

«Que afecte en otro nivel»: Análisis de una formación docente de educación sexual integral como tecnología de gobierno

«Let it affect at another level» Analyzing teacher training in comprehensive sexuality education as a government technology

Gamba, Carolina

Carolina Gamba *

cgamba@flacso.org.ar

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina

Itinerarios educativos

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

ISSN: 1850-3853

ISSN-e: 2362-5554

Periodicidad: Semestral

núm. 17, 2022

revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 20 Marzo 2022

Aprobación: 13 Octubre 2022

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/582/5823649001/>

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2022.17.e0031>

Resumen: En este artículo se analiza una formación docente en educación sexual integral (ESI) como parte de una tecnología de gobierno que se dirige no solo a la implementación de una política educativa específica, sino a disponer de nuevas formas de relación de los sujetos consigo mismo y con los otros. Es un estudio cualitativo, basado en observaciones, entrevistas a participantes y análisis documental, que toma como caso el desarrollo de un dispositivo de capacitación docente masivo y presencial, realizado en 2015 en el distrito de Ezeiza en la provincia de Buenos Aires. Los hallazgos muestran que la revisión de la propia práctica habilitada por dinámicas centradas en la experiencia, favoreció a reposicionamientos docentes respecto a la educación sexual integral que propician su implementación efectiva, en tanto los y las docentes asumen el deber de ser sus portavoces.

Palabras clave: tecnología de gobierno, educación sexual integral, formación docente, reflexión sobre sí.

Abstract: *This article analyzes teacher training in comprehensive sexuality education (CSE) as part of a government technology aimed at implementing a specific education policy and finding new ways of relationship of subjects with themselves and with others. Observations, interviews with participants, and documentary analysis were carried out to study the development of a massive and face-to-face teacher training device used in 2015 in the district of Ezeiza in the province of Buenos Aires. Results show that reviewing the practice through experience-focused dynamics enables teaching-related repositioning to favor the appropriation of a new discourse of truth on comprehensive sexuality education.*

Keywords: *government technology, comprehensive sexuality education, teacher training, subjectivity.*

NOTAS DE AUTOR

- * Carolina Gamba es Licenciada y Profesora de Sociología (UBA), Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO), doctoranda en Ciencias Sociales en FLACSO y becaria doctoral del CONICET con lugar de trabajo en el área Educación de FLACSO. Actualmente, integra el Núcleo de Estudios de Educación, Géneros, Sexualidades y Cuerpos (NEGESec) en la FLACSO, enseña educación sexual integral en institutos de formación docente, es profesora y coordinadora de tutores en la Diplomatura Superior en Políticas e instituciones educativas con enfoque de género, FLACSO. Sus líneas de investigación abarcan el campo de la educación, géneros y emociones.

INTRODUCCIÓN

En el año 2006 se sancionó en Argentina la Ley Nacional N° 26.150 que crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI) y establece la obligatoriedad de contenidos sobre sexualidad integral en todas las escuelas —de gestión estatal y privada—, en los niveles inicial, primario, secundario, hasta el terciario no universitario y de manera transversal. Una de sus principales características es la concepción integral de la sexualidad, que marca un quiebre en relación al modelo de educación sexual biomédico (Morgade, 2006; Morgade *et al.*, 2011) históricamente predominante en las instituciones educativas. En otras palabras, no se limita solo a la reproducción y la genitalidad, sino que comprende los aspectos psicológicos, socio-económicos, culturales y éticos que conforman la sexualidad como dimensión constitutiva de los sujetos.

El contexto de emergencia de la ley de Educación Sexual Integral se remonta a tres décadas de conquistas legislativas, nacionales e internacionales, que marcaron avances respecto a los derechos sexuales y reproductivos, derechos de las mujeres, de la diversidad sexual y de los niños, niñas y adolescentes. Asimismo, se articula fuertemente con los principios esgrimidos en la Ley Nacional de Educación N° 26.206 sobre la centralidad de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho y la educación como uno de los derechos inalienables que el Estado debe garantizarles.

Sin embargo, aún con un plexo normativo robusto en torno a los derechos de infancias, juventudes, mujeres y disidencias, la implementación de la ESI no es efectiva en todas las jurisdicciones y se conforma de prácticas heterogéneas en las instituciones educativas. Los estudios sobre ESI que intentan dar cuenta de las dificultades para su concreción, coinciden en que esta ley educativa no se asemeja a otras normativas curriculares ya que se trata de una política que podríamos llamar contracultural (Faur, 2020). Se movilizan preconceptos, valores y vivencias propias, así como discursos consolidados históricamente en la formación docente respecto a la sexualidad, que requieren un reposicionamiento subjetivo en consonancia con los cambios sociales. Es decir, la ESI como política educativa se materializa en una serie de procesos que afectan la vida cotidiana.

A su vez, se imbrica con un discurso moral en tanto supone: «un conjunto de valores y de reglas de acción que se propone a los individuos y a los grupos por medio de aparatos prescriptivos diversos, como pueden serlo la familia, las instituciones educativas, etc.» (Foucault, 2013:31). Esto conlleva la disputa por los sentidos que los actores otorgan, no solo a las representaciones sobre la sexualidad en la escuela, sino a la construcción de sus propias sexualidades y modos de vivenciar el género.

De modo que, más allá de la ley escrita y su obligatoriedad, existen posicionamientos morales que dibujan las expectativas docentes sobre cómo deberían ser los comportamientos vinculados a la sexualidad y sobre qué se puede decir y hacer en las escuelas respecto a estas temáticas. Es por esto que, desde los estudios académicos sobre ESI como desde el discurso oficial de la política educativa se enfatiza la necesidad de revisar, y si es necesario modificar, los posicionamientos docentes respecto a la sexualidad, como clave para una implementación efectiva:

Trabajar la ESI implica una movilización personal institucional profunda, implica poner sobre la mesa conocimientos, puntos de vista, creencias y también tabúes y representaciones muy arraigados socialmente, y que es preciso poner en movimiento y, en muchos casos, modificar. (Bargallo & Lavari, 2015:11)

En este artículo nos detendremos a analizar un dispositivo de formación docente en ESI denominado: «Es parte de la vida, es parte de la escuela». Esta capacitación combinó dinámicas centradas en la experiencia que lograron interpelar a sus participantes y conducirlos a una revisión de la propia práctica, como parte del despliegue de una política educativa que afecta no solo en el nivel de la tarea docente. Estas capacitaciones, masivas y presenciales, fueron organizadas por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (PNESI) y se realizaron en distintas jurisdicciones del país entre el 2012 y el 2016. Constaron de tres jornadas presenciales: dos días intensivos con una duración de 8 horas cada uno, donde se desarrollaban dinámicas vivenciales tendientes a introducir el enfoque de la ESI y aproximarse a los contenidos y materiales para

abordar en las aulas. Pasados 15 días se realizaba un encuentro de 4 horas en el cual se ponían en común las planificaciones de la jornada institucional que los grupos docentes debían replicar en sus instituciones. Participaron entre 4 y 5 representantes del equipo directivo y docentes de cada escuela convocada (alrededor de 10 escuelas), lo que configuró encuentros de aproximadamente 50 personas.

METODOLOGÍA

En este artículo, que forma parte de mi tesis de maestría (Gamba, 2018), se analiza específicamente el caso del distrito de Ezeiza (partido de Alte. Brown) zona sur del conurbano bonaerense (Argentina). La metodología desplegada es de tipo cualitativa con elementos del enfoque interpretativo. Se tomó como referente empírico a 4 grupos integrados por entre 35 y 40 personas pertenecientes a instituciones educativas de nivel primario de gestión estatal y privada, que participaron del dispositivo de capacitación organizado por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (PNESI), durante los meses de septiembre, octubre y noviembre del 2015.^[1]

Del total de participantes, la mayoría se autopercebían mujeres y en menor medida varones. Entre los integrantes de cada grupo había directivos/as, docentes de grado y docentes de materias especiales como ser: educación física, música, danza, teatro. Las fuentes de evidencia fueron diversas: observaciones participantes con registros densos, sistematización y análisis de 150 cartas escritas por los y las docentes durante la formación, 7 entrevistas en profundidad realizadas un año después de la capacitación (a docentes participantes y responsables del PNEI) y el análisis de documentos oficiales sobre ESI.

Como característica central de la investigación cabe destacar mi doble rol en el trabajo de campo, como investigadora y como una de las coordinadoras de la capacitación. En el papel de docente/investigadora participé activamente del intercambio de significantes y la construcción de sentidos que se desplegaba durante todo el dispositivo en torno a la ESI. Se prestó especial atención al desarrollo de una dinámica centrada en la experiencia, que dispuso a la revisión de la propia práctica: el Juego de las Cuatro Esquinas. Sobre esto nos detendremos más adelante.

En relación al análisis documental, la sistematización y el análisis de las 150 cartas escritas al final del segundo día de capacitación, con la consigna de contarle a un/a colega lo aprendido en la capacitación, fueron clave para descubrir nudos de sentidos que se reiteraban en las narrativas. Se realizó una codificación abierta (Strauss & Corbin, 2016) que me permitió identificar la revisión de la propia práctica como un componente valorado del dispositivo de formación docente.

Las distintas categorías que se construyeron siguiendo los objetivos del problema de investigación (detectar vinculaciones que genera la ESI entre la dimensión profesional y la subjetiva) con sus correspondientes sub ejes fueron: movilización de emociones (emociones morales); biografía personal (sexualidad en la infancia, hitos en relación a la sexualidad, marcas de género); rol docente (compromiso con la ESI, facilitadores, obstaculizadores); dispositivo (especificidad, experiencia). Además, leí un centenar de misivas de otros distritos de la Provincia de Buenos Aires brindados por colegas capacitadores/as, que me sirvieron como contraste de mi estudio de caso y en el que no encontré variaciones significativas.

Con estos hallazgos parciales se formuló la guía de entrevistas en profundidad para docentes que participaron del dispositivo un año después. Se asumió que pasado ese lapso se podrían captar los reposicionamientos tanto en la tarea docente respecto a la ESI, como las problematizaciones subjetivas propias de un nuevo discurso sobre sexualidad. Se concretaron 7 entrevistas en profundidad a docentes (1 varón y 6 mujeres) que participaron de grupos de capacitación diferentes, para garantizar experiencias representativas de cada una de las instancias de implementación del dispositivo.

Por último, se concretó una entrevista a dos responsables del Programa Nacional de Educación Sexual Integral lo que aportó información sobre las condiciones de producción y la intencionalidad de conformar un dispositivo que afecte las relaciones con uno mismo y que alcance a todos y a cada uno en particular.

LA ESI COMO TECNOLOGÍA DE GOBIERNO

«...una política educativa en la que vos sos parte, pero que esta# afectando a muchos otros»

Fuente: (Entrevista a responsables del PNEI en alusión al dispositivo de capacitación de ESI, 2016)

Se asume la política educativa de la educación sexual integral como una tecnología de gobierno en tanto apunta no solo al cumplimiento de una ley en el ámbito escolar, sino que interviene en los posicionamientos subjetivos en torno a la sexualidad. Este análisis que cruza la noción de gubernamentalidad con el campo educativo tiene desarrollos anteriores entre los que destacamos los trabajos de Grinberg (2011, 2015) y Dussel y Carusso (1999). Un interrogante que flota en estos análisis es retomado aquí, tiene que ver con cómo el arte de gobierno y el arte de educar a partir de la gubernamentalidad deja de comprender solo la conducción de los otros para asentarse en la autoconducción de los sujetos. Y en este acto de reflexión sobre sí, de autoexamen necesario para la autoconducción, es que se despliega un procedimiento específico que conlleva la producción de la veridicción sobre la ESI.

En este sentido, nos interesa comprender cómo una formación docente dispuso a partir de ciertas dinámicas basadas en las experiencias, a prácticas de reflexión sobre sí que favorecen reposicionamientos docentes respecto a la ESI. Acto que se constituye en condición casi ineludible para su implementación efectiva, en tanto a partir de este procedimiento se asumen como sus portavoces legítimos.

Foucault trabaja el concepto de tecnologías de gobierno en sus desarrollos de mitad de la década de los 70 y las ubica en lo que fue el desplazamiento del interés de la soberanía sobre el territorio, al énfasis de la soberanía sobre las poblaciones. Las poblaciones emergen en el contexto de una nueva cuestión social, una creciente urbanización de las ciudades que trae escasez y circulación y una preocupación por la seguridad. Así, se configuran mecanismos de poder orientados a la regulación y el control de procesos poblacionales, mediante el cálculo preciso del riesgo, en el marco de un tipo de racionalidad política específica que el autor denomina biopolítica.

No es que los mecanismos de poder propios de la soberanía y la disciplina desaparezcan, sino que se articulan a una nueva economía de poder: la gubernamentalidad, caracterizada por la intervención sobre la conducta individual para el funcionamiento de la población. Entonces, las tecnologías de gobierno o la gubernamentalidad puede entenderse como el conjunto práctico de estrategias discursivas que pone en juego el gobierno para ejercer su poder a través de saberes especializados (Foucault, 2006:110), que actúan en la dimensión de las relaciones de los sujetos consigo mismos y con los otros.

La gubernamentalidad en tanto arte de gobierno de los hombres tiene su procedencia en el poder de tipo pastoral que ingresó en Occidente mediante la iglesia cristiana y que, si bien como tal entra en crisis en el siglo XV, es asumido por el poder estatal en la pretensión de dirigir las conciencias y con el objetivo de conducir las conductas de la población. El poder pastoral es caracterizado por Foucault (2006) como un poder que no se ejerce sobre un territorio sino sobre un rebaño, un rebaño que está en desplazamiento. Asimismo, es un poder benévolo en tanto su intencionalidad se dirige a «hacer el bien» y esto significa la salvación del rebaño. Por esto, actúa sobre todos y sobre cada uno a la vez, lo que Foucault advierte como una paradójica equivalencia. Esta paradoja del sacrificio del uno por el todo es la madeja sobre la que, según Foucault, se modela la forma de poder característica de Occidente. La política de rebaños en la que el sujeto admite considerarse una oveja entre las ovejas (2006:159).

Ahora bien, esa población compuesta por individuos diferentes encuentra, según el autor, un motor de acción común: el deseo. Por tanto, el arte de gobernar será dado por el juego entre dejar actuar, decir sí al deseo dentro de determinados límites y en una serie de relaciones y conexiones, que redunden en el interés general de la población (2006:160). Esto implica a la vez márgenes de libertad y allí es donde pueden generar

espacios de resistencia y crítica que interroguen sobre los efectos de esta verdad revelada y el poder que ejerce el discurso de la salvación. Es en este sentido que la política de la ESI puede pensarse como una tecnología de gobierno, en tanto opera sobre la población y también sobre la conciencia y conducta de cada uno en particular, en la búsqueda de un reposicionamiento subjetivo hacia el bien común.

La materialización de estas formas de poder en el dispositivo de capacitación de ESI se despliegan en el acto de poner bajo examen los preconceptos sobre sexualidad de los/as docentes, con el propósito de un reposicionamiento, es decir una transformación en

la circulación de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella. (Southwell, 2014:2)

El componente de revisión de la propia práctica, se analiza aquí en términos de tecnologías del yo o técnicas de sí: «prácticas meditadas y voluntarias mediante las cuales los hombres no solo fijan reglas de conducta, sino que procuran transformarse a sí mismos, modificarse en su ser singular y hacer de su vida una obra» (Foucault, 2009:59). Es decir, son las que permiten a los individuos efectuar, o bien por su cuenta o con la ayuda de otros, ciertas operaciones sobre su cuerpo y su alma, o bien sobre su conducta o pensamientos, obteniendo sobre sí mismos cierta transformación en aras de un bien superior.

Así, la revisión sobre lo propio en el marco de un dispositivo de formación sobre ESI, inicia un recorrido sobre las biografías docentes que hilvana las historias personales con los cambios sociales y las necesidades de las nuevas generaciones. Rememorar las prácticas educativas, pero también las personales, se presenta como parte de una tecnología de gobierno ya que se despliegan técnicas cuya pretensión es la transformación de la conducta social y los modos de relacionarse consigo mismo y los otros.

«REVISEMOS NUESTRA PROPIA PRÁCTICA»

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 de uno/a mismo/a, en los distintos roles y ámbitos donde se desenvuelven.

Cuestionar las prácticas escolares requiere, de modo ineludible, un cuestionamiento sobre prácticas desplegadas más allá de los roles que se ocupan en las instituciones educativas. Pues, las prácticas docentes en particular, están teñidas por los esquemas de interpretación que cada sujeto ha configurado a partir de sus experiencias vitales (Alliaud, 2007). Cómo nos criaron, cómo aprendimos, hasta cómo amamos y fuimos amados, se problematiza en la reformulación de las regulaciones sobre lo permitido y lo prohibido, que delimitan nuevas fronteras respecto a lo que (no) se dice sobre la sexualidad (Gamba, 2018).

Los responsables del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (PNESI) entendían que la reflexión sobre la propia práctica era una condición fundamental para la transformación que supone la implementación efectiva de la ESI:

era una gestión de mucha presencia en las escuelas, a través de los materiales y los recursos, se entendía que eso no bastaba había que generar condiciones para que se apropiaran, para transformar la práctica. Entonces siempre fue una condición esto de «revisemos nuestra propia práctica». (Entrevista a responsables del PNESI, 2016)

Con esta consideración, el dispositivo de capacitación apunta a un núcleo duro de emociones y al deseo como motor común de los participantes. La intencionalidad política de la interpelación de los/as docentes no solo en sus roles profesionales, sino como sujetos sociales en todas las dimensiones en las que se despliegan, era explícita: «muchos nunca han tenido una capacitación igual y creo que cuando pueden poner eso vos

ves todas estas dimensiones juntas, el rol de la escuela, de la institución, ellos como sujetos, como docentes, como madres, como padres» (Entrevista a responsables del PNEI, 2016).

La interpelación subjetiva como estrategia de una forma de gobierno de conducción de las almas buscó la generación de un lazo que los afecte «en otro nivel» (Entrevista a responsables del PNEI, 2016). Ese otro nivel de afectación, el de las relaciones con uno mismo y los otros, se inscribió en una trama intersubjetiva que funcionó como evidencia de una motivación común. Una de las docentes remarcaba: «escuchar experiencias de otros colegas y que a veces uno cree que solo le puede pasar a uno» (Carta 28, Grupo 5).

Según Larrosa la experiencia es «eso que me pasa» (2006:44). Pero eso que me pasa sucede a partir de un acontecimiento que es exterior a mí. De modo que lo exterior se aloja en lo subjetivo, en las propias ideas, sentimientos, intenciones. Resaltamos la pertinencia de una dinámica lúdico vivencial como el juego de las Cuatro Esquinas para llegar a instalarse en ese yo, un yo con disponibilidad al juego, a dejar que algo le pase. Una docente lo describe de este modo:

Un grupo de personas que van caminando y hay cuatro carteles “nunca, siempre, a veces y casi siempre”, pónelos... algo así. Y bueno el que guiaba hacía parar al grupo y le hacía una pregunta relacionada con cualquier cosa por ahí. Particularmente me hizo pensar mucho y que no soy tan diferente a otros, que pensamos muchas cosas en común. Una de las preguntas fue: “¿alguien en nuestra niñez nos habló de sexualidad?” y la mayoría coincidimos con el nunca (tiene que ver con nuestra generación) y otra ¿si nos sentimos discriminados por nuestra condición sexual? ¿Si decimos lo que pensamos, sentimos? ¿si nos cuidamos? (Entrevista a Mora, Vicedirectora, 2016).

Asimismo, retomando la categoría foucaultiana de técnicas de sí, el juego de las Cuatro Esquinas funcionó como una especie de confesión que implicaba contarle a otro/a los valores y emociones presentes en los registros propios sobre la sexualidad. Según Foucault (2002) la confesión ha sido la matriz general que rigió la producción del discurso verdadero sobre el sexo. En este sentido, el significante «sexualidad» se alza como un enigma que es menester develar, un secreto que debe salir a la luz, en fin, una voluntad de saber.

Así, la reflexión que los/as docentes deben hacer sobre ellos/as y sus acciones, como antesala para desarmar su discurso sobre la sexualidad y rearmar otro, tiene como postulado moral un mandato de reconocimiento y, a veces, renuncia personal a sus propios supuestos, una vez reconocidos, confesados. Esta renuncia los pondría en grado de conducirse como se debe en relación a los/as otros/as y por los/as otros/as (Foucault, 1996). En el siguiente fragmento de entrevista se pone en evidencia esta idea:

Tampoco vamos a andar diciendo todo lo que nos pasa a todo el mundo, pero sí uno no puede poner en palabras las cosas, cómo podemos decirle a nuestros alumnos que lo hagan. Y no se trata de contarles nuestra experiencia personal a los niños, sino de apoyarnos entre nosotras como pares. (Entrevista a Mora, Vicedirectora, 2016).

En otro orden de cosas, existen investigaciones que demuestran la potencialidad de trabajar con este tipo de dinámicas asociadas a poner el cuerpo, especialmente para contenidos sobre sexualidad integral (Greco & Entin, 2008; Kohen, 2018). En este caso, es interesante resaltar que esta instancia es parte de una política pública estatal de formación inicial con una llegada masiva a los y las docentes. En este sentido, los participantes rescataban esta característica como una oportunidad valiosa para despegarse (al menos momentáneamente) de la tradición pedagógica que encorseta las capacitaciones en el formato seriado del contenido escolar, plausible de ser expuesto con objetividad y de manera homogénea.

Una capacitación diferente porque el hecho de que todas las capacitaciones son como siempre vas te sientas, tienes que leer, escribir, leer, pensar, no se, hacer una tarea (...) pero que sea con el cuerpo, que tenga que ver con algo divertido, o con algo emotivo, o con imágenes o lo que sea. Es como que despiertas las sensaciones, entonces esas sensaciones hacen que tu memoria vuelva... se active. (Entrevista a Paula, Maestra de Danza, 2016)

Los hallazgos de la investigación permiten dar cuenta de los efectos de esta dinámica en tanto experiencia de sí, ya que tal como enuncia Larrosa, logró captar a un sujeto abierto y vulnerable, dispuesto a vivenciar algo nuevo. Las docentes lo destacaron así en sus cartas: «...maravillosa experiencia que acabo de

vivenciar...» (Carta 26, Grupo 5), «...me he sentido muy co#moda al vivenciar esta experiencia...» (Carta 66, Grupo 4), «...espero que esta experiencia vivida se transforme en posibilidad...» (Carta 5, Grupo 4). A su vez, el hecho de la vivencia personal, hace que la experiencia sea intransferible y que solo quien haya pasado por allí esté en posición de multiplicarla. Una de las docentes señala al respecto:

Les parecio# interesante, esto de poder vivenciar algo. Entonces yo lo vivencio y lo puedo transmitir de otra forma. Lo puedo transmitir, con energi#a, con alegri#a, con intere#s. Si yo te lo contari#a a vos y vos no hubieras participado del juego de las cuatro esquinas quiza#s me deci#s: - «ah, que# bueno», pero no se# si lo hace#s. En cambio, alguien que lo hace y que participa, si# lo puede replicar. (Entrevista a Mora, Vicedirectora, 2016)

Por otro lado, la experiencia fue valorada en tanto se sintieron protagonistas de eso que estaba pasando. Una docente lo describe así: «Hasta incluso, se nos dio lugar para tomar la palabra y opinar» (Carta 23, Grupo 2). En esta li#nea, otra maestra menciona: «que importante es poder ser escuchadas, que importante es poder pensar sobre nuestros sentimientos (...) Cada uno tuvo su lugar para expresarse y comunicar sus experiencias» (Carta 11, Grupo 1). Esta disposición al diálogo redundaba en un fortalecimiento de la legitimidad docente como portavoces de la ESI y como integrantes a un colectivo:

...me parece que es darles una herramienta a los pibes para que se cuiden (...) creo que uno de los espacios donde los chicos pueden tener la palabra es en la escuela y es un espacio donde puede intervenir y de hecho es demandado para intervenir por toda la sociedad (...) Me parece que me interpela desde ese lugar (Entrevista a Mora, Vicedirectora, 2016)

Una de las características que describe Larrosa sobre la experiencia es el «principio de transformación». Sobre este punto afirma: «en la experiencia, el sujeto hace la experiencia de algo, pero, sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación» (2006:46). En esta relación constitutiva entre la idea de experiencia y formación, encontramos que la capacitación operó como principio transformador que posibilitó reposicionamientos para que los y las docentes se sintieran en grado de modificar formas de relación con uno mismo y con los otros y asumir el rol de voceros/as de la ESI. Las docentes expresaron sobre esto: «[la capacitacio#n] me sirvio# no so#lo como profesional sino para ser mejor persona en todos los roles que me toca desempe#nar» (Carta 78, Grupo 4), «he aprendido la importancia de nuestra tarea [docente] como actores fundamentales de este proceso de transicio#n que nos lleva a pensar la ESI desde una mirada holi#stica» (Carta 66, Grupo 4).

«ME SALÍA CONTAR»

Como parte del proceso de interpelación y afectación en otro nivel, se identifica el ejercicio de «parresi#a» (Foucault, 2009) por parte de los y las participantes. La parresía es entendida como un discurso sincero y valiente que tiene como condición que quien lo habla, expresa algo que considera verdadero, que cree estar diciendo la verdad y que asume algún riesgo al decir esta verdad. Interesa en este artículo tomar el concepto de parresía como procedimiento articulador entre el gobierno de sí y de los otros, entre el sujeto y la verdad.^[2] En otras palabras, como mecanismo de producción de veridicción sobre un discurso que se inscribe en una actitud ética que convierte la propia acción en acción política, en pos del bien común.

La parresía como discurso sincero se aleja de la sabiduría, la técnica y la retórica. En contrapunto asume una verdad que lo que busca transmitir es una actitud, un desafío que se traslada a la propia vida. Luego de vivenciar las dinámicas y revisar la propia práctica, en otras palabras participar de procedimientos específicos para asumir la ESI como discurso de verdad, los y las docentes se sentían legitimados y ante el desafío de replicar este decir veraz sobre educación sexual a otros, lo consideraban necesario. No solo esto, sino que la mayoría de los destinatarios de las misivas eran personas que por algún motivo se mostraban resistentes u opositores a la ESI: padres, amigos/as, parejas: «...creo que te va a ayudar a resolver algunas cuestiones que hemos conversado tantas veces. Espero que te ayude a tener otra visión» (Carta 37, Grupo 5).

En esta elección se muestra cómo los y las docentes asumen un riesgo ante la posibilidad de que sus interlocutores se ofendan o entren en cólera con esta verdad. Así lo explicaba una entrevistada:

A: - ¿Por qué elegiste a tu amiga Celia?

Porque es una de las que deberían hacer el curso. Es muy cerrada. Ella dice que eso lo tiene que dar en la casa las familias, y yo comparto esa idea, pero la realidad es que la mayoría de las familias no se enseñan nada de eso. Entonces yo se lo dirigi# a ella, contándole (...) yo pensaba, esto no...ni perder tiempo, porque es [para] discusiones. Por eso se lo escribi# a ella. (Entrevista a Marisa, Maestra de Grado, 2016).

De modo que, las y los docentes en tanto parresias, transmiten una verdad sobre la ESI por el hecho de haberla elegido, de haber asumido esta verdad de modo franco. Y esta decisión de implicación con la ESI fue movilizadora en el acto de reflexión sobre sí que desplegaron en los momentos experienciales organizados en la capacitación. En este sentido, si bien la orientación al compromiso con la ESI fue conducida por las capacitadoras durante toda la formación, podemos decir que la producción de verdad de la ESI es posible a partir de la articulación de movilizaciones internas que despliegan los/as participantes, en un espacio favorable para que esto suceda.

Al decir de Foucault (2004) la parresía «es una actividad verbal en la que un hablante expresa su relación personal con la verdad, y arriesga su propia vida como un deber para mejorar o ayudar a otras personas (y también a sí mismo)» (p. 164). Así se configura una suerte de militancia de la ESI, donde los maestros y las maestras asumen el deber de transmitir esta verdad en tanto acto de crítica y deber moral, con la finalidad de ayudar a los demás:

A mí la capacitación me modificó la forma de ver las cosas. De hecho, cuando fui al jardín como abuela me salí a contar todo lo que habí# vivido, lo que sabí# (...) Como yo hice el curso, yo ya sabí# pero los padres me dicen: «yo no me animo, ni siquiera nombrarle los genitales como son, nos da vergüenza» (...) Otra chica que yo la conozco de la infancia me decía: no, pero a mí me da vergüenza decir eso, y yo le decía: ¡animémonos es la verdad! (Entrevista a Diana, Vicedirectora, 2016)

Se remarca en esta cita como el hecho de «me salí a contar» es posible a condición de que «lo habí# vivido», tal como se afirma en la Biblia: «Nosotros no podemos callar, lo que hemos visto y oído» (*Libro de los Hechos de los Apóstoles*). En este punto, se vuelve a presentar como clave la idea de afectar en otro nivel que opera como condición de producción de una verdad que requiere de un discurso valiente, en este caso por parte del maestro y la maestra, para conocerse, autoexaminarse y así conducir a otros hacia un bien común. No solo en los límites de la escuela, sino también en las relaciones sociales que despliegan los sujetos/as en otros ámbitos.

Es importante señalar que el riesgo de asumir el discurso de la ESI se puede observar también en las consecuencias que puede tener para un maestro o maestra posicionarse como parresias ante comunidades educativas que se oponen de manera organizada al enfoque de esta ley, en particular a la perspectiva de género. Una docente comentaba al respecto:

no voy a ir a hablar a una escuela en la que soy suplente, que se yo...porque estoy como de pasada, no sabés qué respaldo tenés. En las escuelas en las que ya trabajo que ya sé quién es mi directivo (...). Porque vos tenés que tener el apoyo del equipo directivo si pasa algo con los padres (Entrevista a Paula, Maestra de Danza, 2016).

De modo que, en cada institución se cartografía un mapa específico de relaciones de poder, un trazado sutil y específico que posiciona a los/as docentes en distinto grado de riesgo de expresar la ESI. La importancia de contar con el apoyo de los directivos/as y la comunidad es una condición que se reitera en los relatos de los/as docentes. Empero, esta confianza no se adquiere automáticamente, sino como el resultado de una trayectoria sin manchas en la institución. Es una confianza que los docentes se deben ganar.

En síntesis, la reflexión sobre sí continúa en una retroalimentación que implica mostrarse hacia otro/a de un modo, hacer público este nuevo relato y ver hasta qué punto es comprensible para quien lo recibe. La fuerza de este discurso no radica en la imposición de una nueva verdad, sino en dejar flotar los sentidos

de la ESI para que, unos en relación con otros, encuentren su punto de equilibrio. Encontramos otra vez aquí el despliegue del arte de gobernar.

CONCLUSIONES

En este artículo intenté mostrar cómo un dispositivo de formación articulado en el gobierno de sí y de los otros puede reconfigurar las opiniones y posicionamientos docentes sobre ESI mediante técnicas específicas de reflexión sobre sí, con la finalidad de implementar una educación sexual integral que, como política educativa, se rige bajo ciertos parámetros para el gobierno de la población.

Tomar algunos de los desarrollos teóricos de Foucault como lente analítico para analizar este dispositivo de formación me sirvió para comprender cierta insistencia desde los discursos gubernamentales y académicos, a los que hicimos referencia al inicio, en presentar los posicionamientos docentes respecto a la ESI como condición clave para su implementación efectiva en las escuelas. En este sentido, la implicación de los maestros y maestras con la ESI como una verdad legitimada a partir de la reflexión de sí y la experiencia transformadora que afecta en otro nivel, se articula con el mandato de ser sus portavoces y el deber de guiar la conducta de sí y otros hacia el bien común.

Los hallazgos de la investigación, en especial las cartas y entrevistas realizadas un año después, indican que la revisión de la propia práctica se constituyó en una pieza central para los reposicionamientos docentes sobre ESI, en tanto se vivenció como una experiencia transformadora. Las dinámicas desplegadas por el dispositivo lograron movilizar la experiencia de los/as participantes que fueron interpelados/as no solo en su dimensión académica disciplinaria sino en su integralidad como sujeto social, en sus relaciones sociales. Esta característica distintiva respecto a otras capacitaciones es un punto interesante a retomar para la formación docente, ya que la revisión de la práctica mediante actividades centradas en la experiencia transforma y posibilita la circulación de voces que se entranan en una historia común y con esta inscripción en un colectivo se robustece la legitimidad de los y las docentes como agentes del cambio social.

Es menester considerar que la gubernamentalización de una instancia de formación docente, en particular de educación sexual integral, requiere ciertas advertencias que se vinculan con la generación misma de un dispositivo de sexualidad inscripto en una política educativa que garantiza derechos, a la vez que regula conductas. Me refiero a la paradoja entre la individualización del poder y su riesgo totalizante, entre la libertad y la sujeción.

En este sentido, las instancias de examen y conocimiento de sí desplegadas en esta formación no agotan esta instancia allí, sino que suponen un proceso de reflexión sobre sí continuado en el tiempo. Esto implica nuevas formas de control que no son exteriores al sujeto sino que se basan en la autovigilancia sistemática sobre uno mismo, sobre las propias conductas. Así, la premisa de la ESI sobre el cuidado de sí para el cuidado de los otros comprende un modo de regulación sobre la población que actúa mediante la supuesta autogestión de los riesgos vinculados a la sexualidad, como una forma de autocuidado.

Esta forma de relación del poder, donde se fortalece la figura del maestro como «un pastor que orienta pero que no dirige» (Grinberg, 2011:16) puede abonar a discursos educativos que sobreestiman la capacidad de agencia individual más allá del entramado social que los/as contiene. En este sentido es interesante advertir la creciente presencia de propuestas vinculadas a gestionar y regular las emociones que, con resistencias, se acoplan a la ESI en la implementación cotidiana de las escuelas. En la misma línea, el llamado docente a encargarse de sí como condición para el cuidado de los otros, implicando su propia vida en esta empresa, corre de la escena el entramado de condiciones materiales en las que se inscribe la tarea docente y que debilitan su función social: precarización, malos salarios, falta de acompañamiento y articulación intersectorial, entre otros.

Por otro lado, cabe señalar que la autoridad de este discurso es posible a partir de grados de libertad sobre los que se asienta la gubernamentalidad como tecnología de gobierno. En este sentido, introduce nuevos modos

de pensar la autoridad docente, ya no asentada tanto en el conocimiento técnico disciplinar, sino más bien en nuevas formas de vinculación con el saber entre docentes y alumnos. Este plano se puede constituir en una posibilidad para generar relaciones pedagógicas donde la autoridad docente se construya como decíamos antes, no tanto en el saber erudito, sino en la habilitación de la palabra y la escucha, en la confianza.

Más allá de la paradoja entre un poder individualizante y totalizante a la vez, es indispensable recordar que el grado de libertad que supone esta forma de gobierno habilita un vínculo con uno mismo que, a partir de la reflexión crítica sobre la práctica, puede llevar a repensar modos menos opresivos de vivir las sexualidades. Además, enlazado al gobierno de las conductas, pueden configurarse contra-conductas o disidencias que problematicen las regulaciones impuestas por la ESI y las transformen. En efecto, se están transformando.

En el marco de las actuales demandas de colectivos estudiantiles, pero también de resistencias a la ESI por parte de grupos organizados de familias y jóvenes a la ESI, sería interesante continuar estas indagaciones para identificar reposicionamientos docentes, regulaciones estatales y nuevas apropiaciones de esta política educativa, marcada por el interjuego entre las regulaciones de la conducta y las prácticas de libertad que tienen al deseo como motorizador común.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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*. Buenos Aires: FLACSO. Sede Académica Argentina. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10469/16341>
- Alliaud, A. (2007). La biografía escolar en el desempeño de los docentes Buenos Aires, Argentina: Universidad de San Andrés, n. 22. Serie *Documentos de Trabajo*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10908/558>
- Butler, J. (2009). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad* - 1. ed. - Buenos Aires: Amorrortu.
- Bargalló, M. L., & Lavari, M. (2015). Educación sexual integral en la Argentina: Voces desde la escuela. Buenos Aires. Ministerio de Educación. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006515.pdf>
- Dussel, I., & Caruso, M. (2003). *La invención del aula: una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana.
- Dussel, I., & Caruso, M. (1999). *La invención del aula*. Editorial Santillana, Buenos Aires.
- Faur, E. (2020). Educación sexual integral e ideología de género en la Argentina. Dossier: las ofensivas antigénero en América Latina. *LASAForum*, 51(2), 57-61. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Eleonora-Faur/publication/340977866_Educacion_sexual_integral_e_ideologia_de_genero_en_la_Argentina/links/5ea8297d299bf1dcb09ec34e/Educacion-sexual-integral-e-ideologia-de-genero-en-la-Argentina.pdf
- Foucault, M. (1996). El sujeto y el poder. *Revista de Ciencias Sociales*, v. 11, n. 12, pp. 7-19.
- Foucault, Michel (2002). *Historia de la sexualidad 2: el uso de los placeres*. 2°ed. 3°reimp.-Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (2004). *Discurso y verdad en la antigua Grecia*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2006). Seguridad, territorio y población. *Curso en el College de France 1981- 1982*. Buenos Aires, Argentina. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2009). La hermenéutica del sujeto. *Curso en el College de France 1981-1982*. Buenos Aires, Argentina. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M (2013). *Historia de la sexualidad: El uso de los placeres*. Tomo 2. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Grinberg, S. M. (2011). Gubernamentalidad y educación en tiempos de gerenciamiento. In *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. Teoría, formación e intervención en Pedagogía*. Recuperado de: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.971/ev.971.pdf
- Grinberg, S. M. (2015). El gobierno de sí recargado: Educación, pedagogía y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Universidade Luterana do Brasil; Textura*; 17; 34; 6-2015; 10-31. Recuperado de: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1474>

- Greco, M. B. y Entin, C. (2008).** La información no alcanza para el cuidado. Una experiencia de teatro-foro en la formación docente. En Morgade, G. y Alonso, G. (comp.). (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela*. Buenos Aires. Paidós.
- Kohen, M. (2018).** Los cuerpos en la formación docente en Educación Sexual Integral: dispositivos para docentes y equipos de orientación escolar de escuelas medias. *Tesis doctoral*. Recuperado de: <http://www.cefiec.fcen.uba.ar/tesis/Tesis%20Kohen.pdf>
- Larrosa, J. (2006).** Sobre la experiencia I. *Revista Educación Y Pedagogía*, 18. Recuperado de: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>
- Morgade, G. (2006).** Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media. *Revista del instituto de investigaciones en ciencias de la educación*, N° 24, IICE, Buenos Aires, pp. 27-33. Recuperado de: https://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2013/04/Sexualidad_y_prevenccion_Discursos_sexistas_en_la_escuela_media.pdf
- Morgade, G.; Baez J.; Zattara S.; Díaz Villa G. (2011).** Pedagogías, teorías de género y tradiciones en educación sexual. En Morgade (comp.), *Toda educación es sexual: hacia una educación sexualizada justa*. Buenos Aires. La Crujeña.
- Southwell, M. (2014).** Posiciones docentes y la productividad política de la escuela. En *VII Colóquio Internacional de Filosofia da Educação* (Río de Janeiro, Brasil, 2 al 5 de septiembre de 2014). Recuperado de https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12547/ev.12547.pdf
- Strauss, A. y Corbin, J. (2016).** *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia. Universidad de Antioquia.

NOTAS

- [1] Se puede profundizar sobre estas capacitaciones en el siguiente documento: Bargalló & Lavari (2015).
- [2] Foucault dedicó sus últimos años al desarrollo de este concepto mediante el estudio del pensamiento griego y la identificación de las transformaciones en el arco de significantes de la parresía, no solo como práctica de sí, sino también como una práctica política fundamental para la democracia ateniense. Para profundizar en esta genealogía ver: Foucault, 2009.