

Revista nuestraAmérica, eISSN 0719-3092, n.o 22,
Julio-Diciembre, 2023, e10396639 Ediciones nuestraAmérica
desde Abajo (Chilecontacto@revistanuestramerica.cl)
Recibido: 09-11-2023 | Aceptado: 15-12-2023 | Publicado:
18-12-2023 DOI 10.5281/zenodo.10396642 Derechos de autor
2023: Autor/a Licencia:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Maneras ‘otras’ de investigar la ESI en escuelas secundarias

Formas ‘outras’ de pesquisar a ESA em escolas secundárias

'Other' Ways of Researching CSE in Secondary Education

Viviana Sassia 1; Marian Rivoir Lagleyzeb 2

1 Universidad Nacional del Sur, Argentina; 2
Universidad Nacional del Sur, Argentina

a vivisassi@gmail.com ORCID
<https://orcid.org/0000-0002-9041-2791>

b marianrivoir@gmail.com ORCID
<https://orcid.org/0009-0004-2815-4383>

Resumen

Presentamos nuestra línea de trabajo “Pedagogía feminista: mitos y realidades sobre la Educación Sexual Integral (ESI) en el nivel secundario” del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur. Es un proyecto reciente que intenta visibilizar la vinculación entre feminismo y educación. Para ello busca indagar en torno a los sentidos y creencias sobre la ESI que se producen, reproducen y transforman en las escuelas de nivel secundario de la ciudad de Bahía Blanca. La temática se inscribe desde posiciones poscríticas y decoloniales, por lo que el andamiaje epistemológico-metodológico se ancla en la perspectiva de las etnografías colaborativas y participativas. Nos interesa co-construir experiencias y conocimiento sobre la ESI en las escuelas públicas de gestión estatal, de nivel secundario que favorezcan la generación de dispositivos de cambio pedagógico e institucional. Por último, aspiramos a consolidar un grupo y una

línea de trabajo interdisciplinaria desde el enfoque de la pedagogía feminista.

Palabras clave: pedagogía; feminismo; escuela; ESI

Abstract

: Presenting our research on "Feminist Pedagogy: Myths and Realities about Comprehensive Sexuality Education (CSE) in Secondary Education" from the Department of Education Sciences at the National University of the South. This is a recent project aiming to highlight the connection between feminism and education. To achieve this, it seeks to explore the meanings and beliefs about CSE that emerge, perpetuate, and transform in secondary schools in the city of Bahía Blanca. The theme is approached from post-critical and decolonial perspectives, grounding the epistemological and methodological framework in the collaborative and participatory ethnographic perspective. We are interested in co-constructing experiences and knowledge about CSE in public state-managed secondary schools, fostering the development of pedagogical and institutional change initiatives. Finally, our goal is to establish a cohesive interdisciplinary group and a research stream from the perspective of feminist pedagogy.

Keywords: pedagogy; feminism; school; CSE

Resumo

Apresentamos nossa linha de pesquisa "Pedagogia feminista: mitos e realidades sobre a Educação Sexual Abrangente (ESA) no nível secundário" do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Nacional do Sul. Este é um projeto recente que busca tornar visível a conexão entre feminismo e educação. Para isso, busca pesquisar os sentidos e crenças sobre a ESA que ocorrem, reproduzem e transformam nas escolas de nível secundário na cidade de Bahía Blanca. A temática se

inscribe en perspectivas pós-críticas e decoloniais, portanto, a estrutura epistemológica-metodológica se ancora na perspectiva das etnografias colaborativas e participativas. Estamos interessados em co-construir experiências e conhecimento sobre a ESA nas escolas públicas de gestão estadual, de nível secundário, que promovam a geração de dispositivos de mudança pedagógica e institucional. Por fim, aspiramos consolidar um grupo e uma linha de pesquisa interdisciplinar sob a ótica da pedagogia feminista.

Palavras-chave: pedagogia; feminismo; escola; ESA

Presentación

Somos un grupo de investigación que lo atraviesa la intención de reafirmar el derecho a la ESI en la escuela secundaria. Este proyecto se orienta a la construcción de conocimiento que aporte a la pedagogía feminista y sus postulados, que contribuya a la formación docente; a comprender la configuración de las subjetividades que emergen en los espacios y formatos del nivel secundario; a analizar proyectos institucionales y propuestas curriculares que incluyan y promuevan experiencias desde la perspectiva feminista. Los objetivos planteados apuntan a la emancipación de los sujetos y la transformación de la realidad social. Es aquí que subyace una cuestión medular en nuestro posicionamiento epistémico-metodológico respecto a nuestro trabajo como investigadoras/es: la idea de praxis, como esa «acción social orientada a la transformación de la realidad, ya sea en algunos de sus aspectos materiales, socio-culturales o de conciencia» (Sirvent y Rigal 2014, 8). Metodológicamente recuperamos aportes del paradigma de la etnografía colaborativa (Katzner y Chiavazza 2019) y de la investigación participante en tanto se tratan de maneras de hacer ciencia de

lo social que procuran la participación real de los sujetos involucrados en la misma (Sirvent y Rigal 2014, 7).

Que nos aportan las pedagogías feministas para repensar la educación

En tanto conjunto de discursos, las pedagogías feministas son una práctica política y una manera específica de educar que tiene como propósito la emancipación, que denuncia el androcentrismo y la dominación masculina, y promueve la libertad y el fortalecimiento de las mujeres, para construir de manera colectiva una sociedad más libre y democrática (Maceira Ochoa 2007). Su carácter revolucionario aspira a modificar la desigualdad naturalizada, intentando escuchar y dar lugar a las voces de todas las subjetividades «criticando, una y otra vez, las certezas del punto de partida». Encontrándose en las resistencias, opta por un «testimonio colectivo, hecho de muchas memorias, capaces de afirmar o de cuestionar identidades» (Korol 2007, 19).

Las pedagogías feministas exponen la existencia de un orden social hegemónico en el que se naturalizan y establecen definiciones fijas que convierten la experiencia (y otras categorías vinculadas a ésta, como: género, etnia, orientación sexual, etc.) en fundamento ontológico de las identidades. Maceira Ochoa (2008) al denunciar la existencia de un mundo generizado y predominantemente dicotómico, asume el compromiso de trabajar la influencia del género en las personas para responder a una experiencia distinta, para reflexionar y abordar las diferencias en aras a la construcción de un proyecto de sí más libre, propio y autónomo.

En relación a la escuela, se la visibiliza como espacio de construcción de subjetividad (Spivak 1998)[1], desnaturalizando el hecho de que siempre

ha educado en la sexualidad de manera implícita o explícita (Augustowsky 2005)[2]. Aunque no estuviera curricularmente escrito, la institución escolar, a través de su «norma corporal» —vestimenta, apariencia aceptable, uso del cuerpo en clase y recreos, ritos y rituales— configura identidades en relación con el género (Faur 2018; Lavigne 2011; Morgade 2011). En la actualidad, el activismo feminista de las y los estudiantes busca y demanda otras propuestas que aboguen por procesos liberadores, que erradiquen la discriminación y la desigualdad sexogenérica.

Por el propio objeto de estudio, y la posiciones que tomamos respecto a cómo investigar decidimos abrir camino a discusiones que pueden presentarse entre el feminismo y lo metodológico. El campo de las pedagogías feministas da cuenta de un conjunto de discusiones en torno a las prácticas de producción y legitimación del conocimiento, además de abordajes particulares de contenidos, objetivos y estrategias de enseñanza y aprendizaje cuya finalidad está siempre enfocada en el cambio y la justicia social (Crabtree et al. 2019 en Troncoso, Follegati y Stutzin 2019, 6). Los intereses sobre cómo nos acercamos a conocer la realidad socioeducativa movilizan nuestro quehacer científico descubriendo la vinculación entre lo político y la ciencia. El feminismo propone desalojar la sexualidad del ámbito privado lo que nos lleva a relacionar las decisiones metodológicas de nuestro proyecto con la Investigación Feminista, considerando que siempre «la subalternidad de un género (en general el de las mujeres) se presentarán diferencias más o menos importantes [...] De esta manera, concepciones e interpretaciones se reflejarán en la metodología de la investigación y condicionarán los resultados» (Bartra 2012, 70).

Existen diversos estudios que se encuadran dentro

de la investigación feminista, algunos recuperan aspectos de la investigación participante colaborativa (hooks 2020; Maceira Ochoa 2006; 2008; Morgade 2011; 2006a; 2006b; Morgade y Fainsod 2015; Morgade, Fainsod, González y Busca 2015), que nos aportan un lenguaje de análisis crítico de la realidad para el abordaje de las narrativas que naturalizan las diferencias entre sexos (Martínez y Bernardos 2018). Nos ayudan a deconstruir los discursos que circulan al interior de las instituciones escolares, pero incluyendo a todos los actores y las actrices que habitan las escuelas. Las reflexiones giran en torno a la interseccionalidad (Platero 2013; Visotsky 2018; 2020)[3] de la identidad social cuestionando las clásicas preguntas por el qué, el cómo y para qué educamos.

El marco político normativo que abona esta investigación

El 14 de diciembre de 2006 se aprueba la Ley de Educación Nacional N° 26.206, que dictamina dentro de los fines y objetivos de la política educativa Nacional, «brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable». Como expresión de política pública, esta misma ley establece a la educación secundaria como un derecho. Con anterioridad, el 4 de octubre, se sanciona la Ley 26.150 que crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI). El principal propósito de la misma es garantizar el derecho a recibir educación sexual integral en todos los establecimientos educativos del país, sean de gestión estatal o privada, en todos los niveles y modalidades. Ambas leyes se enmarcan en la perspectiva de los derechos humanos, y en el caso de esta última, se plantea promover la igualdad de oportunidades para varones y mujeres. Los propósitos formativos que encabezan los

lineamientos curriculares de ESI (anexo de la Ley) lo retoman fuertemente, y en los contenidos, desde el nivel inicial hasta la formación docente, está presente este objetivo. La normativa, producto de un proceso histórico, político y social se basa en las convenciones internacionales de derechos humanos, y está acompañada por un conjunto de leyes nacionales e internacionales vinculadas a los derechos de las mujeres y la erradicación de la violencia de género, la diversidad sexual, la identidad de género, y los derechos humanos en general[4].

El Programa Nacional de Educación Sexual Integral plantea cinco objetivos centrales a saber: incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas; asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral; promover actitudes responsables ante la sexualidad; prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular; y procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres. Estos objetivos atraviesan los cinco ejes de contenidos a trabajar en las escuelas: reconocer la perspectiva de género, respetar la diversidad, valorar la afectividad, ejercer los derechos sexuales y reproductivos y cuidar el cuerpo y la salud (Resolución CFE N.º 340/18)[5].

Promulgar la educación y la ESI como derechos, en este caso para el nivel secundario, implica no solo la sanción de la norma, sino que pone al Estado Nacional como garante legal que protege y vela por el efectivo cumplimiento de los mismos para todas y todos sin discriminación alguna. Esto obliga a los Estados provinciales a guiar sus políticas públicas

acorde a los principios de universalidad, igualdad, no discriminación, indivisibilidad e interdependencia de los derechos. En el año 2008 se aprueba la Resolución CFE N.. 45, la cual establece los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral y en 2018, mediante la Resolución CFE N.. 340 se aprobaron los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para la Educación Sexual Integral, se establece que en cada establecimiento educativo se organice un equipo docente referente de ESI que lleve adelante un abordaje interdisciplinario y se establece el cumplimiento de un espacio específico de ESI en la formación inicial de los futuros docentes, la inclusión de contenidos de ESI en concursos de ascenso como también la realización de las Jornadas «Educar en Igualdad».

Otras acciones están vinculadas a la creación de espacios institucionales en el Ministerio de Educación de la Nación, como la Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y ESI en el año 2019 y en el 2021 el Observatorio Federal de la ESI. En la actualidad la resolución ministerial N.. 1985/23 aprueba las pautas de implementación del Programa de Educación Sexual Integral, con el objeto de continuar consolidando y promoviendo la política educativa de educación sexual integral en todo el país.

El respeto por la diversidad y la perspectiva de género son fundamento en la implementación de la ESI, en tanto busca desnaturalizar el vínculo entre sexos, reponiendo las condiciones políticas y de poder que lo constituyen. La ESI, como tema de debate, surge desde la militancia de movimientos sociales y feministas, aunque en la actualidad, ha cobrado presencia en discusiones académicas en Argentina. El proceso de configuración de la educación sexual como un derecho está atravesado por la lucha de los feminismos al politizar lo privado e instar al Estado a incorporar la

perspectiva de género en las políticas públicas (Lavigne 2011). Tanto desde la militancia como desde la academia, los movimientos de mujeres y disidencias sexuales han procurado visibilizar la desigualdad histórica de mujeres, niñas y niños y adolescentes, justificada y legitimada desde una perspectiva biologicista. En los últimos años, estos grupos, han enfatizado en la necesidad de construir estrategias que desalojen la sexualidad del ámbito privado, indicando cómo los cuerpos y el Estado son territorios de disputa política. En este sentido, la ESI se constituye en el pilar normativo de una política educativa que busca romper con la racionalidad de una pedagogía androcéntrica, desde la crítica al patriarcado y al sexismo en las escuelas.

Reconocer la educación secundaria y a la ESI como derechos nos lleva a repensar la función social históricamente asignada a la educación y las formas en que se concretiza en la escuela, como espacio institucionalizado. Ambas, educación y escuela, son construcciones sociohistóricas significativas que aparecen y se justifican como necesarias para la producción, reproducción y transformación del orden cultural o simbólico en el que se inscriben. En este sentido, podemos afirmar, siguiendo a Núñez, que la educación representa «un intento de articulación de lo particular del sujeto con un cierto orden que podríamos llamar cultural o simbólico y que nos remite a lo universal, entendido como la actualidad de cada época» (Núñez 1999, 167).

Los mitos como expresión de la realidad de la ESI en las escuelas

Según la RAE los mitos giran en torno a una narración maravillosa situada fuera del tiempo histórico y/o historia ficticia que encarna algún

aspecto universal de la condición humana. Desde su etimología, encuentra su origen en el griego «*u ???*», en alusión a un relato o cuento que supedita la realidad humana y la de la naturaleza a la voluntad de los dioses.

Podemos decir que los mitos no solo establecen creencias como si fueran verdades, sino que naturalizan su origen y se instalan como preexistentes a las y los sujetos. Por su omnipresencia ejercen presión sobre las percepciones colectivas en relación con algún aspecto de la realidad, impiden la reflexión crítica sobre las mismas, y predisponen a actuar de determinada manera.

En lo que respecta a la sexualidad los mitos, en tanto sistema de creencias, se instalan como representaciones, significados y explicaciones verdaderas dependiendo de la época histórica. Es el caso de lo sucedido en la década de los 80 con la epidemia del HIV que generó la producción y reproducción de mitos en torno al temor y desconocimiento acerca del virus y la enfermedad, produciendo estigmatización y mayor sufrimiento a quienes lo padecían. En este contexto, el acento en la prevención cobró relevancia y pronto fue el enfoque biomédico el que tomó las riendas del asunto: «no es cualquier discurso. La medicina no es meramente el arte de curar; es también meditación sobre la Vida, la Muerte, el Sufrimiento. Los médicos no solo hablan de su especialidad, sino que permanentemente hablan de la vida, la sociedad, los valores, etc., diciéndonos cómo tenemos que vivir, sufrir, gozar, parir, enfermar, morir» (Morgade 2011, 42).

La mayoría de los mitos sobre la ESI surgen del desconocimiento o desde miradas sesgadas o reduccionistas desde las que se piensa que abordar la temática en la escuela (o en cualquier otro

ámbito) estimula a las y los estudiantes a tener relaciones sexoafectivas de forma temprana. En algunos casos estas creencias arraigadas se refuerzan con una visión moralista que recae en la discriminación, argumentando que hablar de sexualidad puede pervertir el deseo sexual de las y los adolescentes, refiriéndose a las identidades que aparecen en la escuela (comunidad lgbtqi+, identidades transgéneros). Cahn, Lucas, Cortelletti y Valeriano (2020) presentan mitos y manías sobre la ESI para trabajar en las escuelas y con las familias promoviendo espacios de escucha y circulación de la información. Enumeran expresiones que se nuclean en torno a premisas tales como que el feminismo es una ideología de género que busca oprimir a los varones; que las familias tienen el derecho a educar a sus hijos/as según sus convicciones, alegando que la ESI torna rebelde a los/as jóvenes; que los docentes tienen escasa preparación en la temática y no quieren tener conflictos con las familias; que la ESI es una cuestión de especialistas; que las y los estudiantes a través de las redes sociales poseen mayor información que los/as adultos/as, entre otras.

Las perspectivas moralistas y biologicistas, que relegan la sexualidad al terreno de lo privado, tienden a instalar temores, desconocimiento y vergüenzas sobre las personas y su habitar/vivir del cuerpo. Resultan una trampa para las subjetividades en la escuela en tanto silencian otras formas de existir ocultando diferentes tipos de violencia. Frente a estos enfoques nos interesa sostener una postura de política pública que incentive el debate político, anclado en una pedagogía del derecho. El paradigma que nos plantea la ESI propone desnaturalizar las miradas sexogenéricas binarias y patriarcales del mundo social y de la cultura androcéntrica, a fin de

ampliar el horizonte posible a otras identidades, más allá de lo que se espera de una mujer o de un varón en la sociedad.

Hay creencias o construcciones sociales sobre la sexualidad que se cristalizan en las escuelas y su cotidianeidad, por su función de transmisión cultural y por el papel que juega el formato escolar (Southwell 2011a; 2011b), en la reproducción de los mitos como expresión de la realidad sobre la ESI. Es el caso del tratamiento del embarazo adolescente en algunas escuelas que da cuenta de la vigencia de un formato escolar elitista, en el cual las alumnas transitan el tabú como un «yunque rosa» construido por un mandato social sustentado por el dispositivo escolar (Becerra 2018). Es por eso que hacemos foco en las vivencias de las y los docentes y estudiantes y en el lugar que la institución les otorga. Pensamos que la deconstrucción de las relaciones de poder sobre las que se legitiman los mitos y su «forma prohibitiva» (los tabúes) favorece «a acción social transformadora, la insurgencia e intervención en los campos del poder, saber, ser y vivir [...] que provocan aprendizajes, desaprendizajes y reaprendizajes» (Ortiz, Arias y Pedrozo 2018, 213). El sentido final de este proceso es construir vínculos más horizontales y autónomos (Martínez y Bernardos 2018).

Cómo pensamos y qué se transformó en el abordaje metodológico

Nuestra intención es comprender ciertas situaciones sociales particulares: los mitos y realidades en torno a la ESI en la escuela secundaria a partir de la narración de los actores, y la búsqueda del hilo conductor de los signos que los llevaron a construir imágenes desde las que surge el sentido de este objeto. En consonancia con la naturaleza

del objeto, la formulación de los problemas y las preguntas de investigación, se construye un andamiaje metodológico desde la lógica cualitativa. La elaboración del proyecto mismo, así como la organización del trabajo de campo se piensan desde una etnografía colaborativa y desde la Investigación Acción Participante (IAP).

El trabajo de campo se inscribe en la perspectiva de las Etnografías colaborativas, desde la cual se plantea una recuperación de los aspectos experienciales vinculados a la construcción social del conocimiento, poniendo la mirada en la colaboración en los procesos de construcción de conocimiento, así como en la colaboración como proceso de articulación interinstitucional (Katzner y Samprón 2011). Entendemos la etnografía en el sentido que plantea Leticia Katzner (Katzner y Chiavazza 2019), es decir como una manera de crear conocimiento sobre la sociedad y examinar las condiciones de producción, difusión y recepción de la misma. En este caso, hacemos foco en el papel de la escuela en tanto espacio simbólico y material donde se producen, reproducen y transforman discursos, prácticas, mitos, etc. que dan cuenta de formas de discriminación social hacia feminidades y masculinidades. Lo experiencial, lo teórico y lo organizativo se entrelazan en nuestra investigación, para dar cuenta de cómo se establece la relación con otros, cómo se siente y desarrolla esta relación, y lo que resulta de ello como un trabajo colaborativo.

La originalidad de esta investigación está en el adentrarnos en la vida cotidiana (Ezpeleta y Rockwell 1983) de las instituciones educativas de nivel secundario para recuperar tanto lo homogéneo, lo general, las continuidades, como lo heterogéneo, lo particular, las rupturas, discontinuidades y disidencias, en torno a las formas de construcción de feminidades, masculinidades y diversidades.

Identificar lo que converge y se establece, así como lo divergente, lo que irrumpe, nos permitirá avanzar en la deconstrucción de las categorías identitarias hegemónicas y los mandatos de género asociados, a la par que ir cimentando la transformación necesaria para que las mujeres se constituyan en ciudadanas sociales integrales, al igual que se ha hecho con los hombres.

Nos interesa identificar, desde la voz de quienes habitan las escuelas, mitos vigentes en torno a la ESI, en tanto los sentidos y significados que los constituyen y atraviesan nuestros modos de hacer y pensar. En muchos casos, refuerzan discursos y prácticas de desvalorización, opresión e inequidad social en las mujeres. Buscamos resignificar el orden actual patriarcal y reorientar las prácticas escolares, transformando el currículum oculto en una realidad más equitativa, a partir de la inclusión y promoción de experiencias educativas feministas.

Si bien originalmente este proyecto fue diseñado desde la etnografía colaborativa, las primeras acciones en territorio nos llevaron a reposicionarnos al darnos cuenta que nuestro último objetivo se nutre de la perspectiva de la investigación acción participante (IAP), en tanto es nuestra intención co-construir experiencias con las escuelas a fin de reafirmar el derecho a la ESI en las escuelas secundarias.

Por esto sentimos la necesidad de profundizar algunos aspectos de la IAP que también se entrelazan con las decisiones metodológicas del proyecto. Nuestro estudio propicia una ética del cuidado en la escuela, que promoció aprendizajes democráticos y participativos en la identificación de nudos problemáticos que constituyen tabúes. Es por eso que pensamos nuestra forma de investigar con responsabilidad social, refiriéndonos a la

«relación entre conocimiento y compromiso de los profesionales». Reconocemos que hay una trama de relaciones entre saber/poder, y muchas veces la ciencia se ha usado con fines coercitivos. Por eso, «los (y las.[6] investigadores participativos han insistido en la necesidad de asumir posiciones críticas con estos usos opresivos del conocimiento y de reorientarlo hacia fines más altruistas y emancipadores» (Torres Carrillo 2009, 117).

Cuando pensamos en cómo investigar, nos referimos al proceso en el que trabajamos en conjunto para entender y dar importancia a ciertos aspectos de la historia, la cultura y las identidades marginadas o subalternas en la escuela. Por eso, las estrategias de recolección de datos que seleccionamos nos permiten comprender el hecho desde la perspectiva de las y los actores, recuperando de forma colectiva la historia de la institución, la cultura y construcción de identidades subalternas en las escuelas (Fals Borda citado en Torres Carrillo 2009). La realización de entrevistas semiestructuradas a las y los docentes (equipo de conducción, preceptoras/es, EOE, profesoras/as) y focus group con las y los estudiantes les dan un lugar protagónico; estas voces nos ayudarán a construir colectivamente, desde sus propios intereses, propuestas metodológicas a llevar adelante en las escuelas.

Otra de las características de este estudio es la intencionalidad (Freire 2008; Giroux 2015)[7] por resignificar el orden actual patriarcal y reorientar las prácticas escolares, transformando el currículum oculto en una realidad más equitativa, a partir de la inclusión y promoción de experiencias educativas feministas. Para ello promovemos una participación en la construcción de una mirada que desnaturalice las desigualdades y las injusticias y promueva derechos. Torres Carrillo (2009), recupera a Fals Borda (1991),

mencionando que la participación que propone la IAP pretende superar asimetrías e injusticias.

Nuestra investigación se concibe, además, como un espacio de formación y aprendizaje. Por un lado, en investigación educativa para las y los estudiantes de la UNS que no cuentan con programas de formación relacionados con la ESI. Por otro lado, se busca contribuir a la formación de docentes con la divulgación de los resultados de la investigación y la creación de espacios de reflexión sobre sus prácticas educativas en torno a la ESI. Según Torres Carrillo (2009), esto implica una colaboración constante con actores no académicos y una conexión sólida entre el conocimiento y la acción, al enfocarnos en las demandas de las comunidades, por eso el trabajo es «en» la escuela.

Por último, Fals Borda (1991, citado en Torres Carrillo 2009) nos aporta la noción de frónesis [frónesis], recuperado de la ética aristotélica, para referirse a la sabiduría práctica. La reflexión permanente y crítica sobre el fenómeno que se estudia y el posicionamiento metodológico es clave para pensar esta noción como aspecto constitutivo de la IAP. Implica una comprensión profunda de las situaciones concretas y de las necesidades y demandas de las escuelas, y una capacidad para tomar decisiones en función de estas. Este movimiento dialéctico orienta nuevas búsquedas, nuevas formas y mejores formas de investigar.

Y seguimos caminando... Esta vez a partir de la escucha de quienes habitan las escuelas

Nuestra breve pero productiva inmersión en las escuelas, este «poner la oreja a la realidad» nos sorprendió en el pedido explícito de trabajar colaborativamente. Surge así la idea de preparar talleres con estudiantes del ciclo superior y

profesores/as referentes sobre inquietudes puntuales relevadas. Estos talleres se piensan como espacios de escucha e intercambio entre pares, con las y los estudiantes del ciclo básico. Aparece también como demanda la propuesta de talleres con las y los docentes preocupaciones vinculadas a la ESI como paradigma, a la curricularización de la ESI y al vínculo con las familias.

El armado de estos talleres, en tanto estrategias participativas son expresión de lo colaborativo, y en tanto espacios de formación que se caracterizan porque los destinatarios realizan una producción, se nutre en la investigación acción participativa. Esta convergencia la explica Torres Carrillo (2009) al plantear que existen factores que los pensamos en común con estos enfoques, como: la articulación entre construcción de conocimientos y acción; la necesidad de abordar las realidades desde diferentes disciplinas para comprenderlas de manera compleja; la generación de nuevas formas organizativas en torno a la construcción del conocimiento; la necesidad de hacerse responsable de las situaciones y problemáticas que las realidades plantean, entre otras.

En nuestro recorrido partimos de la intención de comprender, interpretar y, eventualmente, co-construir estrategias para modificar estructuras y prácticas que perpetúan desigualdades sexogenéricas. La inmersión en territorio nos está demostrando que atender a estas finalidades exige mayor disponibilidad y tiempos para estar con otras/os y pensar juntas/os. Igualmente adherimos a la idea de que «es necesario que el científico y su ciencia primero sean un momento de compromiso y participación con el trabajo histórico y los proyectos de lucha del otro, a quién, más que conocer para explicar, la investigación pretende comprender para servir» (Visotsky 2023, 119). El trabajo de campo y las intervenciones que

realizamos siguen esta línea, y lo colaborativo nos permite posicionarnos no como expertas o expertos que están ahí para dar respuestas o soluciones, muchas veces inalcanzables para sus protagonistas sino para pensar en conjunto abordajes de las problemáticas.

Nos quedan aspectos sobre la construcción metodológica para seguir pensando pero que exceden esta primera presentación, tales como la relación entre la deconstrucción científica y la reconstrucción emancipatoria, las conexiones entre ciencia, conocimiento y razón, la dialéctica entre teoría y práctica y la tensión entre sujeto y objeto (Fals Borda 2008, 77).

Notas

[Referencias] Augustowsky, Gabriela. 2005. Las paredes del aula. Buenos Aires: Amorrortu editores. ISBN 9789505188345.

Bartra, Eli. 2012[2010]. «Acerca de la Investigación y metodología feminista». En Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales, 1.a reimpresión, coordinado por Norma Blazquez Graf, Fátima Flores Palacios y Maribel Ríos Everardo, 67-77. México: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades; Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias; Facultad de Psicología. ISBN 978-607-02-1286-4. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ceiich-unam/20170428032751/pdf_1307.pdf

Becerra, Manuel. 2018. «Y usted, profe ¿qué opina del aborto?» [ensayo de opinión y reflexión]. Anfibia, 11 de julio. ISSN 2344-9365. <https://www.revistaanfibia.com/y-usted-profe-que-opina-del-aborto/>

Cahn, Leandro, Mar Lucas, Florencia Cortelletti y

Cecilia Valeriano. 2020. Educación sexual integral. Guía básica para trabajar en la escuela y en la familia. Buenos Aires: Siglo XXI. ISBN 978-987-629-978-7.

Ezpeleta, Justa y Elsie Rockwell. 1983. «La Escuela: Relato de un proceso de construcción teórica». Revista Colombiana de Educación, n.o 12. <https://doi.org/10.17227/01203916.5093>

Fals Borda, Orlando. 2008. «Orígenes universales y retos actuales de la IAP (Investigación Acción Participante)». semanario Peripencias, n.o 110, sección Mundo, 20 de agosto. Publicado originalmente en Análisis Político, n.o 38 (septiembre/diciembre de 1999): 71-88. Recuperado de la Wayback Machine de Internet Archive: <https://web.archive.org/web/20100307042446/http://www.peripencias.com/mundo/598FalsBordaOrigenesRetosIAP.html>

Faur, Eleonor. 2018. ESCUELAS QUE ENSEÑAN ESI. Un estudio sobre Buenas Prácticas pedagógicas en Educación Sexual Integral. Argentina: UNICEF; Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología; Presidencia de la Nación. ISBN 978-92-806-4962-1. <https://www.unicef.org/argentina/media/3876/file/Estudio%20buenas%20practicas%20pedagogicas%20en%20ESI.pdf>

Freire, Paulo. 2008. El grito manso, 2.a ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. ISBN 978-987-629-034-0.

Giroux, Henry. 2013. «La pedagogía crítica en tiempos oscuros». Praxis Educativa 17, n.o 2: 13-26. e-ISSN 2313-934X. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/articloe/view/1648>

hooks, bell. 2020. Enseñar a transgredir. Madrid: Capitán Swing.

Katzer, Leticia y Agustín Samprón. 2011. «El trabajo de campo como proceso. La "etnografía colaborativa" como perspectiva analítica». Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social 1, n.o 2: 59-70. ISSN: 1853-6190. <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/59/62>

Katzer, Leticia y Horacio Chiavazza, eds. 2019. Perspectivas etnográficas contemporáneas en Argentina. Mendoza: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. ISBN 978-950-774-371-9. https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/14075/katzerychiavazza.pdf

Korol, Claudia, comp. 2007. Hacia una pedagogía feminista. Géneros y Educación popular. Argentina: El Colectivo; América Libre. ISBN 978-987-23514-5-8. <https://base.socioeco.org/docs/hacia-una-pedagogia-feminista.pdf>

Lavigne, Luciana. 2011. «Las sexualidades juveniles en la educación sexual integral». En Jóvenes en cuestión. Configuraciones de género y sexualidad en la cultura, compilado por Silvia Elizalde, 87-118. Buenos Aires: Biblos. ISBN 978-950-786-921-1.

Maceira Ochoa, Luz María. 2006. «Más allá de la coeducación: pedagogía feminista». Educar, n.o 36: 27-36. ISSN 1405-4787.

Maceira Ochoa, Luz. 2007. «Una propuesta de pedagogía feminista: Teorizar y construir desde el género. La pedagogía y las prácticas educativas feministas». Ponencia presentada en el Primer Coloquio Nacional Género en Educación, convocado por la Universidad Pedagógica Nacional y la Fundación para la Cultura del Maestro, AC., realizado en la Universidad Pedagógica Nacional, México, DF., entre los días 13 y 15 de noviembre.

Maceira Ochoa, Luz. 2008. El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista: una propuesta. México, D.F.: El Colegio de México; Centro de Estudios Sociológicos; Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer. ISBN 978-968-12-1388-6.

Martínez, Irene y Alicia Bernardos. 2018. ¿De qué hablamos cuando hablamos de pedagogías feministas? [ensayo académico]. Rebelión, sección Feminismos & Educación, 24 de febrero.
<https://rebelion.org/pedagogias-feministas/>

Morgade, Graciela y Paula Fainsod. 2015. «Convergencias y divergencias de sentido en los talleres de Educación Sexual Integral de la formación docente». Revista del IICE, n.o 38: 39-62. e-ISSN 2451-5434.
<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/3460>

Morgade, Graciela, coord. 2011. Toda educación es sexual: Hacia una educación sexuada justa. Buenos Aires: La Crujía Ediciones. ISBN 978-987-601-129-7.

Morgade, Graciela, Paula Fainsod, Catalina González del Cerro y Marta Busca. 2015 «Educación sexual con perspectiva de género: reflexiones acerca de su enseñanza en biología y educación para la salud». Bio-grafía 9, n.o 16: 149-67. e-ISSN 2619-3531.
<https://doi.org/10.17227/20271034.vol.9num.16bio-grafia149.167>

Morgade, Graciela. 2006a. «Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media». Revista del IICE, n.o 24: 27-33. ISSN 0327-7763.
<http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/9941>

Morgade, Graciela. 2006b. «Educación en la sexualidad desde un enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela». Novedades Educativas, n.o 184: 40-4.

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion-en-la-sexualidad-desde-el-enfoque-de-genero.-morgade.pdf>

Núñez, Violeta. 1999. *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.

Ortiz Ocaña, Alexander, María Isabel Arias López y Esther Zaira Pedrozo Conedo. 2018. «Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global». *Revista nuestraAmérica* 6, n.o 12: 195-222. e-ISSN 0719-3092.

<https://www.redalyc.org/journal/5519/551957465009/551957465009.pdf>

Platero, Raquel (Lucas). 2013. «Marañas con distintos acentos: género y sexualidad en la perspectiva interseccional» [entrevista realizada a Raquel (Lucas) Platero]. *Encrucijadas*, n.o 5: 44-52. ISSN 2174-6753.

<https://recyt.fecyt.es/index.php/encrucijadas/article/view/78889>

Sirvent, María Teresa y Luis Rigal. 2014. «Investigación acción participativa como modo de hacer ciencia de lo social». *Decisio*, n.o 38: 7-12. ISSN 1665-7446.

https://cdn.designa.mx/CREFAL/revistas-decisio/decisio38_saber2.pdf

Southwell, Miryam. 2011a. «Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media». *Práxis Educativa* 6, n.o 1: 67-78. e-ISSN 1809-4309. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.6i1.0006>

Southwell, Miryam. 2011b. «La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato». En *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, dirigido por Guillermina Tiramonti, 35-69. Rosario: Homo Sapiens Ediciones. ISBN 978-950-808-638-9.

Spivak Chakavorty, Gayatri. 1998. «¿Puede hablar el sujeto alterno?». *Orbis Tertius* 3, n.o 6: 175-235.

https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2732/pr.2732.pdf

Torres Carrillo, Alfonso. 2009. «Vigencia y perspectivas de investigación participativa». *Mediaciones* 7, n.o 9: 173-83. e-ISSN 2590-8057. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.mediaciones.7.9.2009.173-183>

Troncoso Pérez, Leyla, Luna Follegati y Valentina Stutzin. 2019. «Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales». *Pensamiento Educativo* 56, n.o 1. ISSN 0719-0409. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.1>

Visotsky, Jessica. 2020. «La perspectiva de derechos de los pueblos, la perspectiva interseccional y la integralidad de las prácticas, como ejes para la formación de grado y postgrado en las universidades». *Praxis Educativa* 24, n.o 1. e-ISSN 2313-934X. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/articloe/view/4287>

Visotsky, Jessica. 2018. «Interseccionalidad crítica y educación». *Cuadernos de Descolonización y Liberación* 13, n.o 21 [edición inicial]: 155-71. <https://doi.org/10.5281/zenodo.2581314>

Visotsky, Jessica. 2023. «Las categorías ‘ancestralidad’, ‘interseccionalidad’, ‘colonialidad’ y los modos de relación etnográfica y de investigación participante desde los años 90 al presente». *Revista nuestraAmérica*, n.o 22: e8267664. ISSN 0719-3092. <https://nuestramerica.cl/ojs/index.php/nuestramerica/article/view/e8267664/html> <https://doi.org/10.5281/zenodo.8267664>

[Notas] [1] La noción de subjetividad es un componente central en la pedagogía feminista. Pensar las relaciones entre deseo, poder y subjetividad es interesante porque plantea una idea de sujeto subalterno, en tanto «mutante y migrante». Por eso mismo, es que la categoría de experiencia es especialmente relevante desde una visión epistemológica. Su carácter crítico de vincular lo sociohistórico de las subjetividades en un contexto, nos hace suponer que en las instituciones educativas se (re)crean significados (Spivak 1998).

[2] «Al situar la educación dentro del marco de la cultura, se centra en la creación humana de significado y en los intercambios inherentes al funcionamiento humano, ligados a aspectos subjetivos. Así, desde esta perspectiva, se otorga relevancia a la vida emocional del individuo, estrechamente unida a la cognición, o sea, vinculada directamente a la creación de significado y la construcción de la realidad» (Augustowsky 2005, 33).

[3] Según Platero (2013) el interseccionalismo relaciona la teoría y la praxis pedagógica o de la capacidad transformadora de las políticas de género y sexualidad. Entiende que la vida está atravesada por múltiples elementos, que podrían ser la clase social, la raza o el género, entre otras. Desde las perspectivas decoloniales se entiende que las categorías de opresión no operan de modo independiente unas de otras sino que se dan diversos modos de articulación de las mismas y esto está siendo abordado a nivel micro como macro sociológico y se entiende que resulta un abordaje a ser considerado por la teoría pedagógica contemporánea (Visotsky 2018).

[4] Desde la sanción de la ley n.o 26.150 se han aprobado a nivel nacional un conjunto de

normativas, tales como la ley n.o 26.485 de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres, ley n.o 26.618 de modificación del Matrimonio Civil (Ley de Matrimonio Igualitario), ley n.o 26.743 de Identidad de Género, ley n.o 27.234 de Educar en Igualdad, ley n.o 27.610 de Interrupción Voluntaria del Embarazo, ley n.o 27.611 de Atención y Cuidado integral de la Salud Durante el Embarazo y la Primera Infancia, y ley n.o 27.499 Ley Micaela García, que imprimen la necesidad de revisar, actualizar y fortalecer las estrategias desarrolladas para la implementación de la Educación Sexual Integral en todo el territorio nacional.

[5] Resolución CFE n.o 340/2018. Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para la Educación Sexual Integral. Argentina: Consejo Federal de Educación. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anexo_resolucion_cfe_340_18_0.pdf

[6] El énfasis en «y las» es nuestro.

[7] Hablamos de intencionalidad desde un sentido crítico, en tanto consideramos a toda acción educativa como acto político (Freire 2008), que nos permita trasladar los problemas privados a cuestiones sociales para construir memoria pública (Giroux 2015). Desde las perspectivas feministas recuperamos la premisa de que «lo personal es político», en tanto conocer la política de la situación de la mujer supone conocer las vidas personales de las mujeres.