



Universidad de  
**San Andrés**

UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS  
ESCUELA DE  
EDUCACIÓN MAESTRIA EN  
EDUCACIÓN

Tesis de Maestría

Teatro y Educación Sexual Integral  
Aportes para pensar la implementación de la  
Ley de Educación Sexual Integral en Teatro Nivel Primario

Maestranda: María Julia Cimarosti

Directora: Dra. Mercedes Di Virgilio

C.A.B.A., septiembre de 2022

## DEDICATORIA

A mi familia por haberme enseñado y motivado a aprender, a ser perseverante en los proyectos que emprendiera.

En especial a mi abuela Elsa que deseaba para mí, las oportunidades académicas y me enseñó a admirar la labor educativa.



Universidad de  
**San Andrés**

## AGRADECIMIENTOS

A la Universidad de San Andrés por la posibilidad de esta experiencia académica

A la Doctora Mercedes Di Virgilio por su intensa colaboración y apoyo en este  
proceso

A Matías y Emilio, mi hermana Marta y toda mi familia y amigxs

A mis compañerxs de cursada, hoy amigxs, en especial Norma, Fernanda, Cristina y  
Mario.



Universidad de  
**SanAndrés**

## ÍNDICE

Resumen/ Abstract-----	7
Capítulo 1. Introducción -----	9
Capítulo 2. La ESI como eje transversal y el teatro en la escuela -----	15
2.1. Puntos de partida -----	15
2.1.1. Antecedentes internacionales -----	15
2.1.2. La enseñanza del teatro y su puja por posicionarse en el sistema educativo- -----	16
2.2. La cuestión normativa-----	18
2.3. Antecedentes sobre la ESI-----	19
2.4. Marco teórico-----	23
2.4.1. El concepto de sexualidad-----	23
2.4.2. Los lineamientos curriculares-----	25
2.4.2.1. Enfoques sobre el teatro en la escuela-----	26
2.4.3. Discusiones en torno a la ESI-----	28
2.5. Marco metodológico-----	30
Capítulo 3. Contexto histórico de la ESI y el Teatro-----	33
3.1. Contexto histórico. La educación sexual en el mundo-----	35
3.1.1. La educación sexual en Argentina -----	37
3.2. Los programas educativos vinculados con la enseñanza del teatro en la CABA- -----	43
3. 2.1. Programa Teatro Escolar-----	44
3.2.2. Escuelas Intensificadas en Artes-----	49
3.2.3. Jornada Extendida -----	53
3.3. Reflexiones preliminares -----	56
Capítulo 4. Enfoques pedagógicos-----	58
4.1. La ESI en la práctica escolar de teatro en CABA -----	58
4.1.1. El trabajo de campo -----	58
4.2. La Formación continua de lxs docentes en ESI -----	64
4. 3. El espacio de la materia teatro en la escuela-----	67

4.4. Reflexiones preliminares -----	75
Capítulo 5. Contenidos curriculares -----	78
5.1. La voz de lxs docentes de teatro en el tratamiento de la ESI -----	78
5.1.1. El cuerpo como instrumento de expresión y comunicación en el teatro-----	82
5.1.2. Las creencias acerca de la enseñanza teatral-----	84
5.1.3. Educar con perspectiva de género-----	85
5.2. Reflexiones preliminares -----	88
Capítulo 6. Estrategias de enseñanza -----	90
6.1. El acento puesto en las emociones -----	90
6.1.1. Recursos para abordar el trabajo -----	91
6.1.2. El cuerpo presente -----	93
6.1.3. Reflexiones preliminares -----	98
Capítulo 7. Conclusiones-----	100
Bibliografía -----	106
Anexo-----	112

**Nota de la autora**

En lo que respecta a la redacción de esta tesis, se considera necesario aclarar en esta nota que se utilizará para nombrar a las y los sujetos la "x" con el fin de no reproducir el binarismo socialmente impuesto. Se entiende que el lenguaje no sólo nos permite comunicarnos, sino producir y reproducir conocimientos, valores, prejuicios, estereotipos, actitudes e ideología. El lenguaje produce realidad. Dependiendo de cómo nombramos los fenómenos, las ideas y lo que nos rodea le damos sentidos y significados diferentes.



Universidad de  
**San Andrés**

### Resumen:

Este trabajo de investigación se propone conocer las concepciones y los modos en que los docentes del espacio de la asignatura Teatro, abordan en sus prácticas escolares la incorporación de contenidos y los lineamientos de la Ley de ESI.

El encuadre metodológico adoptado responde a una lógica cualitativa, realizándose entrevistas en profundidad a docentes de la materia teatro de nivel primario, de escuelas públicas de Ciudad Autónoma de Buenos Aires; y su posterior análisis contrastando documentos curriculares.

Se aprecia entre los hallazgos la contemplación de espacios que permiten habitar realidades diversas, abrir el diálogo genuino, promover la diferencia y la igualdad de oportunidades y los beneficios que implica el abordaje multidisciplinarios frente a emergentes institucionales. También se observa contenidos en común que implica la enseñanza de teatro y la ESI, y las condiciones favorables que dicha materia habilita para poder abordar la temática. Asimismo, se destaca entre otros hallazgos, cuán importante resulta una mirada más abarcativa en lo que refiere a la ESI por parte de los equipos de conducción. En gran medida, el nivel de arraigo que tiene la ESI en la cultura institucional depende significativamente del tipo de funcionamiento y organización de la institución; de los modos de distribución de poder y la toma de decisiones en relación con el tema de la ESI.

### Abstract:

This research work intends to know the conceptions and ways in which drama teachers will approach the incorporation of contents and guidelines of the ESI law (Comprehensive Sexuality Education act) in their school practices.

The adopted methodological framework responds to a qualitative logic, conducting in-depth interviews with drama teachers from public elementary schools in the Autonomous City of Buenos Aires; and its subsequent analysis by contrasting curricular documents.

Among the findings, it is appreciated the contemplation of spaces that allow to inhabit diverse realities, open genuine dialogue, promote difference and equal opportunities, and the benefits that the multidisciplinary approach implies as regards institutional

emergences. It is also observed that there are common contents between drama teaching and ESI teaching, and the favorable conditions that this subject enables to address ESI topics. Likewise, among other findings, it stands out how important it is a more comprehensive view on ESI by management teams. To a large extent, the level of roots that ESI has in the institutional culture depends significantly on the type of operation and organization of the institution, how the distribution of power and decision-making in relation to ESI occurs.



Universidad de  
**San Andrés**



## CAPITULO 1

### INTRODUCCIÓN

La temática de la educación sexual integral (de aquí en más, ESI) puja por ser un asunto central en la agenda educativa actual, independientemente de las diversas posturas, decisiones teóricas al respecto y políticas públicas que apoyen su tratamiento.<sup>1</sup>

Existe un campo de tensiones que pone en juego nociones en torno a los derechos humanos, lo público y lo privado, las responsabilidades parentales y docentes. Por un lado, tiene cierta relevancia una mirada identificada con el esencialismo biologicista. En contraste, desde miradas más ligadas al constructivismo sociocultural, los postulados que defienden la ESI amplían el derecho de lxs jóvenes partir de una interpretación integral y progresiva de las normas jurídicas aplicables. La ESI se apoya en la concepción de los niños, niñas y adolescentes (NNyA) como sujetos de derecho, con la potestad de acceder a una serie de contenidos públicamente configurados más allá de cualquier sistema de creencias.

Las políticas públicas de la implementación de la ESI en Argentina, proponen su abordaje curricular en el tratamiento de las familias, desde una perspectiva de género.

A pesar de dicho requerimiento, el impacto de la Ley Nacional de ESI en los intramuros escolares no alcanza a cubrir las necesidades de quienes aún no cuentan con un espacio de visibilización, por no conformar con modelos de género y de familias imperantes Chavai (2018).

La realidad nacional muestra que la ESI continúa siendo, en gran medida, una deuda pendiente, al mismo tiempo que ocupa un lugar intermitente como temática en la agenda política, más allá de constituirse como una demanda social.

En Argentina, en el año 2006 (reglamentada en 2008) se sancionó la Ley Nacional de Educación Sexual Integral 26.150 (LESI) que, en conjunto con otras normativas, como la

---

<sup>1</sup> La presente investigación se inscribe en el Programa de Investigación en Educación Sexual Integral del área de Investigación de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés, coordinado por la Dra. Mercedes Di Virgilio<sup>1</sup>. Una de las líneas de indagación de dicho programa aborda el estudio del currículum *real*, es decir, de lo que hacen efectivamente lxs docentes, frente a la formación escolar en educación sexual y frente al tratamiento de hechos no cotidianos que involucran la sexualidad en el ámbito escolar.

Ley Nacional 26.743 de identidad de género, presenta un marco normativo de derechos humanos que incorpora una perspectiva de género.

Es por ello que se impulsó en todas las instituciones educativas del país, en todos los niveles de formación, la necesidad de abordar la temática.

Si bien la Ley vino a proponer un marco normativo muy valioso en el derecho de todos los estudiantes a recibir contenidos de educación sexual de manera integral en todas las escuelas del país, desde el nivel inicial hasta la formación técnica no universitaria, las investigaciones dan cuenta de que su plena implementación es variable de acuerdo a las instituciones. Por otra parte, es de destacar también que aún resulta escasa la formación y capacitaciones docentes en temáticas ESI.

La ESI es concebida como un derecho de los estudiantes de todos los establecimientos educativos (tanto de gestión estatal como privada) en todas sus modalidades, con un enfoque integral, que articula tantos aspectos biológicos como psicológicos, sociales, afectivos y éticos. Se trata entonces de promover la transmisión de conocimientos pertinentes a las edades de los estudiantes, de prevenir problemas relacionados con la salud sexual y reproductiva y, a la vez, de promover la igualdad de género.

La ESI abarca el conjunto de actividades pedagógicas destinadas a favorecer la salud sexual, entendida como la integración de los aspectos físicos, emocionales, intelectuales y sociales relativos a la sexualidad, para promover el bienestar personal y social. En esta línea, desde el Ministerio de Educación e Innovación se impulsa y se promueve que el abordaje de la ESI se concrete en los contenidos curriculares.

En este marco, esta investigación indaga diversas experiencias de ESI llevadas a cabo en diferentes escuelas de nivel primario públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), en el ámbito de la materia teatro, con la intención de obtener una visión de carácter exploratoria y analítica. Además, la posibilidad de profundizar la indagación desde un abordaje empírico, pretendiendo recuperar la voz y las experiencias de los docentes intervinientes en dichos procesos.

Es interesante mencionar al respecto que, si bien teatro se presenta como una materia obligatoria dentro de los documentos curriculares oficiales para la enseñanza primaria, tal instancia aún no se ha efectivizado en todas las instituciones de nivel primario de la CABA. En los espacios donde se ha logrado impartir la materia, en muchos casos,

funciona como taller cuatrimestral. Por otra parte, una mayoría importante de docentes de la especificidad provienen del área socioeducativa del Ministerio de Educación.

Asimismo, interesa aportar análisis actuales sobre este problema contemporáneo, más situados en la motivación personal y en la trayectoria profesional de la autora, como docente con una experiencia de veinte años frente a grupos de estudiantes de diferentes edades y niveles, con variadas particularidades socio económicas, culturales y étnicas, que permiten visibilizar diferencias culturales heterogéneas que son constitutivas de nuestra sociedad.

Por otra parte, desde la materia teatro se trabajaban contenidos en lo que respecta al tratamiento del cuerpo, con anterioridad a la ley ESI. A partir de esto es que resulta valioso indagar las resignificaciones que se han podido suscitar en este proceso, los nuevos paradigmas, a partir de las discusiones que interpelan la escolaridad tradicional estática como modelo hegemónico en la cotidianeidad escolar, los conflictos que implica desarticular dicha tradición, el espacio que el teatro como arte “en los bordes” representa en el currículum escolar, y la priorización de las áreas más clásicas vinculadas a la enseñanza en la educación.

En el ámbito profesional, como educadora y acompañante de prácticas pedagógicas de docentes de teatro, el interés versó en procurar interpretar y comprender las intervenciones de la enseñanza propiamente dicha del lenguaje teatral y de los contenidos transversales propuestos desde la Ley ESI y la Ley de Género 26.743, comparando dicha intervención con la propuesta de los documentos curriculares producidos a tal fin.

De acuerdo a los diseños curriculares que se proponen para la enseñanza de la materia teatro y como eje transversal a los contenidos obligatorios de ESI en la enseñanza en el nivel primario de escuelas públicas de gestión estatal de CABA, se procura conocer las concepciones y los modos en que lxs docentes de la asignatura teatro abordan en sus prácticas escolares la incorporación de contenidos y los lineamientos de la Ley ESI en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires.

Para ello, esta investigación se propone comprender qué enfoques movilizan los docentes en la enseñanza del teatro, qué creencias sobre sexualidad y género se asocian a dichos enfoques y cómo se expresan en sus discursos. Asimismo, se busca caracterizar los contenidos de la ESI que se priorizan de manera transversal en teatro y cuáles son los fundamentos mediante los cuales se priorizan determinados contenidos de teatro y ESI (y

no otros). Indaga, también qué estrategias de enseñanza despliegan los docentes en el abordaje de la ESI desde la enseñanza del teatro y cuál es el propósito de dicha selección, qué recursos utilizan, cuáles son las vinculaciones con otros espacios curriculares o proyectos institucionales y qué resultados obtienen en su implementación.

Para los fines de este trabajo, se recupera la perspectiva de personas centrales del citado proceso educativo: docentes de la materia teatro.

Se toma el concepto del artículo 122 de la Ley Nacional de Educación 26.206, que estipula que la institución educativa es la unidad pedagógica del sistema responsable de los procesos de enseñanza-aprendizaje destinados al logro de los objetivos establecidos por dicha ley. Para ello, favorece y articula la participación de distintas personas que constituyen la comunidad educativa: directivxs, docentes, familias o tutorxs, alumnxs, ex alumnxs, personal administrativo y auxiliar de la docencia, profesionales de los equipos de apoyo que garantizan el carácter integral de la educación, cooperadoras escolares y otras organizaciones vinculadas a la institución.

La estrategia metodológica es de corte cualitativo. Se realizaron entrevistas en profundidad a doce docentes de teatro que se encuentran en actividad (enseñando) en escuelas públicas de gestión estatal, nivel primario, dentro de los tres programas de educación donde se imparte la materia, a saber: teatro escolar, escuelas intensificadas en artes y jornada extendida, entre los meses de julio 2019 a marzo de 2020. Posteriormente, se realiza un análisis e interpretación de los datos recogidos desde los marcos conceptuales desarrollados en el apartado teórico.

Las razones por las cuales se toma a la CABA como escenario para esta investigación, se corresponden con que es en este distrito donde se crea y afianza el programa de teatro de instancias educativas complementarias del ministerio de educación en el año 1990, de

la mano de un representante indiscutible latinoamericano de la línea de Educación por el Arte<sup>2</sup> de nuestro país, el profesor Roberto Vega<sup>3</sup>.

Si bien, inicialmente, las experiencias de teatro y educación en el área formal, tuvieron su origen en el año 1988 en la provincia de Mendoza (Trozzo; 2003), se destaca también a CABA entre las precursoras, formando parte de las primeras experiencias nacionales.

Durante la investigación de campo, uno de los obstáculos surgidos tuvo que ver con el aislamiento social impuesto por la pandemia por el COVID-19, con lo cual varias de las entrevistas que se habían estipulado realizar de modo presencial, fueron medidas por la virtualidad a través del programa de videollamadas Skype, con grabaciones de voz.

El trabajo se organiza en siete capítulos, en los cuales se indagan y analizan las percepciones de lxs docentes de teatro en torno a la enseñanza de la ESI desde los objetivos propuestos por esta tesis y un capítulo de conclusiones generales.

El primer capítulo corresponde a la introducción de este trabajo de investigación.

En el segundo capítulo se sientan las principales discusiones y bases teóricas del estudio. Se sistematiza la literatura bibliográfica acerca de la temática educación sexual integral, en contexto de educación en el nivel primario, en el marco de la materia teatro, en lo que refiere a desigualdades de género, con la intención de ampliar su problematización. Por otra parte, se exploran los conceptos que atraviesan toda la

---

<sup>2</sup> La Educación por el Arte, (décadas 60 - 70) se centraba en las posibilidades que brindaba el hacer teatro para desarrollar el pensamiento lateral, la imaginación creadora y la conciencia estética. También se le atribuyó capacidad para la organización y la consolidación saludable de los afectos y la educación en valores. Iluminados por la propuesta de Augusto Boal y su "Teatro invisible", también tuvieron un rol protagónico lxs animadores socioculturales que utilizaron al teatro como estrategia para despertar y hacer tomar conciencia de la realidad sociopolítica a los pueblos de Latinoamérica (Trozzo; 2003: 9)

<sup>3</sup> Roberto Vega: Nació el 10/11/1943. Educador, director y autor teatral. Dirigió más de 40 espectáculos teatrales. Fue socio fundador de la Asociación de Críticos e Investigadores Teatrales (1983), de la Asociación Argentina de Literatura para la Infancia (1987) y secretario general de la Asociación de directores Teatrales (1975-76). Premio Konex 1991. En 1980 recibió el Premio Molière y en 2006 el Premio Teatro del Mundo por su trayectoria teatral. Coordinó el Programa de Teatro Popular y Animación de Base del Consejo de Educación de Adultos de América Latina durante la presidencia de Paulo Freire. Fue Consultor del Ministerio de Educación de la Nación (Contenidos Básicos Comunes – Educación Artística.) y Asesor de la Subsecretaría de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Fue Asesor de la Dirección General de Educación Artística, Ciudad de Buenos Aires. Coordinador Área Teatro de la Dirección de Innovaciones Educativas. Coordinador del área Cultura y Desarrollo Comunitario en la Dirección Nacional de Educación de Adultos. Coordinador: Área Teatro en el Programa de Instancias Educativas Complementarias. Coordinador del Proyecto "Autoestima y Prevención de la Salud". Hospitales Tornau y Ramos Mejía. Director del Teatro Municipal de Moreno. Provincia de Buenos Aires. Coordinador General del Encuentro Nacional de Teatro Formal y no Formal. Teatro San Martín. Buenos Aires. Coordinador Institucional del Festival Internacional de Cine y Video para Niños y Jóvenes. Coordinador de la Comisión de Medios de Comunicación en la Escuela. Subsecretaría de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Profesor de Arte Dramático y de Práctica de la Enseñanza en la Escuela Nacional de Arte Dramático. Profesor de Teatro en la Educación y Técnicas de Teatro Popular en la Asociación Argentina de Actores en Ciudad de Buenos Aires.

investigación: se exponen los debates en torno al concepto de sexualidad desde diferentes perspectivas teóricas, para explicitar las nociones que se asumen en este trabajo y se distinguen los conceptos de sexo y género. También se profundiza en la propuesta planteada desde los lineamientos curriculares para la ESI en el nivel primario como eje transversal y se analizan los contenidos que desde el área de teatro se ponen en juego especialmente en relación al tratamiento del cuerpo en dicho nivel.

En el capítulo tercero se propone en una primera instancia, enmarcar el contexto histórico de la educación sexual a nivel global y especialmente en argentina, dado que, desde el año 2006 (reglamentada en 2008) se logra sancionar la Ley Nacional de Educación Sexual Integral 26.150, en conjunto con otras, como la Ley Nacional 26.743 de Identidad de Género. Por otra parte, también se apunta a dar cuenta de los marcos jurídicos alcanzados, así como los avances y dificultades en la implementación federal. Paralelamente, analizar al respecto, el caso de la CABA. Como segunda instancia, se realiza un relato de la historia e implementación de los tres programas de educación de teatro, correspondientes al sector público, de nivel primario, dependientes del ministerio de educación de la CABA (teatro escolar, escuelas intensificadas en artes y jornada extendida). También, se desarrollan los cambios en el abordaje de la materia respecto al tratamiento del cuerpo, el cuerpo presente en la escena escolar.

El capítulo cuarto, se propone rescatar la voz de lxs docentes de teatro (en sus tres modalidades) de la CABA, con el interés de realizar un análisis discursivo de las percepciones en torno a la ESI, en la práctica escolar teatral.

En el capítulo quinto, se analizan los contenidos curriculares para la ESI, indagando cuáles de ellos se priorizan, según los discursos docentes, y por qué.

En el capítulo sexto, se focaliza en dar cuenta de las distintas estrategias de enseñanza que se proponen lxs docentes para abordar los contenidos de la ESI desde la materia teatro. También se da cuenta de los relatos de experiencias más significativas, las incertidumbres que se les presenta a lxs docentes frente al abordaje de determinadas temáticas, y lo que se interpreta como lo no hablado y trabajado.

Posteriormente, se desarrollan las conclusiones, en las cuales entran en diálogo los marcos analíticos y normativos que enmarcaron este análisis con el trabajo empírico desplegado, jerarquizando hallazgos que se constituyen en nuevos horizontes para problematizar la enseñanza de la ESI como contenido transversal que nos convoca.

## CAPITULO 2

### LA ESI COMO EJE TRANSVERSAL Y EL TEATRO EN LA ESCUELA

Abrir los ojos a la exploración de la propia realidad, de la que muchas veces solo se tiene nociones o simplemente ignora como resultado de una cultura acrítica impuesta históricamente (Freire, 1991: 15)

#### **2.1. Puntos de partida**

Este apartado, se propone sistematizar la literatura seleccionada acerca de la temática vinculada a la ESI, en el contexto de la educación en el nivel primario, en el marco de la materia teatro. El punto de partida es señalar una vacancia en el campo respecto de investigaciones relacionadas al teatro y la ESI, en el marco escolar en nivel primario y secundario tanto en argentina como en el exterior.

##### **2.1.1 Antecedentes internacionales**

Cabe mencionar que la enseñanza de la materia teatro en el curriculum oficial, en lo que respecta a países latinoamericanos, está implementada solo en Argentina y Uruguay.

Diversas investigaciones de Perú (Motta, Keogh, Prada, Núñez, Konda, Stillman y Cáceres, 2017), dan cuenta que, si bien la propuesta educativa de enseñanza a nivel nacional al respecto de la ESI aún resulta escasa, tanto profesores como estudiantes, mencionan que, entre los métodos de enseñanza usados para las clases de educación sexual, se recurre a expresiones culturales tales como el teatro, aunque en menor medida.

Otra experiencia para destacar es el Proyecto MA, en Colombia. El mismo utiliza la Pedagogía del Cuerpo (Obregón y Mosquera, 2005) como estrategia educativa para la salud individual y colectiva de lxs jóvenes más desfavorecidxs de Cartagena, y se propone como un buen ejemplo de intervención integral para la salud y el cambio social. Mediante el trabajo con el cuerpo, el Proyecto MA incorpora también un trabajo de expresión que refuerza las habilidades comunicativas de lxs niñxs. El cuerpo se convierte en un

instrumento de comunicación y, tanto a través de la danza como a través de otras expresiones del arte (como la música, el teatro o la pintura), lxs jóvenes participan en nuevos modos de comunicación con su entorno, reforzando sus habilidades comunicativas. Como Obregón y Mosquera (2005) exponen, este modelo de la comunicación para el cambio social describe un proceso donde lxs participantes incrementan su control sobre los procesos comunicativos y donde se generan espacios de diálogo y acción colectiva que producirán transformaciones para la mejoría y bienestar, por ejemplo, de la salud.

Es relevante también como antecedente, si bien no forma parte de la región latinoamericana, el caso del teatro popular Nigeria Network of Education Theatre (NET). Esta fue una propuesta aislada de vacunación de UNICEF en dicho país, que utiliza el recurso teatral como motivación y promoción de una política de salud.

### **2.1.2. La enseñanza de teatro y su puja por posicionarse en el sistema educativo**

Respecto de la enseñanza del teatro, puede decirse que con las transformaciones educativas que trajo aparejada la aplicación de la Ley Federal de Educación, aparece un espacio curricular denominado educación artística, en el cual el teatro es una de las artes a enseñar desde el nivel inicial, en cada ciclo de la educación general básica y también en el polimodal.

Para que esta propuesta se concrete, es indispensable la voluntad política del gobierno escolar de cada jurisdicción para crear horas destinadas a la enseñanza de teatro en las escuelas y para abrir la institución escolar a esta nueva propuesta.

Chapato (1998), referente de educación artística por el Ministerio de Educación de la Nación, plantea que la enseñanza teatral no logra posicionarse en el sistema educativo en la escala valorativa que se merece.

En el desarrollo de sus investigaciones, Chapato (1998) indaga acerca de la enseñanza del teatro en los diferentes niveles de escolaridad obligatoria y las repercusiones de dicho aprendizaje artístico específico. Enuncia especialmente las dificultades para su incorporación que, según las diferentes jurisdicciones del país, van gestándose en torno a



la enseñanza del teatro y a su implementación, menciona las necesidades de ampliación de carreras que puedan contribuir a la formación docente de la especificidad.

En el marco de esta investigación se considera relevante dejar planteada esta problemática de teatro en educación y las pujas que conlleva, dado que, de algún modo, contribuye a dar cuenta de la complejidad que implica la implementación de una ley nacional. También se considera mencionar las implicancias con una connotación peyorativa del status de una materia de arte, en este caso teatro y el lugar que se vivencia desde el rol docente, en comparación a, por ejemplo, unx docente de matemática, quien se sabe afianzadx en su rol laboral sin el vértigo de la incertidumbre de si hoy se enseña su materia o no.

Chapato (1998), en un afán de fortalecer el rol de lxs docentes de teatro en el sistema educativo, y otorgando la valoración que implica la enseñanza de dicho arte, desarrolla también un conjunto de tópicos relativos al teatro, entre los que propone las “contribuciones a la formación de alumnxs” donde menciona el desarrollo de la creatividad, la capacidad expresiva y la socialización. Contenidos también relacionados con los propuestos desde la ESI.

Resulta relevante para este trabajo dar cuenta del lugar que la enseñanza del teatro oficia en el sistema educativo, dado que, pese a formar parte de los documentos curriculares como una materia más, no se condice con lo que acontece en la realidad. Esto, ya que, por ejemplo, el programa teatro escolar se ofrece en las escuelas como un taller del área socioeducativa, no formando parte de la planta orgánica funcional (POF) institucional con todo lo que ello implica. El teatro como materia curricular, puja por posicionarse y consolidarse, habida cuenta las potencialidades que habilita dicho arte en la educación integral.

La Provincia de Mendoza fue pionera en la enseñanza teatral, como anteriormente se ha mencionado en este trabajo, continuando la CABA, entre otras ciudades, dicho proceso de implementación. El área educación de dicha provincia, que tiene teatro como materia obligatoria en todos los niveles, crea desde el área de currícula *Educación Artística y Educación Sexual Integral en mi escuela*, único material hallado en el país hasta la fecha. Se aprecia en el apartado de teatro, la mención a la potencialidad de la enseñanza de la disciplina en relación con la ESI:

El teatro tiene como particularidad ser un arte polisémico, de gran significación y, esencialmente grupal. Los mundos inventados a través de la representación traen aparejados mundos reales. Esto, más el trabajo sobre la exploración y el registro del propio cuerpo y de la voz, la creación de personajes, la improvisación de distintas situaciones, la composición colectiva de sentido, la indagación de mundos ficcionales, la producción escénica y sus distintos roles, es una posibilidad para indagar sobre los posibles imaginarios que atraviesan y circulan en la sociedad. La educación sexual integral tendrá como objetivo valerse de estas herramientas artísticas-teatrales para la reflexión y la experimentación subjetiva (*Educación Artística y Educación Sexual Integral en mi escuela*, 2019: 47).

Se destaca la valoración de las potencialidades del hacer teatral en relación a la implementación de la ESI. También la oportunidad de trabajar la crítica y la reflexión desde la materia.

## **2.2. La cuestión normativa**

La sanción de las leyes nacionales 26.150 y la Ley 26.743 de identidad de género entre otras, presentan un marco normativo de derechos humanos que incorpora una perspectiva de género. Resulta relevante mencionar que en medio de las conflictivas que implicó la sanción de estas leyes, se lograra el consenso necesario para concretarlas.

Las autoras Kohen y Meinardi (2013: 4), plantean que “este nuevo marco regulatorio interpela a la escuela y tensiona los sentidos y significados de la enseñanza de las sexualidades, aunque queda claro que las leyes por sí solas no cambian las prácticas institucionales”. Se comprende que, para que puedan darse cambios sociales, las leyes vienen a proponer un marco habilitante a, por ejemplo, nuevas perspectivas feministas que se contraponen a los discursos dominantes tradicionales, en los que también la escuela se encuentra inserta, otorgando nuevos sentidos, y permitiendo nuevas discusiones, anteriormente vedadas.

Dado que la ley establece que cada institución escolar del país se debe inscribir transversalmente en los proyectos educativos los contenidos dispuestos para la ESI, es importante destacar como antecedente las investigaciones de Wainerman, Di Virgilio, y Chami (2008). Las autoras, luego de relevar diferentes experiencias empíricas en nivel secundario, dan cuenta de la prevalencia de la perspectiva biomédica de abordaje, y rescatan como valor, lo progresivo del tratamiento de dicha temática en el tiempo. En su investigación, proponen una tipología de perspectiva programática, a partir de criterios respectivos a los fundamentos de la enseñanza. Sobre la pregunta acerca de los abordajes

a la sexualidad en las escuelas estos cuatro tipos, que engloban las perspectivas de las instituciones escolares:

- 1) Educación (confesional) para una sexualidad con fines reproductivos;
- 2) Educación (científica) para la prevención de las consecuencias de la sexualidad;
- 3) Educación para el ejercicio de una sexualidad responsable;
- 4) Educación para el ejercicio del derecho a la sexualidad.

Esta tipología colabora en permitir enmarcar criterios de observación generales.

En el marco de los documentos propuestos desde la dirección de currícula del Ministerio de Educación (Educación sexual en la Formación Docente de la Escuela Primaria/2009), se propone el abordaje de la sexualidad integral desde concepciones que no solo hacen referencia a los aspectos biológicos, sino también a procesos psicológicos, sociales, culturales y éticos que forman parte de la identidad de cada sujeto.

En dichos documentos, se enuncian investigaciones de la autora Santos (2007), quien presenta conceptos relativos a la educación sexual en sentido amplio y en sentido restringido, teniendo en cuenta aspectos psicológicos, socioculturales y biológicos. La autora refiere el sentido restringido a la educación intencional a niñas y jóvenes sobre algunos aspectos de la sexualidad genital. El sentido amplio, por otro lado, considera a la educación sexual como un conjunto de influencias que recibimos las personas a lo largo de toda la vida con objetivos explícitos que inciden en la organización de la sexualidad, la construcción de la identidad, el ejercicio de los roles femeninos y masculinos, la manera de vincularse, entre otras. Santos hace referencia al papel de la escuela cuando educa "por el silencio" y cuando lo hace con una tarea pedagógica propositiva.

### **2.3. Antecedentes sobre la ESI**

A raíz de los procesos que han metamorfoseado a la familia nuclear tradicional y de la implementación de las leyes pertinentes a la ESI desde una perspectiva de género, Chiabai (2018) propone indagar en la visibilización de configuraciones familiares diversas y concepciones vinculadas con la noción familia, en los textos escolares y literatura utilizada en el primer ciclo del nivel primario. La autora rescata los diferentes

estilos de vida distanciados del deber ser de la sociedad familiar clásica, respecto de la institución matrimonio, a los vínculos filiales y de hermandad, a la procreación y a los roles familiares y manifiesta dando cuenta entre sus conclusiones de la escasa representación de estas nuevas configuraciones en los materiales de lectura. Es interesante su análisis pues propone un abordaje que resulta fundamental en el desarrollo de las entrevistas a docentes de teatro al respecto de su trabajo y sus preconcepciones sobre los géneros. El trabajo docente abordado desde una perspectiva de género resulta clave para poder habilitar la oportunidad de “que pueda ingresar lo diferente” en el aula.

Asimismo, Faur (2003) propone un recorrido a partir de los principios generales de los derechos humanos, presentando una perspectiva histórica que articula con instrumentos jurídicos y con los derechos de lxs niños, niñas y adolescentes, asumiendo un enfoque que reconoce la centralidad en los derechos humanos. El trabajo aporta precisiones para promover, a través de la educación sexual integral, el desarrollo de la ciudadanía plena de niños, niñas y adolescentes: “Los derechos humanos son aquellos inherentes a las personas puesto que nacen con ellas” (Faur, 2005: 41). Da cuenta de que se promueven, además, la igualdad en materia de derechos y libertades de cada persona sin ningún tipo de discriminación, principio del cual se desprende su universalidad. A su vez, son por definición indivisibles, interdependientes e interrelacionados; esto implica que todos los derechos son igualmente importantes; unos y otros se potencian entre sí. La falta o violación de uno de ellos anula la plenitud de los demás. Del mismo modo, la concreción de un grupo de derechos humanos (por ejemplo, vivienda, salud, condiciones de vida digna), no justifica la resignación o no reconocimiento del resto.

En este sentido, desde Naciones Unidas estipulan que la negación de los derechos humanos y libertades fundamentales no es sólo una tragedia individual y personal, sino que, además, crea condiciones de intranquilidad social y política; “por ello, los Estados tienen la obligación ineludible de garantizar y proteger los derechos de todas las personas mediante dos herramientas básicas: las leyes y las políticas públicas” (Faur, 2005: 41)

Greco (2007), por su parte, realiza un análisis de las condiciones institucionales que demanda la inclusión de temas sobre sexualidad, subjetividad y afectividad, que si bien se realiza particularmente en la escuela media, recoge voces, testimonios, fragmentos de textos, reflexiones diversas, tensiones habitualmente planteadas en la escuela, que expresan tanto docentes como alumnxs a la hora de hablar de sus lugares en el marco de

la institución escolar, de sus posibilidades para tratar temas de sexualidad en ella y de la relación pedagógica que demanda una "escuela inclusiva de la sexualidad". La autora propone una pedagogía de la confianza y el diálogo que habilite nuevos modos de relación y de autoridad pedagógica.

Son de destacar las investigaciones de Morgade (2011) que dan cuenta de la construcción de una autoridad emancipadora en el trabajo en el aula y en los demás escenarios en los que se recontextualiza el currículo, reconociendo el poder y el no poder de estudiantes y docentes y considerando las desigualdades de género en la construcción de las subjetividades. La autora plantea que la educación sexual en las escuelas no puede desentenderse de los estudios feministas, lésbicos, *gays* y *queer*, como tampoco de las reivindicaciones que reclama el activismo en torno al género y la sexualidad. Asimismo, indica que es precisa una articulación entre los campos teóricos, políticos y pedagógicos que tensione las construcciones hegemónicas de la escuela. Sugiere cambiar el propósito original de la escuela como transmisor de información enciclopédica universalizante, por el de demostrar a lxs estudiantes cómo definirse a sí mismxs, auténtica y espontáneamente en relación al mundo. Y plantea algunas líneas para pensar cómo podría ser una educación sexuada justa:

Una educación que reconoce el carácter social y político del "proceso de sexuación" y el carácter incorporado ("hecho cuerpo") de la cultura y las relaciones de poder, con un enfoque crítico de género, lo que implica avanzar en la deconstrucción de los componentes pedagógicos sexistas y heteronormativos de los discursos hegemónicos, y los componentes innovadores de los subordinados. Una educación que habilita la curiosidad y la formulación de preguntas reales, que construye y fortalece voces diversas. Que da lugar a la incertidumbre de la multiplicación sin un fin final "sobredeterminado" a priori; donde la novedad tiene lugar (Morgade, 2011: 204)

Se considera uno de los ejes más importantes del análisis indagar cómo se dan las construcciones de autoridad en el espacio de la materia teatro al igual que en el resto de las materias y espacios de vinculación institucional. Esto se vuelve clave al momento de la entrada de la ESI tanto en la institución como en las prácticas de todas las personas que la componen.

Respecto del rol docente frente al abordaje de estas temáticas, es pertinente retomar las investigaciones de Rodríguez (2017), quien, si bien analiza experiencias de educación sexual implementadas en nivel medio en la Provincia de Tucumán, plantea, entre otras cuestiones, lo movilizante que resulta esta temática para adultxs de la institución.

Además, se pregunta y cuestiona, por un lado, la obligatoriedad de la enseñanza de ESI y la poca formación y capacitación de docentes respecto al tratamiento de dichas temáticas entre lo que se debe hacer y la realidad imperante; y por el otro, los discursos de lxs adultxs y la necesidad de coherencia respecto al tema.

En lo que respecta a los desafíos de la formación docente, se aprecia que, pese a los intentos de formación y capacitación en la temática, en institutos y universidades, los resultados aún resultan escasos para que pueda instaurarse cabalmente la Ley ESI. La mirada sobre la implementación de la ley no solo está puesta en lxs niños, niñas y adolescentes de la Argentina, sino también en los docentes y realizan una crítica a los espacios de formación.

La educación sexual integral trae como consecuencia una transformación de la cultura; y que esta transformación no responderá simplemente a una modificación cognitiva, sino que debe implicar una modificación en la dimensión moral y ética de las personas. Este hecho propone un cambio en la estructura misma de la educación inicial y media y en los desafíos de la formación docente, poniendo el acento en el marco institucional en que ésta se lleva a cabo. A pesar de reconocerse esta situación, poco se ha hecho en las Universidades y Centros de Formación en Educación Superior para generar un currículo formal que responda a esta demanda”. (Plaza, Gonzales Galli y Meinardi 2013: 56)

La recopilación de dichos trabajos sirve como base a nuestra investigación. Asimismo, orientan la mirada respecto de las entrevistas sobre ejes de análisis que se han ido problematizando. Entre ellos, se considera la visibilización o invisibilización en los discursos al respecto del tratamiento en clase de familias diversas, el abordaje de los derechos de lxs niños, niñas y adolescentes; los discursos acerca de las condiciones institucionales que demanda la inclusión de temas sobre sexualidad, subjetividad y afectividad y los modos de relación de la autoridad pedagógica; las apreciaciones docentes acerca de la autoridad en el trabajo en el aula y en los demás escenarios en los que se recontextualiza el currículo, reconociendo el poder y el no poder de estudiantes y docentes y considerando las desigualdades de género en la construcción de las subjetividades; y, como último eje de análisis, los discursos acerca de la formación y capacitación de docentes y los espacios de formación docente transitados.

A partir del recorrido por la literatura presentada en el trabajo, se puede pensar de manera amplia los conocimientos, la reflexión y el análisis frente a la mirada sobre implementación de la ley de educación sexual integral en nivel primario en el marco de

la materia teatro en escuelas públicas de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

#### **2.4. Marco teórico**

En este apartado se anuncian los conceptos que atraviesan toda la investigación. Desde la formulación misma de los objetivos y la metodología, el trabajo de campo, el análisis de la evidencia empírica y el planteo de las conclusiones.

La presentación se organiza del siguiente modo: primero, y de manera más general, se propone una construcción en torno al significado de la sexualidad desde diferentes perspectivas teóricas, para explicitar las nociones que se asumen en este trabajo. También se presenta una distinción de los conceptos de sexo y género.

Por otra parte, se profundiza en la propuesta planteada desde los lineamientos curriculares para la ESI en el nivel primario como eje transversal y se analizan teorías acerca de los contenidos que desde el área de teatro se ponen en juego especialmente en relación con el tratamiento del cuerpo en dicho nivel.

Entre los múltiples aspectos que se articulan en la organización de la sexualidad a lo largo de la vida de las personas, se teoriza acerca de las disputas de la Institución Escuela frente a la temática.

##### **2.4.1. El concepto de sexualidad**

Hilda Santos (2007), referente en el campo de la educación y salud sexual, historizó las concepciones en torno a la sexualidad y la asignación de roles a lo femenino y lo masculino, buscando así enfatizar el carácter social, cultural e histórico de los papeles preestablecidos para cada sexo. Sostiene además que la educación sexual se produce inevitablemente como parte del proceso de socialización, en todas las sociedades, por lo cual "la escuela educa sexualmente de una manera activa no explicitada" (2007: 19).

Las diferentes maneras de comprender la sexualidad, las variadas representaciones sociales que se han construido en torno a los temas relacionados con la sexualidad, la errónea identificación de la sexualidad como sinónimo de sexo y de genitalidad, la asociación dominante entre adolescencia-sexualidad-riesgos y peligros, el supuesto de que la educación sexual promueve el inicio temprano de las relaciones sexuales, las distintas consideraciones que se han elaborado en cada subcultura sobre aspectos de la

sexualidad y de la reproducción, la creencia dominante de que la educación sexual sólo consiste en un conjunto de informaciones dadas sobre el sexo y las relaciones sexuales que, entre otras, han obstaculizado el análisis de la educación sexual en todas sus dimensiones (Santos, 2007).

Se puede apreciar, en los materiales dispuestos por la dirección de currícula del Ministerio de Educación referidos a la ESI<sup>4</sup>, dos dimensiones que Santos (2007), propone al respecto del concepto de educación sexual: el sentido restringido y en sentido amplio. A saber:

Por su sentido restringido, se refiere a seguir la perspectiva del sentido común, donde la educación sexual es adultocéntrica. A los niños se les enseña de dónde vienen, como se originan; y en el caso de adolescentes y jóvenes la anatomofisiología de los sistemas reproductores, los riesgos de las relaciones sexuales y cómo evitarlos, por ejemplo. Esta perspectiva está centrada en la genitalidad y deja de lado aspectos de la sexualidad que pasan por distintas necesidades según las etapas vitales de niños y jóvenes.

En un sentido amplio, se considera que la educación sexual consiste en el conjunto de influencias que reciben los sujetos a lo largo de toda la vida, con objetivos explícitos que inciden en la organización de la sexualidad, la construcción de la identidad, el ejercicio de los roles femenino y masculino, la incorporación de valores, pautas y normas sobre los múltiples comportamientos sexuales, por ejemplo. Los contenidos de la educación sexual no intencional que transcurre como parte del proceso de socialización, dependen de la cultura del grupo social en el que las personas están insertas.

La posibilidad de incorporar la perspectiva de los derechos en la práctica institucional requiere poder reflexionar sobre los modos de convivencia en los distintos espacios educativos, revisando las formas en que se abordan y resuelven situaciones vinculadas con la sexualidad de acuerdo a la cultura institucional.

Tal como menciona Santos (2007), hablar de sexualidades implica reconocer que es un proceso dinámico y complejo que convoca la palabra y la mirada de varias generaciones acerca de las diversas maneras de ser sujetos en diferentes contextos culturales e históricos. Por otra parte, también plantea la necesidad de revisar las

---

<sup>4</sup> [https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/educacion\\_sexual\\_dossier.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/educacion_sexual_dossier.pdf)



concepciones acerca de las relaciones entre varones y mujeres, cuerpos y poderes, deseos y placeres, de palabras que nombran o que omiten, así como los modos de relacionarse con unx mismx y con otrxs desde el respeto y la responsabilidad.

Se destaca especialmente el reconocimiento de la sexualidad como un proceso dinámico, cultural e histórico. Con el devenir de los años, se ha seguido evolucionando en las investigaciones y en la actualización de nuevos conceptos, tales como el binarismo de género.

Se aporta al análisis con Greco (2007), quien refiere que “hablar de sexualidad es hablar de lo humano, de su constitución, de las relaciones entre varones y mujeres, de géneros distintos, de cuerpos y poderes, de palabras que producen, que nombran o que omiten, de las instituciones que albergan lo humano y que, a su vez, humanizan” (2007: 69). La autora refuerza que el término sexualidad hace visible una complejidad que no resiste el reduccionismo a una sola área de conocimiento y refuerza la postura de la escuela como un lugar convocante para producir debate, reflexionar sobre la sociedad que queremos, la escuela que anhelamos, a plantear y reformular nuestros posicionamientos personales y profesionales en torno a la sexualidad.

Las categorías de sexo y género son distintas. En este sentido, se comprende que el género se refiere a los roles, las características y oportunidades definidos por la sociedad que se consideran apropiados para los hombres, las mujeres, los niños, las niñas y las personas con identidades no binarias. El género es también producto de las relaciones entre las personas y puede reflejar la distribución de poder entre ellas. Se lo considera un concepto no estático, que cambia con el tiempo y del lugar. Cuando las personas o los grupos no se ajustan a las normas (incluidos los conceptos de masculinidad o feminidad), los roles, las responsabilidades o las relaciones relacionadas con el género, suelen ser objeto de estigmatización, exclusión social y discriminación, todo lo cual puede afectar negativamente a la salud. En otras palabras, el género interactúa con el sexo biológico, pero es un concepto distinto (Organización Mundial de la Salud OMS; 2017).

#### **2.4.2. Los lineamientos curriculares**

Es necesario analizar los Documentos Curriculares transversales propuestos para trabajar la ESI, dado que en ellos el Estado define la función de la educación en la sociedad y se incluyen fundamentos, principios y prescripciones para desarrollar la acción educativa.

Al respecto, Gvirtz et al (1998: 18) definen qué contenidos del currículum (o contenidos a enseñar) “se entienden como una porción de cultura que ha sido organizada, disciplinada, normativizada (es “lo que se debe enseñar”) y oficializada (legitimada por autoridades científicas, culturales y políticas”.

Los lineamientos curriculares para la ESI en el nivel primario plantean todos los aspectos que incluye una concepción integral de la educación sexual. Por un lado, el valor que adquiere el derecho a conocer el propio cuerpo, los sentimientos actitudes, valores y habilidades que se ponen en relación a partir del vínculo con unx mismx y la otra persona. En cuanto al tratamiento del contenido que refiere al respeto por las diferencias, se incluye entre las enseñanzas, promover la capacidad de poner límites frente a situaciones de maltrato y abuso:

Saber cómo es nuestro cuerpo, cómo funciona y cómo va cambiando a medida que crece y adquiere nuevas funciones, es importante para poder respetarlo y cuidarlo. A partir del propio respeto y cuidado se puede asumir el respeto y cuidado por el cuerpo de los otros. La educación sexual debe incluir, entre sus enseñanzas, aquello que promueva y contribuya a desarrollar las relaciones con los otros y con uno mismo. (Lineamientos curriculares para la ESI en el Nivel Primario, 2009; 21)

Al inscribirse la sexualidad en el marco de contactos y vínculos con unx mismx y con lxs otrxs, el abordaje escolar pasa a considerar, como parte del tratamiento de la ESI las distintas formas de comunicación, tales como la valoración de los sentimientos y su expresión, el respeto y valoración por la diversidad, el desarrollo de la autoestima en la construcción de la identidad, de la autonomía vinculada con la toma de decisiones y el trabajo reflexivo sobre género.

Estos nuevos conocimientos permiten una visión crítica de los distintos modelos hegemónicos. en pos de evitar reduccionismos de cualquier tipo, hacia un abordaje integral de la temática en el marco de los derechos humanos. Esto, dado que la escuela, es la institución que representa el escenario previsto por el Estado para garantizar y proteger los derechos de lxs niñxs y jóvenes.

Por otra parte, en tanto se realizan entrevistas sobre prácticas transversales de ESI en el marco de la materia teatro, resulta necesario analizar los enfoques y concepciones de lxs docentes de teatro.

#### **2.4.2.1. Enfoques sobre el teatro en la escuela**

En lo que respecta a la enseñanza del teatro en la escolaridad, se pueden apreciar diferentes enfoques. En esta línea, Dimatteo (2013), da cuenta que se han podido identificar algunas posturas artísticas y pedagógicas que tienen el objetivo de ponderar el lugar del arte en la escuela, sus sentidos, propósitos y finalidades. El enfoque expresivista pone el énfasis en el desarrollo de aspectos emocionales y afectivos como camino para educar los afectos y socializar a los sujetos. El enfoque lúdico se centra en el entretenimiento y uso del tiempo libre como fin en sí mismo. La enseñanza de las técnicas, herramientas y destrezas puede ser también considerada como un enfoque técnico que se reduce sólo a la práctica de las mismas. Más vinculado al plano de las creencias y el sentido común en el medio educativo, el teatro aparece como una asignatura instrumental de contribución y apoyo de otras áreas curriculares. Esta finalidad pertenece al ámbito de la justificación contextualista para la enseñanza del arte enunciada por Eisner (1995). Entre las concepciones, Dimatteo refiere también a la clásica teoría de los dones. Aquellxs estudiantes con “condiciones” para el desarrollo de una determinada destreza artística. Todas estas tendencias perduran en el imaginario escolar, y son condicionantes de la tarea de lxs profesorxs de teatro:

Sin embargo, de estas indagaciones puede observarse que la práctica docente tiende a operar de acuerdo a un modelo más integrador, que intenta superar las parcialidades de los enfoques descriptos. Cuando se buscan indicios acerca de los criterios de selección de contenidos entre los doce docentes entrevistados, éstos mencionan aspectos técnicos en la creación de roles y armado de escenas, el juego como iniciación en el lenguaje teatral para la adquisición de elementos conceptuales y la ampliación de capacidades expresivas; todos ellos apuntan a la integración entre percepción, conceptualización, emoción, dominio técnico y apreciación estética. (Dimatteo, 2013)

En la enseñanza de teatro, las tendencias anteriores están fuertemente ligadas con el uso del juego en las clases. El juego adquiere profunda relevancia en la enseñanza, y forma parte de los aprendizajes que producen sentido. Los cuerpos deben entrar en acción y en diálogo desde las propuestas lúdicas con los otros cuerpos; y en estos intercambios, se contribuye en la construcción de la identidad, la percepción propia, y del entorno.

El juego es el medio para acercarse al lenguaje teatral. Y el teatro, tiene un rol muy activo como parte del proceso individual y social, pese a encontrarse en un estadio emergente en el sistema educativo. Cabe mencionar al respecto a Morgade (2011), quien enuncia que “toda educación es sexual”, y desarrolla teóricamente en su investigación,

que en todos los procesos educativos se producen, transmiten y negocian sentidos y saberes respecto de la sexualidad y las relaciones de género. Y la negación de esto en tanto que *aprendizajes centrales de la enseñanza* al teatro, da cuenta también, de las pretensiones y los objetivos que persiguen las políticas educativas, al respecto en la formación educativa. En lo que se privilegia, y lo que se omite:

La tradición racionalista y enciclopédica de nuestras escuelas ha omitido la dimensión “sexual” de la educación junto con el silenciamiento de la presencia de los cuerpos y de las emociones que, también, siempre están ahí. En este sentido, así como la educación siempre es “sexual”, la educación que se reconoce en tanto sexuada es aquella educación que reconoce al sujeto sexuado en su dimensión deseante, pensante y actuante (Morgade, 2011: 187)

Es interesante recuperar el planteo de Morgade (2011) del silenciamiento de la presencia de los cuerpos en la educación tradicional racionalista y enciclopédica, pues materias que involucran directamente el cuerpo como lo es el teatro y la danza por dar ejemplos, con suerte conllevan una reducida carga horaria en la formación educativa de niñas. Desde luego que, desde estos enfoques tradicionalistas, es también donde la ESI puja por encontrar un espacio de discusión y presencia.

Si bien ya hablar de “educación sexuada” implica la adopción de una conceptualización que avanza por sobre las omisiones, cabe preguntarse también por los sentidos que implica una pedagogía consonante con las tradiciones críticas que nos orientan. O, en otras palabras, cómo “sexuar” la educación más allá de los enfoques represivos o parcializantes que han venido siendo predominante (Morgade, 2011: 4)

En esta dirección se plantean algunos elementos identificados en la investigación que permiten pensar en una pedagogía de la sexualidad que no fuerce en esquemas pedagógicos las sexualidades e integre a la persona sexuada. Volver sobre el currículum, es decir, volver a hacerse la pregunta sobre qué es valioso de enseñar y aprender en este campo y cómo hacerlo. Y, sobre todo, cómo avanzar en un sentido de justicia.

#### **2.4.3. Discusiones en torno a la ESI**

Si bien la inclusión de una mirada crítica sobre las desigualdades de género tiene una larga tradición que se remonta al siglo XX, se nutrió especialmente en los últimos años, de la fuerte impronta de los aportes teóricos de pedagogas que vienen investigando desde la óptica feminista y de un intercambio más fluido con los activismos de género y con experiencias pedagógicas previas. Se valora que se haya podido concretar la

efectivización de la ley, pero todavía se indica que hay un largo camino para su implementación, y las instituciones educativas aun resultan un campo de puja de poder complejo.

Las publicaciones al respecto de Morgade (2011) mencionan que, si bien se dan experiencias que abordan contenidos innovadores en el campo de las relaciones de género, que interpelan el orden escolar, la organización de la escuela argentina dificulta pensar al carácter integral de la sexualidad y a las formas pedagógicas inclusivas de los diversos cuerpos sexuados presentes en la escuela.

No obstante, las miradas acerca del tratamiento del cuerpo, entendidos estos como cuerpos sexuados, en donde los cuerpos son constructos sociales antes que productos de la biología, abren las puertas y confrontan el discurso dominante, y lo que circula acerca de los mismos, se convierte en el foco del trabajo y permite reconocer la estrecha relación con los contextos, a través de las normas sociales que están materializadas en ellos.

Los movimientos feministas<sup>5</sup> vienen realizando una larga lucha por la reivindicación de los derechos sexuales, laborales y al respecto de decidir sobre el propio cuerpo. Esta situación ha propiciado algunas transformaciones en el ámbito del derecho, la ciencia, el arte; comenzando a visibilizar el lugar de las mujeres en estos diversos ámbitos. No obstante, las cifras que dan cuenta de la justicia al respecto de la equiparación de derechos continua en gran medida desigual, tanto en nuestro país como a nivel global.

Por su parte, Bourdieu (1996: 7), manifiesta al respecto, el trabajo de los movimientos feministas y la necesidad de rebelarse contra la dominación simbólica que tracciona sobre la subordinación. Reinsertar y devolver el papel que se ha desposeído a la mujer como agente histórica, como acción política revolucionaria del conocimiento, tendrá consecuencias en la práctica. Y, como también señala Bourdieu, las instancias tales como la Escuela o el Estado son los lugares donde en mayor medida se elabora e impone la perpetuación de la relación de dominación feminista, por ejemplo, que en el seno de la unidad doméstica.

Se considera entonces que, en este marco, la LESI y la escuela son un campo de acción inmenso de lucha política contra toda forma de dominación. Asimismo, vale destacar las

---

<sup>5</sup> Se puede mencionar como referentes el colectivo que conforma el Encuentro Nacional de Mujeres realizado en argentina desde el año 1986, el Colectivo de activistas feministas Ni Una Menos surgido en 2015, o la activista y antropóloga feminista Rita Segato (1951), entre otras figuras de importancia actuales.

publicaciones compiladas por Wainerman (2007), las cuales profundizan acerca de la medida en la redistribución de roles según género que tuvo lugar en el mundo de la producción está siendo acompañada por una redistribución equitativa dentro del ámbito de la familia, en el mundo de la reproducción.

Morgade (2007, 2008, 2011, 2015), se ha dedicado a describir los múltiples dispositivos de disciplinamiento que la escolarización realiza sobre los cuerpos de estudiantes y docentes en relación a las distinciones y atribuciones deseables de masculinidad y feminidad

Uno de los ejes que organizan los resultados de todos estos antecedentes es la hipótesis de que la escuela, siempre, por acción u omisión, desarrolla contenidos y mensajes relativos de los cuerpos sexuados. Es decir, que la educación siempre es sexual. El proyecto político sería que se reconozca como tal, es decir una educación sexuada, y que la crítica señale si esa educación sexuada se dirige hacia un proyecto de justicia o hacia un proyecto patriarcal, heteronormativo y transfóbico (Connell, 1997; Morgade, 2011).

En este sentido, las expectativas diferenciales, los discursos y las prácticas dentro y fuera del aula dejan, según estos estudios, dejan marcas profundas, cotidianas y sutiles en niños, niñas y jóvenes, y son las que logran hacer mella de manera más duradera en la experiencia escolar, dado que no están ni explicitadas ni reconocidas.

Respecto a la perdurabilidad de ciertos dispositivos de control social, Morgade (2006) da cuenta de la biologización, como una de las formas básicas del control moral, que también abona y es reforzada por la medicalización, es decir el control médico y de los laboratorios sobre los cuerpos. Entre otros análisis también se hace una crítica a los escasos materiales educativos con perspectiva feminista en la enseñanza y en el aprendizaje (Morgade, 2015).

## **2.5. Marco metodológico**

En la presente investigación se realiza un aporte desde el análisis de la implementación de la ESI en el marco de la materia teatro en escuelas públicas de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires. Para ello se recupera la perspectiva de las personas centrales en el proceso educativo: docentes de la materia teatro.

Como ya se anticipó en la introducción del trabajo, el encuadre metodológico adoptado responde a una lógica cualitativa. El instrumento de recolección de información

es principalmente la entrevista en profundidad. Estas se realizaron entre los meses julio de 2019 y marzo de 2020 (se adjunta la guía de preguntas en el anexo).

El universo de estudio está conformado por 12 docentes de teatro que trabajan en segundo ciclo (4to, 5to y 6to grado) de escuelas públicas primarias de gestión estatal, de doble jornada, de la CABA, perteneciendo cuatro de ellxs al programa teatro escolar, cuatro a escuelas intensificadas en artes y cuatro a escuelas de jornada extendida. A excepción de una docente de jornada extendida que manifestó no haber completado su formación docente formal, todxs lxs demás entrevistadxs poseen título de base, siendo en su mayoría egresados de la Universidad Nacional de las Artes (UNA); así como de la institución privada “Andamio 90” Colegio Superior Artes del Teatro y la Comunicación; y de la Escuela Municipal de Arte Dramático (EMAD) con la titulación de profesor/a de teatro.

Las edades de lxs entrevistadxs oscilan entre los 35 y 45 años. Se desempeñan como docentes en la especialidad a excepción de una entrevistada de jornada extendida que cumple en la actualidad funciones como coordinadora de zona, teniendo a su cargo tres instituciones.

Solo unx docente se encuentra en su segundo año de trabajo en educación formal de teatro, todxs lxs demás cuentan con una trayectoria laboral en dichos espacios que varía entre siete a quince años.

Dada la escasa escala de ascenso laboral de las áreas educativas, sólo unx docente del grupo se encuentra actualmente funciones de coordinación de escuela, en jornada extendida, con tareas similares a las de una dirección de primaria, no obstante, sin mayor percibimiento salarial, como tampoco el acceso al cargo se da por concurso y puntaje, sino por selección informal (“a dedo”).

Las entrevistas en profundidad permiten un espacio de cierta intimidad, en palabras de Kvale, el “intercambio de miradas”, favorece la profundización en la memoria y en el contenido emocional del relato. Asimismo, permite profundizar en los sistemas de representación, las creencias, valores, los diferentes modos de representar la realidad (1996).

Entre los criterios para garantizar heterogeneidad, se consideró la distancia etaria, diversos espacios de formación y trayectorias, y desempeños complementarios laborales en el ámbito educativo. Se realiza un análisis e interpretación de los datos recogidos,

siendo estos mismos cotejados desde los marcos conceptuales desarrollados en el apartado teórico.

Se analizan, además, los documentos curriculares del gobierno de la Ciudad para el tratamiento como eje transversal de la ESI que surgen a partir de la implementación de la Ley, los enfoques pedagógicos de educación sexual integral que subyagan en las prácticas escolares del espacio de la materia teatro y las estrategias de enseñanza utilizadas para su abordaje.

Se justifica la elección de la CABA para esta investigación, por considerarse uno de los polos educativos más importantes del país y por la trayectoria que la enseñanza de teatro posee históricamente en la ciudad.

La estrategia está orientada al análisis temático: a partir de los testimonios obtenidos en las entrevistas, se buscan patrones interpretativos en sus relatos, así como captar ideas y experiencias comunes. Mediante el análisis del discurso se extraen y comparan los núcleos temáticos manifiestos en él. Para la sistematización y análisis de la evidencia recabada se cruzan las categorías de análisis en relación con el marco teórico, que permitan arribar a los resultados y a las conclusiones de la misma.



## CAPITULO 3

### CONTEXTO HISTÓRICO DE LA ESI Y LA ENSEÑANZA DE TEATRO

El presente capítulo se propone, en una primera instancia, enmarcar el contexto histórico de la Educación Sexual a nivel global y especialmente en Argentina. Por otra parte, también dar cuenta de los marcos jurídicos alcanzados, los avances y dificultades en la implementación federal. Y, paralelamente, analizar también al respecto, el caso de la Ciudad de Buenos Aires.

Como segunda instancia, dado que la investigación en la que se inscribe este proyecto pretende indagar diversas experiencias de ESI llevadas a cabo en diferentes escuelas públicas, de gestión estatal, de nivel primario de la CABA, en el ámbito de la materia teatro, y con la intención de obtener una visión de carácter exploratorio y analítica, se realiza un recorrido por la historia e implementación de los tres programas de educación de teatro, correspondientes al sector público (de gestión estatal), de nivel primario, dependientes del Ministerio de Educación de la CABA (programa teatro escolar, escuelas intensificadas en artes y jornada extendida). Asimismo, se exponen los cambios en el abordaje de la materia respecto al tratamiento del cuerpo, presente en la escena escolar.

Para el desarrollo de este capítulo, se recupera el objetivo general que orienta esta investigación: de acuerdo a los diseños curriculares que se plantean para la enseñanza de la materia Teatro y como eje transversal los contenidos obligatorios de ESI en la enseñanza en el nivel primario de escuelas públicas (de gestión estatal) de CABA, interesa conocer las concepciones y los modos en que los docentes del espacio de la asignatura Teatro abordan en sus prácticas escolares la incorporación de contenidos y los lineamientos de la Ley ESI.

Con la intención de ampliar la escasa investigación existente en materia de ESI y Teatro en el campo de la educación, se presenta a continuación el marco contextual histórico, las principales leyes y una historización de los programas donde transcurren las prácticas de teatro en instituciones públicas de educación primaria en la CABA.

#### **3.1. Contexto histórico: La educación sexual en el mundo**

A modo de síntesis histórica, puede decirse que los años 60 significaron, para distintos países de Europa, EEUU y América Latina una revolución en materia de cambios de paradigma en los modelos de familia, educación de los hijos y sexualidad.

Se trató de una época que empieza con el fracaso de EEUU en la guerra de Vietnam, la lucha por los derechos civiles de Martín Luther King, la consolidación de las clases medias, el movimiento hippie y la contracultura, los movimientos estudiantiles, que abren la puerta a la diversidad sexual, y a una participación más activa de las mujeres en la sociedad. Esta década de la revolución sexual toma impulso con la aprobación de la píldora anticonceptiva incentivada por movimientos feministas y de derechos civiles permitiendo una actitud más despreocupada entre sexo y reproducción, aunque aumentando las enfermedades de transmisión sexual.

El cambio dio lugar a nuevas pautas de comportamiento que mostraban la escisión entre reproducción y sexualidad, junto con la valoración de la realización de las mujeres vía la actividad laboral, el rechazo de la doble moral sexual para mujeres y varones – virginidad hasta el matrimonio para las mujeres y libertad sexual extramarital para los varones como demostración de su virilidad” (Wainerman, Di Virgilio y Chami, 2008: 19.)

Estas transformaciones, vividas en relación a la sexualidad, abrieron el debate social entre el Estado y las familias, pregonando la legitimidad de la temática, si debía ser incluida en la educación como contenido escolar o si debía seguir perdurando en la esfera de la vida privada. Conflictos mediante, atravesados por una fuerte presencia de sectores religiosos, se fueron logrando ciertos consensos en torno a la idea, y comenzó la discusión sobre qué contenidos debería incluir y de qué modo tendrían que enseñarse en la educación, disputa que continúa hasta nuestros días:

No sólo se ponen en tensión creencias religiosas, sino también una idea que está muy cuestionada últimamente en relación a si los hijos son de la familia o del Estado. Es decir, si los temas vinculados a la sexualidad en las niñas, niños y adolescentes se tratan de un problema privado o uno público, en donde el Estado debe no sólo intervenir sino también funcionar como garante de derechos (Wainerman, Di Virgilio y Chami, 2008: 20)

Desde una perspectiva internacional, encontramos investigaciones de la fundación Advocates for Youth, (2018), que realizó un estudio comparativo entre Estados Unidos por un lado y Francia, Alemania y Holanda por otro, para medir el impacto de los programas educativos en educación sexual desde la infancia. De acuerdo con la organización, mientras Estados Unidos se centra en la abstinencia y la

prevención, los países europeos lo hacen en la apertura y la información, ofreciendo una educación sexual holística. Así, los resultados arrojaron que uno de los principales factores que colaboran en la salud sexual de lxs adolescentes son las políticas gubernamentales, tales como la educación sexual en las escuelas desde una mirada holística. Esta investigación pone en evidencia que lo central de los programas de educación sexual es la perspectiva integral y el abordaje centrado en los derechos. Francia es considerado uno de los países con políticas de educación sexual escolar más exitosas. Las escuelas enseñan educación sexual desde el año 1973, y están obligadas a repartir métodos anticonceptivos de barrera. Se aborda incluyendo los aspectos biológicos, psicosociales, de diversidad cultural, orientación sexual y cuestiones emocionales ligados a la adolescencia. También se propicia la reflexión sobre las relaciones de pareja, amorosas, sexuales y la violencia de género (UNICEF; 2018)

Estonia constituye otro caso relevante. A diferencia de Francia, este país comenzó a impartir educación sexual en las escuelas más tardíamente, recién en los años noventa. Inicialmente era de carácter voluntario, hasta que en el año 2006 se creó un plan nacional de enseñanza y se volvió obligatoria dentro de la asignatura llamada Estudios Humanos, dirigida a menores de entre 7 y 14 años (UNESCO, 2021).

Se entiende que parte del éxito de los programas que tienen países como Francia y Estonia reside en que se trata de modelos estatales nacionales de educación sexual. Resulta llamativo que Estonia volvió obligatoria la educación sexual en el mismo año que Argentina, pero mientras que allá optaron por asignarle un espacio específico dentro de una materia, en nuestro país se propone su enseñanza de modo transversal.

Por otra parte, el caso de India ilustra una situación bien diferente. No existe en esta nación un currículo de educación sexual nacional, sino un proyecto con carácter todavía experimental que se desarrolla en seis estados del territorio. En el estado de Jharkhand, el compromiso del gobierno local, así como una sólida alianza entre el gobierno y las ONG, ha sido clave para la generalización de la educación sexual. Se ha integrado un plan de estudios en los libros de texto escolares y en la formación inicial y continua de lxs docentes y se organiza y proporciona apoyo al programa (UNESCO, 2021)

En Túnez, la primera ley nacional para combatir la violencia contra la mujer, aprobada en 2017, hace obligatoria la educación para la salud y la sexualidad, lo que ha impulsado

la elaboración reciente de los primeros planes de estudios de educación en sexualidad del país (UNESCO, 2021)

En Inglaterra, en especial en Reino Unido, se obliga a los centros escolares mediante orientaciones obligatorias a impartir educación sobre las relaciones en la enseñanza primaria y educación sexual y sobre las relaciones en la secundaria. Se pretende con esta medida que estos cambios en la política eleven la condición de la educación sexual y sobre las relaciones, de modo que se tome más en serio como asignatura escolar y abra vías para la profesionalización docente en esta materia. (UNESCO, 2021)

En Suecia, las actuales directrices nacionales establecen que la educación sexual debe abarcar una serie de temas, aunque la forma exacta de incluirlos en los planes de cursos queda a discreción de cada centro educativo. Algunas asignaturas requieren más contenidos relacionados con la igualdad de género, la sexualidad y las relaciones, pero se alienta a todos los docentes a participar. Se debe promover la igualdad de género y una igual dignidad para todos, a la vez que fomenta las relaciones y la sexualidad positivas, y previene una serie de problemas sanitarios y sociales. (UNESCO, 2021)

En cuanto al caso latinoamericano, a partir de los años sesenta, se dieron grandes transformaciones en un proceso marcado por la temporalidad y características propias y por fuertes discrepancias entre grupos sociales pertenecientes a diferentes clases sociales, etnias y culturas. Así la educación sexual comenzó a inscribirse en la agenda de problemas pendientes (Wainerman, Di Virgilio y Chami, 2008).

Durante las últimas dos décadas del siglo XX, a partir de un crecimiento del movimiento feminista y de la presión ejercida por organismos internacionales, varios países avanzaron en la implementación de la educación sexual y algunos aprobaron leyes específicas sobre la temática. Costa Rica, en la década de 1920, fue uno de los primeros en incorporarla. Originalmente tenía como propósito central la prevención de enfermedades de transmisión sexual entre los varones. Más adelante, este interés incorporó la preocupación por promover la maternidad y la crianza de la descendencia en las mujeres, por lo cual se continuaron reforzando los valores tradicionales de género. A la vez, se permitió que las mujeres pudieran referirse públicamente a temas que antes eran exclusivos de los varones y del saber médico, tales como el cuerpo, la sexualidad y la reproducción (Molina Jiménez, 2019).

En el caso de Chile, a partir de los resultados obtenidos en encuestas sobre temáticas de educación sexual en el país, se decidió elaborar una serie de materiales de enseñanza y aprendizaje para apoyar a lxs docentes, quienes demostraron una gran preocupación por incorporar las perspectivas de género, entre otros contenidos, pero no contaban con recursos suficientes para abordar el tratamiento de la ESI (UNESCO, 2021)

Un informe de Bolivia, da cuenta que dicho país no posee una ley que hable específicamente de la ESI al momento, sin embargo, hay importantes antecedentes como: el Plan Plurinacional de Prevención de Embarazo, la Guía didáctica para la educación de la sexualidad, y un Estudio sobre el embarazo en la adolescencia en 14 municipios. Además, indican que los medios de comunicación desinforman sobre lo que es la ESI, abordándola como una amenaza a los valores del ser humano y un tabú que no debe ser nombrado. Esto ayuda a que los grupos ultra conservadores y anti derechos, obstaculicen su implementación en la currícula educativa. (Red Nacional de Líderes y Lideresas Juveniles “Tú Decides”, 2021)

En el caso de Uruguay, el Programa de Educación Sexual (PES) desde el año 2005 está incorporada la educación sexual en la currícula del sistema educativo formal público. En la última evaluación, se releva que es necesario formalizar las instancias del trabajo en red, dado que entre la capital y el interior del país no logra llegar de igual forma su implementación en educación media. También surge la necesidad de repensar la estrategia de implementación y formatos educativos para la educación media, en tanto profundizar el abordaje de temáticas como violencia sexual y doméstica, diversidad sexual, género, erotismo, etc., de manera que la formación no quede restringida a tópicos como ITS y salud sexual y reproductiva. De esta forma se busca tender a una educación sexual más integral, abarcativa y holística. Surge la necesidad de implicar a las familias, formalizar metodologías de trabajo con la comunidad y desarrollar acciones tendientes a ampliar la oferta de formación, brindando incentivos para tal propósito. (Administración Nacional de Educación Pública, 2017)

Esquivel (2013) plantea que, para historizar la educación sexual y desandar la secuencia que la visibilizó como una problemática presente en la agenda política y mediática, es necesario atender el contexto de cambios profundos en la vida cotidiana tal como se enuncia en el contexto global. Desde las últimas décadas del siglo pasado, se ha ido profundizando el proceso de transformación de los modelos de composición familiar,

conviviendo con otras formas de familia menos tradicionales. Por otro lado, por su mayor nivel de actividad laboral, las familias reconocen su dificultad para asumir la mentada “función primaria” de educar a sus hijos en temas de sexualidad y plantea que el hogar, como horizonte referencial, ha perdido centralidad.

Hasta aquí se enmarca una breve referencia comparativa sobre los avances de la ESI en países del mundo y de Latinoamérica.

### 3.1.1. La educación sexual en Argentina

La propuesta de este apartado es contextualizar históricamente a la Argentina en los procesos previos que desencadenaron en la implementación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, sancionado por la Ley Nacional ESI 26.150 en el año 2006 (reglamentada en 2008).

Se presenta, a modo de síntesis, un cuadro comparativo para dar cuenta de las leyes y resoluciones del Consejo Federal de Educación que se las considera como corpus normativo a nivel nacional que complementa la Ley ESI, y a continuación, un detalle pormenorizado cada uno de ellos.

**Cuadro 1. Leyes y Resoluciones.**

LEY/ RESOLUCION	AÑO	TEMÁTICA
Ley Nacional 25.673	2002	Creación de un Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (PNSS y PR) en el ámbito del Ministerio de Salud
Ley Nacional 26.061	2005	Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes
Ley Nacional 26.150	2006	Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI)
Ley Nacional 26.618	2010	Matrimonio Civil (igualitario)
Ley Nacional 26.743	2012	Derecho a la identidad de género de las personas
Ley Nacional 27.243	2015	Educación en igualdad: Prevención y erradicación de la Violencia de Género
Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N.º 285/16,	2016	Plan Estratégico Nacional "Argentina enseña y aprende"

Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N.º 286/16	2016	Plan Nacional de Formación Docente
Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) 340/18	2018	Aprueba cinco ejes conceptuales de la ESI, los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios y se estableció que en cada establecimiento educativo se organice un equipo docente referente de ESI
Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) 419/22	2022	Creación del Observatorio Federal de la Educación Sexual Integral (OFESI) el relevamiento de información vinculada a la implementación de la ESI

Fuente: Elaboración propia

Podría decirse que Argentina, respecto de Latinoamérica, fue precursora de grandes avances después de muchas luchas y debates, con respecto a los temas que abarcan el acceso a derechos.

En el año 2002 se sanciona la Ley 25.673 que tiene como objetivo crear un Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (PNSS y PR). El propósito consiste en garantizar los derechos sexuales y los derechos reproductivos de toda la población y disminuir las desigualdades que afectan la salud sexual y la salud reproductiva, desde una perspectiva de derechos y de género. El PNSS y PR fue el primer paso de un nuevo paradigma de derechos que consistió en la sanción de distintas normas destinadas a garantizar el cumplimiento efectivo de los derechos sexuales y los derechos reproductivos, considerando el ascenso de la fecundidad adolescente especialmente en menores de 14 años y el aumento de las infecciones de transmisión sexual. Este hecho marcó un hito relevante en nuestro país, ya que fue la primera vez que el Estado se involucró en este campo.

En el año 2005 se sanciona la Ley 26.061, de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes de Argentina, para garantizar el ejercicio y disfrute pleno, efectivo y permanente de aquellos reconocidos en el ordenamiento jurídico nacional y en los tratados internacionales en los que la Nación sea parte.

En el año 2006, la aprobación de la Ley 26.150, del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, se presenta como otro favorable hecho político y cultural significativo en los lineamientos de la política educativa. Este importante hecho social conllevó a la adopción, por parte del Estado, de una política tendiente a la promoción de una educación

para una sexualidad responsable desde una perspectiva de género, incluyendo además aspectos de la diversidad sexual. En este también se apunta a la prevención de los problemas de salud -en particular de la salud sexual y reproductiva-, reconociendo a los estudiantes como sujetos de derecho. La ESI propone correr de la centralidad los sistemas de creencias religiosos para priorizar la perspectiva de derechos junto con los conocimientos científicamente validados.

Otro ejemplo de avances en derechos es la Ley de Matrimonio Civil, con el antecedente en 2009 cuando se efectúa el primer matrimonio civil entre personas del mismo sexo de Latinoamérica y el Caribe, en la ciudad de Ushuaia en Tierra del Fuego, el cual fue posible gracias al Decreto 2.996/09. El segundo matrimonio se concretó en CABA, en febrero de 2010. En aquel momento, el entonces cardenal Jorge Bergoglio del Arzobispado de Buenos Aires y la Corporación de Abogados Católicos impulsaron la apelación del fallo, por lo que finalmente el matrimonio se celebró el 3 de marzo de 2010, siendo el primer matrimonio entre personas del mismo sexo realizado en la Ciudad de Buenos Aires y segundo celebrado en Argentina. Finalmente se logra aprobar en julio de 2010, el artículo 2 de la Ley 26.618 de Matrimonio Civil (igualitario).

También amerita enunciar la ley de Identidad de Género 26.743, una de las leyes más avanzadas del mundo en cuanto a libertades y derechos para el colectivo LGBT. La ley fue reglamentada por Decreto 1007/2012, siendo el Registro Nacional de las Personas (Argentina) la unidad especializada de asesoramiento y asistencia en las materias de competencia de la misma.

En el año 2015 se promulga la Ley 27.234 Educar en igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género. La misma establece las bases para que en todos los establecimientos educativos del país, públicos o privados, de nivel primario, secundario y terciario se realice una jornada con el objetivo de que los alumnos, las alumnas y docentes desarrollen y afiancen actitudes, saberes, valores y prácticas que contribuyan a prevenir y erradicar la violencia de género.

Se complementa el cuadro con el Plan Estratégico Nacional "Argentina enseña y aprende", creado por Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N.º 285/16 con la finalidad de lograr una educación de calidad centrada en los aprendizajes, con saberes socialmente significativos y capacidades para un desarrollo integral en condiciones de igualdad y respeto por la diversidad; y el Plan Nacional de Formación



Docente 2016-2021, creado por Resolución CFE N.º 286/16, con el propósito de garantizar la formación inicial y la formación continua de lxs docentes de la Nación.

En el año 2018 la Asamblea del CFE establece a través de la Resolución 340/18, continuar generando medidas que garanticen, profundicen y avancen en la tarea de la ESI como un derecho de los estudiantes de todas las escuelas del país, de todos los niveles educativos, modalidades y establecimientos de gestión estatal y privada acorde al espíritu de la Ley Nacional ESI 26.150 (2006). Buscando reforzar un abordaje integral, esta nueva resolución, pone en foco los cinco ejes de la ESI: cuidar el cuerpo y la salud, valorar la afectividad, garantizar la equidad de género, respetar la diversidad y ejercer derechos; a la par que especifica núcleos de aprendizaje prioritarios (NAP) para todos los niveles educativos: inicial, primario, secundario y superior.

Por otra parte, la Resolución 340/18 también promueve reforzar la inclusión de la ESI en el proyecto institucional de cada escuela a la vez que insta a organizar equipos docentes referentes en ESI en cada institución escolar para llevar adelante un enfoque interdisciplinario, que establezca un nexo con los equipos jurisdiccionales. Al mismo tiempo, asegura la realización, en la misma semana del año, en todos los establecimientos educativos del país, de las jornadas “Educar en Igualdad: prevención y la erradicación de la violencia de género”, enmarcadas en la Ley 27.234 (2015).

Recientemente, en marzo de 2022, con la Resolución N°419/22, se crea el Observatorio Federal de la Educación Sexual Integral (OFESI) el relevamiento de información vinculada a la implementación de la ESI en todo el territorio nacional.

Si bien se puede decir que la etapa de implementación del programa comenzó hace varios años, hay momentos de profundización en función de los vaivenes propios de un Estado poco burocrático (Olsen, 2005) como el nuestro. Se comprende que resulta complejo sostener políticas de planificación a largo plazo, en parte por la utilización de la democracia en pos de un rédito electoral inmediato, el alto recambio de funcionarixs públicxs y de funcionarixs designadxs políticamente, y las dificultades de sostener un compromiso entre las dinámicas oficialismo – oposición; lo que conlleva a una alta volatilidad de las políticas públicas, incluso aquellas como esta, que se derivan de un Ley Nacional.

Cabe mencionar que la Ley 26.150 permite a las provincias realizar sus propias adaptaciones curriculares, lo cual en ocasiones ha llevado a una reinterpretación tal que se pierden parte de los contenidos y lineamientos centrales de lo establecido por dicha Ley.

A su vez, en el nivel institucional, el Art. 5° establece que cada comunidad educativa incluirá en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros.

En otras ocasiones, incluso, se encuentran tensiones y diferencias entre el contenido y espíritu original de la Ley nacional y la recontextualización del texto en los niveles jurisdiccionales a través de las adaptaciones curriculares. También se observa una gran heterogeneidad en la formación docente en relación a la temática, que busca ser compensada con capacitaciones a los referentes institucionales con encuentros breves, masivos y con poco seguimiento. Estos encuentros breves, sin continuidad, con escasos recursos destinados a tal fin, resultan de hecho poco efectivos para equilibrar dicha heterogeneidad poblacional, y trabajar en pos de la formación crítica que implica abordar la ESI de modo integral.

Esta variedad de casos y situaciones, tanto a nivel micro como macro, puede apreciarse en diferentes investigaciones, como el ejemplo planteado en Tucumán

En las experiencias de educación relevadas, en ocasiones, los alumnos son destinatarios de pedagogías distintas, a veces contradictorias. Muchas veces son los mismos estudiantes, quienes advierten, en relación a este tema, y a otros de la vida institucional, la falta de coherencia en los discursos de los adultos con los que interactúan cotidianamente. (Rodríguez, 2017: 149)

Puede decirse entonces que, en nuestro país, pese a la implementación de la ley, hay escuelas y jurisdicciones donde la ESI se aplica desde hace tiempo y otros espacios en donde esto ocurre con grandes dificultades.

Por otra parte, es menester considerar que el sistema de creencias religiosas e ideológicas tiene un fuerte impacto en la implementación de esta política pública, e implica en el cotidiano de la labor docente repensar y analizar los modos en los que se llevan adelante las prácticas, para no reproducir antiguos modelos; tal como se reflexiona en el marco de las discusiones del XVI congreso pedagógico 2011 en CABA

“En este sentido, organizo y planifico las clases incentivando a los alumnos a que visibilicen representaciones y estereotipos en su vida cotidiana, pero en ocasiones “me descubro” manteniendo, sosteniendo esas expectativas de comportamiento mediante la aplicación del reglamento y las “normas de convivencia”, jerárquicas, dominantes y acrílicas” (Ortman, 2011).

Se entiende que en relación a la ESI se está dando una transformación en estas creencias, lo cual a su vez impacta en la implementación de los programas y las políticas públicas ya existentes.

### **3.2. Los programas educativos vinculados con la enseñanza del teatro en la CABA**

En este apartado, como ya se mencionó al comienzo del capítulo, se realiza un relato de la historia e implementación de los tres programas de educación de teatro, correspondientes al sector público, de nivel primario, dependientes del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y se desarrollará los cambios en el abordaje de la materia respecto al tratamiento del cuerpo presente en la escena escolar.

Los tres programas que funcionan actualmente en las escuelas de la CABA son: Programa Teatro Escolar, Escuelas Intensificadas en Artes y Jornada Extendida

Se presenta, a modo de síntesis, un cuadro comparativo que da cuenta de las diferencias entre los mismos, y a continuación, un detalle pormenorizado cada uno de ellos.

**Cuadro 2. Programas de enseñanza de teatro en CABA. Síntesis comparativa.**

<b>TEATRO ESCOLAR</b>	<b>ESCUELAS INTENSIFICADAS EN ARTES</b>	<b>JORNADA EXTENDIDA</b>
Comienza en 1990- talleres No Formal 1991- IEC	Comienza en el año 2005	Comienza en el año 2016
Forma cuatrimestral en su mayoría / muy pocas escuelas anuales	Anual	Anual

(se privilegia 5to grado. Complementa con 4to/ 6to grado) 4to/ 5to grado / 6to grado de JC (Docente:8 hs. por establecimiento) Obligatoria	De 1ero a 7mo grado Obligatoria	6to y 7mo grado 1ero y 2do año secundaria que elijan la JE (aunque pretende ampliarse y efectivizarse obligatoria)
196 escuelas de JC	24 escuelas de JC	186 escuelas primarias de JS y 68 secundarias (representa el 100% y 87% respectivamente)
Personal docente en situación laboral de contrato hasta año 2010 Actualmente POF del programa, Interinatos y titularizaciones	Docentes pertenecen a la POF de cada escuela. Interinos y titulares	Docentes interinos y un gran porcentaje contratados
Tratamiento de la ESI como eje transversal	Tratamiento de la ESI como eje transversal	Espacio de ESI (se implementa solamente en algunas escuelas de nivel Primario)

Referencias: IEC: Instancias Educativas Complementarias. JC: Jornada Completa. JE: Jornada Extendida. POF: Planta Orgánica Funcional. Fuente: Elaboración propia

### 3.2.1. Programa teatro escolar

La inclusión de la disciplina teatral en las escuelas primarias públicas (de gestión estatal) dependientes del Ministerio de Educación de la Ciudad data de 1990, con el nombre de “*juegos teatrales*”, dentro de la coordinación de educación no formal<sup>6</sup>, en los programas “sábados en la escuela 90” y “verano en la escuela 91”.

Cabe mencionar que ya existía un primer antecedente nacional de la inclusión de teatro como contenido, en el curriculum de la educación formal, en el año 1988 en la Provincia de Mendoza.

Por Resolución N.º 326 del 9 de junio de 1988, se resuelve la creación de una nueva Área: El Área Opcional Expresiva, y dentro de ella, el teatro se transforma en asignatura curricular en primero y segundo año. A partir de tercer año y hasta quinto o sexto, según la modalidad de la escuela, el

<sup>6</sup> Se entiende como educación no formal el conjunto de aprendizajes que se da con ayuda de procesos, medios e instituciones específica y diferenciadamente diseñados en función de objetivos explícitos de formación o de instrucción, que no están directamente dirigidos a la obtención de los grados propios del sistema educativo institucionalizado. (Fuente: <http://www.crefal.edu.mx/>)

teatro, mediante proyectos institucionales, se concreta en un elenco. Esta decisión jurisdiccional tuvo como importante antecedente, además de todos los ya mencionados, el éxito de un plan piloto del Gobierno escolar que se probó desde 1986 en seis escuelas secundarias de Mendoza en las que se enriqueció la oferta curricular con una importante posibilidad de acceder a otros aprendizajes con modalidad de taller, entre los que se encontraba el teatro. Los alumnos debían elegir dos o tres talleres, según sus posibilidades horarias y cumplir con ellos como con el resto del programa del año escolar (Trozzo; 2003:10)

En mayo de 1991 ingresa en la educación formal primaria del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, a modo de taller optativo con el nombre de juegos teatrales, como una articulación entre la subsecretaría de cultura y la subsecretaría de educación, para escuelas primarias públicas, de gestión estatal, del gobierno de la CABA, teniendo como coordinador general, en ese momento, a Roberto Vega, que integraba instancias educativas complementarias (actualmente teatro escolar) junto con ajedrez e informática, bajo el mismo nombre.

El proyecto funcionaba con talleres semanales a contraturno, en escuelas de jornada simple<sup>7</sup>, y luego del horario escolar, en escuelas de jornada completa<sup>8</sup>, de manera anual. Con el tiempo, se fue insertando cada vez más en la institución y participando de proyectos escolares, siendo casi una disciplina más de la currícula, y más aún cuando apareció teatro como materia en el pre diseño curricular del año 1999, presentándose como la apertura a un nuevo lenguaje artístico.

El proyecto teatro, como se concibe actualmente, sufrió una reestructuración en el año 2002. Desde la secretaría de educación, conjuntamente con la dirección general, se toman algunas decisiones respecto a la oferta educativa de ese momento y se decide, entre otras cuestiones, redistribuir los servicios de los proyectos existentes de manera más equitativa, como una estrategia frente a los resabios de las crisis.

A partir de 2002, el proyecto cambia de encuadre para las escuelas primarias, denominándose teatro en 5° grado, dando prioridad a los 5° grados, sólo de escuelas de jornada completa, con 80 minutos semanales durante un cuatrimestre. El mismo se

---

<sup>7</sup>Jornada Simple: Se llama de este modo a escuelas que tienen un programa de carga horaria diaria de 4 horas. (Turno mañana, de 8:15 a 12:15 hs., y turno tarde de 13 a 17:15 hs.)

<sup>8</sup>**Jornada completa** Se llama de este modo a escuelas que tienen un programa de carga horaria que abarca desde las 8:15 a 12:20 hs. y de 13:45 a 16:20 hs. (Al mediodía los niños pueden ir a almorzar a sus casas o quedarse en el comedor de la escuela; en lo concreto los alumnos que son retirados para almorzar fuera del establecimiento no superan el 10 %)

enmarca en los lineamientos curriculares vigentes, dentro del área artes: teatro y se basó en el documento curricular: teatro en 5° grado.

También se realizan clases en otros grados, de 40 minutos de duración, priorizando el segundo ciclo, si los quintos grados de la escuela no tuvieran tres secciones, cubriendo seis horas cátedra al frente del grupo por establecimiento más dos horas de asistencia técnica destinadas trabajar proyectos articulados y actividades que fomenten el desarrollo del eje de apreciación de espectáculos.

El proyecto teatro, además, cuenta desde sus comienzos, con espectáculos volantes, son artistas que ofrecen espectáculos y talleres volantes, recorriendo las escuelas, como otra forma de aportar al eje de apreciación de espectáculos para niños. También hay algunos servicios en educación especial, en tres escuelas: CENTES 9 N.º 2, escuela de recuperación 10 N.º 8 y escuela hospitalaria del Garrahan.

Estas son las propuestas generales con las que funciona, desde el año 2002, cuando pasa a formar parte dicho programa de la dirección general de inclusión educativa, dependiente del Ministerio de Educación en el área dirección de extensión educativa y recreativa; programa teatro escolar. <sup>11</sup>

Podemos observar cómo los cambios de denominación responden a políticas educativas de un gobierno municipal con una mirada claramente focalizada en lo social, que se proponen, a partir de esta nueva dirección, paliar la crisis de los sectores más desfavorecidos.

<sup>9</sup> CENTES (Centro Educativo para la Atención de Alumnxs con Trastornos Emocionales Severos) Brindan atención educativa a niños, adolescentes y jóvenes, de 4 a 26 años, con problemáticas emocionales severas que requieren la elaboración de un dispositivo especial para la construcción de los aprendizajes y para su socialización. Tienen trayectorias educativas de nivel inicial y primario, y cuentan también con talleres para adolescentes orientados a la formación laboral. Por otra parte, cuentan con maestrxs Psicólogxs Orientadores/as (MPO) que acompañan las trayectorias educativas de niños y adolescentes con problemáticas emocionales de los niveles inicial y primario de las escuelas comunes para favorecer su inclusión y el aprendizaje en dicha modalidad. En dicha tarea se apunta a la generación de redes de trabajo y configuraciones de apoyo entre lxs distintos actantes intervinientes. Los CENTES cuentan, además, con proyectos orientados a integrar y acompañar alumnxs de su matrícula en Escuelas de Recuperación y Escuelas de nivel primario para adultxs.

<sup>10</sup> Escuelas de Recuperación: Están dirigidas a niños con edades comprendidas entre los 6 y los 14 años que presentan dificultades en el proceso de aprendizaje y requieren de una flexibilidad en la enseñanza. Se promueve una transitoriedad en esta modalidad, con el objetivo de ingresar o reingresar en la modalidad común del nivel primario. Por otra parte, estas escuelas coordinan a lxs maestrxs de Apoyo Pedagógico que desarrollan acciones en las escuelas comunes de nivel primario, principalmente, y de nivel inicial, en los distritos escolares correspondientes a cada escuela de recuperación. Asimismo, disponen de maestrxs de Apoyo a la Integración que desarrollan configuraciones de apoyo en escuelas de distintas modalidades de nivel primario y medio.

<sup>11</sup> [http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dgie/index.php?menu\\_id=31016](http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dgie/index.php?menu_id=31016)

El Ministerio de Educación de CABA, a través de la dirección general de inclusión educativa, se propone facilitar el ejercicio al derecho a la educación obligatoria para niñas y jóvenes que se encuentran fuera del sistema educativo y sostener la inclusión y permanencia de lxs alumnxs generando aprendizajes significativos, a través de medios y estrategias de intervención, acordes a los intereses y necesidades de los destinatarios.

Es por ello que se trabaja en tres líneas: la inclusión escolar de niñas, jóvenes y adultos en propuestas educativas, el sostenimiento, permanencia y egreso de lxs alumnxs y la calidad educativa a través de actividades de extensión educativa y recreativa. Estas tres líneas de acción atraviesan la tarea de las dos áreas dependientes de esta dirección general: la dirección de inclusión y la dirección de extensión educativa y recreativa. Esta última destaca que su objetivo principal es complementar y enriquecer las actividades curriculares y el proyecto institucional de cada Escuela, buscando la inclusión y el bienestar de lxs alumnxs y contribuyendo a la generación de espacios de interacción - vinculación con la comunidad.

En el año 2003 se realiza el primer congreso de teatro en la escuela. El programa incorpora también este año dos acompañantes pedagógicxs. Son profesorxs de teatro que han realizado un concurso informal (ya que hasta el momento no existe un escalafón docente de puntaje y perfil estatutario, pues no está incorporado el programa a la planta orgánica funcional en el que demostraron que son capaces para ejercer como observadores y poder brindar herramientas de trabajo a lxs docentes que se encuentran frente al grado, tarea que hasta el momento realizaban lxs coordinadores generales.

Al respecto del congreso, organizado por el proyecto teatro<sup>12</sup>, ha significado un antecedente importante para el programa. Contó con cuatrocientos participantes de todo el país, y el material teórico expuesto en el mismo pudo ser editado posteriormente a modo de libro por el Instituto Nacional del Teatro<sup>13</sup>, con una distribución de 2500 ejemplares en el año 2007<sup>14</sup>. Los objetivos se plasmaron en el libro anteriormente

---

<sup>12</sup> Dirección general de educación – secretaría de educación – Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

<sup>13</sup> El **Instituto Nacional del Teatro** es el organismo rector de la promoción y apoyo de la actividad teatral en todo el territorio del país dependiente del Estado Nacional. Otorga preferente atención a las obras de autores nacionales y a los grupos que las representen, impulsando la actividad teatral, favoreciendo su más alta calidad artística y posibilitando el acceso de la comunidad a esta manifestación de la cultura. Asimismo, se fomentan las actividades teatrales a través de concursos, certámenes, muestras y festivales; se otorgan premios y becas, se respetan las particularidades locales y regionales y se estimula la conservación y creación de espacios teatrales, a la vez que se difunde el conocimiento del teatro, su enseñanza, su práctica y su historia.

<sup>14</sup> Primer congreso de Teatro en la Escuela, Año 2007, Ed. InTeatro

mencionado, y se focalizaron en capacitar a lxs docentes de teatro en la cuestión curricular, a partir de un desarrollo focalizado de los contenidos en tres ejes: apreciación, contextualización y producción, tal como lo plantea Eisner (1995).

En el mes de agosto del año 2007 se realizó el segundo congreso de teatro en la escuela, también de carácter nacional, organizado por el programa teatro escolar, contando además con apoyo económico del INT, permitiendo la asistencia de docentes de teatro de todo el país.

En diciembre de 2007, asumió como jefe de Gobierno el Ing. Mauricio Macri. Desde el comienzo de su gestión surgen modificaciones de relevancia que desestabilizan el programa, en especial, las demoras en la renovación de contratos laborales del personal, situación laboral que impacta en su funcionamiento.

En el año 2010 se realiza la cuarta edición de la semana del teatro<sup>15</sup> como un evento de importancia para el programa que adelanta los festejos de sus 20 años de, y también con el objetivo de abrir a la comunidad las actividades que históricamente venía realizando dicho programa. Fue masiva la movilización de los diferentes personas que conforman la institución escolar a lo largo de dicha semana, culminando con un evento de cierre llevado a cabo en el parque de la ciudad.

También este mismo año, en noviembre se consigue la sanción de la Ley N° 3.623, que incluye la creación de la planta orgánico-funcional y el nombramiento como interinos/as de lxs docentes que se desempeñan en los cargos mencionados. Esta regularización laboral es realmente favorable a la efectivización del programa teatro y un conjunto de 19 programas más que conformaban a la fecha el área socioeducativa de CABA.

Entre los años 2011 y 2012 el programa pasó a formar parte de la nueva gerencia operativa de escuela abierta, perteneciente a la dirección general de apoyo a la comunidad educativa - subsecretaría de equidad educativa del Ministerio de Educación.

En el año 2013 se logra implementar la Resolución 2.090/13, que habilita a designar mediante acto público la cobertura de cargos en funciones de ascenso en los programas socioeducativos. Cabe destacar que las instancias de mérito a mayor puntaje están dadas

---

<sup>15</sup><https://sites.google.com/a/bue.edu.ar/programa-teatro-escolar/family-calendar>



por mayor titulación y capacitaciones y antigüedad en las funciones, con lo que se ve al interior del Programa como un hecho favorable.

En el año 2015 comienza en paralelo la organización de jornada extendida y se contrata desde la POF de teatro a docentes para trabajar en el nuevo programa. También este año, con fecha el 13 de noviembre, el programa festeja los 25 años de su fundación convocando a autoridades jerárquicas del Ministerio de Educación y artistas invitadxs, en un acto realizado en las instalaciones de la Escuela N° 8 del Distrito Escolar N° 1 de CABA.

En el año 2017 se jubila unx de lxs coordinadores generales del programa, y luego de varias conflictivas políticas se logra cubrir el cargo en acuerdo a estatuto, en abril del año 2019. Cabe mencionar que demoró más de un año en respetarse la Resolución 2.090/13, la cual especifica cómo debe realizarse la convocatoria a ocupar un cargo en rol jerárquico, según orden de mérito para tal fin. Este mismo año, en febrero, se efectiviza la primera titularización de docentes del programa teatro en los cargos de base, que venían trabajando desde el año 2011 a la actualidad.

### **3.2.2. Escuelas Intensificadas en Artes<sup>16</sup>**

La escuela con intensificación en artes es una escuela primaria común y pública de jornada completa abierta a todxs lxs niñxs de la CABA. La intensificación en artes brinda a niñxs la posibilidad de acceder a los diferentes lenguajes artísticos: plástica, música, y teatro (de 1° a 7° grado) danza (de 1° a 5° grado) y medios audiovisuales (6° y 7° grado). Para muchos alumnxs, ésta es la única posibilidad de conocer estos lenguajes y es una manera de contribuir a una formación general más amplia.

Se crea experimentalmente, el Programa de Escuelas con Intensificación en un campo del conocimiento, el que se implementará a partir del ciclo lectivo 2005. Aprueba su modelo de organización funcional - Secretaría de Educación - Creación de programas experimentales - escuelas de jornada completa - área de educación primaria - artes - actividades científicas - ciencias - educación física - campos de intensificación - nivel primario - centro de pedagogía de anticipación - capacitación de docentes - maestros especiales - modificación del reglamento escolar. (Buenos Aires, Resolución N° 3021/ GCABA/ sed/ 04)

---

<sup>16</sup>Fuente: página de Educación del Gobierno de la Ciudad:  
[http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/primaria/index\\_artistica.php?menu\\_id=23208](http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/primaria/index_artistica.php?menu_id=23208))

El Programa de Intensificación en esta área de conocimiento implica resignificar el proyecto pedagógico de cada escuela y mejorar la calidad de la enseñanza.

Las escuelas con intensificación en artes, no se proponen formar artistas, sino ofrecer a los alumnos y alumnas la posibilidad de ampliar sus intereses a partir del contacto con el campo de la cultura y la participación en distintas experiencias dentro de ella. El objetivo general es que lxs alumnxs tengan más oportunidades de conocer y utilizar expresivamente los lenguajes artísticos, enriqueciendo las capacidades de representación simbólica e integrando el conocimiento estético con los restantes conocimientos.

Este programa se propone que lxs alumnxs aprendan lenguajes artísticos con los que difícilmente interactuarían por fuera de la escuela dado que no se incluyen en la escolaridad común. A los lenguajes ya existentes tales como plástica y música se incorpora danza, teatro, medios y artes audiovisuales.

Tal como se expresa en dicho documento, “las finalidades formativas de este proyecto son las mismas que para el resto de las escuelas. A su vez, para el logro de las finalidades, cabe una cierta diversificación de experiencias formativas en tanto siga siendo una escuela igualitaria, que trabaje en sentido contrario de la profundización de la diferenciación social (Dirección de Currícula 2008).

A continuación, se enuncian los propósitos de acuerdo con la normativa escrita anteriormente:

- Favorecer la expresión y la comunicación de sensaciones, sentimientos e ideas.
- Promover el desarrollo de la sensibilidad de todxs lxs niñxs.
- Dar oportunidades para la reflexión a partir de la producción creativa.
- Ampliar el mundo de referencias estético-expresivas.
- Poner a disposición de lxs niñxs saberes y experiencias relevantes para su formación como personas y como ciudadanos.
- Crear las condiciones para que las escuelas del proyecto puedan integrar el proyecto de intensificación en artes con el PE de la institución.

Coherentemente con estos propósitos, los contenidos se presentan en tres ejes: producción, apreciación y contextualización, de manera tal que sean considerados tanto

en la planificación de lxs docentes como en el desarrollo de las clases; con lo cual, en la Resolución N.º 3.021/04, se dispone que la dirección de currícula tendrá la responsabilidad de elaborar los lineamientos curriculares para las tres modalidades de escuelas intensificadas dependientes de la dirección del área de educación primaria en base al diseño curricular común.

El enfoque de enseñanza propuesto coloca a lxs alumnxs en el lugar de producir y no sólo en la posición de espectador/x de arte. Como se anticipó, la formación que se propone está conformada por un conjunto de disciplinas artísticas, expresivas y comunicativas: plástica, música, danza, teatro y medios audiovisuales. Es sabido que las dos primeras disciplinas históricamente han estado presentes en el proyecto formativo de la escuela primaria. Lo que se propone con la inclusión de las restantes es conformar un proyecto institucional más completo que vincule los proyectos de enseñanza de la escuela con el mundo cultural contemporáneo. Asimismo, se espera que en estas escuelas se resignifiquen las prácticas de enseñanza de plástica y música al incluirse nuevas asignaturas que forman parte de un proyecto institucional más completo. Si bien teatro ya estaba incluido como disciplina a enseñar en el diseño curricular, este lenguaje artístico no había sido incorporado a la escuela en forma sistemática y obligatoria sino a través de IEC, experiencia que es un antecedente importante para la definición de la propuesta curricular para las escuelas intensificadas en artes. Danza y medios audiovisuales, en cambio, son disciplinas novedosas en la escuela primaria común. La primera se incorpora de primero a quinto grado y tiene por objetivo “enriquecer la comunicación de los niños desde el lenguaje en movimiento” (Dirección de currícula 2008).

Se la concibe en un sentido amplio, como manifestación humana y expresiva que no se relaciona con una técnica o estilo particular. El sentido formativo de la danza radica en la posibilidad que brinda para comprender las capacidades expresivas del movimiento: moverse en el espacio con fluidez, manejar la energía y las calidades del movimiento, inventar secuencias, interactuar con los compañeros, son maneras de trabajar la apropiación de una manera de expresarse y de estar con los demás de manera diferente de la cotidiana.

Los medios audiovisuales se incorporan en 6º y 7º grado y tienen el sentido de incluir en la escuela de forma creativa y crítica los medios que forman parte de lo cotidiano tanto para alumnxs como docentes. En este sentido, no se pretende que la escuela replique las prácticas profesionales, sino que ofrezca otras formas para la expresión y comunicación. Se pretende que lxs alumnxs comprendan mejor los mecanismos de producción que

utilizan los medios en la actualidad, como así también la estrecha relación entre cine y tecnología a través de la realización de la organización y gestión de trabajos grupales.

Se espera que estas escuelas se conviertan en promotoras de cultura, bajo el supuesto de que las situaciones de inequidad y exclusión en el acceso a algunos bienes simbólicos no están ligadas solamente a la falta de recursos económicos, sino que responden a cuestiones más complejas. De este modo, es posible entender que el lugar del arte se prestigia desde su potencial para la construcción de la experiencia de sí, de modo que permita a las personas ir más allá de los determinantes sociales, económicos y culturales.

Desde el diseño de la propuesta se establece una mayor inserción institucional de lxs docentes de los lenguajes artísticos, para lo cual se prevén dos horas de trabajo sin grupo a cargo para el encuentro con familias, colegas docentes de arte y de grado, de forma de definir el trayecto formativo de cada lenguaje en concordancia con el proyecto institucional. De la misma manera, la propuesta busca que lxs maestrxs de grado vinculen los contenidos específicos de las áreas que enseñan con el campo artístico y cultural, para lo cual es preciso establecer encuentros de trabajo.

Entre los objetivos de las escuelas intensificadas en artes, el interés está puesto en que se distingan por brindar una experiencia formativa totalizadora para lxs alumnxs. El desafío es, por lo tanto, no superponer propuestas o acciones sino comprender esos lenguajes de manera integrada, como parte del proyecto formativo específico de cada escuela.

La Dirección de Educación Primaria (DEP) como parte del proyecto de intensificación en artes realiza un seguimiento semanal de las escuelas a cargo del equipo de asistencia técnica que depende de DEP. A partir de esta acción la DEP realiza desde el inicio de la implementación del proyecto las orientaciones y ajustes que resultan necesarios para la marcha de las escuelas con intensificación en artes. Se está trabajando con el registro de experiencias que se vienen desarrollando en las escuelas. Esto implica una reflexión sobre las prácticas de enseñanza con el propósito de contribuir con la mejora de la calidad educativa. Entre ellas se encuentra un espacio muy valioso que es la organización de jornadas de intercambio y capacitación. Se realizan encuentros entre escuelas del programa de intensificación y de otras escuelas para que lxs alumnxs intercambien experiencias y compartan actividades.

El programa de intensificación en artes comenzó a implementarse en el año 2003 en una sola escuela. En el 2021 la implementación alcanza 27 escuelas de jornada completa de la Ciudad de Buenos Aires.

### 3.2.3. Jornada Extendida

La Ciudad Autónoma de Buenos Aires, suscribiendo a los objetivos y metas específicas de la Agenda de Desarrollo Sostenible que impulsa la Organización de las Naciones Unidas (ONU), crea el programa de Jornada Extendida, con el compromiso de contribuir a garantizar determinados objetivos y metas para el año 2030 en lo que respecta a la educación:

Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Para 2030, velar porque todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces.<sup>17</sup>

Es por ello que a partir del año 2016 la Dirección General de Educación Estatal y la Dirección General de Escuela Abierta, ofrecen la modalidad de jornada extendida para que lxs niñxs y jóvenes fortalezcan los trayectos educativos con la importancia en el trabajo de las habilidades socioemocionales a través de actividades artísticas, culturales, deportivas y recreativas. Estos incentivos de jornada extendida en las escuelas de jornada simple se realizan con lxs alumnxs que cursan 6° y 7° grado<sup>18</sup> y 1ro y 2do de nivel medio. La materialización de esas nuevas experiencias formativas, que se mencionan en la citada resolución, se lleva a cabo mediante la incorporación de espacios educativos que se desarrollan en el contraturno de la escolaridad formal.

El tiempo que se adiciona a la jornada común implica 3 horas y 15 minutos más por cada día de jornada extendida para las escuelas primarias, el cual se reparte entre el tiempo que se dedica a los espacios educativos –1 hora y 20 minutos por cada uno de ellos; 2 horas 40 minutos en total– y el momento destinado al comedor que se implementa entre ambas jornadas (35 minutos). En el caso de las escuelas secundarias, se suman 2 horas y 45 minutos por día de trabajo, de las cuales 2 horas y 20 minutos corresponden a los espacios educativos y el tiempo restante se destina a alimentación.

---

<sup>17</sup> <https://www.buenosaires.gob.ar/compromisos/jornada-extendida-para-todos-los-chicos-entre-11-y-14-anos>

<sup>18</sup> <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/estudiantes/inscripcionescolar/primario/oferta-educativa>

Dado que las actividades en muchos casos se realizan fuera del ámbito escolar, existe la necesidad de efectuar el traslado de alumnxs entre la escuela y esas otras locaciones. Ese tiempo destinado a los traslados se resta a las actividades propias de los espacios educativos, con lo cual el tiempo neto de enseñanza varía de acuerdo a las posibilidades que tiene cada escuela de albergar (o no) en su interior a las actividades que componen este Proyecto y del grado de cercanía de las locaciones extraescolares.

La forma en que se estructura esta nueva oferta son los llamados espacios educativos, los cuales abarcan una pluralidad de áreas y temáticas. Algunos de ellos pueden resultar más cercanos a la oferta formal de las escuelas mientras que otros, por el contrario, suponen una diversificación en términos curriculares. A la fecha, la propuesta de jornada extendida cuenta con nueve espacios:

- Lectura, escritura, narración y oralidad (Leno)
- Investigación en acción
- Actividades científicas
- Ajedrez escolar
- Teatro escolar
- Lúdico-expresivo
- Medios en la escuela
- ESI
- Educación emocional

Según indican los documentos de jornada extendida los primeros dos espacios del listado precedente (lectura, escritura y narración oral e investigación en acción) se proponen como obligatorios para todas las instituciones participantes, dado que se considera que resultan fundamentales para acompañar la escolaridad de lxs niñxs y adolescentes. Leno aborda principalmente la comprensión lectora, la escritura y en general las capacidades comunicativas. Investigación en Acción busca desarrollar las habilidades y competencias necesarias para que niñxs y adolescentes puedan desempeñarse como estudiantes, mediante el abordaje de pequeños proyectos en los cuales se trabajan diversas estrategias de estudio, el desarrollo de la autonomía y la capacidad de organización.

En cambio, el resto de la oferta es optativa y se define en conjunto con la conducción de las escuelas, en función de sus intereses, posibilidades, disposiciones y necesidades.

Una vez que se acuerda la estructura de espacios educativos, la misma se replica en ambos turnos por igual.

La identidad del proyecto de jornada extendida parece construirse a partir de la diferenciación con respecto a dos políticas precedentes de la jurisdicción. Por un lado, se distancia de la jornada completa, por considerar que no ha logrado mejorar la experiencia formativa de los estudiantes. Por otro lado, y aun recogiendo la tradición y el “espíritu” de las propuestas que crecieron al amparo de los programas socioeducativos del Ministerio de Educación del GCBA, se distingue de ellos en tanto busca posicionarse dentro de la escuela para potenciar su impacto y reforzar su carácter educativo. A diferencia de los mencionados programas que transcurren en paralelo a la escolaridad de los estudiantes, la jornada extendida aspira a modificar el formato institucional vigente.

En relación con los propósitos generales de esta política, la normativa que da origen al proyecto jornada extendida señala la necesidad de reforzar las trayectorias educativas de niños y jóvenes” (Res. N°1.658/16). La principal estrategia mediante la cual el proyecto se propone mejorar el desempeño académico de los estudiantes está constituida por los nuevos espacios educativos que se adicionan a la escolaridad, en los que se busca fortalecer la comprensión lectora, la comunicación oral y escrita, las habilidades relacionadas con el estudio y la indagación, entre otras.

A la vez, y como producto de la impronta derivada de la tradición de los programas socioeducativos, se procura enriquecer la experiencia formativa de los estudiantes alterando ciertos rasgos de la propuesta tradicional de la escuela, tales como: los criterios de agrupamiento de niños y jóvenes, el uso del espacio y de los tiempos escolares, los lenguajes y disciplinas que se imparten, las estrategias de enseñanza y las concepciones sobre la convivencia escolar.

Respecto de estos objetivos, sería posible identificar dos criterios implícitos en la definición de la oferta de espacios educativos. Un conjunto de propuestas que apuntan a proporcionar ayudas –más o menos directas– para la adquisición de los aprendizajes curriculares. En este sentido, los espacios de lectura, escritura, narración y oralidad, investigación en acción y actividades científicas, representarían contribuciones más inmediatas a la escolaridad, en tanto se trata de instancias formativas en las que se refuerzan las prácticas de lectura, escritura, comunicación oral, búsqueda de información, estrategias de estudio. También se puede incluir en este grupo al espacio de educación

emocional, que apunta a fortalecer capacidades decisivas para la sociabilidad más general, pero que también resultarían claves para el desempeño de lxs niños y adolescentes en tanto estudiantes: el autoconocimiento, la autorregulación, la empatía, la automotivación y la capacidad para resolver conflictos.

Otro conjunto de espacios puede ser considerado como un complemento a la propuesta curricular de las escuelas, en tanto enriquecen el universo cultural de lxs niños y jóvenes, fomentan actividades de carácter lúdico y con una clara orientación al desarrollo del potencial expresivo y comunicativo de los estudiantes. En este grupo se incluirían ajedrez, teatro y medios en la escuela.

Una mención aparte merece el espacio de ESI, creado más recientemente dentro de la oferta de jornada extendida y que se implementa solamente en algunas escuelas de nivel primario público de gestión estatal. Este espacio se fundamenta en la existencia del Programa Nacional de Educación Sexual (Ley N°26.150/2006) que promueve la incorporación de la temática en todos los niveles del sistema formal.

Si bien varias de las propuestas mencionadas no son nuevas en el ámbito de la oferta educativa de la jurisdicción, dado que derivan de programas que tienen una larga historia en el marco de las instancias educativas complementarias, la particularidad que cobran en el marco de jornada extendida es que se introducen en el tiempo adicionado a la escolaridad formal. Aunque estas actividades transitoriamente tienen un carácter optativo, son concebidas a futuro como parte integral de la formación de lxs alumnxs que están finalizando la escuela primaria bajo la modalidad de jornada simple o bien iniciando el nivel medio en secundarias diurnas.

### **3.3. Reflexiones preliminares**

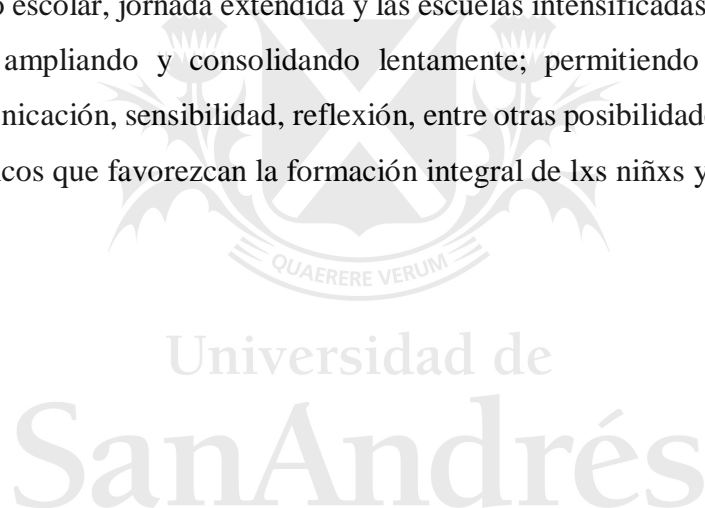
Como se ha intentado describir en este capítulo, en los albores del siglo XX, los diversos sucesos que afectaron al mundo tales como las guerras y las luchas de movimientos sociales, han puesto en tela de juicio los valores dominantes hasta el momento y se han dado algunos espacios en la sociedad, también en la Argentina, que han procurado abrir camino a repensar el lugar de las mujeres, las personas con otras realidades de género y familias diversas, dejando de lado los tabúes sobre temáticas sexuales, y abriendo lentamente paso a la diversidad, en medio de las pujas políticas y



religiosas que acarrear los cambios de paradigma. También el Estado, a través de las instituciones que lo componen, se ha hecho presente instalando políticas públicas que habiliten un sistema más justo e igualitario.

Tal como expone el capítulo, se ha procurado contextualizar en Argentina los procesos previos que desencadenaron en la implementación de la Ley Nacional ESI, en el año 2006. Para ello, se ha detallado las leyes y resoluciones del Consejo Federal de Educación consideradas el corpus normativo a nivel nacional que complementa la Ley ESI. Se visibiliza que las luchas y debates que se llevaron adelante en el país, permitieron grandes avances sobre temas que abarcan el acceso a derechos.

Por otra parte, los espacios institucionales de nivel primario públicos de CABA, donde se provee la enseñanza de las materias artísticas, en este caso específicamente de teatro (programa teatro escolar, jornada extendida y las escuelas intensificadas en artes), se han ido valorando, ampliando y consolidando lentamente; permitiendo más lugar a la expresión, comunicación, sensibilidad, reflexión, entre otras posibilidades; ampliando los recursos simbólicos que favorezcan la formación integral de lxs niñxs y adolescentes.



## CAPITULO 4

### ENFOQUES PEDAGÓGICOS

A partir de la sanción de la Ley Nacional de ESI 26.150 en el año 2006 y de la aprobación de los lineamientos curriculares en el año 2008, la escuela se constituyó como espacio institucional elegido por el Estado para llevar adelante la producción de saberes que garanticen y protejan los derechos de lxs niños, niñas y adolescentes en relación con su sexualidad.

En este capítulo se propone rescatar la voz de lxs docentes de teatro, con el interés de realizar un análisis discursivo de las prácticas desplegadas que subyacen desde el rol pedagógico, respecto a la temática ESI. Asimismo, se propone analizar también qué acontece acerca de las creencias sobre sexualidad y género en lxs docentes y cómo éstas se expresan en sus discursos.

#### **4.1. La ESI en la práctica escolar de teatro en CABA**

A continuación, se describen las tres modalidades a través de las cuales el teatro entra a la escuela primaria pública de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, correspondientes al sector público, de nivel primario, dependientes del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires:

**1) Programa Teatro Escolar:** se conforma por un equipo de docentes que pertenecen a la planta organiza funcional del programa, prestan servicio en la institución educativa. Se propone el tratamiento de la ESI como eje transversal. Cada docente en la institución de jornada completa, cuenta con ocho horas semanales, de las cuales 6 de ellas se dan frente al grado y dos horas corresponden a la asistencia técnica. Se privilegia la enseñanza en los 5tos grados, con dos horas semanales para los mismos. En caso de instituciones con bimodalidad (dos grados por curso), se completan las dos horas restantes enseñando a 4to grado o a 6to según lo decida la conducción escolar. Cabe destacar que no está cubierta en su totalidad la implementación de teatro en todas las instituciones aun, pese a las demandas y solicitudes reiteradas para tal fin al área socioeducativa.

**2) Escuelas Intensificadas en Artes:** se conforman por un equipo de docentes que pertenecen a la Planta Orgánica Funcional de la escuela. Se propone el tratamiento de la ESI como eje transversal. Se enseña desde primero a séptimo grado contando con 2 horas semanales, y lxs docentes además tienen dos horas de reunión de asistencia técnica, a

todo el equipo de arte y eventualmente con docentes de grado, con especialistas de la disciplina que coordinan dicho espacio.

**3) Jornada Extendida:** se conforma por un equipo de docentes que pertenecen a la Planta Orgánica Funcional de jornada extendida y prestan servicio en las diferentes Instituciones Educativas que poseen la ampliación de la jornada. En algunas de sus instituciones se implementa un espacio educativo de ESI como materia. Posee un equipo reducido de docentes especializados que pueden ser convocados desde diferentes instituciones de la jornada extendida para realizar talleres. Teatro se enseña dos horas semanales por grupo. La jornada extendida se implementa en escuelas de jornada simple, a contraturno y de modo no obligatorio (a sexto y séptimo grado).

Teniendo estas modalidades en cuenta, se busca recuperar las representaciones de la realidad construidas por lxs docentes de Teatro, considerando que no pueden igualarse a la realidad misma, en todo caso podremos acercarnos a comprender como lo real es internalizado y reconstruido intelectualmente por ellxs.

#### **4.1.1. El trabajo de campo**

El primer objetivo específico de esta investigación, se propone indagar acerca de las percepciones en torno a la enseñanza de la educación sexual que tienen lxs docentes sobre sus prácticas escolares del espacio de la materia teatro. Se pretende interrogar acerca de los enfoques y presupuestos posibles que pueden identificarse en sus discursos, y las creencias sobre sexualidad y género que subyacen.

Hay distintas maneras de categorizar los enfoques de la educación sexual (Morgade et al., 2011). Cada enfoque plantea una idea sobre la sexualidad, propone una visión distinta sobre cómo entender el proceso de enseñanza y aprendizaje, y se sostiene en una determinada mirada sobre el rol de las personas involucradas: docentes, estudiantes e incluso familias.

De los tres programas de enseñanza en nivel primario público de gestión estatal donde se enseña teatro, pudimos observar que en el caso de jornada extendida se implementó la materia ESI en algunos establecimientos. Una coordinadora entrevistada indicó que el programa conformó un equipo de profesionales especializadx, que son convocadx especialmente si se los requiriera desde alguna de las instituciones a trabajar *in situ* por un período breve, y solo en algunas instituciones de mayor vulnerabilidad social, consideraron se incorporara la materia de modo anual. Da cuenta, además, que el taller al

igual que la jornada extendida se desarrolla a contraturno escolar y menciona su programa y el taller ESI como si no perteneciera al ámbito formal institucional. Es interesante considerar esta valoración, dado que cuando fue impuesta la jornada extendida en las escuelas se generaron muchas resistencias institucionales, en su mayoría por la improvisación y escasez de recursos con que se implementaba, y, de hecho, si bien a nivel legal tanto el espacio de la escuela de jornada simple como su complemento de jornada extendida tienen iguales incumbencias, el equipo de docentes y coordinadores de la jornada extendida poseen diferente contratación laboral. En la mayoría de los casos son contratadxs por escasos períodos, no están amparadxs bajo el estatuto docente y sus sueldos también sufren un deterioro en referencia al valor de lo acordado legalmente por el Estado.

*Todos los jueves tienen el espacio de educación sexual integral en esta escuela. Nosotros trabajamos en contraturno siempre. por ejemplo, nosotros a la mañana, a las nueve y media de la mañana, recibimos a los chicos que van a ir a la escuela formal, por decirlo de alguna manera, y entre comillas sin querer adjetivar... a la tarde. La profe de ESI arranca con sexto en algún aula, y la profe de ciencias está con séptimo en otra aula. (Carla. Jornada Extendida).*

Por otra parte, la docente entrevistada que se desempeña en la modalidad de jornada extendida valora en su relato a las personas que conforman el equipo de ESI, haciendo mención a su formación y a las habilidades creativas para llevar adelante el trabajo.

*Este espacio que tiene una cantidad de profesores, tiene un referente pedagógico que es quien capacita. Hay licenciados en Ciencias de la Educación que están especializados, tienen posgrados, hay Maestrías en ESI. Hay otras compañeras que son licenciadas en Ciencias Políticas, y también tienen posgrados, maestrías, cursos, hechos en ESI. Además, son gente súper creativa, hacen cosas copadas con los pibes. Explotar un poco lo lúdico, abordar los mismos contenidos, pero desde una mirada lúdica. (Carla. Jornada Extendida).*

Resulta valioso apreciar la posibilidad de que se cuente en jornada extendida con un recurso de estas características. Al ser consultada sobre con qué recursos económicos se sostenía este equipo, la entrevistada mencionó que tiene una modalidad de contratación por horas cátedras.

Es interesante observar que, si bien la jornada extendida funciona irregular en la estabilidad de sus trabajadores docentes, dado que muchxs son contratadxs, igualmente se ha podido considerar la necesidad de este recurso y tomar la decisión de invertir en el mismo. Respecto del equipo, fue consultada otra docente de dicho programa:

*En jornada extendida hay ESI específico. Vos podés tenerlo como materia, como un espacio pedagógico anual, o bien hay a veces momentos en los cuales vos lo podés pedir y un docente va, y trabaja con los alumnos durante, no sé, un mes, un mes y medio, dos meses, y hace como ese micro taller de ESI, y bueno, después obviamente va a otra escuela. (Jazmín. Jornada Extendida)*

La docente de jornada extendida, en su respuesta a si solicitó o no el taller, percibe cierta burocracia en la organización para la concreción del mismo, pero que pese a ello es posible hacerlo:

*Se habla con la persona que está como coordinador en esa escuela en jornada extendida, le podés decir, habla en una reunión y se pide, o por ahí la escuela específicamente lo pide, entonces coordinación de jornada extendida va y pide que manden ese taller, o esa materia, por ahí la escuela pide “che, por favor pónganme ESI” y entonces después, lo ponen como materia. Igual como tienen toda esta cosa jerárquica, el docente habla con el coordinador, el coordinador habla con su regional, el regional con el jurisdiccional, el jurisdiccional lo eleva al coordinador general y recién ahí se pide, como que es muy... en ese orden. (Jazmín. Jornada Extendida)*

Se menciona que la posibilidad de contar con el equipo de ESI fue favorable también para capacitar al propio equipo de docentes de la jornada extendida en contexto. Al respecto, la profesora de teatro, quien también fue convocada para dicha capacitación, indica que resultó muy valiosa la experiencia y habilitó la palabra en grupo para pensar diferentes abordajes de situaciones emergentes. Se aprecia, entre los recursos dispuestos, la utilización del teatro como herramienta para dicha capacitación. Por otra parte, se observa en el relato, que el enfoque institucional parte su abordaje desde una perspectiva de derechos:

*Hace un tiempo, de hacer un taller con la gente de ESI de Jornada Extendida, hacer como un brainstorming de palabras, que a uno lo paraliza, o te hace reaccionar, que tienen que ver con si alguien alguna vez te contó una cosa, cómo reaccionás, o si un chico te cuenta que fue vulnerado en sus derechos, cómo reaccionas, y bueno como que tiramos un montón de palabras sobre esa temática, y después estuvimos trabajando en grupos, de generar escenas sin solución, pero que tenían algún tipo de temática relacionada con la ESI. Uno se divierte porque actúas, porque participas desde ese lugar, y de repente poder exponer todos juntos, de cómo sería abordar un tema así, qué se puede hacer (Jazmín. Jornada Extendida)*

Respecto de la Resolución 340/18 que promueve reforzar la inclusión de la ESI en el proyecto institucional de cada escuela, a la vez que insta a organizar equipos de tres docentes referentes en ESI en cada institución escolar para llevar adelante un enfoque interdisciplinario, que establezca un nexo con los equipos jurisdiccionales, ningunx

docente de teatro había sido convocadx para conformar dicho equipo, y la amplia mayoría desconocía dicha resolución, por ende, también desconocían quienes integraban lxs equipos de referentes ESI en sus instituciones.

Por otra parte, una docente del programa teatro escolar, al ser indagada sobre cómo percibe la evolución en el tratamiento de la ESI, da cuenta de cómo levemente se va dando un cambio en el enfoque institucional, aunque aún es menester seguir reflexionando. Se destaca la alusión que realiza sobre los carteles que atraviesan las paredes de la institución, y relatos de selecciones poco pertinentes de literatura sin un enfoque puesto en la ESI.

*Recién ahora se está empezando a conocer todo esto que tiene que ver con el cuidado del cuerpo, con las emociones, y el respeto por los demás, y todavía hay mucho que está poniendo en la mesa el feminismo que no se está viendo en las escuelas. No se... veo laminas en los pasillos de los trabajos que han hecho que todavía son para cuestionar, sobre personajes de cuentos infantiles* (Mili. Teatro Escolar)

Se desprende de los relatos que, en algunos casos, lxs docentes se perciben con dificultades para poder responder frente a demandas de abordaje de temáticas de género

*En una de las charlas un pibe me plantea a mí y a la seño, porque siempre estaba ahí la seño... "bueno, seño, pero la verdad es que yo no me identifico ni con lo femenino ni con lo masculino" y nosotras nos miramos con la seño ¿no? porque como que nos puso un poco en jaque, y un poco... bueno, ¿qué respuesta le damos a este pibe? O desde dónde se trabaja esto, que para nosotros también es nuevo* (Vera. Teatro Escolar)

Otra entrevistada (Valle. Teatro Escolar), en alusión a una de las conducciones donde trabaja, da cuenta de una institución donde el enfoque pedagógico reduce el tratamiento de la temática ESI al trabajo sobre valores. Se comprende que dicho abordaje prioriza contenidos que involucran reconocer y respetar valores como la amistad, el amor, y la solidaridad; y eventualmente se da tratamiento a las emociones, con el interés de potenciar dichos valores.

Es de destacar cuán importante resulta la formación en ESI, muy en especial también en los equipos de conducción, para que puedan habilitar en sus instituciones miradas más abarcativas, que se alejen de los enfoques represivos o parcializantes (Morgade, 2011)

*En una escuela decía la directora...chicos vamos a tener cuidado, porque la ESI, no nos podemos meter en ciertos temas, porque nosotros no podemos manejarlos...decía (se ríe) Porque*

*por ejemplo viene un nene y te dice yo me percibo como mujer, ¿qué haces con eso? Uno tiene que escuchar y hablar con la madre y que vayan al psicólogo decía (se vuelve a reír). Decía, armen las ESI, pero con cosas que tengan que ver con valores. (Valle. Teatro Escolar)*

La escuela es un ámbito de legitimación de relaciones de poder y en ella se promueven modos de relación con la autoridad, con el saber y con lxs otrxs, como indica Mogarde, “lo que la escuela tiende a producir -entre otros- son sujetos que inconsciente o conscientemente aceptan la versión dominante de las relaciones de género, que son aquellas de los grupos dominantes” (Morgade 2001:49). Posturas como la planteada por esta directora, niegan garantizar derechos a sus estudiantes, inhabilitan espacios para poder conversar con libertad, y sostienen el silenciamiento histórico sobre temáticas tales como género, entre otras demandas. El ejemplo muestra cómo se da por descontado que toda la población educativa, alumnado y docentes, es (o debería ser) heterosexual y se invisibilizan otras expresiones de género, reforzando la concepción binaria como única posibilidad.

Con el interés de poder continuar en el análisis, entre las reflexiones de lxs docentes sobre su trabajo con la ESI y el modo en que lo realizan, uno de ellxs comparte su experiencia de la infancia y su percepción de haber padecido discriminación “*por su orientación sexual*”. Por otra parte, menciona los prejuicios que vivenció en su entorno, sobre la elección de desarrollarse profesionalmente en el arte teatral. También da cuenta de que históricamente se omitía la voz de lxs alumnxs y manifiesta como muy valiosa la posibilidad de que se enseñe ESI en la escuela y se dispongan espacios de diálogo.

*Desde chico yo siempre quise dedicarme al teatro, ser actor. Entonces en Bahía Blanca, estamos hablando...yo nací en el 86. Estamos hablando de los 90. Era como raro. No se hablaba. Se relacionaba lo artístico a una orientación sexual. Entonces no la pase bien. Para nada. Siempre fui como discriminado y de hecho no se hablaba de ese tema. a mí me interesa mucho la educación sexual integral. no todos somos iguales y dependiendo las edades. Es un tema que...con mi historia, yo le doy mucha relevancia. Si las chicas y los chicos, lo ponen en el tapete, digamos. (Jaime. Escuela Intensificada en Artes)*

Al ser indagados sobre la percepción de los alcances y limitaciones que perciben tiene la ESI, cuando de interrupciones voluntarias de embarazo (IVE), se trata o qué dice la escuela sobre aborto, una docente da cuenta del interés que lxs alumnxs manifiestan por su abordaje y de la negativa institucional al tratamiento de la temática. La docente indica que lxs alumnxs se interesan por saber qué opina sobre el tema, traen a escena los relatos

de alguna conocida embarazada, manifiestan sus miedos, o quieren expresar que relatan sus familias o adultxs cercanos al respecto.

Cabe mencionar que, al momento de las entrevistas, aun se encontraba en proceso de debate socio político las disputas sobre la legalización del aborto

*Por ejemplo, decían, bueno el aborto no hablen. Pero es algo que está instalado en todos lados. Los pibes preguntan, los pibes quieren saber y que mejor que se lo cuenten en la escuela. Que no sea una cosa tabú, porque si no es peor. (Valle. Teatro Escolar)*

Es de destacar según el relato de la docente, que, la necesidad de que se aborde en la institución la temática del aborto, avalada por la Ley 27.610 que respalda la interrupción voluntaria del embarazo (IVE) y la atención postaborto, posiblemente también se presente como tema tabú en los entornos familiares; negando el derecho a la misma, dejando un vacío de información al respecto, una imposibilidad de expresarse, de preguntar, de eventualmente ser ayudadx a realizar consultas con especialistas, y mucha soledad al momento de requerir tener que tomar eventualmente decisiones sobre ello.

#### **4.2. La formación continua de lxs docentes en ESI**

Respecto a las capacitaciones en temática ESI, se pudo observar que todxs lxs docentes de teatro manifiestan interés en poder capacitarse. También indican que lo han solicitado como parte de sus programas.

Por ejemplo, docentes entrevistadxs de jornada extendida mencionan que tuvieron capacitaciones (en encuentros por región) en las que se hacía foco en adquirir herramientas sobre cómo activar protocolos.

*Se ha dicho en regionales, que en jornada extendida es donde suele detectarse muchas veces, casos de vulneración de derechos de los niños. Ya sea, descuidados, de trabajo, de abusos y demás. Entonces uno tiene que estar atento también, tuvimos una jornada especial de cómo proceder ante casos así, cómo es el protocolo, qué hacer y qué no hacer (Gael. Jornada Extendida)*

Otra entrevistada relata que, habiendo sido capacitada e informada sobre procedimientos, desde su rol ha debido activar protocolo frente a una situación de vulneración de derechos.

Es de destacar que cuando lxs docentes enuncian “activar protocolo”, en estos casos se refieren a diferentes documentos elaborados por el Ministerio de Educación e



Innovación de la Ciudad de Buenos Aires, que dan cuenta de procedimientos de actuación conjunta que deben llevarse adelante, de modo obligatorio, frente a diferentes situaciones conflictivas que involucren vulneración de derechos de niñas y adolescentes.

*Hemos tenido embarazo adolescente, séptimo grado hace un par de años, se acompañó cuando la nena lo contó, se lo contó a su maestra de grado, la maestra de grado, tomó el protocolo como corresponde. Desde nuestro espacio hemos tenido que iniciar protocolo, por abuso... dentro de la casa, y la escuela nos acompañó (Carla. Jornada Extendida).*

Se observa que lxs docentes de teatro realizaron al menos una capacitación en ESI, en su mayoría de forma autogestionada. A su vez, dan cuenta de que lxs docentes de arte no parecieran ser consideradxs al momento de las capacitaciones que se gestan en las instituciones.

*Hice un taller, en Escuela de Maestros, una capacitación, sobre vínculos saludables entre las parejas adolescentes. Era muy vinculado a eso, más que nada a los adolescentes. Con el tema de las relaciones tóxicas y demás (...) La capacitación fue también esa, de leer un montón, informarme (Jazmín. Jornada Extendida)*

*Teatro, medios audiovisuales, y danzas todavía medio que boyamos cuando hay capacitaciones (Ana. Escuela Intensificada en Artes)*

*Hacen tantas capacitaciones de sociales, naturales, Tics o no sé qué, pero de ESI no hacen nada (Valle. Teatro Escolar)*

*Los de arte no tanto. En febrero en diciembre se les da las capacitaciones a los maestros, y... en general no estamos incluidos los maestros de arte. Yo el año pasado hice uno, un curso virtual, pero porque elegí yo (Ana. Escuela Intensificada en Artes)*

La Escuela de Maestrxs se presenta como un espacio recurrente y ciertamente referente para elegir hacer capacitaciones autogestionadas. Se mencionan diferentes temas para el abordaje de la ESI tales como vínculos saludables, la pareja, las relaciones tóxicas. Por otra parte, es recurrente el descontento por no ser incluidxs en las capacitaciones convocadas en contexto.

*Yo dentro de la escuela no tuve. Tuve que ir a buscarlos afuera. Yo fui a buscar cursos.... Hice algunos cursos de la defensoría del público, que son unos cursos sobre género. Es una institución que, si vos ves algo en la televisión que te parece que está fuera de lugar, llamas, haces una denuncia, esta re bueno, si escuchas algo que te suena inofensivo, discriminatorio, llamas y haces la denuncia. ¡Y se encargan, eh!... Esos cursos hice, y después Escuela de Maestrxs. Había unos de nación que estaban re buenos, de Nuestra Escuela..." (Mili. Teatro Escolar)*

*El Estado debería garantizar las capacitaciones (Vera. Teatro Escolar)*

En tanto, en el caso de otro docente entrevistado, considera que la oferta gratuita de Escuela de Maestrxs que se ofrece fuera del horario laboral es una opción que el Estado le ofrece para capacitarse en la temática.

*Yo siempre elijo la de ESI. Forma parte de la Escuela de Maestros del Gobierno de la Ciudad. Es antes de que arranque el ciclo lectivo, en febrero. Hay capacitaciones con el Gobierno de la ciudad que no son obligatorias (Jaime. Escuela Intensificada en Artes)*

Se menciona también que, si bien es valiosa la formación que ofrece en ESI en la Escuela de Maestrxs, es necesario se amplíe el cupo de la misma

*Las capacitaciones son muy escasas (...) hace dos años que estoy tratando de inscribirme en la de Joaquín V González. La de la Escuela de Maestros. Y no me puedo anotar. Es gratuita y me dijeron que es excelente la capacitación. Me encantaría hacerla, pero no hay cupo nunca (Vera. Teatro Escolar)*

Se puede apreciar una concientización en la necesidad de capacitarse, y que la misma no debiera darse como hechos aislados, tal como en algunos casos, se vivencian las jornadas ESI.

*Creo que es fundamental que haya y me parece que tiene que haber más capacitación, porque es educar para la vida misma. Entonces tiene que haber formación de los formadores, poder preguntarse, poder cuestionarse y llevarlo a las aulas responsablemente, no solamente el día de la jornada (Mili. Teatro Escolar)*

La Ley Nacional ESI plantea la inclusión de contenidos vinculados a la sexualidad y el género dentro de las propuestas curriculares de todos los niveles del sistema educativo, incluso el nivel inicial. Una docente da cuenta que percibe que van surgiendo nuevas miradas en el tratamiento de la temática ESI y la necesidad de mayores recursos para abordarlas. La sexualidad ha sido, históricamente, uno de esos contenidos “omitidos”; al menos en un sentido integral en la educación. Evidentemente la perspectiva de género, si bien fue planteada desde el momento en que se da la implementación de la Ley, todavía tiene un largo camino por recorrer:

*Y obviamente las cosas van cambiando, hay nuevos ejes. Como el tema este de la perspectiva de género, que en esos libros que yo tengo no está de esa manera... pero es algo nuevo, en los libros que yo consulté en ese momento que hice mi tesis, era desde otro lado. Y bueno, ahora está este tema y bueno, obviamente es re importante (Jazmín. Jornada Extendida)*

Por otra parte, se menciona que, si bien la ley ESI fue sancionada en 2006 (y reglamentada en 2008), en los últimos años, desde el Ministerio de Educación se está haciendo mayor hincapié en su implementación en las escuelas

*Bueno, yo trabajo desde antes del 2011. La verdad que, en los últimos 4 o 5 años se empezó a hablar más, y a haber capacitaciones de Educación Sexual Integral, y que se hable sobre la necesidad. Esto no lo vi desde que se implementó o se sacó la ley. La verdad que no (Jaime. Escuela Intensificada en Artes).*

*Ahora cada vez más porque como que se les está bajando línea que tienen que hacerlo, porque algunas hacen medio la vista gorda y no quieren... (Lola. Escuela Intensificada en Artes)*

Se menciona que en el discurso sobre ESI siguen perdurando resabios de un enfoque más biologicista. Se observa que lxs docentes consideran que amerita direccionar las capacitaciones en miradas más abarcativas de la implicancia de la ley.

*Creo que todavía no hay una capacitación, que no se ha dado la capacitación o la formación que debiera haber de todo lo que incluye la ley. Recién ahora se está empezando a conocer todo esto que tiene que ver con el cuidado del cuerpo, con las emociones, y el respeto por los demás. (Mili. Teatro Escolar)*

Otra reflexión que suma al análisis da cuenta de la autopercepción respecto a los propios prejuicios, en este caso respecto de la formación

*Y la verdad, que era bastante prejuiciosa, viste que por ahí los teatreros a veces somos medio prejuiciosos con algunas otras artes, o algunos, o alguno nos pasará (risa) y me parecía que el circo era como un arte menor ¿viste? Y sí tenía como ese prejuicio me acuerdo, y mi compañero en ese momento me decía “pero sos prejuiciosa, porque en verdad te está completando como artista. (Carla. Jornada Extendida)*

#### **4. 3. El espacio de la materia teatro en la escuela**

En lo relativo al teatro, es interesante mencionar que, si bien la materia tiene la potencialidad de disponer y favorecer el trabajo en grupo, trabajar lo dialógico, la liberación de la voz y la desinhibición corporal, por mencionar solo algunas de las potencialidades que el hacer teatral habilita, es una materia poco valorada en las instituciones (en general sucede con las materias artísticas). La escasa carga horaria, los modos en los que ingresa efectivamente a la institución, y posiblemente el desinterés y desinformación de los aportes que la especificidad otorga, la colocan en un lugar de diferente valoración en relación a las tradicionalmente consideradas “ciencias duras”.

Cabe destacar que, si bien las estructuras conceptuales propias del teatro no cuentan con el mismo grado de consolidación que las de otras disciplinas, especialmente las científicas, existe un conjunto de valores, reglas, principios, preceptos, conceptos y planteamientos teóricos y prácticos que permiten el análisis de la representación teatral, sus procesos de producción y los contextos en donde se realiza.

Por otra parte, cuando la comunicación institucional presenta dificultades en su funcionamiento, sumado a que ciertos docentes desconocen o no están atentos a la agenda educativa, definida por el Ministerio de Educación a inicio del ciclo electivo; con fechas claves tales como las jornadas ESI, espacios para la mejora institucional (EMI); más los emergentes que irrumpen día a día, cada vez más, en las esferas de la escuela pública, se complejiza eventualmente una mejor organización entre pares.

Cabe mencionar que la “agenda educativa” es un instrumento pedagógico virtual elaborado anualmente por el Ministerio de Educación e Innovación, que contiene el cronograma indispensable para el funcionamiento del sistema educativo del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

*Una vez que justo tocó una jornada ESI, en un día de clase que yo iba, y entonces las horas de teatro, fueron trabajadas junto con la maestra de grado, que fue la que más adelante llevó la actividad. La verdad que ese día, no sabía qué era la jornada, y entonces no tenía nada preparado, y la maestra de grado sí, porque era todo el día la jornada” (Félix. Escuela Intensificada en Artes)*

Se menciona contar con poco tiempo para organizar la discusión, debatir qué temas ESI se van a trabajar y optimizar las potencialidades del trabajo pedagógico que pueda desarrollarse entre docentes de grado y docentes de teatro.

Es de considerar que, los profesores de teatro, trabajan en un promedio de cuatro instituciones semanales, de las cuales, en cada una, se desempeñan frente a grado entre tres y cuatro cursos. Por otra parte, resulta escasa según el programa, o nula la carga horaria sin estudiantes a cargo. Este panorama laboral da cuenta que una parte importante de la organización de actividades en conjunto con docentes e instituciones, como la participación en la organización de las jornadas ESI, se realiza por fuera de los tiempos laborales, sobrecargando la tarea cotidiana. Se observa, no obstante, en los discursos docentes, una disposición favorable y un interés por sumarse y propiciar la integración a las escuelas y los proyectos de conjunto.

*No hay como... tiempo físico real para discutir esos temas en toda la institución. Sí ponele, yo puedo, yo hablo con los docentes que me tocan a mí ¿viste? O con el grado que yo elijo trabajar esa vez la ESI, y ahí sí hablamos con la maestra un poco sobre qué va a hacer o qué temática va a trabajar. Pero es como muy mínimo lo que se puede ¿viste? (Ana. Escuela Intensificada en Artes)*

Se desprende desde los discursos docentes, que el espacio de la materia teatro, se aprecia como una oportunidad favorable para la reflexión de temáticas ESI. La posibilidad de disponer del cuerpo en movimiento, de un modo diferente al tradicional estatismo del aula, obraría a favor de una mayor apertura a la expresividad, la liberación de la voz, la circulación de la palabra, y por ende un ambiente más cómodo y habilitante.

*En teatro, es como que sale, el sentirse más libre para cuestionar y para pensar. Ahí empiezan a salir situaciones que los pibes las dan por sentadas y no, reflexionan. A veces los que tienen más aperturas son los pibes y no las maestras” (Valle. Teatro Escolar)*

Eventualmente, en las clases de teatro afloran conflictos que se encontraban sin abordar en otros espacios y materias dentro del aula. Una docente al respecto de estas situaciones, comparte también que, en la institución, convergen programas que trabajan en paralelo con la ESI, tales como mediación escolar y vínculos saludables. Considera que estos espacios son favorables dado que luego se puede seguir trabajando y canalizando problemáticas en conjunto. Se observa que no comprende con claridad especificidades desde donde aborda cada uno el trabajo.

*Viendo también surgen...bueno, algunas maestras piolas, cuando ven ciertas cosas que salen, las toman y después hablan. ¿Viste eso que hacen de consejo de grado? Que hay consejo de grado, algo de convivencia y que también es algo que está medio por ley. No sé cómo se llama, algo de mediación, vínculos saludables o no sé qué. Bueno, y es como que a veces está, pero no sabían si es ESI o estamos con esto de consejo de grado. (Valle. Teatro Escolar)*

Se aprecia que, frente a estos y demás recursos valiosos con que cuenta la escuela, se hace necesaria una mayor comunicación institucional, que permita que puedan articularse, favoreciendo el trabajo en red, habilitando climas de bienestar entre los equipos docentes y apoyos mutuos; para poder ayudar a desentrañar a sus alumnxs las diversas dificultades que van aconteciendo en el día a día, desde las diferentes perspectivas que implica cada especificidad

*Hay muchos temas. En las clases de teatro los pibes se muestran como son, se expresan como son, o a partir de hacer un personaje o hacer una situación de ficción, salen conflictos que estaban como tapados, de alguna manera, en otras materias, en otros ámbitos, en otras horas y ahí salen y*

*surgen, y bueno, mucho tiene que ver con cuestiones de relaciones entre ellos. (Valle. Teatro Escolar)*

Al respecto de la jornada extendida, una docente indica que la alternancia de espacio físico donde se realiza la actividad de teatro respecto del espacio físico institucional, no permite viabilizar diálogos y acuerdos que construyan un trabajo común. En muchos casos, la jornada extendida funciona en espacios físicos no convencionales, dado el poco espacio con que cuentan muchas escuelas y lxs alumnxs deben trasladarse en micros provistos desde la jornada extendida para poder asistir a dichas actividades. Este traslado, sumado a ciertas resistencias que implicó su implementación en las escuelas primarias, imposibilitan el vínculo interinstitucional jornada – escuela, lo que conlleva a proyectos aislados con poca continuidad.

*Desde jornada es mucho más difícil. Uno está muy afuera. Por más que ahora estemos yendo a la escuela, y nos quedemos ahí hasta tanto no empiecen las clases de Jornada, pero el resto del año como que uno está en otro espacio, que no tiene nada que ver, no tiene vínculo con el resto de la escuela, porque es más complejo (Jazmín. Jornada Extendida)*

Por otra parte, otro entrevistado se refiere a acuerdos institucionales frente a las problemáticas que emergen, y da cuenta de la importancia de contar con un equipo de conducción “presente”. También remarca la importancia de informar situaciones que podrían acontecer en el aula a docentes deferentes del grado sin demora.

*Nosotros tenemos como el protocolo de hablar con los directivos, con la directora, director, vicedirector, secretaria. Todo lo que es la conducción, y ahí la conducción decide que hacer. Si es para una reunión que involucre a los padres. O solo queda en una charla que después se la comparte a través del cuaderno de comunicaciones. Ni bien sucede, se cuenta (Jaime. Escuela Intensificada en Artes)*

Las voces docentes, también, dan cuenta que son convocadxs para la toma de decisiones frente a emergentes, con los beneficios que otorga una buena comunicación institucional, y la posibilidad de sentirse parte de la misma. Dado que ha habido relatos dispares al respecto, se interpreta que hay conducciones que disponen la comunicación y participación de un modo más horizontal, y otras menos permeables.

*Ahí se decide. digamos. Pero siempre, obviamente están, los alumnos, el docente y la conducción. Ahí es donde se decide. A veces se lo comunica a la familia lo que sucedió, a veces tienen que venir las familias involucradas. Eso se va manejando...Y la verdad que yo estoy como muy de acuerdo con las decisiones que se han tomado. Si alguna familia reclama algo y la*

*conducción no tiene claro lo que sucedió...por eso es muy importante la comunicación (Jaime. Escuela Intensificada en Artes)*

Otra docente también denota que su programa cuenta con un espacio de horas institucionales para reuniones semanales del equipo de arte (conformado por docentes de música, plástica, tecnología, teatro y danzas); en la reunión participan lxs coordinadorxs de dicho equipo y también se encuentra presente la conducción del establecimiento. Señala que dicho espacio es muy valioso y que en general es utilizado para realizar mucho trabajo en pos de los actos escolares, pero se destaca dicha referencia como una posibilidad de espacio para el diálogo y acuerdos en conjunto.

*Nosotros tenemos dos horas de reunión de asistencia técnica, que se le llama, donde nos reunimos todos los maestros de arte con nuestros coordinadores. Por lo general alguien de Conducción va a esas reuniones. trabajamos bastante fuerte para los actos o algunos actos, en esos momentos, el docente que está a cargo del acto se acerca a nuestra reunión, pero si no, reuniones con los maestros, salvo que haya una EMI<sup>19</sup> (Ana. Escuela Intensificada en Artes)*

Otra de lxs docentes refiere sobre su trabajo en ESI, el valor de construir un buen vínculo con sus alumnxs. Manifiesta también una intención de trabajar a la par, sin enaltecer la jerarquía que implica su rol. Estx docente en su relato hace hincapié en comprender y asociar la construcción de vínculos respetuosos y pares con la ESI.

Cabe mencionar en los relatos docentes que se aprecia un interés por construir vínculos pedagógicos respetuosos, de acompañamiento y motivaciones con sus estudiantes, que habiliten el intercambio y circulación de la palabra.

*En realidad, en la mayoría de los casos, trato de priorizar el vínculo con los pibes, creo que Freire decía que sin vínculo no hay aprendizaje... y en eso, es en donde yo me baso primero, los primeros encuentros. Ellos me enseñan un montón, y yo nunca me paró desde el lugar de “yo lo sé todo y ustedes son los receptores” si no que es como una construcción, todo el tiempo. (Vera. Teatro Escolar)*

Se menciona que en el Proyecto Escuela se contempla y se pondera el tratamiento del cuerpo presente como eje Institucional. Cabe mencionar que el Proyecto Educativo es la propuesta elaborada y planificada desde la identidad de cada institución, que se construye de modo colectivo, permitiendo afrontar los desafíos implicados en la educación inclusiva y de calidad, y asegurando el pleno desarrollo de todxs sus estudiantes; el Proyecto

---

<sup>19</sup> EMI: Espacio para la Mejora Institucional Son los espacios de encuentro institucional que tienen las escuelas. Son jornadas de capacitación de docentes y directivos, y de planificación.

Educativo contribuye a dar sentido y orienta la escuela hacia un futuro deseado (Diseño Curricular para la Educación Inicial, Marco General, 2000, págs. 85 y 86)

*En ésta el P.E. hace muchos años que se viene manteniendo desde distintos lugares, y tiene que ver con una mirada sensible, y uno de los años, primero fue de afuera hacia dentro, digamos del barrio, de la ciudad, del barrio de la escuela, y uno de los años fue sobre el cuerpo. Una mirada sensible hacia el cuerpo y hacia los movimientos” (Ana. Escuela Intensificada en Artes)*

Otra entrevistada menciona que, dadas las poblaciones vulnerables donde trabaja, el Proyecto Educativo debe abordarse la temática convivencia y la resolución de conflictos como prioritarios de la ESI. Se aprecia que el vínculo entre el contexto de las poblaciones con las que se trabaja, de algún modo, prioriza distintas demandas en cuanto a los temas de la ESI.

*El objetivo que sobrevuela todo lo que hace la escuela tiene que ver con la convivencia, dentro del barrio que yo trabajo, son poblaciones de barrios carenciados. también trabajamos desde lo teatral, con las improvisaciones, que además a ellos les encanta, el tema de la resolución de conflicto, no por medio de la violencia, es algo que tiene que ver con ESI (Carla. Jornada extendida)*

En referencia a los modos de abordaje de la ESI, una entrevistada da cuenta de que percibe que lxs docentes se ajustan mucho a lo que dicen los manuales y cuadernillos enviados desde el Ministerio de Educación. En lo que respecta a planificar ESI, también considera que su tratamiento tiene muchas opciones desde donde abordarse y eso no abre oportunidades creativas de trabajo.

*Como que ellos se atienen un montón a lo que ya está escrito y les cuesta un montón ser creativos y hacer o armar algo nuevo. Les re contra cuesta. Y con la ESI les pasa eso. Tenes, o sí mira el cuadernillo, pero ¿cómo hago?, ¿por dónde empiezo?, ¿a dónde voy? De la secuencia que...por ejemplo esto que decíamos antes...tenés Sherazade y tenés que hacer la secuencia o te bajan. Elsa Bornemann y tenés que hacer la secuencia. Y ya la tienen hecha. Les re cuesta abrir algo nuevo. (Vale. Teatro Escolar)*

Al respecto de los materiales de trabajo, se observa una impronta muy fuerte del abordaje de la literatura con el fin de dejar un mensaje, un fin pedagógico, abordaje muy utilizado en las escuelas. Si bien lxs profesorxs de teatro parecieran reproducir esta perspectiva, indican que procuran que el “mensaje” pueda tener una mirada puesta en la ESI. Un docente consultado analiza los discursos que plantean los cuentos tradicionales y da cuenta de la importancia de ser muy selectivx en la lectura a trabajar. Propone la



selección, con una clara conciencia desde la óptica feminista, procurando disponer a la reflexión los estereotipos acerca de los mandatos heteronormativos.

*Hay que tener cuidado con el material elegido, porque, por ejemplo, Caperucita Roja, Blancanieves, todas esas. Estos dibujitos de Disney... Hay mucho viste de, el hombre rescata a la princesa, y a partir de que el hombre rescata a la princesa, es porque le cocina, le lava, le plancha. Bueno esas cosas... Nunca fui fanático de utilizar eso en teatro. A través de fotos, de cuentos. Los cuentos clásicos, tienen un mensaje machista, que tiene que ver con el patriarcado, que obviamente yo no los utilizo y me parece que está piola no utilizarlos. Eso fue lo que más me gusto de la capacitación que yo hice de ESI. (Jaime. Escuela Intensificada en Artes)*

Otra docente comparte que, sobre materiales de lectura que se habían propuesto desde el Ministerio para ser trabajados, con la participación de familias, se pudo dar un giro a las historias que planteaban y resignificar dichos mensajes. Es valioso en este relato también destacar la “comunidad” que la institución pudo habilitar para que suceda dicho intercambio.

*Las mil y una noches... eran cuentos horribles que a nosotras no nos gustaban, por que básicamente son cuentos femicidas. Estaba naturalizado, Y por ahí nadie se preguntaba ¿che es un femicida? Hasta que vino una mama y dijo, por que íbamos a hacer esos cuentos, que son machistas, y... es verdad dijimos. No estábamos solas en ese pensamiento, y aprovechamos para empezar a cuestionarlo. Y ahí salieron cuestiones de femicidio... ahora vamos a hacer sueño de una noche de verano, y vamos a hablar también de los noviazgos, de esto de andar rogando amor a otros. Del maltrato, de noviazgos violentos... (Mili. Teatro Escolar)*

Se suma un docente quien también relata cómo trabaja los materiales literarios con una mirada puesta en la ESI. En este caso, la lectura de una versión infantil de la obra Lisístrata de Aristófanes (411 a. C.)<sup>20</sup>, es utilizada como un material para analizar el rol de la mujer en ese contexto social en el que fue escrita, y a partir de ello poder debatir sobre los tiempos actuales y los derechos que se han ido conquistando. Se propone como valioso este recurso como un modo más de analizar la influencia de lo histórico en relación a los cambios sociales.

*Hoy en día podemos hacer una lectura de la obra Lisístrata, en que nos interpela, cual es el rol de la mujer, cual es el rol del hombre, dentro de todo esto, cuáles son los poderes que se disputan. Bueno, toda una serie de tópicos que abordamos (Félix. Escuela Intensificada en Artes)*

---

<sup>20</sup> Famosa comedia griega clásica que relata la historia de un grupo de mujeres que hartas de verse abandonadas por sus maridos a causa de la guerra de Peloponeso deciden intervenir y lograr la paz ellas mismas, utilizando como estrategia la abstención sexual

En relación a la idea de la institución y la participación de la familia, otro docente relata que un alumno quería actuar con un vestuario socialmente estereotipado para ser mujer, lo que le significó que su propia familia se enterara y lo impidiera. Es interesante mencionar las investigaciones de Péchin (2013), desde las cuales da cuenta sobre cómo se vive el decidir y distinguir el género de las niñas y niños como parte de la patria potestad de la familia, de la cual la escuela eventualmente es cómplice a través de un rol de control, vigilancia y sanción. Se destaca como valioso, en este caso que, dicho docente percibe la importancia de no reprimir a sus alumnxs, y de poder habilitar el espacio para ser libre para elegir, en tanto trae a correlato su propia experiencia de vida.

*Cuando le expreso a la familia que necesitaba una pollera para hacer el personaje, vino a la semana y me dijo: “profe, quiero decirte algo”, “Pensé lo del personaje y no quiero hacer de mujer. Y ahí me quedó una cosita de decir.... Porque él en la clase de teatro estaba muy contento, no mostraba ninguna incomodidad. Los compañeros no lo cargaban. Para mí, era muy importante también, por mí historia. Y cuando vino de la familia, dijo que no lo quería hacer. Es tan importante para los chicos, para las chicas, que no se los reprima. (Jaime. Escuela Intensificada en Artes)*

En otro orden de ideas, y tal como se menciona al inicio del capítulo, dentro de los contenidos de ESI, hay ausencia (o presencias tenuous) del tratamiento de ciertos temas, que han estado históricamente vedados en los debates públicos y que, recién en los últimos años se han instalado en los medios, en la política, sin perder el carácter de “tabú”, tal como es la temática del aborto. Es importante resaltar que prácticamente en ninguno de los testimonios de lxs entrevistadxs se abordaron temáticas controversiales desde el punto de vista del debate público. El relato a continuación da cuenta de una situación de conflicto entre la institución y la familia en relación al tema:

*La denuncia vino por un papá de sexto grado. Que se enteró que estábamos trabajando esto, por este niño, por ejemplo, o de llevar al niño y verla a la seño con el pañuelo verde. Se sienta en la dirección, y plantea “cómo la directora permite que sus docentes vayan con un pañuelo a la escuela”. Este papá accede al Ministerio de Educación a hacernos una denuncia... la realidad es que hay bastante miedo de parte de los docentes, de trabajar (Vera. Teatro Escolar)*

Otro docente, al ser indagado frente a emergentes que pueden acontecer al respecto de la ESI, refuerza la necesidad de devolver a las familias un discurso claro institucional. Es interesante la mención al respecto de considerarse parte de la institución, y de otorgar valor a que el cuerpo educativo institucional, logre sostener y comunicar acuerdos, de manera conjunta, en pos de una mejor educación de sus alumnxs

*Para que también las familias vean que hay un trabajo que se hace y que no es “Ah te llamé porque tú hijo hizo cualquier cosa...”. No, no, no, paso esto, esto otro, digamos. Con su fundamento. Porque a las familias hay que devolverles...nos están dando la confianza de sus hijos. La devolución tiene que ser seria. (Jaime. Escuela Intensificada en Artes)*

La mayoría de lxs entrevistadxs da cuenta que, en las familias de sus alumnos, poco se habla de temáticas ESI, y que su participación en las actividades institucionales tales como las jornadas ESI no es masiva. Pese a que en ocasiones se provocan conflictos tal como se relata en el texto anterior, lxs docentes insisten en lo valioso de implicarse:

*Me parece que todavía hay algo como que falta incorporar a las familias ¿no? Siempre se abre y se invita, como en estos casos con clases abiertas. No hay mucha participación de la familia en la escuela todavía. Y eso no sé si no, como que va aparejado a que no hay mucha consciencia sobre la educación sexual, o sobre qué tienen que saber los chicos según el grado en el que estén ¿viste? (Ana. Escuela Intensificada en Artes)*

#### **4.4. Reflexiones preliminares**

Se destaca de los relatos de lxs docentes entrevistadxs de las tres modalidades de teatro de la CABA su rol, en las escuelas donde se desempeñan, desde el cual prestan apoyo y colaboran en el trabajo de la ESI, transversalmente desde sus materias, generando articulaciones de proyectos con docentes de grado y demás materias curriculares. En la medida en que coincidan sus días laborales, participan en las jornadas ESI dispuestas desde el Ministerio de Educación que se realizan tres veces al año, según calendario escolar.

Con respecto al tratamiento de esta temática, vale aclarar que no se ha encontrado en los discursos docentes el enfoque tradicional moralista, en el que la abstinencia es enseñada como modelo a ser seguido, y donde la sexualidad es reducida a la genitalidad. Se aprecia, en cambio, en los discursos, la contemplación de espacios que permiten habitar realidades diversas, abrir el diálogo genuino y promover la diferencia y la igualdad de oportunidades. Puede decirse entonces, que se encuentra una convivencia de modo superpuesto de distintos enfoques; a saber: biologicista, judicializante y de género.

En el caso de la modalidad Jornada Extendida, se indica como novedoso, que se ha implementado ESI como materia en escasos establecimientos, con resultados muy favorables para dicho programa.

Al ser indagadxs sobre su percepción en la evolución en el tratamiento de la ESI, lxs docentes de teatro de todas las modalidades dan cuenta de cómo levemente se va dando

un cambio en el enfoque institucional, pese a que al interior de las instituciones perduran resabios de algunos miedos en lxs docentes, incertidumbre en referencia a los cambios que se viven hoy día en relación a la sexualidad y perciben también que algunxs no cuentan con suficientes herramientas con las cuales abordar estos temas en el aula. Estas situaciones llevan a que muchxs docentes no se sientan totalmente cómodxs y/o preparadxs para el abordaje de la ESI, como en lo que refiere a la temática de género, por ejemplo.

Al respecto de la Resolución 340/18 que promueve reforzar la inclusión de la ESI en el proyecto institucional de cada escuela, a la vez que insta a organizar equipos de tres docentes referentes en ESI en cada institución escolar para llevar adelante un enfoque interdisciplinario, que establezca un nexo con los equipos jurisdiccionales, ningunx docente de teatro había sido convocadx para conformar dicho equipo, y la amplia mayoría desconocía dicha resolución. Por ende, también desconocían quiénes integraban lxs equipos en sus instituciones de ESI.

También se pudo observar que todxs lxs docentes de teatro manifiestan interés en poder capacitarse. Que realizaron al menos una capacitación en ESI, en su mayoría de forma autogestionada en la escuela de maestrxs. Dan cuenta de la necesidad de que se amplíen los cupos de la misma en lo que refiere a ESI. A su vez, indican que, en su rol de docentes de arte, no han sido considerados, en varias oportunidades, al momento de las capacitaciones que se gestan en sus propias instituciones.

Algunxs entrevistadxs comentaron el escaso tiempo disponible con el que cuentan, en el que no están frente a alumnxs, como dificultad para conformar equipos y organizar las ideas y los proyectos tendientes a la ESI. No obstante, tratan de sortear lo mejor posible dicha situación en pos de llevar adelante las propuestas de trabajo, especialmente en compañía de lxs maestrxs de grado con quienes logran generar lazos y comunicación más fluida.

Es de destacar sus percepciones respecto de cuán importante resulta una mirada más abarcativa en lo que refiere a la ESI por parte de los equipos de conducción. En gran medida, el nivel de arraigo que tiene la ESI en la cultura institucional depende mucho del tipo de funcionamiento y organización de la institución; de cómo se da la distribución de poder y la toma de decisiones en relación al tema de la educación sexual.

Las conducciones escolares más o menos presentes, su discurso, las dificultades o aciertos institucionales en la circulación de la comunicación, el acompañamiento a sus docentes y la posibilidad o imposibilidad de unificar recursos valiosos en pos de objetivos comunes, definen ese rol tan importante que detentan, dado que, de algún modo, pese a la existencia de documentos curriculares específicos de ESI, imponen el enfoque pedagógico institucional que podría tener variaciones respecto a lo dispuesto desde el Ministerio de Educación.

Lxs docentes de teatro también dan cuenta de las implicancias del trabajo ESI en poblaciones de mayor vulnerabilidad económica, social y simbólica.

Lxs docentes de teatro perciben que en las instituciones lxs docentes de grado, en general, se ajustan de manera lineal a lo que dicen los manuales y cuadernillos enviados desde el Ministerio de Educación para planificar ESI. Asimismo, relatan experiencias de cómo procuran reconvertir esos materiales literarios en opciones más valiosas.

Se desprende de los relatos que se reproduce parcialmente la utilización de los recursos literarios con un sentido moralista, con la variabilidad de una profundización y análisis crítico de dichos textos, desde una perspectiva de género.

Para culminar, la mayoría de lxs docentes de teatro dan cuenta que valorizan la posibilidad, y lo favorable que implica seguir sumando cada día en mayor medida de las familias en las actividades institucionales.

## **CAPITULO 5**

### **CONTENIDOS CURRICULARES**

La ESI se encuentra enmarcada en una perspectiva de derechos humanos que enfatiza la obligatoriedad que tiene el Estado de cumplir y hacer cumplir los derechos de niñas, niños y adolescentes de todo el país.

La enseñanza de la materia teatro en la CABA, se incorpora oficialmente por primera vez en el año 2005, en el documento Intensificación en Artes del Marco Curricular para la Escuela Primaria, y, se dictamina como obligatoria en el año 2006, en el artículo 41 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206. No obstante, solo se efectiviza dicho cumplimiento en el programa de las escuelas intensificadas en artes; dado que, en teatro escolar en la mayoría de los casos, se enseña de modo cuatrimestral, y en jornada extendida, hasta el momento es opcional.

El teatro, como otras artes, no es una forma excéntrica de la razón, sino un modo de pensar por el cual se perciben la síntesis, las diferencias y la globalidad.

Para avanzar en nuestro estudio, en este capítulo se analizan los contenidos que se priorizan en la enseñanza desde la materia teatro, según los discursos docentes y de qué modo.

Muchos factores se ponen en juego cuando pensamos que la enseñanza de la ESI ingresa a la escuela por medio de lxs docentes: las trayectorias de vida, la educación recibida, la identidad de género, la orientación sexual, entre otras, son las que van formando y construyendo los modos que tenemos de ver el mundo y accionar en él. Urge reflexionar acerca del discurso que se habilita y el que no, y cuáles son las responsabilidades que tenemos con una mirada puesta en habilitar derechos a nuestros estudiantes en pos de la inclusión. Por otra parte, en la formación integral, se considera imprescindible elaborar estrategias y acuerdos ESI institucionales para definir cómo y cuándo se trabajará sobre la ESI con los equipos docentes, entre los que se incluyen lxs profesionales de la materia Teatro.

#### **5.1. La voz de lxs docentes de teatro en el tratamiento de la ESI**

Lxs docentes de teatro entrevistadxs mencionan estar informadxs de los contenidos pertinentes a la ESI, y dan cuenta que trabajan sobre la temática. De los relatos de lxs

propixs docentes, se escucha recurrentemente el trabajo sobre el cuerpo, el propio cuerpo, el cuerpo de la otra persona. Sobre este eje del cuerpo, es interesante reconocer que la escuela se encuentra atravesada por el discurso hegemónico que nos dice cómo han de ser los cuerpos, qué cuerpos están habilitados a mostrarse y qué cuerpos no lo están, que cuerpos son considerados más valiosos que otros, y los efectos que acarrea dicha reproducción social. Por tanto, se necesita visibilizar y analizar el propio discurso, para evaluar cuáles son las concepciones del cuerpo que sustentan y promueven las prácticas educativas.

Lxs docentes perciben que desde la materia teatro se trabajan y se comparten muchos contenidos con los lineamientos de la ESI. También indican que muchos de los contenidos de ESI, al momento de leer la ley, se daban cuenta que ya estaban trabajándolos desde la materia. A continuación, algunas expresiones de lxs entrevistadxs en tal sentido:

*Yo en realidad cuando conocí la ESI, dije ¡ah mira estaba trabajando esto, esto y esto! Que tiene que ver con el contenido fuerte... (Jaime. Escuela Intensificada en Artes)*

*Dentro de los contenidos de la materia, cuando trabajo cuerpo, cuando trabajo espacio, cuando trabajo acción. Todo el tiempo trabaje lo que trabaje, hay contenido ESI que está, ahí un poco sobrevolando la situación por más que el abordaje no sea directo. (Félix. Escuela Intensificada en Artes)*

*Hay algo como que está implícito ya desde el trabajo con el cuerpo, que se trabaja en teatro y danza, sin abordar directamente la ESI, hay algo que ya está como implícito, y el reconocimiento del cuerpo y el reconocer nuestras partes, y el ver el cuerpo del otro y cómo se expresa, y cómo cuenta ya desde los grados más chiquitos. (Ana. Escuela Intensificada en Artes)*

*El tema del cuerpo, del propio, el del compañero, la vinculación con ese otro... la cercanía, la distancia que uno pone. (Jazmín. Jornada Extendida)*

Dado que el eje del cuerpo como instrumento de expresión y comunicación atraviesa cotidianamente el hacer teatral, es recurrente su mención. Es valiosa, asimismo, la mención acerca del reconocimiento del cuerpo propio, la valoración, el cuidado, el respeto. Registros acerca del cuerpo que van a contramando del discurso dominante que desvaloriza la diversidad, posicionando un cuerpo hegemónico al cual debe alcanzarse.

Continuando con la palabra de lxs docentes, observamos que, recientemente, empezó a insistirse en mayor medida en su tratamiento.

*Yo creo que el trabajo de la ESI, recién como hace tres años atrás se puso como fuerte en las escuelas... (Lola. Escuela Intensificada en Artes)*

Lxs docentes entrevistadxs reconocen los contenidos compartidos entre teatro y ESI, tomando el cuerpo como un tópico muy fuerte en el trabajo de la especificidad de la materia, y también como uno de los ejes de trabajo.

Se valora el cuerpo como un instrumento que permite la conexión con el mundo y la convicción de la conciencia del propio cuerpo y sus posibilidades como esenciales para el desarrollo de lxs alumnxs. Al respecto Bertoldi (2021) indica que “esta convicción establece diferencias respecto del trabajo escolar convencional ya que la enseñanza del teatro le ha dado lugar a lo corporal y ha reconocido el nivel que estuvo negado en la educación tradicional” (194).

*Pero sí te puedo decir que el teatro es cuerpo fundamentalmente, es por eso que está atravesado por la ESI (Gabriela. Teatro Escolar)*

*Y en teatro vos pones el cuerpo en movimiento, las emociones, los pensamientos y los vínculos entre todos ellos. Ahí aparece siempre una cuestión de respeto, una cuestión de confianza, trabajes el contenido que trabajes, y a veces te sirve sacarlo en la reflexión. (Félix. Escuela Intensificada en Artes)*

Se observa en los relatos el trabajo sobre el cuerpo como herramienta expresiva, el trabajo con las sensaciones, el trabajo del cuerpo en el espacio, el movimiento como herramientas para la construcción simbólica. También una responsabilidad especial desde el teatro, el trabajo sobre el respeto entre los cuerpos, como parte de la construcción de la confianza.

Se menciona en las entrevistas la necesidad de trabajar la ESI de modo institucional, en este caso, como parte del Proyecto Escuela. Por otra parte, se insiste en la construcción de un vínculo con lxs alumnxs que habilite su desarrollo. También se valora la posibilidad de desarrollar competencias para la verbalización de sentimientos, necesidades, emociones, problemas y resolución de conflictos a través del diálogo.

Cabe rescatar de Greco (2007) su análisis de las condiciones institucionales que demanda la inclusión de temas sobre sexualidad, subjetividad y afectividad, que si bien se realiza particularmente en la escuela media, recoge voces, testimonios, fragmentos de textos, reflexiones diversas, tensiones habitualmente planteadas en la escuela, que expresan tanto docentes como alumnos/as a la hora de hablar de sus lugares en el marco



de la institución escolar, de sus posibilidades para tratar temas de sexualidad en ella y de la relación pedagógica que demanda una "escuela inclusiva de la sexualidad". La autora propone una "pedagogía de la confianza y el diálogo" que habilite nuevos modos de relación y de autoridad pedagógica.

Se comprende que en el hacer teatral también hay una fuerte necesidad de trabajar sobre el respeto y la confianza entre pares, grupal, y entre docente y alumnx. Si esta instancia no acontece, difícilmente se habilite la posibilidad de la improvisación, del desarrollo del juego teatral. Resulta muy poco posible disponerse al juego creativo, involucrando la totalidad del cuerpo, en un ámbito donde podría alguien ser burladx, discriminadx, sin un/x adultx o grupo, que se ocupe/n de marcar y acompañar la creación grupal de acuerdos inclusivos y de respeto mutuo.

*Ahora, lo que trabajamos en ESI desde el teatro, tiene que ver mucho con lo vincular, y con lo afectivo. Si no generamos un vínculo, no existe este proceso, para mí, de transmisión de conocimientos Producir historias, improvisaciones, textos, para luego actuar, o representar (Carla. Jornada Extendida)*

En este testimonio, se observa nuevamente un relato sobre dificultades entre pares y modos de abordar desde el equipo docente, sumado el profesor de teatro, diversas estrategias para su resolución. Se aprecia que el trabajo en conjunto no solo obtiene mejores resultados, sino que también invita a la camaradería, posibilitado buenas prácticas docentes y genera pertenencia. Es para recordar, que el docente relataba con alegría y cierto orgullo dicha experiencia.

*Tenía un grado en el que todo el tiempo se decían cosas. “Cabezón, de todo. Era recontra conflictivo. Había que empezar a desarticular algo. Entre todos los maestros curriculares y del área, se trabajó lo mismo. El profe de música hizo un rap... y en las clases de teatro, fue volcar, a nivel reflexión, qué había pasado con el cuerpo del compañero, cómo fue confiar en el otro. Pudimos terminar bien el año. Pero porque todos nos lo pusimos al hombro (Félix. Escuela Intensificada en Artes)*

Con respecto de los acuerdos institucionales, se observa conducciones que habilitan espacios para el tratamiento de ciertas temáticas ESI y otros no. Es de gran importancia la figura de las conducciones en la institución, en tanto sus decisiones influyen en la posibilidad del otorgamiento de derechos, y de hacer justicia. Al respecto, Veleda da cuenta que “los directores de escuela juegan un rol clave en la promoción de la calidad y equidad de los aprendizajes de los alumnos. Sus acciones influyen en las motivaciones y

en las prácticas profesionales de los docentes” (2016: 13). Lo expresan lxs entrevistadxs en estos términos:

*En una escuela decía la directora...chicos vamos a tener cuidado, porque la ESI, no nos podemos meter en ciertos temas, porque nosotros no podemos manejarlos...decía (se ríe) Porque por ejemplo... vos abris el juego para que te cuente, decía (se ríe) ...viene un nene y te dice “yo me percibo como mujer” ¿qué haces con eso? Decía... (Valle. Teatro Escolar)*

Se comprende lo complejo que implica el trabajo docente en espacios institucionales de tan poca flexibilidad para la circulación de la palabra, de conducciones autoritarias que coartan derechos en el hacer cotidiano.

Continuando el análisis sobre el trabajo con el cuerpo, lxs docentes mencionan que perciben la necesidad en el trabajo cotidiano con lxs niñxs de reafirmar el cuerpo, el reconocimiento corporal, aunque en el caso de primer ciclo (primero a tercer grado de escolaridad primaria), no sea solicitado en palabras.

*Si yo digo de mover la cola, que es una parte de nuestro cuerpo, pero a la vez es una parte íntima, genera como risa, vergüenza, como que cuesta más, hay algo ahí implícito como que... que no son conscientes, no es algo que te piden especialmente, pero que uno lo nota cuando lo propone (Ana. Escuela Intensificada en Artes)*

Es de destacar, a partir del relato de la docente, que si bien fue convocada a la entrevista por su labor en el segundo ciclo del nivel primario (de cuarto a sexto grado), hizo mención a su trabajo en primer ciclo, y también entre su discurso, a su desempeño como docente en nivel terciario. Esta compleja versatilidad que implica desempeñar la labor con poblaciones tan disímiles, se reitera en varios de los relatos de docentes de teatro.

### **5.1.1. El cuerpo como instrumento de expresión y comunicación en el teatro**

En otro orden de ideas, docentes mencionan como parte de los contenidos trabajados y compartidos con la ESI, el trabajo de la conciencia corporal, los límites entre el propio cuerpo y el cuerpo de la otra persona. Poder registrar hasta dónde es mi cuerpo, cómo me cuido, cómo cuido y respeto el cuerpo de la otra persona, los límites. Registros muy necesarios de trabajar y clarificar previos al abordaje de la improvisación teatral

*Hasta dónde llega mi cuerpo, exacto. Y hasta dónde, o como desarrollar la conciencia del otro para no intervenir en el cuerpo ajeno. Si hay otro que no tiene ese registro de hasta acá, yo no*

*puedo hacer lo que quiera con el otro, porque el otro no tiene ese registro, yo tengo que tener conciencia que es el cuerpo del otro. (Gise. Teatro Escolar)*

*Me parece que teatro tiene mucho que ver con la ESI, desde que se trabaja el cuidado del cuerpo, el respeto por el cuerpo de los otros, la conciencia corporal, ya estamos hablando de ESI. (Mili. Teatro Escolar)*

*Trabajamos desde el cuerpo, desde el respeto del propio cuerpo y de cuerpo del otro, el tema del espacio, de... esto de tener un espacio óptimo con el otro, de no empujar o lastimar, tiene que ver con esto del respeto del propio cuerpo que, o del reconocimiento del propio cuerpo, porque uno trabaja, es el instrumento del teatro. (Lola. Escuela Intensificada en Artes)*

*Que es el cuerpo del otro, el cuerpo de uno, que es lo único que tenemos, digamos. Si se pasa ese límite, se puede llegar a pasar cualquier límite. Y tener claridad, sobre todo para la persona que pone la mano en alto y dice hasta acá, tener claridad hasta donde, te habilita como los espacios también en tú cabeza...” ah, es hasta acá”. (Gise. Teatro Escolar)*

En pos del trabajo de la conciencia corporal, desde la materia teatro se jerarquiza en el trabajo docente y la vinculación con lxs alumnxs, el tratamiento de la temática de la violencia. Es recurrente en los relatos que, en poblaciones más desfavorecidas material y simbólicamente, el tratamiento de la temática de la violencia cobra particular importancia. Se menciona que, eventualmente, se hace complejo avanzar en contenidos muy específicos teatrales, dado que resulta escaso el tiempo de trabajo para la conformación de un clima grupal, que involucre el respeto, el cuidado de si mismxs y el cuidado de lxs otrxs.

*Me parece como muy importante el cuidado del cuerpo. Y bueno, erradicar la violencia en los cuerpos también. Así que siempre trabajé a partir de actividades, en lo que atraen las improvisaciones, siempre es como ese, trae el foco, cuidar el cuerpo y el cuidado del cuerpo del compañero. (Jaime. Escuela Intensificada en Artes)*

*El tema de la resolución de conflicto, no por medio de la violencia, es algo que tiene que ver con ESI, algo que tiene que ver con la convivencia, es algo que tiene que ver con el teatro. (Carla. Jornada Extendida)*

Cabe destacar que, como fue enunciado, en la amplia mayoría de las entrevistas, se menciona la imperante necesidad de abordar la temática de la violencia, desde la materia teatro. Si bien es importante que sea un tema a tratar, no solo desde la materia en cuestión, sino como un trabajo institucional colectivo integral. Algunas instituciones entre sus concepciones, consideran que el teatro de algún modo tendría ese propósito.

La violencia es un problema social que también ingresa a la escuela, como parte del entramado cultural que nos rodea y formamos parte. Se considera que su tratamiento debe ser abordado desde una multiplicidad de instituciones que conforman la sociedad. La escuela es una de ellas, y debe tomar también con responsabilidad esta problemática. Desde teatro se pueden trabajar los vínculos, la comunicación, la expresión libre, entre otros abordajes, tal como fue mencionándose en los relatos docentes. Desde la materia se puede aportar a un proyecto mayor. Pero se comprende que es muy complejo poder “dar” lo que no se ha recibido. Esto quiere decir, que en poblaciones donde los derechos que hacen al acceso de las condiciones básicas satisfechas no está asegurado para su población, resulta muy difícil su abordaje. Hay una imperante necesidad de presencia del Estado en la toma de decisiones políticas que puedan paliar de algún modo niveles de desigualdad social tan insostenibles para vivir. Si el proyecto mayor reproduce la violencia, construir hegemonía en relación a espacios y vínculos respetuosos representa una utopía.

Se observa también en los relatos de docentes de teatro, una actitud altruista, idealista, respecto del trabajo teatral en contextos laborales adversos. Si bien resulta valioso porque contribuiría a construir aquellos intersticios donde puede suceder lo complejo, en lo que implica la tarea educativa. Esto también representa una carga emocional extra en la labor cotidiana, que no es gratuita para quien la desempeña.

### **5.1.2. Las creencias acerca de la enseñanza teatral**

En el plano de las creencias y el sentido común en el medio educativo, el teatro aparece como una asignatura instrumental de contribución y apoyo de otras áreas curriculares. Estas creencias pertenecerían al ámbito de la justificación contextualista para la enseñanza del arte enunciada por Eisner (1995). Las tendencias descriptas para la enseñanza artística en Argentina aún persisten en el imaginario escolar – en particular, el enfoque expresivista - y condicionan la tarea del profesor de Teatro, pese a la escasa trayectoria de este lenguaje en el ámbito escolar formal. Ello se pone de manifiesto cuando los supervisores y directivos entrevistados expresan las atribuciones de sentido otorgadas a dicha disciplina. (Dimatteo, 2012: 9)

Tal como indica Dimatteo (2012), muchxs docentes se refieren en sus relatos al trabajo sobre las emociones dentro de la clase de teatro. Es probable que, en parte, dicha selección tenga que ver con un cierto desconocimiento de las conducciones escolares y

supervisiones, al respecto de las especificidades de la materia; habida cuenta, en CABA, por ejemplo, en las escuelas intensificadas en artes, no existe la figura de supervisión de teatro, y lxs docentes son supervisados por los cargos a tal fin de plástica.

Por otro parte, en investigaciones sobre el recorrido histórico y conformación de las escuelas intensificadas en artes, y la ampliación del programa teatro escolar, según los documentos curriculares, se menciona la intención como política pública de facilitar el ejercicio al derecho a la educación obligatoria para niñxs y jóvenxs que se encuentran fuera del sistema educativo y sostener la inclusión y permanencia de lxs alumnxs generando aprendizajes significativos, habida cuenta el atravesamiento y los resabios sociales que dejaron como marca la crisis 2001 (Cimarosti, 2011). Es probable que el trabajo sobre las emociones, se solicitara como una apoyatura para paliar las consecuencias emocionales que devinieron de dicha crisis.

*Trabajo tema de las emociones, la empatía, ponerse en el lugar del otro. Cuestiones que tienen que ver con la educación sexual integral (Gael. Jornada Extendida)*

*Lo que más veo en mis escuelas, es no poder controlar las emociones, (Mili. Teatro Escolar)*

### **5.1.3. Educar con perspectiva de género**

Continuando con el análisis, se puede apreciar el interés de docentes por abordar temáticas de género, en este caso, partiendo de la literatura clásica y reconvirtiendo su sentido, o interpelando a la reflexión. Al respecto, se plantea la importancia de un trabajo de la ESI con un enfoque crítico, que pueda avanzar en la deconstrucción de los componentes pedagógicos sexistas y heteronormativos.

*La obra que preparamos para presentar a fin de año, que fue Lisístrata. Y eso nos dio pie, a conversar, todo lo que tiene que ver hoy la problemática. No solo que plantea la obra, sino como hoy en día podemos hacer una lectura de la obra, en que nos interpela, cual es el rol de la mujer, cual es el rol del hombre, dentro de todo esto, cuáles son los poderes que se disputan. (Félix. Escuela Intensificada en Artes)*

*Digamos, desde la materia teatro siempre trabajo el tema de los roles, el género, de los roles y los estereotipos de rol, de que las mujeres hacen esto, los hombres hacen esto, de cosas de mujeres, cosas de hombre (Valle. Teatro Escolar)*

*Yo trabajo en algunas escuelas, la diversidad de género, los estereotipos que se ven mucho en cuarto y quinto grado, con publicidades, poder pensarlas desde este lado. (Mili. Teatro Escolar)*

Se aprecia en el trabajo docente, el interés por disponer al análisis los prejuicios y estereotipos acerca de la diferenciación que pesan sobre las implicancias del ser hombre y la mujer, procurando disponer el concepto de género como una mirada más abarcativa de las diferencias.

*Están los micromachismos que se detectan, que aparecen ahí en el entorno familiar para poder interpelarlos y darles una vuelta de tuerca en la reflexión (Gael. Jornada Extendida)*

*Hay chicos que se visten de mujer y no hay que dramatizar eso, ni hay que hacer un problema de eso, y no hay que señalarlo como que...uh mira lo que hizo, no. Es algo como que, es un rol. Les desestructura un poco la cabeza. Y ya hablando de estas cuestiones que surgen de...ay esto es de nene, esto ves de nena. Por ahí con algunos movimientos te dicen, pero eso es re de nena ¿por qué?, ¿vos no tenés brazos, vos no tenés piernas, no podés moverte así? (Valle. Teatro Escolar)*

Algunxs de lxs entrevistadxs mencionan que, en la actualidad, el impacto de la ley en los intramuros escolares, no alcanza a cubrir las necesidades de tratamiento que implica. Indicaron que todavía se observan vestigios de dificultades en la comprensión e implementación.

Morgade (2011), quien entre sus muy variadas investigaciones acerca de la temática, relata sobre la construcción de una autoridad emancipadora en el trabajo en el aula y en los demás escenarios en los que se recontextualiza el currículo, reconociendo el poder y el no poder de estudiantes y docentes y considerando las desigualdades de género en la construcción de las subjetividades. También plantea que la educación sexual en las escuelas no puede desentenderse de los estudios feministas, lésbicos y *gays* y *queer*, como tampoco de las reivindicaciones que reclama el activismo en torno al género y la sexualidad e indica que es preciso una articulación entre los campos teóricos, políticos y pedagógicos que tense las construcciones hegemónicas de la escuela.

Tomando como nexo la teoría, una docente reflexiona sobre como lentamente van poniéndose sobre el escenario educativo, temáticas que fueron plasmadas en la ley ESI. También da cuenta que aún falta mucho por seguir trabajando en la reivindicación de derechos y en miradas más inclusivas en el tratamiento y formación de las infancias.

*Recién ahora se está empezando a conocer todo esto que tiene que ver con el cuidado del cuerpo, con las emociones, y el respeto por los demás, y todavía hay mucho que está poniendo en la mesa el feminismo que no se está viendo en las escuelas. no se... veo laminas en los pasillos de*

*los trabajos que han hecho que todavía son para cuestionar, sobre personajes de cuentos infantiles. hay como todavía mucho para escarbar ahí y se quedan como en la superficie. (Mili. teatro escolar)*

Se observa el planteo de algunas miradas acerca del lenguaje inclusivo y experiencias acontecidas en torno a la temática, en el entramado de lxs diferentes actantes, de las instituciones escolares, en palabras docentes. Cabe mencionar que las entrevistas fueron realizadas con anterioridad al reciente decreto impuesto desde el Ministerio de Educación de CABA que prohíbe, en la escolaridad obligatoria, la utilización del lenguaje inclusivo, por parte de educadores

*Pienso de lo que significa la ESI en la escuela... lo mismo me pasa con el lenguaje inclusivo, en cuanto a la e. Yo celebro las transformaciones, porque me parece que hablan de una necesidad imperiosa, donde ya la minoría, empieza a ser lentamente mayoría. Cuando uno es protagonista de esta transición. Tienes como dos opciones, cerrarte como que (risas) o estar abierto aún lleno de inquietudes y de incógnitas y de contradicciones, pero vibrar con eso. A mí me pasa eso. Pero soy crítico de que todavía no lo estamos logrando en una profundidad trascendental (Félix. Escuela Intensificada en Artes)*

*Una maestra empezó a mandar el año pasado las notas en lenguaje inclusivo y... hubo, una mamá que no quiso, que se molestó por el tema. No sé si tiene que ver con la ESI, no sé si tan directamente, sí tiene que ver lo del lenguaje, y de cómo les hablamos a los chicos hoy en día (Ana. Escuela Intensificada en Artes)*

Este relato sobre cómo se incorpora en los espacios institucionales a las familias, al respecto de los debates que implica la ESI y las instancias de lo pedagógico en general, instan a replantearnos qué momentos para la reflexión y discusiones se habilita, y cuáles acuerdos se pueden eventualmente compartir con el horizonte en la formación de las infancias que habitan las aulas, y también frente al tratamiento de la ESI como de los demás aprendizajes.

Entre otros contenidos que demandan ser trabajados en la escolaridad, desde la ESI se encuentra el eje de consumos y sustancias. Si bien, no es un contenido compartido con la materia teatro, al respecto, una docente indica que, como parte del tratamiento de la ESI, surgió la temática, y fue abordada como clase especial con otra materia.

*El tema del porro, nosotros tuvimos esa inquietud por parte de los pibes, y lo que hicimos fue armar una clase especial entre la profe de ESI, Teatro y la profe de ciencia. Armaron una clase articulada, y esos dos espacios ese día fue tratar consumo, adicciones... y bueno, contextualizaron un poco de dónde viene, cómo empezó, etc. (Carla. Jornada Extendida)*

Se aprecia nuevamente los beneficios que implican abordajes multidisciplinarios frente a problemáticas sociales complejas, que irrumpen también la escolaridad y necesitan ser problematizadas.

Al ser consultadxs lxs docentes frente a otros posibles emergentes respecto de la ESI, surgieron los siguientes relatos, que dan cuenta de la necesidad de seguir trabajando y profundizando en la ESI desde una perspectiva de género.

*Hubo y hay docentes gays en la escuela, algún que otro comentario ha habido, como despectivo, de parte de los alumnos más grandes, sobre todo, y... siempre en esos casos se habló con los alumnos, tal vez ahí como que el docente se corre y habla el o la maestra de grado, o el equipo de conducción... (Viviana. Escuelas Intensificadas en Artes)*

*Hubo algunos romances de dos chicas, en los grupos más grandes, y también se ha charlado, alguna que otra vez hay algo de burla respecto a eso, y siempre los maestros de grado lo han hablado con los chicos... han hecho, no sé, una asamblea, o han tratado el tema, y ha tenido buenos resultados (Ana. Escuela Intensificada en Artes)*

Es interesante en los relatos, las demandas escolares al respecto de habilitar los espacios y dar tratamiento a estas temáticas históricamente silenciadas, y la intención, por parte de docentes de teatro, de tomar los emergentes y dar cauce a las discusiones necesarias que implican su abordaje. Es valioso de analizar que hay un interés por crear espacios de conversación y escucha al respecto, desde una perspectiva educativa.

## **5.2. Reflexiones preliminares**

Como se describe en este capítulo, se analizan, a partir de las entrevistas realizadas, cuáles contenidos se priorizan en la enseñanza desde la materia teatro, según los discursos docentes y el porqué de dicha priorización.

Se observa que la totalidad de docentes de teatro está informada de los contenidos, y enuncian que trabaja sobre la temática ESI. Se escucha recurrentemente el trabajo sobre el cuerpo, el propio cuerpo, el cuerpo de la otra persona, proporcionando una mirada valiosa hacia el registro de lo propio, lo que me hace diferente, el valor de esa diferencia y la comunión con unx otrx desde esa individualidad revalorizada.

Se aprecia en el trabajo docente, el interés por disponer al análisis los prejuicios y estereotipos acerca de la diferenciación que pesan sobre las implicancias del ser hombre y la mujer, procurando disponer el concepto de género como una mirada más abarcativa de las diferencias.



Por otra parte, lxs docentes perciben que desde la materia teatro se trabajan y se comparten muchos contenidos de ESI. También se indica que a partir del año 2015 empezó a insistirse en mayor medida en su tratamiento.

Se plantea como una necesidad el tratamiento integral de la violencia y consumos, como una problemática social que impacta en el aula, y complejiza entre muchas variables las posibilidades de aprendizaje. También se menciona como esta problemática repercute especialmente en las poblaciones más desfavorecidas material y simbólicamente.

Se percibe un destacado interés por parte de docentes de teatro en el tratamiento de los prejuicios y mandatos sociales, abordados desde una perspectiva de género.

Se plantea además la necesidad de trabajar la ESI de modo institucional, en este caso, como parte del Proyecto Educativo, y se insiste en la construcción de un vínculo con lxs alumnx que habilite su desarrollo.

Se menciona a las familias como parte valiosa para contribuir en el tratamiento, desde una participación real y colectiva, en la construcción de saberes acerca del proceso de enseñanza y los debates en la implementación de los contenidos ESI.

Al respecto de los acuerdos institucionales, se aprecia conducciones que habilitan espacios para el tratamiento de ciertas temáticas ESI, y otros no.

Para culminar, se menciona además el trabajo de la conciencia corporal, los límites entre nuestro cuerpo y el cuerpo de la otredad.

## CAPITULO 6

### ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

En este capítulo, se exploran las distintas estrategias de enseñanza que se proponen lxs docentes de la materia teatro, para abordar los contenidos transversales de ESI en el marco de la Ley Nacional, en el segundo ciclo de la escuela primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que abarca desde cuarto a sexto grado, con edades promedio de nueve a once años.

Asimismo, en el desarrollo de este capítulo, se da cuenta de los relatos de experiencias más significativas, las incertidumbres que se les presenta a lxs docentes frente al abordaje de determinadas temáticas, y lo que se escucha como lo no hablado y trabajado al respecto de la ESI.

Como parte del análisis, es de considerar que la educación sexual no puede ser aislada de la intencionalidad de lxs docentes y, en general, de la cultura que lo constituye.

La posibilidad de profundizar la indagación desde una perspectiva metodológica empírica, también pretende recuperar la voz y las experiencias de lxs docentes intervinientes en dichos procesos.

#### **6.1. El acento puesto en las emociones**

Al respecto del análisis sobre cómo se desarrollan los formatos y la estructura de las clases de Teatro, se puede apreciar el relato de un entrevistado

*Nos sentamos en ronda, nos saludamos, y como ya habíamos visto las emociones básicas, pregunto por ej. quién había sentido alegría en la semana. Entonces podían levantar la mano, y contar. Un espacio seguro de poder contarlo a sus compañeros, a su profesor y demás. Después, un ejercicio que hago siempre es, les llevo un compilado de diferente tipo de música, tratando de despertar diferentes emociones, entonces ellos tienen que ir escuchándolo y anotando qué les genera, qué emoción les genera, qué ganas les genera de qué, y después hacemos una puesta en común de qué sintieron. Y siempre sale que sintieron alegría, ganas de correr, ganas de bailar, ganas de llorar, tristeza, para romper todo, ganas de... salen diferentes emociones, que empiezan a reconocer, por ejemplo, las emociones propias. (Gael. Jornada Extendida)*

En este testimonio, el docente trabaja desde el teatro, en una estructuración de clase de tres momentos: una apertura; ronda y como propuesta disparadora un espacio breve para hablar de “emociones vivenciadas en la semana”, luego un ejercicio con música variada para trabajar desde el movimiento las diferentes sensaciones a la que les traslada

cada una, un espacio para poner en palabras dichas sensaciones/emociones; también relata que, en otras ocasiones, trabaja improvisaciones con la consigna de que un *partenaire*<sup>21</sup> pueda “cambiar la emoción que trae el/la compañerx”. Evidentemente en el espacio de la clase se otorga un tiempo importante y considerable en disponer la palabra mediante alternativas para el reconocimiento y tratamiento de las emociones, desde lo individual. Luego, da cuenta que se habilita el espacio para el encuentro con el/la otrx, el grupo. Se aprecia en el discurso el interés manifiesto de que lxs estudiantes puedan adquirir conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para reconocer y manejar las emociones, desarrollar la capacidad empática y establecer relaciones saludables y constructivas.

### 6.1.1. Recursos para abordar el trabajo

Se desprende del trabajo cotidiano, la utilización muy recurrente del juego, como un tipo de actividad imprescindible en el desarrollo con lxs alumnxs. Como un recurso necesario para el desarrollo de la socialización, abordaje de contenidos, y también como un modo de disponer al disfrute, a la diversión y al pensamiento simbólico.

*Hay un juego que a veces hago de presentación que está bueno. Que se ponen de a dos, por lo general quedan mixtos y uno le cuenta al otro...” un minuto para contar” les digo yo...uno le cuenta al otro, cosas que quiera, como para presentarse (Vera. Teatro Escolar)*

Por otra parte, dentro de las estrategias de enseñanza, una docente comparte una actividad en donde utiliza literatura para abordar la tarea.

*Trabaje con un cuento que se llama “Hermanos”. Trabajamos los distintos tipos de hermanos que puede haber y las relaciones que hay entre los adultos... surgió como ese grado puntual hacerlo por algunos relatos de los chicos (Ana. Escuela Intensificada en Artes)*

El libro seleccionado por la docente habla de la llegada de un nuevo hermano a la familia. Es interesante la elección de en este cuento reversible, para tratar diferentes sentimientos que atraviesa la infancia. En el cuento, primero se aprecia la versión de la hermana mayor: todo lo malo que ve en su hermano, pero también todo lo bueno. Y por el otro lado, la visión del hermano pequeño. Es interesante que el relato continúa en la línea del tratamiento desde la materia en la educación emocional de lxs alumnxs.

---

<sup>21</sup> Partenaire: Persona que forma pareja con otra en una actuación de teatro o de cine o en otros tipos de actividad (profesional o de ocio).

*Los libros, los cuentos como herramientas siempre son como muy enriquecedores, o algunas canciones, algún tema musical... siempre trato de hacer como una introducción más corporal y vocal, musical y después siempre, apunto a hacer algo de lo que podríamos llegar a llamar una escena, que a veces es como una imagen congelada tipo foto, otras veces es más una escena o una secuencia de tres imágenes. Siempre trabajamos mucho el rol del espectador, de la mirada activa. Intento que algo mínimo muestren, para que a su vez los otros puedan mirar. Y después siempre, charlar un poco sobre lo que pasó, lo que se vio, lo que trabajamos (Ana. Escuela Intensificada en Artes)*

*En este caso el lobo era, como la figura masculina, y la figura femenina es Caperucita Roja, que, en un momento del cuento, se para y le dice “no, estoy cansada de que comas, estoy cansada de que me acoses” porque el lobo primero quiere como seducirla, entonces le dice “yo me voy del cuento” “¿cómo que te vas a ir del cuento?” (Vera. Teatro Escolar)*

Se refuerza lo valioso, que implica utilizar recursos literarios que incluyan el tratamiento de las emociones desde las diferentes miradas de las infancias, como un modo de ayudar a trabajar la empatía y la compasión. Por otra parte, la resignificación de algunos cuentos tradicionales y sus discursos.

Se aprecia una visibilización de los procesos de cambio educativos, en el abordaje de diferentes temáticas en la enseñanza teatral. Las nuevas miradas acerca del tratamiento del cuerpo, estos cuerpos sexuados, cuerpos como constructos sociales, abren las puertas y confrontan el discurso dominante.

En los ejemplos sobre la utilización de canciones, y publicidades se disputa el discurso hegemónico acerca de los roles que debe ocupar la mujer y el hombre en la sociedad.

*Hemos visto publicidades y después representado la publicidad al revés, cambiando los géneros. Si es la mujer la que está limpiando en la publicidad, que pasa si es un hombre el que está limpiando y viene la mujer y le dice “hacete cargo de los chicos, me voy” ... qué se yo. Digo cualquier ejemplo. Invertir los roles, también vimos unos videos de una campaña de Uruguay que están muy buenos, y representarlos y después buscar otro final. Cual podría ser el final alternativo para esa historia. (Mili. Teatro Escolar)*

*Una vez hicimos unas publicidades viejas que tenía la bibliotecaria, que eran esas, tipo año 50. Esas situaciones les tocaba cualquier tarjeta y la representaban y después los pibes reflexionaban y hablaban y contrastaban con lo que es la actualidad, que son como mandatos y que están como bien y como las cosas van cambiando, que son las construcciones culturales (Valle. Teatro Escolar)*

Figura 1. Guía de la buena esposa. 11 reglas para mantener a tu marido feliz. (1953)



Fuente: Primo De Rivera, P. (1953).

Se trae al análisis la imagen de la publicidad de 1953, para ilustrar el relato de la entrevista, que propone trabajar la improvisación teatral, en tanto dar tratamiento a la temática de género. Es interesante la propuesta de cambio de roles en el juego. Poder transitar el rol social ocupado por la mujer hasta la actualidad, interpelando nuevos espacios que posibiliten la igualdad de derechos. Desde lo teatral es la oportunidad de poder ubicarse en el lugar del/a otrx con todo lo que ello implica.

Otro de los recursos que se mencionan para abordar los contenidos son la escritura poética.

*Trabajamos también con poesías, los lugares comunes a los que siempre revisamos. Si es una poesía de una muñeca, enseguida piensan que la protagonista es una nena., ¿las nenas entonces son las únicas que juegan con las muñecas? Y dar el espacio para que hablen.... “no, a mí me gusta jugar con una muñeca, a mí me gusta ver la sirenita” ... que puedan decir los varones y ponerlos en otro lugar. (Mili. Teatro Escolar)*

*Una de las metáforas que me pareció super interesante que rescaté de sus escritos, fue que las chicas se sentían que eran las muñecas de los varones. (Lola. Escuela Intensificada en Artes)*

Se puede apreciar nuevamente, en palabras de las docentes, que el recurso poético se utiliza interpelando los estereotipos de género y proponiendo nuevos juicios y reflexiones sobre ello. Se observa también la puesta en escena del debate entre niñxs acerca de los juegos infantiles, tan estereotipados por quienes lxs fabrican, y también se considera valiosa la posibilidad de poder reconvertir dichos juegos en la clase, debatiendo acerca de los discursos hegemónicos históricos en torno a lo que significa ser mujer o varón, y

los juegos asignados a cada unx de ellxs, para contrarrestar la perpetuación de roles estereotipados a través de los juguetes.

Entre las variables disparadoras del trabajo creativo, también se mencionan la utilización de fotografías para la improvisación y la reflexión.

*Probé ponerle un título a una foto., Y luego en base a esa elección desarrollaban una escena. El título que ellos eligen, por ejemplo “esta persona me da miedo” entonces hacer una escena en la cual esa sea la situación, o “de eso no quiero hablar”. Estuvo bueno lo que salió luego, y poder hablar de los miedos y temas callados. (Jazmín. Jornada Extendida)*

### **6.1.2. El cuerpo presente**

Por otra parte, se observa que, dado que muchos contenidos de ESI y teatro se comparten, se vuelve cotidiano en el hacer diario su tratamiento. De momento que un docente trabaja en un juego contenidos pertinentes al cuerpo como el que se menciona de trasladarse entre pares, registrar el propio cuerpo y el de compañerxs

*No lo incorporo, de manera directa. “Bueno hoy voy a trabajar con los chicos ESI”, no, no hago eso. “yo hoy voy a trabajar con los chicos cuerpo” y las actividades que tengo es que...no sé, te pongo un ejemplo, de trasladar al compañero de un lugar a otro, sentir el peso del cuerpo del compañero, los puntos de apoyo, trabajar con la columna vertebral, transformar el cuerpo del compañero mediante diferentes estímulos. (Félix. Escuela Intensificada en Arte)*

El ejercicio del “traslado” con sus variables y diferentes formas, es muy recurrente entre las actividades que se mencionan en las clases. Es comprensible, considerando que, en la práctica actoral, el instrumento por excelencia es su propio cuerpo, y en la medida que lo registre con mayor profundidad, será de gran utilidad para abordar una escena, improvisar, y sostener el desarrollo de la actividad teatral.

*Hago actividades donde unos se puedan subir arriba de otros, donde puedan ver cuáles son los pesos más convenientes para pasar hacia otro lugar, si primero los cuerpos más pesados, después los cuerpos más livianos. Perder el tabú a lo que es un gordo, un flaco. Como verlo más en cuestión de dinámicas corporales. (Gise. Teatro Escolar)*

Es interesante también en el reconocimiento del cuerpo, poder otorgar valor a todas las potencialidades que cada unx con su individualidad posee. El juego de construcción de pirámides humanas, tal como menciona la docente, es muy interesante para trabajar la propia corporeidad. Para dicho juego, es necesario que, para que pueda sostenerse, cada quien debe ocupar el lugar para el cual su cuerpo tiene mayor potencialidad, capacidad y

habilidad, de lo contrario la pirámide se cae. Y tener un cuerpo no hegemónico, por ejemplo, puede reconvertirse para unx estudiante en un cuerpo valioso, siempre y cuando, la palabra, este caso de unx adultx responsable, colabore a tal fin. De modo contrario, una indicación prejuiciosa, puede favorecer una desvalorización de sí mismx, ya cotidianamente provocada por los medios de comunicación y publicidades discriminativas de las que abundan.

En otro orden, tal como describen Alonso y Morgade (2008: 26) la sexualidad, las identidades sexuales, el lesbianismo, ocupan en la escuela el lugar de “innombrable” y tienden a “invisibilizar a ocultar, a no nombrar”. Tal representación, carente de líneas de fuga y desterritorializaciones, no permite la grafía de la multiplicidad y de los cambios, y repele toda declaración de ser de lo diverso.

*Yo por supuesto nunca jamás intervine, ni para un lado, ni...digamos, ni prohibiendo, ni diciendo “che como le dijeron, no sé, con un nombre de hombre”, como que yo me mantuve siempre al margen de esa cuestión, y me di cuenta que de esa manera algo fluía, a mí me da la impresión, es una hipótesis muy subjetiva, de que ella cuando se dio cuenta que el maestro, no interfería en esa situación, cada vez se soltó más. (Félix. Escuela Intensificada en Artes)*

Resulta interesante de observar en este docente, quien considera que, para respetar la autopercepción en la construcción de la identidad de género de su alumnx, decide posicionarse desde una postura neutral frente a este emergente del grado, y de este modo entiende que se oficia un espacio de libertad para lxs estudiantes conocerse, habitarse y habitar el aula sin prejuicios.

*Yo hacía una actividad que es, ponerlos en círculo una o uno se pone en el medio y se va acercando hasta la otra persona, y esa otra persona, cuando cree que llego a un...cuando se siente incómoda con la presencia del otro le pone la mano enfrente y le dice...es hasta acá. Trabajaba un poco en pos de lo teatral y también, en pos del respeto físico (Gise. Teatro Escolar)*

Por otra parte, la propuesta de realizar la clase en ronda, favorece una instancia de trabajo inclusiva. En la ronda, todxs estamos en igual nivel de jerarquía, podemos vernos, mirarnos. Además, es interesante este juego del acercamiento como estrategia para trabajar el límite propio y de la otra persona “hasta donde me siento cómodx” y cuando dejo de estarlo. Se propone una pedagogía del respeto, del cuerpo como una individualidad y con sus propias necesidades.

*Durante toda la clase, todo el tiempo se está trabajando cómo se relacionan entre ellos con el cuerpo, desde su lugar. Si se cuidan, si no, si están, si se empujan, toda esa cuestión. O no sé, cómo*

*se relacionan, si realmente forman o no forman grupos, si lo hacen por sí solos, si se juntan entre varones y nenas... (Jazmín. Jornada Extendida)*

Se refuerza mediante los discursos docentes la importante valoración que otorgan al respeto al propio cuerpo y el cuerpo de la otra persona.

*Me ha pasado que...en ejercicios de confianza y respeto...estuve trabajando con mitología, que tenían que pasar por un laberinto, que había hecho con sillas, y los de afuera, que ya habían pasado, empezaron a molestar a los que estaban pasando Hay que cortar y hablar. Por ahí pasaban y tocaban al otro compañero. Hubo un caso específico de un nene le tocó la cola a una nena. Encima le dijo, si, si fui yo... (Gael. Jornada Extendida)*

*Yo hago mucho ese ejercicio, que se llama el ejercicio del museo. Que es moldear a tú estatua, de tal manera. Y todo lo que tiene que ver con...grupos que trabajan con el cuerpo del otro de una manera esencial y mística. El contacto del cuerpo del compañero y como moldear ese cuerpo. Entonces empezar a explicar la importancia, que el cuerpo no es una masa que tiene que funcionar en grupo, pero también es un cuerpo individual, que cada uno tiene su cuerpo, cada uno tiene que tener su espacio. Es muy importante mostrarles la individualidad de cada cuerpo. (Jaime. Escuela Intensificada en Artes)*

Se observa en los relatos docentes un registro, atención y necesidad de poner límites a emergentes que tienen que ver con una posible vulneración de derechos entre sus alumnxs. Es recurrente también la importancia otorgada al cuidado entre pares; a disponer al diálogo y debate, estrategias para poder lograr acuerdos, que proporcionen un espacio seguro.

*Entonces, así como planteo eso, planteo lo otro. Que nos podamos tocar y levantar, y que eso no implique que es un abuso. Porque no siempre tocar al otro es un abuso. Abuso es abuso. Y hay abusos que pueden ser psicológicos, ya sabemos, no es que siempre es físico... (Gise. Teatro Escolar)*

*Hacemos escenas donde mostramos cómo uno le cambia la emoción al otro, que viene triste bueno cómo hago para cambiarlo a alegre, si viene alegre cómo hago para cambiarlo a triste. Ejercicios de, todos miran feo a alguien, cómo nos sentimos. Y después, hacemos una reflexión. Cómo me siento, cómo me hace sentir, para poder trabajar la empatía y eso. (Gael. Jornada Extendida)*

Las tendencias discursivas docentes dan cuenta que se habilita el espacio para la reflexión, el análisis, la puesta en cuestión al respecto de los derechos individuales, grupales, los límites del propio cuerpo y de lxs demás. También se plantean algunas pautas acerca de cuidados entre pares, mediante iniciativas que instalan la oportunidad



para mirar y promover transformaciones de nuestra propia práctica hacia una plena construcción de igualdad y justicia.

*En teatro, es como que sale, el sentirse más libre para cuestionar y para pensar. Ahí empiezan a salir situaciones que los pibes las dan por sentadas y no, reflexionan. A veces los que tienen más aperturas son los pibes y no las maestras, vos te das cuenta que a veces las maestras cuando ven esta situación de un pibe que se hace la nena o juega a ser un rol femenino, les da como un poco de cosita, viste. No sé porque... (Valle. Teatro Escolar)*

Las dificultades en debatir temáticas menos visibilizadas acerca de la ESI, provienen mayormente de docentes adultxs que de niñxs. Al respecto, se señala el gran impacto que tiene la biografía escolar, es decir, el período vivido en la escuela por lxs maestrxs siendo alumnxs, ya que constituye una fase formativa clave para el ejercicio de la profesión docente (Alliaud, 2004). De allí que, al momento de pensar en mejorar la práctica profesional, no solo cuentan los aprendizajes formales (aquellos que integran el currículo explícito) sino que son fundamentales las experiencias y las vivencias. Para el caso específico de la formación docente en educación sexual, se suma una complejidad extra: lxs profesionales han sido formados en instituciones reproductoras de estereotipos y relaciones sociales y deben propiciar que el alumnado revise estos mismos patrones; por esta razón se vuelve necesario que atraviesen instancias de autorreflexión y revisión de sus prácticas de enseñanza.

*En una época decía... Ah, bueno, voy a hacer chico, chica; chico, chica, una ronda, no sé qué...después dije no, tratar de mezclarse lo más posible. Después, como que empecé a decir, bueno no, mézclense, pero desde lo vincular, o sea, no te pongas al lado de tú amigo que estas siempre, o que se yo, viste, como que empecé a... sí, porque tampoco es chico, chica. También ahora se abre a otras diversidades ¿entendes? (Valle. Teatro Escolar)*

Es interesante la reflexión que hace la docente sobre cómo organizaba la ronda en el pasado y cómo piensa dicho orden ahora. Anteriormente, consideraba importante que se sentaran intercaladxs entre niñas y niños para que pueda también habilitarse como un modo para mayor intercambio y comunicación. El nuevo paradigma acerca de lo genérico la interpela y actualmente piensa que los modos de construir el espacio de la ronda son mezclándose entre quienes menos se vinculan. Por otra parte, menciona los rituales que la institución sigue reproduciendo en pos de la división tales como el formado de filas por sexo.

A continuación, la docente relata parte del proceso de una secuencia de trabajo, donde se toma literatura propuesta desde otra materia, y se la resignifica.

*Hicimos juegos de marionetas con los cuerpos. La propuesta de los hilos de esa marioneta fue “que ataduras no nos permitían ser lo que quisiéramos ser”. Entonces a partir de ese día, de esa metáfora, yo empecé a trabajar escenas de libros, de libros que estaban leyendo con el profe de literatura y de lengua y fue super interesante porque tomé la situación, no sé si leíste el “Rastro de la canela” de Liliana Bodoc (Lola. Escuela Intensificada en Artes)*

La docente propone en el juego de las marionetas con el cuerpo, la metáfora sobre las “ataaduras que no nos permite ser libres”. La reflexión individual sobre dicha metáfora sirve de propuesta para la construcción de una improvisación y la secuencia dramática aristotélica, tal como se puede observar en la continuidad del relato.

*Esa escena hablaba del amor prohibido, la chica que se casaba con un hombre que no quería, y que venía la cortadora de hilos, porque en un momento se volvía la marioneta de ese hombre, cortaba los hilos de la marioneta y se iba como con su amor (Lola. Escuela Intensificada en Artes)*

Otra docente propone como recurso para trabajar la improvisación, el formato de radio teatro, y la temática convocante del mismo, es identidad y violencia de género:

*Yo le dije a la maestra “a mí me gustaría trabajar, lo que tiene que ver identidad y violencia de género” y entonces nos dividimos las tareas. Ella me había planteado una radio, y yo le dije de una radio teatro, como redoblando un poco la apuesta, y empezamos a hacer un trabajo de investigación con los pibes, sobre violencia, sobre identidad de género, y fue un trabajo muy rico y muy interesante. (Vera. Teatro Escolar)*

Se observa en los relatos de docentes de teatro, que trabajan especialmente en comunicación con bibliotecarixs y colegas del área lengua y literatura. Se destaca lo fundamental del trabajo colaborativo, dado los amplios beneficios que proporciona a lxs mismos y al aprendizaje. Se escuchan como recurrentes en los ejercicios de improvisación y demás construcciones teatrales, temáticas vinculadas al género (identidades/violencias). En algunos casos son sugeridas desde lxs mismxs docentes y en otros, en especial vinculados a las diferentes “violencias”, como emergentes desde los mismos grupos de alumnx.

### **6.1.3. Reflexiones preliminares**

En este capítulo, se procura explorar acerca de las distintas estrategias de enseñanza que se proponen lxs docentes de la materia teatro, para abordar los contenidos transversales de ESI en el marco de la Ley Nacional ESI, en el segundo ciclo de la escuela primaria de la CABA, que abarca desde cuarto a sexto grado, con edades promedio de nueve a once años.

Con el interés de presentar los datos analizados, se destaca que la formación teatral en docentes de teatro es propicia para integrar habilidades y competencias favorables al tratamiento de la ESI. También la amplia mayoría de ellxs son artistas, y, de algún modo, dado que el trabajo actoral se sostiene sobre unx mismx y su propio proceso de autoconocimiento corporal y emotivo, estas habilidades y competencias desarrolladas, obrarían en beneficio del tratamiento de la temática ESI en la enseñanza en la escuela.

Por otra parte, sobre los recursos de apoyo sobre los que hace uso la disciplina, se aprecia un abanico variado para abordar el juego teatral, tales como la literatura, la poesía, imágenes, sonidos, publicidades entre otrxs, siendo resignificados con el interés de dar tratamiento a las emociones, el cuerpo, la identidad, los roles y el género.

Al mismo tiempo, se observa que, dado que muchos contenidos de ESI y teatro se comparten, la transversalidad que implica el tratamiento de la ESI, resulta inherente al hacer cotidiano.

Al hacer mención al trabajo colaborativo que implica el abordaje de la materia teatro en las instituciones, se destaca en los discursos docentes, las articulaciones que enuncian como ‘imprescindibles’ entre docentes de teatro y docentes de grado y bibliotecarixs en especial, dados los amplios beneficios que proporciona a lxs mismos al desarrollo de la tarea teatral y como contrapartida al aprendizaje.

Como última categoría, se hace mención al ejercicio de reflexión como proceso de evaluación constante del arte teatral. Se puede apreciar que el trabajo del cuerpo recorre cotidianamente la clase, con una mirada reflexiva, inclusiva y un interés por poner en disputa el discurso dominante, donde aparece también una crítica acerca de los rituales que la institución escuela aún sigue reproduciendo.

## CAPITULO 7

### CONCLUSIONES

Esta tesis tuvo como punto de partida proponerse indagar en las diversas experiencias de educación sexual integral llevadas a cabo en diferentes escuelas de nivel primario públicas de gestión estatal de la CABA, en el contexto del dictado de la materia teatro, con la intención de obtener una visión de carácter exploratoria y analítica. Esto, con la posibilidad de profundizar la indagación desde una perspectiva metodológica empírica, con el interés de recuperar la voz y las experiencias de lxs docentes intervinientes en dichos procesos.

Como se ha desarrollado en este trabajo, se sitúan en los comienzos del siglo XX, diversos sucesos que afectaron al mundo occidental, los cuales han puesto en tela de juicio los valores dominantes hasta el momento, como el control de la reproducción, los derechos civiles y políticos otorgados a las mujeres, que embanderaron la posterior lucha por el derecho a la igualdad y a la libertad sexual, en medio de pujas políticas y religiosas que acarrear los cambios de paradigma.

El Estado, con sus vaivenes, a través de las instituciones que lo componen, cambia su rol y abordaje frente a cuestiones de género, ampliando derechos y generando políticas públicas, en pos de habilitar un sistema más justo e igualitario, tal como lo vienen siendo las leyes y resoluciones del Consejo Federal de Educación, que se las considera como corpus normativo a nivel nacional que complementa la Ley ESI, que procuran equiparar derechos y hacer un poco menos injusta la brecha social. Todo esto en un contexto de un cambio de paradigma global.

Por otra parte, y en concordancia con el nuevo paradigma, las expresiones artísticas históricamente no contempladas –tales como la danza y la enseñanza de teatro– dentro del sistema educativo, aun con las vulnerabilidades que acarrea su implementación, van pudiendo encontrar nuevos canales posibles de inserción en las escuelas primarias públicas (de gestión estatal). Se crean: el programa teatro escolar, las escuelas intensificadas en artes y posteriormente de jornada extendida. Si bien se ampliaron los recursos simbólicos tendientes a favorecer la formación integral de lxs niñxs y

adolescentes; aún no terminan de afianzarse y obtener la importancia que detentan en el sistema educativo.

Sobre su percepción en la evolución en el tratamiento de la ESI, lxs docentes de teatro de todas las modalidades, dan cuenta de cómo levemente se va dando un cambio en el enfoque institucional, pese a que dentro de las instituciones perduran resabios de algunos temores en los docentes, relacionados a la incertidumbre en referencia a los cambios que se viven hoy en día en relación a la sexualidad y perciben también que algunos no cuentan con suficientes herramientas con las cuales abordar estos temas en el aula. Estas situaciones llevan a que muchos docentes no se sientan totalmente cómodos y/o preparados para el abordaje de la ESI tales como la temática de género, por ejemplo.

Otro de los hallazgos de este trabajo, refiere a que todxs lxs docentes de teatro manifiestan interés en poder capacitarse. En este sentido, realizaron al menos una capacitación en ESI, en su mayoría de forma autogestionada en la escuela de maestrxs. Dan cuenta de la necesidad de que se amplíen los cupos de la misma en lo que refiere a ESI. A su vez, indican que, en su rol de docentes de arte, no han sido consideradxs, en varias oportunidades al momento de las capacitaciones que se gestan en sus propias instituciones.

Algunxs entrevistadxs comentaron el escaso tiempo disponible con el que cuentan, en el que no están frente a alumnxs, como dificultad para conformar equipos y organizar las ideas y los proyectos tendientes a la ESI. No obstante, tratan de sortear lo mejor posible dicha situación en pos de llevar adelante las propuestas de trabajo, especialmente en compañía de lxs maestrxs de grado con quienes logran generar lazos y una comunicación más fluida.

Es de destacar sus percepciones respecto de cuán importante resulta una mirada más abarcativa en lo que refiere a la ESI por parte de los equipos de conducción. En gran medida, el nivel de arraigo que tiene la ESI en la cultura institucional depende mucho del tipo de funcionamiento y organización de la institución; de cómo se da la distribución de poder y la toma de decisiones en relación al tema de la educación sexual. Las instituciones que reparten la participación en el trabajo, que habilitan espacios de debate, reflexión, entre quienes integran el colectivo institucional, que convocan a las familias a participar de intercambios sobre acuerdos y toma de decisiones, que integran la comunidad a la escuela, son los espacios ideales para la entrada y desarrollo de la ESI; tal como Greco

(2007), menciona acerca de las condiciones institucionales que demanda la inclusión de estas temáticas sobre sexualidad, y la “pedagogía de la confianza y el diálogo” que permiten habilitar nuevos modos de relación y de autoridad pedagógica.

Tomando las palabras de Barcos (2009), el rol de la conducción es muy importante para hacer avanzar en desarrollo de temáticas tales como ESI. La autora indica que el consenso político no alcanza para generar cambios en la práctica, haciendo falta acciones y estrategias políticas que acompañen, para así lograr los resultados buscados. Se refuerza en el enfoque de Barcos que la ausencia de estas estrategias políticas lleva a que las situaciones sigan su curso o en última instancia, dependan de la voluntad y el entusiasmo de lxs encargadxs en cada institución.

En línea con otras problemáticas que también implican decisiones políticas, lxs docentes de teatro dan cuenta de las implicancias del trabajo ESI en poblaciones de alta vulnerabilidad económica, social y simbólica; y la carga emocional de convivir cotidianamente con tal vulneración de derechos por parte de sus estudiantes.

Por otra parte, perciben que, en las instituciones, quizás poco creativamente, en general, se ajustan mucho a lo que dicen los manuales y cuadernillos enviados desde el Ministerio para planificar la ESI. Asimismo, relatan experiencias de cómo procuran, desde la materia teatro, reconvertir esos materiales literarios en opciones más valiosas.

Al respecto de la interacción con y entre quienes hacen la institución educativa, la mayoría de lxs docentes de teatro dan cuenta que valorizan la posibilidad, y lo favorable que implica seguir sumando cada día en mayor medida a las familias en las actividades institucionales.

Sobre la resolución 340/18 que promueve reforzar la inclusión de la ESI en el proyecto institucional de cada escuela, instando a organizar equipos de docentes referentes en ESI, que establezcan un nexo con los equipos jurisdiccionales, se puede decir que lxs docente de teatro no habían sido convocadxs para conformar dicho equipo, y la amplia mayoría desconocía dicha resolución, por ende, también desconocían quiénes integraban lxs equipos en sus instituciones de ESI. Esto da cuenta de las dificultades en la comunicación institucional, y una vinculación desigual al respecto del acceso y circulación en lo pertinente a temas de ESI.

El segundo de los objetivos de investigación se plantea indagar acerca de los contenidos que propone la ESI se proponen abordar y de qué modo. Se propuso un análisis sintético de los lineamientos curriculares para la ESI del Programa Nacional de Educación Sexual Integral - Ley Nacional 26.150; los contenidos de los NAP<sup>22</sup> como eje transversal para la educación primaria respecto de la ESI, los documentos curriculares de la CABA. También se analizaron cuáles contenidos se comparten y pueden vincularse entre la ESI, y los específicos de la materia teatro. En segunda instancia, se analizaron, a partir de las entrevistas previamente realizadas, cuáles son los fundamentos mediante los cuales se priorizan determinados contenidos de teatro y ESI.

En el análisis de los contenidos de ESI como eje transversal para la educación primaria de la CABA, a partir de las entrevistas previamente realizadas, puede observarse que, según los discursos docentes, la totalidad de ellxs está informada de dichos contenidos transversales, y enuncian que trabaja sobre la temática ESI.

Se escucha recurrentemente el trabajo sobre el cuerpo, el propio cuerpo, el cuerpo de la otra persona. Por otra parte, lxs docentes perciben que desde la materia teatro se trabajan y se comparten muchos contenidos de ESI. También se indica que desde hace pocos años empezó a insistirse en mayor medida en su tratamiento.

Se plantea además la necesidad de trabajar la ESI de modo institucional, en este caso, como parte del proyecto educativo (PE), y se insiste en la construcción de un vínculo con lxs alumnx que habilite su desarrollo.

Al respecto de los fundamentos mediante los cuales se priorizan determinados contenidos de teatro y ESI, se considera que se sostienen sobre el desarrollo de competencias para la verbalización dialógica (de sentimientos, necesidades, emociones, problemas y resolución de conflictos); y la construcción del respeto y la confianza entre pares y entre docente y alumnx. Una confianza que involucra lo verbal y lo corporal.

Se destaca que, en las tres modalidades de teatro de la CABA, lxs docentes apoyan y colaboran en el trabajo de la ESI, transversalmente desde sus materias, generando articulaciones de proyectos con docentes de grado y curriculares. Además, indican que, en la medida que se les hace posible y coincide con su día laboral, participan en las

---

<sup>22</sup>NAP significa núcleos de aprendizaje prioritario, fueron resueltos en resolución del CFE N° 340/18. Se toman para este trabajo, la selección pertinente a nivel primario.

jornadas ESI dispuestas desde el Ministerio de Educación que se realizan tres veces al año, según calendario escolar.

En el caso de la modalidad jornada extendida, se indica como novedoso, que se ha implementado ESI como materia en escasos establecimientos, y que la experiencia de quienes han podido acceder al recurso ha sido favorable, en tanto recurso disponible y especializado en la temática y en apoyo al equipo docente en contexto.

Las voces docentes dan cuenta que, desde la materia teatro, se pone atención especial en el tratamiento de las temáticas violencia y consumos. Se menciona además el trabajo de la conciencia corporal, los límites entre nuestro cuerpo y el cuerpo de otros.

El último objetivo de investigación, procura indagar en las estrategias de enseñanza se proponen los docentes de la materia teatro, para abordar los contenidos transversales de ESI, en el marco de la Ley Nacional de ESI. La pregunta se enmarca en el segundo ciclo de la escuela primaria de la CABA, que abarca desde cuarto a sexto grado, con edades promedio de nueve a once años.

Se desprende de las entrevistas que la formación teatral en docentes, favorece el tratamiento de temáticas al respecto de las emociones, y la crítica reflexiva sobre temas de debate tales como la ESI y su incorporación en la educación.

Sobre los recursos de apoyatura a la disciplina, se aprecia un abanico variado para abordar lo teatral, en primera instancia la utilización del juego como el gran recurso, también la literatura, la poesía, imágenes, sonidos, publicidades entre otros, siendo resignificados con el interés de dar tratamiento a las emociones, el cuerpo, la identidad, los roles y el género. Al mismo tiempo, se observa que, dado que muchos contenidos de ESI y teatro se comparten, la transversalidad que implica el tratamiento de la ESI, resulta inherente al hacer cotidiano.

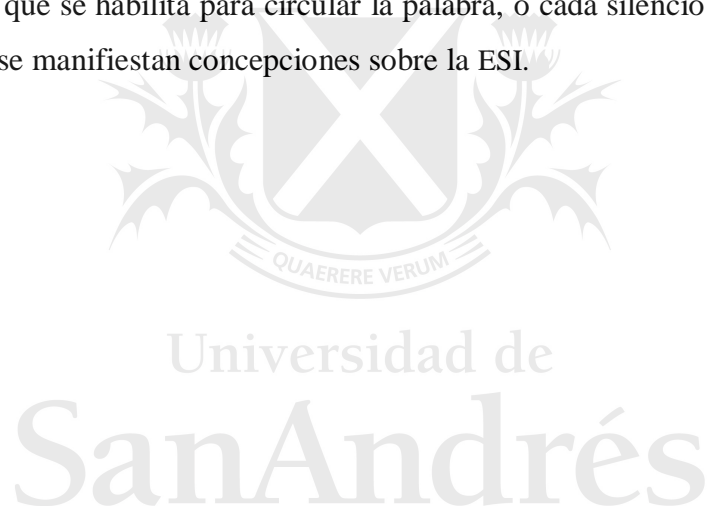
Dado el trabajo colaborativo que implica el abordaje de la materia teatro en las instituciones, se destaca en los discursos docentes, las articulaciones que enuncian como 'imprescindibles' entre docentes de teatro y docentes de grado y bibliotecarios en especial, dados los amplios beneficios que proporciona a los mismos al desarrollo de la tarea teatral y como contrapartida al aprendizaje.

La reflexión como ejercicio recurrente es importante para los docentes entrevistados. Esto implica el proceso de evaluación constante del arte teatral. El trabajo del cuerpo



recorre cotidianamente la clase, con una mirada reflexiva, inclusiva y un interés por poner en disputa el discurso dominante, donde aparece también una crítica acerca de los rituales que la institución escuela aún sigue reproduciendo, quizás en este caso alejándose de la responsabilidad que, de algún modo, por la pertinencia al mismo, también les corresponde dar batalla.

Las escuelas desempeñan un papel clave en la enseñanza y el refuerzo de los valores de la cultura, especialmente en las áreas de género y sexualidad. La sexualidad ha sido, históricamente, uno de esos contenidos omitidos; al menos en un sentido integral en la educación. Evidentemente la perspectiva de género, si bien fue planteada desde el momento en que se da la implementación de la Ley, todavía tiene un largo camino por recorrer. Como bien menciona Morgade (2011), toda educación es sexual y lo que se silencia en la educación y lo que se nombra, hacen a la ESI. En la decisión de cada docente en cada espacio que se habilita para circular la palabra, o cada silencio frente a posibles imponderables, se manifiestan concepciones sobre la ESI.



## BIBLIOGRAFIA

- Acaso, M., y Nuere, S. (2005), El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, individuo y sociedad*, 17, 207-220.
- Agüero, V. (2019), “Propuesta de enseñanza, aprendizaje y evaluación” en *Educación artística y educación sexual integral en mi escuela* (DGE – Gobierno de Mendoza) (47-53)
- Alliaud, A. (2004), “La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 34; 3.
- Bertoldi, Marcela. (2021), *Teatro, diseño curricular y diseño de la enseñanza: prácticas de interpretación curricular de los profesores de teatro*, 1ª ed. Tandil. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
- Boal, Augusto (2001), *Juegos para actores y no actores*, Buenos Aires, Alba Editorial.
- Bourdieu, Pierre (1999), *Comprender. La miseria del mundo*, 527-543.
- Bourdieu, Pierre (1996), *La dominación masculina*. Revista de Estudios de Género, La Ventana E-ISSN: 2448-7724, (3), (1-95.)
- Cranton, PA (1985), *La imaginación educativa: sobre el diseño y la evaluación del programa escolar* (Autor: Elliot W. Eisner). *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 20 (003).
- Chiabai, Patricia (2018), *Diversidad y familia en los (con) textos escolares representación de configuraciones familiares diversas a partir de la Ley Nacional de Educación sexual integral*. Manuscrito no publicado. UDESA. Buenos Aires, Argentina. Tesis de Maestría.
- Cimarosti, María Julia (2014), *¿Por qué, para qué, ¿cómo? Teatro en las escuelas públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Manuscrito no publicado. Facultad de Arte, UNCPBA. Tandil, Bs. As, Argentina. Tesis de Licenciatura.
- Dimatteo, M. C. (2012). *Políticas educativas y Teatro en la Provincia de Buenos Aires* (Doctoral dissertation, Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. (2014) Prácticas de enseñanza del Teatro. Saberes y habilidades en contexto, Proyecto de Investigación TECC-Facultad de Arte, Tandil, Bs. As, Argentina
- Esquivel, J. C. (2013), *Cuestión de educación-sexual*. Buenos Aires, Clacso.
- Faur, Eleonor (2003), *¿Escrito en el cuerpo? Género y derechos humanos en la adolescencia*. Checa S, comp. *Género, sexualidad y derechos reproductivos en la adolescencia*. Buenos Aires: Paidós, 37-75.
- Faur, Eleonor y otras (2005), *Manual de capacitación. Sexualidad y salud en la adolescencia. Herramientas teóricas y prácticas para ejercer nuestros derechos*; UNIFEM.UNICEF. FEIM; Argentina.

- FAUR, E. (2007). Educación integral de la sexualidad: aportes para su abordaje en la escuela secundaria. Buenos Aires: Ministerio de Educación. *Ciencia y Tecnología de la Nación*.
- Faur, Eleonor (2015), *La Organización Social del Cuidado Infantil*. Buenos Aires, SIPI UNESCO.
- Faur, Eleonor (2018), *El derecho a la educación sexual integral en la Argentina. Aprendizajes de una experiencia exitosa*. Buenos Aires: UNFPA - Ministerio de Educación de la Nación.
- Freire, Paulo (1991), *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Ciudad de México, Siglo XXI.
- Foucault, Michel (1976), Historia de la sexualidad. Vol. 1. La voluntad de saber. *Madrid, siglo XXI*.
- Foucault, Michel (2011), *Historia de la sexualidad. Vol. 2: El uso de los placeres*. Siglo XXI.
- Foucault, Michel (2001), *Historia de la sexualidad (Vol. 3)*. Siglo XXI.
- Giroux, H. (2001). *Los profesores como intelectuales transformativos*. Revista docencia, 15, 60-66.
- Greco, María Beatriz (2007), *La autoridad (pedagógica) en cuestión*. Buenos Aires, Homo Sapiens.
- Harf, R., Kalmar, D., Spravkin, M., Terigi, F., Wiskitski, J., de Gustavo Macri, C., & México, D. F. (1998) *Artes y Escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Judith Akoschky• Ema Brandt Marta Calvo• María Elsa Chapato.
- Jackson, Philip W. (1998), *La vida en las aulas*. Madrid. Ediciones Morata.
- Kohen, M., & Meinardi, E. (2013). Educación integral para las sexualidades: un dispositivo de formación docente en contexto. In *Memorias. Tercer Congreso Nacional y Segundo Internacional de Investigación y Pedagogía*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Kohen, M., & Meinardi, E. (2014). Pensar e implicar los cuerpos en la formación docente en educación sexual integral. *Memorias del V coloquio Interdisciplinario Internacional de Educación, Sexualidades y Relaciones de Género*.
- Kohen, M., Y Meinardi, E. (2016), “Las situaciones escolares en escena”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21 (71).
- Kvale, S. (1996), La pregunta de las 1.000 páginas. *Investigación cualitativa*, 2 (3), 275-284.
- Lara, M. (2008), *Proyect MA: mi cuerpo, mi casa. Modelo pedagógico*. Una propuesta para la educación del cuerpo como estrategia en la formación de ciudadanos de paz. Cartagena, Colombia, El Colegio del Cuerpo.

- Lenta, M. M., & Bertacchini, R. (2020), *La psicología desde los bordes*. Buenos Aires: Teseo.
- Lemos, S. y Navarro A. (2018), *El Uso de entrevistas en entornos virtuales*. Documento de Cátedra N° 108. Catedra Sautu, Carrera de Sociología UBA, 2018
- Meo, A., & Navarro, A. (2009), *La voz de los otros. El uso de la entrevista en la investigación social*. Omicron System, Buenos Aires, 189.
- Meyer, E. J. (2010), *Gender and Sexual Diversity in Schools*. Canadá: Springer.
- Morgade, G (2006), *Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media*. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, 24, 27-33.
- Morgade, G. (2007). Burocracia educativa, trabajo docente y género: supervisoras que conducen "poniendo el cuerpo". *Educação & Sociedade*, 28, 400-425.
- Morgade, G. y Alonso, G. (2008), *Cuerpos sexuados en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Morgade, G. (2011), *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía.
- Morgade, G., & Fainsod, P. (2015). Convergencias y divergencias de sentido en los talleres de Educación Sexual Integral de la formación docente. *Revista del IICE*, (38), 39-62.
- Morgade, G. (2017). Against Curriculum Androcentrism and for a Fair Sex Education. *Revista Internacional De Educación para La Justicia Social*, 6 (2), 49-62.
- Morgade, G. (2016), *Educación sexual integral*. Rosario: Homo Sapiens.
- Motta, A., Keogh, S., Prada, E., Núñez-Curto, A., Konda, K., Stillman, M., & Cáceres, C. F. (2017). De la normativa a la práctica: la política de educación sexual y su implementación en el Perú.
- Olsen, Johan P. (2005), Maybe it is time to rediscover bureaucracy. *Journal of public administration research and theory*, 16 (1) 1-24.
- Palamidessi, M., & Gvirtz, S. (1995), *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires. Aique.
- Péchin, Juan Enrique (2013), "¿Cómo construye varones la escuela?: etnografía crítica sobre rituales de masculinización en la escena escolar" en *Revista iberoamericana de educación*. 62, pp. 181-202.
- Plaza, M. V., Gonzalez Galli, L. M., & Meinardi, E. (2013), *Educación Sexual Integral y Currículo Oculto Escolar: un estudio sobre las creencias del profesorado*. Conicet Digital N° 19432. UBA (Argentina)

- Plaza, M. V. Y Meinardi E. (2009), “Implicancias de la Educación Sexual en la Formación Docente”. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis*. Número Extra: 309-313.
- Primo De Rivera, P. (1953). Guía de la buena esposa. 11 reglas para mantener a tu marido feliz. URL: <http://muhimu.es/genero/11-reglas-machismo/> (Consulta, 14 de enero de 2017).
- Renold, E. (2003). 'Si no me besas, te abandonan': chicos, novios y masculinidades heterosexualizadas en la escuela primaria. *Revista educativa*, 55 (2), 179-194.
- Rodriguez Luciana, & Di Virgilio, María Mercedes. (2017), *La educación sexual en las escuelas un estudio en San Miguel de Tucumán*. Universidad de San Andrés. Escuela de Educación.
- Santos, H. (2007). Algunas consideraciones pedagógicas sobre la educación sexual. *Educación sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones*, 5-22.
- Trozzo, E., Sampredo, L., & Torres, S. (2004). *Didáctica Del Teatro I, Una Didáctica para la enseñanza del Teatro en los diez años de escolaridad obligatoria*. Buenos Aires. Instituto Nacional de Teatro.
- Veleda, C. (2016), *¿Una bala de plata para mejorar la calidad educativa? La formación de los supervisores y directores de escuela*. Buenos Aires, CIPPEC.
- Wainerman, C. (2007), *Conyugalidad y paternidad ¿Una revolución estancada?* MA Gutiérrez, Género, familias y trabajo: rupturas y continuidades. Desafíos para la investigación política, 179-222.
- Wainerman, C., Di Virgilio, M. y Chami, N. (2008), *La escuela y la educación sexual*. Buenos Aires: Manantial.

#### **Documentos consultados:**

- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2007). Educación Integral de la sexualidad “*Aportes para su abordaje en la Escuela Secundaria*”. Buenos Aires.

#### **Sitios web consultados:**

- Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay (ANEP) Evaluación del Programa de Educación Sexual. Consultado el 7 de agosto de 2022. <https://www.anep.edu.uy/programa-educaci-n-sexual>
- Advocates for Youth (Estados Unidos) Movimiento de lucha por la salud sexual, los derechos y la justicia. Consultado el 10 de septiembre de 2020 desde: <https://advocatesforyouth.org/>
- Consejo Federal de Educación, Resolución 340. (2018) Puerto Iguazú, Argentina, Consultado el 2 de enero de 2021 desde: [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res\\_cfe\\_340\\_18\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_340_18_0.pdf)

Dirección general de Escuelas Mendoza. Consultado el 5 de enero de 2022.  
<https://www.mendoza.edu.ar/se-presento-material-sobre-educacion-artistica-y-educacion-sexual-integral/>

Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) 2014 Directrices operacionales del UNFPA para la educación integral de la sexualidad. Consultado el 5 de diciembre de 2020 desde: [https://www.unfpa.org/sites/default/files/pubpdf/UNFPA\\_OperationalGuidanceREV\\_ES\\_web\\_0.pdf](https://www.unfpa.org/sites/default/files/pubpdf/UNFPA_OperationalGuidanceREV_ES_web_0.pdf)

Informe de resultados: Perspectivas jóvenes sobre la implementación de la ESI/EIS en Bolivia.  
 Consultado el 6 de agosto de 2022. <https://esconesi.com/recursos/informe-eis-bolivia/>

Ministerio de Educación (2007), Dirección General de Planeamiento, GCBA *Educación sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones* / 1a ed. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Consultado el 10 de marzo 2021 desde:  
[https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/educacion\\_sexual\\_dossier.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/educacion_sexual_dossier.pdf)

Ministerio de Educación (2017) El Proyecto de Jornada Extendida en su primer año de implementación. Estudio sobre sus propósitos, avances y desafíos; 1era Etapa. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires- Consultado el 15 de enero de 2021 desde:  
[https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/informe\\_de\\_investigacion](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/informe_de_investigacion)  
<https://www.buenosaires.gob.ar/compromisos/jornada-extendida-para-todos-los-chicos-entre-11-y-14-anos>

Ministerio de Educación (2011) Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral en el Nivel Primario / coordinado por Sandra Di Lorenzo. -1a ed. 1a reimp. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Consultado el 3 de enero de 2021 desde:  
[https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/educacion\\_sexual\\_dossier.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/educacion_sexual_dossier.pdf)

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad. Consultado el 19 de diciembre de 2020 desde:  
[http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/primaria/index\\_artistica.php?menu\\_id=23208](http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/primaria/index_artistica.php?menu_id=23208)

UNICEF: Abusos sexuales y embarazo forzado en la niñez y adolescencia. Lineamientos para su abordaje interinstitucional. Consultado el 20 de diciembre de 2020 desde:  
<https://www.unicef.org/argentina/media/3961/file>

UNICEF: Kids on line. Chic@s conectados. Investigación sobre percepciones y hábitos de niños, niñas y adolescentes en internet y redes sociales. Consultado el 20 de diciembre de 2020 desde:  
[https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org.argentina/files/2018-04/COM\\_kidsonline2016.pdf](https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org.argentina/files/2018-04/COM_kidsonline2016.pdf)

Unión de trabajadores del Estado (UTE) Discusiones públicas desde el trabajo docente en el marco del XVI CONGRESO PEDAGÓGICO 2011; Consultado el 11 de diciembre de 2020 desde: [https://5516f8eb-0fc3-4659-b67d-cddba60e0ad8.filesusr.com/ugd/9dbe7f57fcb490401\\_e47ad8baa93571cecdde0.pdf](https://5516f8eb-0fc3-4659-b67d-cddba60e0ad8.filesusr.com/ugd/9dbe7f57fcb490401_e47ad8baa93571cecdde0.pdf)

**Leyes:**

Argentina, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Secretaría de Derechos Humanos (2005). Ley Nacional N.º 26.061 de Protección Integral de la Niñez.

Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). Ley Nacional N.º 26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

Argentina, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación (2012). Ley Nacional N.º 26.743 de identidad de género.



Universidad de  
**San Andrés**

## ANEXO

## Guía de preguntas para la entrevista

Presentación (Pedir consentimiento sobre grabación e informar sobre protocolos de confidencialidad. Presentación personal y lineamientos generales del estudio)

Preguntas generales sobre su edad, formación y antigüedad en la docencia

¿Qué recordás de tu experiencia en temáticas de educación sexual como alumno/a?  
¿Cómo evalúas esas experiencias?

¿Cuántas horas y con qué grupos específicamente trabajas en la institución? ¿O si es que trabajas en más de una como es el tiempo horario y los grupos que tienen Teatro?

¿Trabajas la ESI en el aula? ¿Cuándo empezaste a trabajar estas cuestiones? ¿Por qué?

¿Consideras que la Institución valora tu aporte desde la materia Teatro en el trabajo de estas temáticas de ESI?

¿Cuáles de los contenidos que corresponden a Teatro que podés vincular con la ESI?

¿Cómo introducís en las actividades los temas? ¿De qué modo? ¿Qué herramientas didácticas desde el Teatro pones en acción/ en juego? Contame cómo es una clase tuya, que haces?

Centrándonos en las actividades que corresponden al eje transversal ESI que hacen a tu planificación. ¿Cómo las programas?

¿Respecto de las temáticas que se abordan en las actividades (o proyecto, o taller)?  
¿Se discute previamente en alguna instancia en la escuela? ¿Cómo resultan esas discusiones?

¿Quiénes además participan de este tipo de actividades de tu clase? ¿hay algún equipo conformado de trabajo? ¿miembros / integrantes de la escuela o externos? ¿De qué forma participan específicamente cada uno de ellos? ¿Qué papel tienen los/as docentes de cada curso?



¿Sabes (o si te han consultado) si se acuerda con el resto del equipo docente de cada grado que contenidos de los sugeridos por los NAP de ESI trabaja cada docente/ curricular para que puedan ser todos abordados?

¿Cuáles dirías que son las necesidades/intereses que manifiestan los/as alumnos/as respecto a la ESI? ¿Cómo/ de qué modo observas participan los/as alumnos/as sobre este tema?

¿Bajo qué enfoques pedagógicos llevas adelante las iniciativas?

¿Cuánto tiempo considerando el total que vos impartís de clase utilizaste para estas actividades?

¿Se anticipó algún tipo de obstáculo/ dificultades en la implementación de estas “actividades” (o como lo haya nombrado)? ¿De qué tipo?

¿Cuáles fueron las reacciones de las familias sobre estas “actividades”? ¿De los/as compañeros/as docentes? ¿Qué destacarías?

¿Tuviste o realizaste capacitaciones sobre la temática ESI en tu formación? ¿O posteriormente? ¿en contexto? ¿Talleres/ cursos, carreras externas?

¿En la escuela que trabajas la educación sexual forma parte del P.E.?

¿Hay algún tipo de respaldo financiero para la iniciativa?

¿Las temáticas que se abordan en esta iniciativa han ido cambiando desde los orígenes a la actualidad? ¿En qué sentido? (o ¿qué temáticas consideras se abordaban en los orígenes?) ¿Qué ha influido en dichos cambios (si los hubiere)?

Realizaste alguna evaluación escrita/ oral sobre las actividades (proyectos, etc.)? ¿O la Institución realizó algún tipo de evaluación interna al respecto de lo trabajado en la ESI ¿Cómo fue ese feedback/ esas impresiones?

En términos generales, diría que fue una iniciativa acogida positiva/negativamente en todos los momentos, desde sus orígenes a la actualidad? ¿Por quién/quienes? ¿A qué atribuye tal acogida? De evidenciarse cambios a lo largo de tiempo, ¿qué crees que ha influido en ellos?

Más allá de estas experiencias de educación sexual, ¿cómo interviene la escuela ante situaciones que involucran la sexualidad y que ocurren en el ámbito escolar, por ejemplo, embarazo adolescente, profesores/as o alumnos/as homosexuales, “trans” y/o relaciones sexuales en la escuela, entre otros? (esperar la respuesta y, en caso de ser necesario, solicitar precisiones) ¿Qué hacen/dicen los/as adultos/as (autoridades, docentes, no docentes)?

¿Qué mensaje se transmite ante las diversas situaciones? ¿Cómo lo hacen? ¿Se trabajan específicamente estas situaciones con los/as alumnos/as? ¿Qué hacen/dicen los alumnos/as/ compañeros/as /pares ante las distintas situaciones? ¿Qué hacen/dicen las familias? ¿Cómo se interviene con ellos?

Sabes algo de la Resolución 340/18 ¿A vos te llegó alguna información de alguien que esta, o que eso efectivamente se esté haciendo en algunas instituciones? ¿Participas en dicho equipo? ¿Tuviste capacitaciones?

Algo más que quieras contarme de la ESI...

Cuando yo te contacté.... ¿Hubo algo que vos pensaste que yo te iba a consultar y después observaste que no te pregunté?

Para cerrar, aquí finalizamos. Si sucediera alguna situación que necesitara volver a preguntarte, algo que yo no haya entendido o no se escuche, te solicito dejar abierta la posibilidad de volver a conversar