, los criterios bajo los cuales se incluyó la ESI en los distintos diseños.

Con este objetivo, realizamos la lectura de los diseños curriculares correspondientes a los profesorado de Educación Secundaria de Lengua y Literatura, Antropología, Biología, Física, Matemática, Química, Filosofía, Historia y Geografía. Además, recuperamos informes internos del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, así como los Lineamientos Curriculares Nacionales que regulan la elaboración de estos diseños. Por otra parte, entrevistamos a actores claves que participaron de esta producción: técnicos de campos específicos de conocimiento e integrantes del Ministerio de Educación provincial que cumplen funciones en el Área Curricular de la Dirección de Educación Superior y en el Programa Provincial de ESI.

En los siguientes apartados, detallamos algunos elementos del análisis. La elaboración de los diseños se llevó a cabo en el marco de un proceso más amplio de revisión curricular. Por lo tanto, en primer lugar, presentamos este contexto considerando los lineamientos curriculares producidos por organismos nacionales, así como las experiencias curriculares provinciales que precedieron a esta elaboración.

En segundo lugar, nos detenemos en el examen de los propios textos, para dar cuenta de la manera en que la ESI fue incorporada en los diseños curriculares de los distintos profesorado de Educación Secundaria. Describimos las definiciones que se realizaron en torno a su organización y secuenciación, focalizando en el enfoque transversal y la definición de unidades específicas para su tratamiento.

El contexto de incorporación de la ESI en la formación docente inicial

La Ley Nacional n.º 26.150 estipuló la creación del Plan Nacional de Educación Sexual Integral (PNESI) y de organismos jurisdiccionales para su implementación; en la provincia de Córdoba, se denominó "Programa Provincial de ESI". Estos equipos se configuraron en actores claves, asumiendo acciones vinculadas a la formación docente, al monitoreo de la inclusión de los lineamientos curriculares básicos en los diseños curriculares, y al acompañamiento técnico de docentes, equipos directivos y supervisores/as, entre otras (Lucotti, 2019).

“La Ley Nacional n.º 26.150 estipuló la creación del Plan Nacional de Educación Sexual Integral (PNESI) y de organismos jurisdiccionales para su implementación; en la provincia de Córdoba, se denominó “Programa Provincial de ESI”.”

Además, la ley estableció la producción de Lineamientos Curriculares Nacionales, que respetaran y articularan los programas y las actividades previas que tuvieran las jurisdicciones. Para la definición de estos lineamientos, se convocó una comisión en la que participaron representantes de distintos sectores de la sociedad, configurando un campo de disputa político con diversos intereses, expresiones y determinaciones específicas (Faur, 2018; Tomasini, 2019). Esta comisión elaboró un documento que sirvió como base para la definición



de los “Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral”, aprobados por el Consejo Federal de Educación (CFE) en mayo del año 2008 (CFE, Resolución n.º 45, 2008). Sin estos, se consideraba que sería más complejo implementar la ESI en el país, “con el riesgo de dejar la definición de los contenidos librados a las decisiones de cada escuela y de cada docente” (Faur, 2018, p. 13). Estos lineamientos establecen dos enfoques para su enseñanza, el transversal y el específico, que no constituyen alternativas excluyentes.

De manera simultánea, se producían transformaciones significativas en el campo de la formación docente. En el año 2007, se creó el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) como organismo responsable de diseñar, planificar y ejecutar políticas sobre la formación docente inicial y continua. El Plan Nacional de Formación Docente estableció como prioridad el desarrollo curricular, por lo que el CFE aprobó los “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial” (CFE, Resolución n.º 24, 2007). Allí se establecieron tres campos de formación: específica, general y práctica, para la organización de los contenidos.

Además, con la creación del INFoD, las jurisdicciones debían conformar una unidad específica con nivel no inferior a Dirección que se hiciera cargo de la gestión del sistema formador (CFE, Resolución n.º 72, 2008). En el caso de la provincia de Córdoba, en el año 2008, se creó la Dirección General de Educación Superior (DGES), en el marco de la cual comenzó a funcionar un Área Curricular. Al mismo tiempo, se inició la regularización del proceso de validación nacional de los títulos emitidos por las jurisdicciones (Comisión Federal de Evaluación, 2011). Estas validaciones son periódicas, por lo que las direcciones de Educación Superior de las jurisdicciones deben realizar actualizaciones de los diseños en un período de hasta cinco cohortes como máximo.

En este nuevo contexto, la primera experiencia de elaboración curricular que se produjo en la provincia de Córdoba se realizó para los profesorados de Educación Primaria y de Educación Inicial. Estos diseños se publicaron en 2008, poco tiempo después de la aprobación de los lineamientos del INFoD y casi en simultáneo con la aprobación de los lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral. Los diseños de los profesorados de Educación Secundaria se produjeron posteriormente, a partir del año 2010.

Esta breve distancia temporal en la aprobación de los distintos diseños tuvo implicancias en la discusión que se produjo con respecto a la incorporación de la ESI en un caso y en el otro, en particular sobre la selección de estos contenidos para su enseñanza. Los criterios que se ponen en juego en este proceso de selección demarcan lo que se considera socialmente valioso, lo que implica al mismo tiempo la inclusión pero también la exclusión de contenidos (Alterman, 2008). De acuerdo a las referentes del Área Curricular de la DGES, en los diseños de los profesorados de Educación Secundaria “ya no se discute si va a estar o no va a estar la ESI, sino dónde va a estar, de qué modo va a estar y cómo se la incluye” (Referente del Área Curricular de la DGES, septiembre 2021). De esta manera, en términos de una de las entrevistadas, los primeros diseños “traccionaron” la inclusión de la ESI en los profesorados de Educación Secundaria, de manera tal que los debates no se dieron en torno a la selección de la ESI como contenido a enseñar, sino en relación con la organización de estos contenidos dentro del diseño.

Como es posible observar, en el contexto presentado, la incorporación de la ESI en los diseños curriculares de los profesorados de Educación Secundaria se produjo a partir de esta experiencia antecedente, bajo las orientaciones propuestas por los lineamientos curriculares y con la intervención de dos



“...los primeros diseños “traccionaron” la inclusión de la ESI en los profesorado de Educación Secundaria, de manera tal que los debates no se dieron en torno a la selección de la ESI como contenido a enseñar, sino en relación con la organización de estos contenidos dentro del diseño.”

organismos provinciales: la Dirección General de Educación Superior y el Programa Provincial de ESI. En los siguientes apartados, presentamos las decisiones que fueron tomadas por los actores involucrados, en el marco de este contexto.

La inscripción de la ESI en el currículum de la formación docente para la Educación Secundaria

Las elaboraciones curriculares son procesos complejos en tanto requieren la articulación de intereses y elementos diversos. Entre ellos, se pone en juego la jerarquización y correlativa subordinación de distintos campos de conocimientos; la atención a los perfiles bajo los que se proyecta la formación; las características del estudiantado; las condiciones institucionales y laborales, así como las orientaciones de las políticas educativas. En palabras de una de las integrantes del Área Curricular de

DGES: “se discute todo junto. Discutís trabajo, discutís contenidos, fragmentación, pensás en los recorridos y las trayectorias estudiantiles, en el propio territorio, en la inclusión en los planes nacionales” (Referente del Área Curricular de la DGES, septiembre 2021).

La incorporación de la ESI en las carreras no constituye una excepción. En los profesorado de Educación Secundaria, un aspecto particularmente problemático era la carga horaria de las carreras, ya que, a diferencia de los profesorado de Educación Inicial y Primaria, la incorporación de los contenidos de ESI no se produce en el marco de una ampliación horaria de los planes de estudio:

En los profesorado de Educación Secundaria, prácticamente no se creció en cargas horarias, porque la carga mínima para la formación docente son 1200 horas, y los profesorado de Educación Secundaria había algunos que tenían un enorme caudal de horas. Entonces, ahí, vos tenías el margen de las condiciones de disputar los espacios. (Referente del Área Curricular de la DGES, septiembre 2021)

En el análisis de los diseños, reconocemos que la carga horaria de estas carreras era significativamente superior a lo requerido como carga mínima. Ante esta situación, aun cuando el debate en torno a la ESI estuviera saldado, el desafío se encontraba en su incorporación, en tensión con –y en detrimento de– otros contenidos.

En adelante, analizamos la manera en que la ESI fue incorporada en los textos curriculares de los distintos profesorado de Educación Secundaria. Encontramos que uno de los ejes centrales que ha estructurado las discusiones se refiere a la organización de los contenidos. Bajo esta clave de lectura, primero, haremos referencia a la configuración de una unidad curricular específica para la ESI, y luego, a las discusiones en torno a la transversalidad curricular.



La ESI en unidades curriculares específicas

En los primeros diseños curriculares de los profesorados de Educación Secundaria (entre 2010 y 2012) se incorporan dos ejes temáticos de ESI –uno, denominado “Educación Sexual Integral”, y el otro, “Educación Sexual Integral en la escuela secundaria”– al interior del seminario Sujetos de la Educación. Esta unidad curricular contiene, además, otros ejes; por ejemplo, “Perspectivas psicológicas y socioantropológicas de las adolescencias y juventudes” (Diseño Curricular Profesorado de Educación Secundaria en Historia, 2018). Esta fue la primera modalidad bajo la que se incorporaron contenidos de la ESI en la trama curricular.

A partir de las actualizaciones curriculares de 2015 y 2018 en los diseños de los profesorados de Biología, Física, Química y Matemática, la unidad curricular Sujetos de la

Educación cambia su nombre para explicitar la presencia de contenidos de ESI; comienza a denominarse “Sujetos de la Educación y ESI”. En cambio, en los diseños de los profesorados de Inglés, Lengua y Literatura y Economía, estos contenidos son ubicados en una nueva unidad curricular, denominada “Seminario de ESI”, creada específicamente para su tratamiento. Cabe destacar que, en los profesorados de Historia y Geografía, no se produjeron estas transformaciones en las actualizaciones, por lo que los contenidos de la ESI continuaron incluidos en Sujetos de la Educación.

Para una mejor presentación de este movimiento curricular, puede observarse la **Tabla n.º 1**, que se incluye a continuación. En ella consideramos la primera versión del diseño y su actualización en distintas carreras.

Tabla n.º 1 Incorporación de contenidos de la ESI según diseño curricular de los profesorados de Educación Secundaria

Profesorados de Educación Secundaria	Elaboración	Incorporación de la ESI en el diseño curricular	Actualización	Incorporación de la ESI en el diseño curricular
Lengua y Literatura	2011	Ejes temáticos en Sujetos de la Educación. 2.º año.	2018	Seminario de Educación Sexual Integral. 4.º año.
Antropología y Filosofía	2012	Ejes temáticos en Sujetos de la Educación. 2.º año.	2019	Seminario de Educación Sexual Integral. 3.º año.
Biología, Física, Química y Matemática	2010	Ejes temáticos en Sujetos de la Educación. 2.º año.	2015	Sujetos de la Educación y E.S.I. 2.º año (Física y Química) 3.º año (Biología y Matemática)
Historia	2011	Ejes temáticos en Sujetos de la Educación. 2.º año.	2018	Sujetos de la Educación. 2.º año.
Geografía	2011	Ejes temáticos en Sujetos de la Educación. 3.º año.	2018	Sujetos de la Educación. 3.º año.

Fuente: Elaboración propia.



El cambio en la denominación del seminario Sujetos de la Educación buscaba visibilizar la presencia de la ESI en la trama curricular. De acuerdo con una referente del Área Curricular de la DGES, “no lo resolvió todo, pero fue un primer mojón de avanzada” que permitía explicitar su presencia sin tener que “rastrear” en el diseño curricular su incorporación:

A nosotros nos empezó a resonar cuando se decía [la ESI] está ausente. Nos pasó con algún currículum, que originalmente [las estudiantes] decían: “no hay educación sexual”. Y nosotras decíamos “sí está, ¿cómo no va a estar?” Pero era tanto lo que teníamos que explicar, dónde estaba y cómo estaba, que evidentemente algo estaba pasando. Aparece en el enunciado del nombre, que ya esté en el nombre y que se la nombre, que se la vea y que vos podés ir y comprobar. (Referente del Área Curricular de la DGES, septiembre 2021)

El cambio en la denominación de la unidad curricular no implicó transformaciones en la selección y organización de los contenidos de la ESI, sino que fue una estrategia para destacar su presencia en el texto curricular. Si bien facilitaba su identificación, presentaba otras limitaciones ligadas con el modo en que se abordaban los contenidos en esta unidad curricular.

Antes de la actualización curricular del año 2018, el Programa Provincial de ESI elaboró un informe destinado al Área Curricular de DGES, analizando los diseños curriculares de los profesorado de Educación Secundaria. Allí, se cuestionaba la falta de articulación de los diferentes ejes de contenidos en Sujetos de la Educación.

En los Diseños no se observa una integración entre estos saberes, sino que los contenidos giran en torno a dos núcleos conceptuales: el Sujeto y la Educación Sexual Integral, no estableciendo una interrelación entre estos. En este sentido, **se sugiere separar estos espacios a fin de que cada espacio gire en torno a la te-**

mática que los convoca, o realizar una articulación entre estos núcleos temáticos. (Informe: Diseños curriculares de nivel superior. Programa Provincial de Educación Sexual Integral, s/f)

Una de las integrantes del Programa Provincial de ESI refirió a la identificación de esta problemática y a las dificultades derivadas de una presentación del texto curricular que daba lugar a una escasa integración entre lo que se planteaba como dos temáticas sucesivas: “lo que nosotros veíamos es que no hubo una integración de contenidos, sino que los seguíamos viendo como dos cosas separadas. Bueno, están en el mismo espacio, pero la mitad [del año] damos sujetos y después empezamos con ESI” (Integrante del Programa Provincial de ESI, noviembre de 2021). Por lo tanto, se sugirió que los contenidos vinculados a la categoría de Sujeto de la Educación y aquellos vinculados con la ESI se situaran “en espacios separados, que cada uno tenga su especificidad” (Integrante del Programa Provincial de ESI, noviembre de 2021).

La observación realizada en este informe fundamentó la segunda transformación curricular que identificamos: la creación de una unidad específica denominada “Seminario de ESI”. Una de las integrantes del Área Curricular sostuvo que recuperaron la observación que les realizaron desde el Programa Provincial de ESI que, en su interpretación, “proponía la independencia de esta unidad, básicamente haciendo mención y argumentando en hacer visible un territorio de conocimiento que no es opcional, que es constitutivo de la marca de la definición de los procesos de formación docente” (Referente de Área Curricular de la DGES, septiembre 2021).

La decisión adoptada fue “una unidad que se autonomizara del resto, que tuviese un tiempo y una temporalidad, entonces se le asignan esas dos horas a educación sexual” (Referente de Área Curricular de la DGES, sep-



tiembre 2021). De esta manera, la creación de un seminario específico presupone que se trabajaría como “un núcleo de conocimiento que no va a estar, de algún modo, interpretado por quien diera la unidad de Sujetos de la Educación y decidiera darle un margen mayor o menor al eje ESI, sino que tuviera un componente de contenidos que atravesara la asignatura a lo largo del año y que estuviera presente en sus desarrollos” (Referente del Área Curricular de la DGES, septiembre 2021). En la lectura de los documentos observamos que el Seminario de ESI se conformó utilizando los mismos ejes temáticos que ya estaban presentes en Sujetos de la Educación.

Con la creación de unidades específicas para el tratamiento de la ESI comienza a discutirse el momento de la trayectoria estudiantil en que estas se sitúan. Como puede observarse en Tabla n.º 1, Sujetos de la Educación se situó mayoritariamente en el 2.º año de la formación, y el Seminario de Educación Sexual Integral, en 3.º o 4.º año. Las discusiones relativas a esta decisión se vinculan con los criterios de secuenciación de contenidos, bajo los que operan supuestos sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Alterman, 2008). En una de las entrevistas, una integrante del Programa Provincial de ESI desarrolló algunos argumentos para sostener que la ESI no debía encontrarse en los primeros años de la carrera:

Nos parecía importante que [la ESI] no esté al ingreso de la carrera. Por una cuestión de pensarse más como futuro docente y no como que estoy iniciando una carrera. Es decir, nos parecía que si estaba en 1.º año, todavía quien ingresa está pensando más la ESI para su vida, para sí mismo. Porque, si bien tiene el doble rol en el profesorado, la mayor fuerza es pensarse como docente: qué tengo que incorporar para poder transmitirlo cuando estoy trabajando con mis estudiantes. (Entrevista a integrante del Programa Provincial de ESI, noviembre de 2021)

En este argumento, la ubicación de la ESI en los últimos años de la formación facilita que las/os estudiantes prioricen su estudio en tanto objeto de enseñanza dirigido a estudiantes de las escuelas secundarias, bajo la premisa de que la trayectoria formativa previa permite el posicionamiento de las/os estudiantes como futuras/os docentes. Resulta interesante vincular este presupuesto con los hallazgos de una investigación previa realizada sobre los seminarios de ESI en los profesorados de Educación Primaria, en el cuarto año de la formación docente. Allí, se analizó que las propuestas de enseñanza en el Seminario de ESI se orientaban en mayor medida a la reflexión sobre las/os propias/os estudiantes, y en menor medida, sobre el sujeto destinatario (Molina y Villalobos, 2020). Los resultados de esta indagación llaman a preguntarse de qué manera se articula la incidencia del año de cursado, la especificidad de los contenidos abordados en este seminario y las trayectorias previas de las/os estudiantes. Por otra parte, la inclusión de la

“...la ubicación de la ESI en los últimos años de la formación facilita que las/os estudiantes prioricen su estudio en tanto objeto de enseñanza dirigido a estudiantes de las escuelas secundarias, bajo la premisa de que la trayectoria formativa previa permite el posicionamiento de las/os estudiantes como futuras/os docentes.”

ESI en el último año de formación es cuestionado por las/os estudiantes en tanto consideran que es una aproximación tardía, ya que se produce cuando se encuentran desarrollando actividades de enseñanza en la escuela asociada en el marco de Práctica Docente IV.

Por otra parte, observamos que la definición de una unidad específica destinada al tratamiento de la ESI jerarquiza su abordaje y, al mismo tiempo, tensiona el carácter fragmentario de los diseños curriculares, que es una característica percibida como problemática.

El abordaje transversal

De manera complementaria a la creación de unidades curriculares específicas, se discutieron posibles modalidades para transversalizar contenidos de la ESI. González Del Cerro (2018) sostiene que si bien “transversalidad” es un término altamente polisémico, no consiste en agregar nuevos temas al programa desconectados de las unidades temáticas, y propone una definición:

Los temas o ejes transversales apuntan a direccionar una orientación o mirada sobre el mundo que una sociedad, en un momento dado, considera como valores fundamentales. Tienen la función, además de direccionar la enseñanza, de involucrar a todos los sectores dentro de la institución y dentro de la sociedad. (González Del Cerro, 2018, p. 274)

Bajo esta concepción, se puede pensar a los ejes de la ESI como perspectivas que, además de ser transversales, deben estar articuladas para abordar los contenidos en su integralidad. El enfoque transversal expresa que todas las disciplinas tienen la posibilidad de establecer un diálogo con los ejes de la ESI –cuidar el cuerpo y la salud, valorar la afectividad, garantizar la equidad de género, respetar la diversidad y ejercer los derechos– (Marina, 2014).

La preocupación por la transversalidad de la ESI en la trayectoria formativa inicial emerge de las afirmaciones de distintos actores entrevistados. Una de las integrantes del Área Curricular afirma:

Nosotras también somos sujetos epocales y también somos conmovidas por los acontecimientos (...) a medida que nosotras vamos aprendiendo esa educación sexual integral la vamos reaprendiendo en el sentido de la trama curricular. (Referente del Área Curricular de la DGES, septiembre 2022)

El sentirse interpeladas por el contexto² se traduce en una apuesta por transversalizar contenidos de ESI y repensar los diseños curriculares. Uno de los problemas era que solo se pensara desde una unidad curricular; para la integrante del Área Curricular, había que “transitar el currículum para que sean visibles las preguntas sobre género, sobre derechos, que están en muchas otras unidades” (Referente del Área Curricular de la DGES, septiembre 2021).

El Programa de ESI realizó algunas sugerencias a fin de avanzar ante este desafío. Para ello, propuso dos alternativas: incorporar contenidos específicos en las diferentes unidades curriculares, o que el enfoque que sustenta la ESI se utilice como marco conceptual desde el cual “mirar” y analizar diferentes procesos sociales y educativos (Programa Provincial de ESI, s/f). En el informe elaborado para la DGES, advertían que, de los cinco ejes propuestos desde el PNEI, algunos tenían una fuerte presencia, mientras otros eran menos abordados o estaban ausentes:

Faltaba fuerza a algunos ejes, y a lo mejor otros estaban... nunca sería “sobretabajados” porque parece que nunca alcanza,

² Considerando un contexto de transformaciones culturales, sociales y normativas, se infiere la referencia a las movilizaciones conocidas como “Ni una menos”, que visibilizan en la agenda pública los femicidios; un conjunto de debates que incidieron centralmente en la ESI (Tomasini, 2019).



pero sí que tengan igual, un peso más similar porque si no, aparecían ciertas ausencias; la diversidad y no recuerdo cuál otro eje aparecían con más fuerza. (Integrante del Programa Provincial de ESI, noviembre de 2021)

Desde la mirada de las integrantes del Área Curricular de la DGES, la perspectiva de la ESI se encuentra presente atravesando la totalidad del trayecto de formación de la carrera. Al realizar un recorrido por el diseño, podría identificarse la presencia de la ESI en los distintos años de cursado:

Para nosotras, es claro cuando leemos el currículum que hay una línea de desarrollo, tenemos claves curriculares que aportan a la comprensión de la Educación Sexual Integral, y entonces siempre lo trabajamos en esa perspectiva. La ESI está como unidad independiente, pero hay unidades que están ahí, siendo muy fuertes en el aporte conceptual. Entonces, Problemáticas Socioantropológicas, Sujetos de la Educación Integral para nosotras son un recorrido, que están en cada uno de los años. En primero, segundo, tercero y en cuarto, abriendo preguntas y ayudando a comprender esta trama. (Referente de Área Curricular de la DGES, septiembre 2021)

Para quienes han participado en los procesos de desarrollo de las políticas curriculares, la lógica de incorporación transversal de la ESI en el diseño curricular resulta “transparente”, mientras que para diversos actores de las instituciones de formación resulta menos evidente. En este sentido, una de las integrantes de DGES plantea que a ellas les “sorprendió muchísimo” cuando fueron a trabajar con un instituto “y los estudiantes decían: no tenemos ESI. Y te queda resonando” (Referente del Área Curricular de DGES, 2022). Para la entrevistada, había contenidos de ESI que “no se estaban leyendo”, y la demanda por más ESI se traducía en la solicitud de estudiantes que pedían presencia en más espacios y no solo en las unidades curriculares que los diseños prescriben.

Atentas a estas discusiones, iniciamos el análisis de las últimas versiones de los diseños, identificando referencias a la sexualidad y la construcción sociocultural del género en las distintas unidades curriculares. En la siguiente tabla, graficamos lo hallado, considerando el campo de la formación, la unidad curricular y el año de cursado en que se encuentran las referencias, en algunas de las carreras analizadas.

Tabla n.º 2 Referencias a contenidos de ESI según profesorado, campo de la formación, unidad curricular y año de cursado

Profesorados de Educación Secundaria	Campo de la formación	Unidad Curricular y año
Biología, Matemática (Actualización Cohorte 2015)	Campo de la Formación General	Problemáticas Socioantropológicas en Educación. 1.er año.
	Campo de la Formación Específica	Sujetos de la Educación y ESI. 3.er año.
Física, Química (Actualización Cohorte 2015)	Campo de la Formación General	Problemáticas Socioantropológicas en Educación. 1.er año.
	Campo de la Formación Específica	Producción Científica y Sociedad. 1.er año. Sujetos de la Educación y ESI. 2.do año.
Antropología (Actualización Cohorte 2018)	Campo de la Formación General	Problemáticas Socioantropológicas en Educación. 1.er año. Seminario de ESI. 3.er año.
	Campo de la Formación Específica	Teorías Antropológicas I y Antropología de los Espacios Urbanos y Rurales. 1.er año. Historia Social de América y Argentina. 2.do año. Problemáticas Socioantropológicas Contemporáneas I. 3.er año. Problemáticas Socioantropológicas Contemporáneas II. 4.to año.

...continúa en página siguiente

Profesorados de Educación Secundaria	Campo de la formación	Unidad Curricular y año
Lengua y Literatura (Actualización Cohorte 2019)	Campo de la Formación General	Problemáticas Socioantropológicas en Educación. 1.er año.
	Campo de la Formación Específica	Teorías y análisis literario II. 2.º año.
	Campo de la Formación General	Historia y Política de la Educación Argentina. 3.er año. Seminario de ESI. 3.er año. Problemáticas y Desafíos de la Educación. 4.º año.
Historia (Actualización Cohorte 2018)	Campo de la Formación General	Problemáticas Socioantropológicas en Educación. 1.er año. Problemáticas y Desafíos de la Educación. 4.º año.
	Campo de la Formación Específica	Sujetos de la Educación. 3.er año.

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a lo presentado en la Tabla n.º 2, podemos afirmar que la transversalidad de contenidos de ESI varía en los distintos profesorados. En los diseños curriculares de Biología, Física, Química, Matemática e Historia, encontramos menor presencia de contenidos de ESI, y en cambio, se observa mayor predominancia en los profesorados de Antropología y Lengua y Literatura. Al observar los diseños curriculares, encontramos que la transversalidad se traduce en la presencia de contenidos particulares, en algunos espacios curriculares. Es decir, opera en uno de los sentidos que proponía el Programa Provincial de ESI, sobre la presencia de contenidos agregados dentro de algunas unidades curriculares. Sin embargo, es interesante también considerar el segundo sentido sobre la transversalidad de los ejes de la ESI.

Para González del Cerro (2018), los ejes de la ESI deben ser entendidos más como enfoques o perspectivas que como contenidos a agregar. De esta forma, la transversalidad de

la ESI implica pensar que todas las disciplinas tienen posibilidad de establecer un diálogo con esos enfoques. En esta línea de abordaje, desde el campo de la ESI, se ha reflexionado respecto a que los conocimientos disciplinares son saberes generizados (Sardi, 2017; Lopes Louro, 2012).

Además, las discusiones en torno a la inclusión de la ESI se desarrollaron en el marco de un debate vinculado con la definición de los distintos campos de conocimientos que conforman la formación docente. En la elaboración de las primeras versiones, cuando se incorporó como un eje dentro de Sujetos de la Educación, se dispuso la incorporación de la ESI en el Campo de la Formación Específica, el cual tiene por objetivo “atender al análisis, formulación y desarrollo de conocimientos y estrategias de acción profesional para el nivel escolar y/o en las disciplinas de enseñanza para las que se forma” (CFE, Resolución n.º 24, 2007). En este campo curricular se encuentran incluidos los contenidos relativos a las disciplinas específicas de enseñanza, las didácticas y las tecnologías de enseñanza particulares y los sujetos del aprendizaje.

Considerar los contenidos de Sujetos de la Educación como parte del Campo de la Formación Específica era en sí una posición que resultaba necesario instalar en las primeras discusiones curriculares, que permitía reponer la centralidad del sujeto de destino en el abordaje de los objetos de enseñanza, a fin de comprender que no se enseña sin pensar en el para qué y para quién:

Las perspectivas de enseñanza tenían que estar pensadas para esos sujetos destinatarios que iban a aprender, y en el marco de eso, se decide que fuera una unidad, que Sujetos de la Educación fuese una unidad con una carga horaria que permitiera nuclear en su interior, un eje que abriera la discusión sobre la Educación Sexual Integral. (Entrevista referente de la DGES, septiembre 2021)



Sin embargo, con las actualizaciones curriculares posteriores, al crearse el Seminario de Educación Sexual Integral, esta temática fue ubicada en el Campo de la Formación General (en los casos del profesorado de Antropología y de Lengua y Literatura, actualización 2018); campo que se encuentra dirigido a “desarrollar una sólida formación humanística y al dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, y a la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socio-culturales diferentes” (CFE, 2007, p. 10).

Excluyendo las unidades curriculares que hemos caracterizado como específicas (Sujetos de la Educación, Sujetos de la Educación y ESI y el Seminario de ESI), en todas las carreras los contenidos de ESI se referencian de manera más explícita en Problemáticas Socioantropológicas en Educación, una unidad curricular que se sitúa en el Campo de la Formación General. Dentro de este campo también se reconoce la presencia de la ESI en Historia y Política de la Educación, en el caso de Lengua y Literatura; y en la unidad curricular Problemáticas y Desafíos de la Educación, en los profesorado de Lengua y Literatura e Historia.

En el Campo de la Formación Específica, los contenidos de la ESI se presentan en unidades tales como Producción Científica y Sociedad, en los profesorado de Química y Física; Teorías y análisis literario II, en el profesorado de Lengua y Literatura; mientras que, en el caso del profesorado de Antropología, se encuentra presente en distintas unidades de este campo de la formación: Teorías Antropológicas, Antropología de los Espacios Urbanos y Rurales, entre varias otras.

A modo de cierre

En este artículo, compartimos algunos elementos del análisis realizado sobre las decisiones que se tomaron en el proceso de incorporación de la ESI en los diseños curriculares de los profesorado de Educación Secundaria. En este proceso, no se plantearon discusiones respecto a la inclusión de la ESI y, en cambio, se debatieron los criterios para su presentación y organización; entre otros aspectos, esto implicaba la toma de decisiones respecto a los enfoques seleccionados para su tratamiento.

Desde el enfoque específico, inicialmente se incluyeron ejes temáticos al interior de Sujetos de la Educación. Luego, con las actualizaciones curriculares, se realizaron algunos movimientos con la intención de visibilizar y jerarquizar su presencia. En algunos diseños, se incluyó en la denominación de Sujetos de la Educación, y en otros, se asignó una unidad específica al crear el Seminario de Educación Sexual Integral. En ambos casos, se sostuvieron los mismos ejes temáticos. La incorporación de los términos “Educación Sexual Integral” en la denominación del seminario Sujetos de la Educación permitió visibilizar la presencia de esta temática en la formación. La creación del seminario tuvo, además, el objetivo de jerarquizar su tratamiento y garantizar que su enseñanza no quedara sujeta a los criterios de selección de las/os docentes a cargo de la unidad curricular.

Los actores involucrados acuerdan en que la definición de unidades específicas resultó insuficiente, por lo que propusieron un enfoque transversal. Pudimos reconocer la presencia de algunos contenidos referidos a ESI en distintas unidades curriculares, con diferencias significativas en las distintas carreras. Por otra parte, los ejes de contenido de la ESI se incorporan de manera desigual en los diseños; mientras algunos se reiteran, otros se encuentran prácticamente ausentes.



Referencias

La transversalidad de la ESI en la trayectoria formativa inicial continúa siendo un desafío. Guiadas por la conceptualización de Lopes Louro (2012) sobre “extrañar el currículo” en tanto acto de desconfianza ante lo que nos presenta el texto curricular, entendemos que aún falta “sobrepasar los límites”, atreverse, desconfiar de lo que está allí y mirar de modo propio lo que está incluido, para poner en situación embarazosa lo que está en ese “cuerpo de conocimientos” (Lopes Louro, 2012, p. 115). El desafío actual se encuentra en que esta temática sobrepase los límites disciplinares, para exceder y transversalizar la perspectiva de género impregnando los conocimientos disciplinares.

Consideramos que esta investigación exploratoria da cuenta de un campo fecundo de análisis, en el que se reconoce la necesidad de profundizar, por una parte, en el análisis del texto curricular (propósitos y orientaciones para la enseñanza, contenidos seleccionados y omitidos), y por otra, en los procesos de resignificación producidos en los contextos institucionales.

Si bien en el proceso de elaboración de los diseños curriculares no existieron posiciones contrarias a la incorporación de la ESI en la formación de docentes de Educación Secundaria, destacamos la necesidad de conservar y defender la enseñanza de contenidos explícitos –ya sea por la vía de la transversalidad o de la constitución de espacios específicos– en la formación de los/as docentes. La formación docente es un espacio de disputa de sentidos político-pedagógicos, y la inclusión de la ESI constituye una estrategia fundamental a fin de garantizar el cumplimiento de un derecho consagrado por ley, tanto para quienes se encuentran en proceso de formación como para sus futuros estudiantes. ■■■■

Alterman, N. (2008). La construcción del currículum escolar. Claves de lectura de diseños y prácticas. *Páginas* (6), 127-145.

Argentina. (2006a). Ley N.º 26.150, 24 de octubre de 2006. *Ley de Educación Sexual Integral*. Boletín Oficial de la República Argentina.

Argentina. (2006b). Ley N.º 26.206, 28 de diciembre de 2006. *Ley de Educación Nacional*. Boletín Oficial de la República Argentina.

Boccardi, F. (2013). Educación de la diferencia sexual. Acerca de lo que se dice que hay que enseñar a la hora de dictar educación sexual en las escuelas. *Revista Punto Género* (3), 83-97.

Casimiro Lopes, A. (2004). Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação* (26), 109-118.

Comisión Federal de Evaluación. (2011). *Informe 2009-2011*. Instituto Nacional de Formación Docente.

Consejo Federal de Educación (2007). Resolución n.º 24. Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial.

Consejo Federal de Educación (2008). Resolución n.º 72.

De Alba, A. (1998). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila.



- Faur, E.** (2018). *El derecho a la educación sexual integral. Aprendizajes de una experiencia exitosa*. Ministerio de Educación Argentina – UNFPA.
- Gamba, C.** (2018). *La reflexión sobre nosotros/as mismos/as. Los procesos de subjetivación docente y la educación sexual integral como tecnología de gobierno*. [Tesis de Maestría]. FLACSO.
- González 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]. Universidad de Buenos Aires.
- Goodson, I.** (1995). *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Pomares
- Iosa, T.** (2010). Aproximaciones a la subjetivación sexo-genérica en la profesión docente. Estudio comparativo de tres cursos de Formación Docente en Educación Sexual en Córdoba. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación* (5), 331-344.
- Kohen, M. y Meinardi, E.** (2016). Las situaciones escolares en escena. Aportes a la formación docente en Educación Sexual Integral. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 21(71), 1047-1072.
- Lopes Louro, G.** (2012). "Extrañar" el currículum. En M. L. Spadaro (comp.): *Enseñar filosofía, hoy*. Edulp.
- Lucotti, A.** (2019). *Evaluación de la implementación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. [Tesis de Licenciatura]. Universidad de San Andrés.
- Marina, M., et al.** (2014). Clase 2: "Los ejes de la ESI", Educación Sexual Integral, Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y TIC. Ministerio de Educación de la Nación.
- Molina, C. y Villalobos, C.** (2020). *Formación Docente y Educación Sexual Integral. Una mirada hacia las propuestas de enseñanza en Profesorados de Educación Primaria en Córdoba*. Dirección General de Educación Superior. Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.
- Páez, M.** (2021). Perspectiva de género y formación docente en tiempos de cambios (Córdoba, Argentina). *Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe*, 18 (1), 1-26.
- Palma, M.** (2018). *La Educación Sexual en el Diseño Curricular de la Formación Docente en la provincia de Entre Ríos: Análisis de un Proyecto de Cátedra del Seminario-taller de Educación Sexual Integral*. [Tesis de grado]. Universidad Nacional de La Plata.
- Programa Provincial de Educación Sexual Integral** (s/f). *Informe: diseños curriculares de nivel superior*. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Sacristán, G.** (2007). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata.



- Sardi, V.** (2017). Prácticas en terreno/
prácticas generizadas en la
formación docente en Letras. En V.
Sardi (coord.): *Jóvenes, sexualidades y
saberes en la escuela secundaria*. GEU.
- Stambole, L.** (2017). La (in)visibilización de la
diversidad de género en el desarrollo
curricular de la formación docente
inicial de Tucumán. *Revista del Cisen
Tramas/Maepova* 5(2), 147-159.
- Stambole, L.** (2014). El género y las
sexualidades en la educación
sexual de docentes tucumanxs.
Aproximaciones desde el currículum.
3° Congreso Género y Sociedad.
- Tomasini, M.** (2019) La educación sexual en
disputa. Desafíos para las escuelas
en un escenario de transformación
social y cultural. *Educación, Formación
e Investigación* 5(8), 137-156.