

XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVIII Jornadas de Investigación. XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. III Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. III Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2021.

Educación sexual integral en la educación de jóvenes y adultos. Interagencialidad y aprendizaje expansivo de las perspectivas docentes en pandemia.

Glaz, Claudia y Soria, Gabriel Emanuel.

Cita:

Glaz, Claudia y Soria, Gabriel Emanuel (2021). *Educación sexual integral en la educación de jóvenes y adultos. Interagencialidad y aprendizaje expansivo de las perspectivas docentes en pandemia. XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVIII Jornadas de Investigación. XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. III Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. III Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-012/813>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/even/ofm>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTES. INTERAGENCIALIDAD Y APRENDIZAJE EXPANSIVO DE LAS PERSPECTIVAS DOCENTES EN PANDEMIA

Glaz, Claudia; Soria, Gabriel Emanuel

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

El objetivo del trabajo es analizar el “aprendizaje por expansión” (Engeström, 2001) desplegado por les docentes de un Centro Educativo de Nivel Secundario (CENS) para jóvenes y adultes de la Ciudad de Buenos Aires en la implementación de la Educación Sexual Integral. Se busca identificar en las intervenciones nudos críticos y fortalezas para el desarrollo de giros y cambios hacia una mayor complejidad, perspectivismo, especificidad, multivocalidad, historicización y valorización de las contradicciones y conflictos como motor de cambio. Se exploraron las perspectivas antes y después de una experiencia de participación en tres talleres de intercambio y reflexión conjunta y un espacio de devolución co-construido entre investigadores y docentes. El análisis retoma aportes de la tercera generación de la teoría de la actividad (Engeström, 2001, 2007) y el constructivismo episódico (Rodrigo y Correa 1999). Se identifican giros hacia la construcción de espacios interagenciales entre docentes, y entre docentes y estudiantes, complejización de unidades de análisis para la intervención, significación positiva de la conflictividad y posibilidades para su metabolización.

Palabras clave

Educación Sexual Integral - Educación de adultes - Interagencialidad - Aprendizaje expansivo

ABSTRACT

COMPREHENSIVE SEXUAL EDUCATION ON YOUNG AND ADULTS EDUCATION. INTERAGENCY AND EXPANSIVE LEARNING IN TEACHING PERSPECTIVES ON PANDEMIC TIMES

This paper aims to analyze the “expansive learning” (Engestrom, 2001) on the application of Comprehensive Sexual Education deployed by teachers from a CENS (High School Educative Center) for the young and adult population located in the City of Buenos Aires. The objective is to identify critical knots and strengths of the interventions, in order to develop changes towards greater complexity, perspectivism, specificity, multivocality, historicization and conflict and contradiction appreciation as a driving force for change. Perspectives were explored before and after the participation of three sharing and joint reflection

workshops and a feedback encounter co-created by teachers and researchers. The analysis brings back contributions from the third generation of Activity Theory (Engestrom, 2001 & 2007) and episodic constructivism (Rodrigo, 1999). Shifts towards the construction of interagency forums between teachers, and teachers and students, increased complexity of the analysis units for interventions, positive significance of conflicts and metabolization possibilities were identified.

Keywords

Comprehensive Sexual Education - Young and adults education - Interagency - Expansive learning

Introducción

El trabajo presenta algunas líneas de análisis surgidas de la investigación en terreno realizada desde el enfoque de la investigación-acción-participación realizada en un CENS (Centro de Estudios de Nivel Secundario) en un barrio de la zona oeste de CABA. La indagación se enmarca en el Proyecto de Investigación 2020-2022 “Apropiación participativa de saberes, experiencias y herramientas psico-socio-educativas en entramados de actividad inter-agenciales. Afrontando desafíos de inclusión con sujetos de derecho en contextos atravesados por desigualdades y diversidades” dirigido por la Prof. Mg. Cristina Erausquin. Se articulan las indagaciones de la docente tutora maestranda Claudia Glaz para su tesis, dirigida por Mg. Erausquin, sobre “Perspectivas docentes acerca de la Educación sexual integral y diversidades en la educación de adultes” y las del co-tutor y les psicólogos en formación estudiantes de la Práctica de Investigación “Psicología y Educación: los Psicólogos y su Participación en Comunidades de Práctica de Aprendizaje Situado”. Su objetivo es describir y analizar giros en los significados construidos por les docentes en torno a las temáticas de Educación sexual Integral (ESI) y diversidades en espacios de intercambio y reflexión conjunta organizados desde la Práctica, las modalidades de intervención en problemas relacionados con la ESI y las potencialidades para el “aprendizaje por expansión” como efectos de la intervención formativa realizada.

La indagación se enfoca en las perspectivas docentes ya que en

ellas se transmiten las propias visiones y valoraciones vinculadas a la sexualidad, desde la forma de crear lazos con alumnos, familias, colegas, a las formas más explícitas de la transmisión de ideas y percepciones a través de actitudes o enunciados. Se considera que dichas perspectivas necesitan ser revisadas en sus contradicciones, tensiones y potencialidades en escenarios de reflexión conjunta que promuevan la expansión de conocimiento profesional docente en ESI y diversidades para promover derechos y desarmar los prejuicios sobre las sexualidades, las construcciones identitarias, decisiones vitales y deseos del estudiantado mayor de 18 años.

Metodología

Se trata de una investigación de estudio de caso único descriptiva, exploratoria, con análisis cualitativo y cuantitativo de datos aportados por el análisis de los instrumentos administrados.

Materiales y procedimientos: entre el segundo cuatrimestre del 2020 y el primero del 2021 se realizó la revisión crítica de documentos fuente y mediante plataformas digitales para videoconferencias se llevaron a cabo entrevistas semidirigidas, registros etnográficos de Espacios de Mejora Institucional y de talleres participativos de formación y reflexión, observaciones participantes, encuentros-taller participativos de intercambio y reflexión, cuestionarios situacionales pre test y cuestionarios post test de reflexión sobre la Práctica desarrollada en los Talleres y el espacio de “devolución”. En un CENS de la zona oeste de CABA se administraron cuestionarios a 14 docentes participantes de 3 talleres quincenales denominados “Desafíos y posibilidades de la ESI en este CENS” y un espacio de “devolución” como intercambio reflexivo co-construido entre agentes e investigadores. Participaron en el diseño de los talleres y adaptación de los cuestionarios la docente tutora, el co-tutor y 6 estudiantes psicólogos en formación. El primer instrumento se administró al inicio del primer taller como un instrumento pre test denominado: “CUESTIONARIO DE REFLEXIÓN PARA DOCENTES SOBRE SITUACIONES-PROBLEMAS VINCULADAS A LA TEMÁTICA DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTXS” (Adaptación del cuestionario de Erausquin et al., 2008) y presenta preguntas abiertas para que cada docente desarrolle un recorte de una situación-problema, detallando las intervenciones, herramientas y resultados de la misma. Para el análisis de las respuestas a las preguntas se utilizó la Matriz de análisis de MODELOS MENTALES DE INTERVENCIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE SOBRE PROBLEMAS SITUADOS EN CONTEXTO ESCOLAR (Erausquin et al., 2008) que distingue cuatro dimensiones en la unidad de análisis Modelos Mentales Situacionales: a) situación problema; b) intervención profesional docente; c) herramientas utilizadas; d) resultados y atribución de causas. En cada una de estas dimensiones se distinguen Ejes con indicadores que denotan diferencias cualitativas en orden creciente de complejidad para conocer las perspectivas de los participantes en cuanto a sus propias intervenciones y su pro-

fesionalización docente. Dichos indicadores están en una escala de 1 a 5, lo que no implica una jerarquía genética en sentido fuerte (Wertsch, 1991). El segundo instrumento se administró en mayo del 2021 a siete docentes en forma de entrevista semidirigida individual, se denomina “Cuestionario de reflexión sobre la Práctica desarrollada en los Talleres y el espacio de “devolución”” (adaptado de Dome, 2014) y presenta 4 preguntas abiertas 1.a) ¿Qué es lo que usted ha aprendido al participar de los talleres y el espacio de “devolución”?; b) ¿Qué cree que han aprendido los demás participantes?; 2 - a)¿Qué pensó y sintió al participar de estos encuentros? ¿Cuál es su principal vivencia de los talleres y la devolución?;3 - A partir de lo vivido por Ud en los talleres y al releer la situación problema que describió, pensando en la situación actual: a) Cambiaría el modo de intervenir o agregaría algo diferente? b) ¿Qué cambiaría o agregaría? c) ¿Por qué?; 4 - ¿Cuál/es son para Ud. los aspectos centrales de su aporte como docente de Cens en relación a la ESI y las diversidades en las trayectorias escolares del alumnado de esta escuela? Las respuestas se analizan con la “Matriz de análisis complejo del Aprendizaje Expansivo” (Marder y Erausquin, 2016) que permite conocer contenidos, sujetos, contextos, componentes cognitivos, emocionales, relacionales del aprendizaje profesional docente; lo que pensó y lo que sintió al participar en la intervención y atravesar esa experiencia; los cambios que introduciría en la intervención que ha relatado — haya o no participado en ella directamente—, si tuviera oportunidad de hacerlo en un segundo tiempo, y a partir de releer su relato de la situación problema previo a la participación en los talleres. Asimismo, dicha matriz permite identificar tendencias o giros orientados al cambio en la construcción interagencial en las perspectivas sobre la propia función educativa, historización de las intervenciones, multivocalidad y perspectivismo, y contradicciones en relación al cambio.

En los talleres con docentes, con aportes del enfoque etnográfico y retomando conceptos del modelo de laboratorio de cambios (Engestrom, 2001), se elaboraron y compartieron herramientas teóricas metodológicas para la sensibilización en Educación Sexual Integral a partir de dinámicas vivenciales. Se incluyeron también la problematización y desnaturalización de estereotipos y puntos ciegos (Bach, 2015) y se reelaboraron críticamente representaciones sociales sobre temas de ESI, para abordar nudos problemáticos y desafíos en las intervenciones.

En este trabajo se focalizan las respuestas y análisis de ambos cuestionarios para identificar posibles giros en las perspectivas, fortalezas y nudos críticos en la posibilidad de aprendizajes expansivos en este escenario educativo.

La educación de jóvenes y adultes y la ESI

La educación de jóvenes y adultes es una modalidad del sistema educativo argentino, para mayores de 14 años, destinada a que les alumnos inicien, retomen o completen trayectorias educativas interrumpidas, causadas por relaciones de baja intensidad

con la escuela (Kessler en Terigi, 2010, p.10), de “desenganche”. Ingresaron, pero no permanecieron ininterrumpidamente hasta completar el nivel, sino que circulan por diferentes propuestas que se les ofrecen y reiteran sucesivas inscripciones y abandonos. Entre las múltiples razones para este circuito de inscripciones, abandonos y reinscripciones, se encuentran factores de orden psico-socio-educativo como la paternidad y la maternidad en la adolescencia, la discriminación por identidad de género, etnia, la vulnerabilidad económica, el no acceso a salud, educación y vivienda, el trabajo infantil, las migraciones, la explotación y la trata de personas. Según investigaciones de Sirvent, Toubes, Llosa y Topasso (2006), estas poblaciones se consideran en riesgo y se acuña el concepto de Necesidades Educativas de Riesgo, definidas no como un déficit individual, sino como la “probabilidad estadística que tiene un conjunto de población de quedar marginado o excluido -de distintas maneras y en diferentes grados- de la vida social, política o económica, según el nivel de educación formal alcanzado, en las actuales condiciones sociopolíticas y económicas impuestas”. Las investigaciones de Brusilovsky y Cabrera (2012), Rodríguez (1996, 2009) y Sirvent y Topasso (2006) coinciden en caracterizar como obstáculos para la igualdad de posibilidades a las políticas de la educación de adultos: ausencia de financiamiento, políticas curriculares con reducción de contenidos de educación general, pocos proyectos de formación de docentes, escasas normativas específicas, asimilación de la modalidad a las normativas y formas organizativas de la educación infantil y de adolescentes.

La Educación Sexual Integral (ESI) es ley desde el 2006 (Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Ley 26.150) y es un derecho de todos los estudiantes en todos los niveles y modalidades educativas. Sin embargo, en un recorrido crítico de materiales elaborados para esta modalidad, se constata que no hay un reconocimiento de la especificidad de la población dado que “las propuestas didácticas, análisis y formulaciones suelen olvidarse de ellos, u homogeneizarles con miradas universalizantes” en sus roles de padres y madres (Veronelli, 2019). En los documentos oficiales encontramos una preocupación especial al respecto de las cuestiones de género o de temas que a la ESI le son familiares, se reconocen la necesidad de intervenciones pedagógicas y de una formación docente específica para evitar la reiteración de expulsiones del sistema educativo (Anexo I - Resolución CFE N° 87/09). Sin embargo, no se encuentra formación masiva docente en ESI, materiales actualizados ni lineamientos curriculares, ni NAP (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios) diseñados para esta modalidad educativa. En jornadas de ESI y en trabajo cotidiano con estudiantes de los CENS, se adecúan lineamientos curriculares del nivel secundario y escasos materiales para el trabajo en aulas, a las necesidades y demandas de los estudiantes, de acuerdo a las posibilidades de cada institución y a la formación en ESI. Son escasos los espacios para el intercambio, la reflexión, reconceptualización y sistematización de experiencias construidas.

Contexto conceptual

Reformulaciones contemporáneas de la Teoría Histórico-cultural de la Actividad efectuadas por Yrgö Engeström son adoptadas en esta investigación. Desde este enfoque el aprendizaje no se localiza únicamente en la mente individual, sino también en la interacción entre personas, como cognición distribuida que emerge de experiencias de participación y comprensión en y de prácticas culturales (Rogoff, 2003). El giro contextualista en el aprendizaje (Baquero, 2002) pondera que los sujetos son incorporados a sistemas de actividad específicos que tienen efectos productivos sobre sus formas de actuación, sobre sus aprendizajes y su desarrollo, las relaciones entre desarrollo, aprendizaje y educación, pero también entre emoción y cognición son analizadas utilizando unidades de análisis complejas, dialécticas, genéticas y sistémicas, que articulan sujetos y contextos más allá de reduccionismos e insertan la construcción de significados en la trama social y societal de interacciones e instituciones (Chaiklin y Lave, 2001). La tercera generación de investigación (Engeström, 2001) toma a dos sistemas de actividad como unidad mínima de análisis, lo que posibilita estudiar procesos de aprendizaje inter-organizacional, capturando tensiones y contradicciones que se producen intra e inter sistemas de actividad, aspectos no abordados por la segunda generación

Para Engeström (2001), la teoría de la actividad es la base teórica para el análisis del aprendizaje innovador dado que: “es contextual y está orientada hacia la comprensión de prácticas locales históricamente específicas, sus objetos, sus artefactos mediadores y su organización social”; b) “está basada en una teoría dialéctica del conocimiento y del pensamiento centrada en el potencial creativo de la cognición humana”; c) “es una teoría del desarrollo que intenta explicar los cambios cualitativos que se dan con el tiempo en las prácticas humanas e influir en ellos” (Engeström citado en Daniels (2009), p.133). Considera fundamentales el conflicto y el cuestionamiento, incluso la insatisfacción, porque de ellos surge la transformación de la práctica. Este aprendizaje comprende la reflexión sobre toda la actividad del sistema en la que los aprendices están involucrados y produce nuevas formas de actividad laboral en las que los agentes se arriesgan a construir espacios híbridos y a traspasar fronteras inter-sistemas, trabajando en una zona de desarrollo proximal compartida que se desarrolla en una temporalidad de varios ciclos de expansión del conocimiento (Erausquin, 2014). Engeström Y. (2001) explica que “...Bateson sugirió que el amplio alcance del aprendizaje expansivo es disparado por los dobles vínculos generados por exigencias contradictorias impuestas por el contexto a los participantes”. Esta teoría y el concepto de aprendizaje expansivo se examinan con la ayuda de cuatro preguntas: 1. ¿Quiénes son los sujetos de aprendizaje? 2. ¿Por qué aprenden? 3. ¿Qué es lo que aprenden? 4. ¿Cómo aprenden? que se basan en cinco conceptos: el sistema de actividad como unidad de análisis, la multiplicidad de voces en la actividad, la historicidad de la actividad, las contradicciones como motor de

cambio en la actividad, y los ciclos expansivos como posible forma de transformación de la actividad (Erausquin, 2019).

El constructivismo episódico integra el contexto y las capacidades cognitivas de las personas que allí participan. Un Modelo Mental Situacional (MMS) “es una representación de naturaleza episódica, dinámica y flexible de una tarea o situación, elaborada a partir de la integración de una parte de la teoría implícita con las demandas de la situación o la tarea” (Rodrigo y Correa, 1999, p. 78). Tiene una función pragmática que se activa en función de la tarea o situación a resolver y, a su vez, se va modificando de manera flexible y dinámica a medida que cambian las condiciones. En consonancia con los aportes de la Psicología cultural (Cole, 1999; Cole y Engestrom, 2001; Wertsch, 1993; Rogoff, 1997) los MMS pueden ser pensados como construcciones mediadas por instrumentos y artefactos proporcionados por la cultura, mediante procesos de participación guiada en comunidades de práctica social. En estos escenarios socioculturales, los MMS son susceptibles de transformarse tanto atendiendo a las demandas de la tarea o situación, sino también como resultado de un proceso de expansión, negociación e intercambio de significados con otros agentes del escenario sociocultural, pudiendo llegar a una representación compartida de la situación. En el estudio de la formación de conocimiento profesional, Schon (1998) concibe la reflexión - entendida como una forma de conocimiento- como un análisis y propuesta global que orienta la acción. El conocimiento teórico o académico es reconsiderado como un instrumento de los procesos de reflexión, destacando que este carácter instrumental sólo se produce cuando la teoría se integra de forma significativa, imbricándose en los esquemas de pensamiento más genéricos que son activados por el docente en su práctica. Los dispositivos de aprendizaje experiencial para la reflexión en y sobre la práctica deben ser evaluados para conocer sus alcances al finalizar la implementación. Se trata de un conocimiento de tercer orden que analiza los dos anteriores en relación con la situación y su contexto ya que permite la puesta en consideración y cuestionamiento individual y colectivo de las características de la situación problemática considerada, los procedimientos, la determinación de metas, la elección de medios y la propia intervención, poniendo en acción las teorías implícitas y las creencias.

Análisis de los cuestionarios

Análisis Cualitativo de Respuestas al Instrumento de Reflexión sobre la Práctica docente (Pre test)

Se exponen los resultados más relevantes para la identificación de fortalezas y nudos críticos en las tramas de las estructuras interagenciales (Ver Tabla 1).

Análisis Cualitativo de “Cuestionario de reflexión sobre la Práctica desarrollada en los Talleres y el espacio de “devolución”

El análisis de tendencias o giros orientados al cambio en la

construcción interagencial en las perspectivas sobre la propia función educativa, historización de las intervenciones, multivocalidad y perspectivismo, y contradicciones en relación al cambio permite identificar que los docentes analizados están en proceso de reconceptualizar sus aprendizajes, la significatividad de esta experiencia y del cambio en las intervenciones (Ver Tabla 2).

Resultados y conclusiones

El análisis discursivo de las respuestas brindadas a los cuestionarios pre test presenta convergencias respecto de la manera de abordar problemáticas relacionadas con la ESI. Las situaciones-problema relacionadas se enfocan en torno a conflictos entre docentes, entre estudiantes y entre docentes y estudiantes en las aulas y, también, en el contexto de la pandemia en grupos de WhatsApp. Son conflictos iniciados cuando hay encuentro entre personas que no comparten posiciones frente a temas relacionados a la ESI, como la diversidad sexual y los derechos de las disidencias sexuales, los roles estereotipados de varones y mujeres, el respeto y la convivencia en las diferencias en el ámbito educativo. Las intervenciones resultan reactivas, enfocadas en resolver el conflicto prontamente, dirigiéndose hacia los individuos participantes del problema, y no incluyen, en general, al grupo áulico o a la escuela en sí misma. En general la situación no es directamente abordada por el docente, sino que es “derivada” a Dirección, pasando la figura docente a ser merx espectador a la espera de una resolución. En cierto punto, parece existir des-implicada de la situación una vez que otro agente releva el caso. Las intervenciones son pensadas en solitario (sea el docente o el director quien intervenga), implicando ausencia de trabajo colaborativo y de co-construcción de soluciones, las acciones se enmarcan dentro del trabajo interagencial en coordinación (Engeström et al., 1997) donde los agentes se limitan a seguir objetivos diferentes, papeles prescriptos y guiones pre-establecidos que regulan la actividad

Se identifican recurrencias respecto del abordaje de las situaciones conflictivas, con una tendencia a evitar propiciar la externalización y el encuentro entre diferentes perspectivas. Estas situaciones evitadas, se enmarcan en la dificultad de encontrarse con la diferencia (Duschatsky y Skliar, 2000), con aquellas opiniones que contradicen los propios modelos mentales (Rodrigo y Correa, 1999). Todo aquello que no se aborda, lo no hablado, no desaparece, sino que se transforma y repercute en los escenarios socioeducativos. Metabolizar el conflicto permitiría convertirlo en “[...] energía para luchar, debatir ideas, no esconder injusticias, arbitrariedades, sino cambiar la realidad con herramientas que autoricen a todos” (Erausquin, 2015, p.11).

Se encuentra también cierta regularidad en los indicadores asignados de acuerdo al género de el docente que respondió al cuestionario. Los docentes participantes recibieron puntuaciones menores que las docentes a través de las distintas dimensiones y ejes. Relataron experiencias simples y poco desa-

rolladas, llevando a inferir cierta información faltante a partir de lo respondido para la asignación de indicadores. Las situaciones e intervenciones referidas por las docentes revisten de mayor complejidad, involucrando diversidad de actores y tramas relacionales, junto con dilemas éticos que se entrelazan para conformar el objeto del conflicto. En futuras investigaciones resultaría de interés indagar si esta tendencia se replica.

En el análisis de los cambios entre el pre test, la participación en los talleres y el post test se encuentran diferencias significativas que pueden identificarse como fortalezas en las posibilidades de expansión de aprendizajes. Se evidencia la aparición y apropiación de un espacio interagencial de trabajo para la construcción de contenidos y el abordaje de situaciones relacionadas con la ESI. Este espacio es en principio habitado por docentes que ya sostenían una buena relación de trabajo (previa a los talleres), pero que permitiría la apertura a la incorporación de nuevos miembros. Estos espacios, están pensados en forma de “tutorías” para estudiantes e involucran una reflexión compartida sobre las temáticas de la ESI con población adulta, incorporando materiales que les fueron brindados en los talleres, junto con la mirada crítica de los alumnos participantes de dichas tutorías (Rogoff, 2003). Este modo innovador de trabajo comienza a ser vivenciado por les docentes como una creación singular que desafía a revisar y reconceptualizar las interacciones, la propia organización y el dispositivo, así, una docente afirma al releer en su primer cuestionario el relato de su intervención en una situación de discriminación hacia una alumna trans descrita por les docentes como alguien a quien *“interactuar con el grupo le significaba un problema”*: *“... mi comportamiento hoy sería diferente”*; *“... por el conocimiento del tema que tengo conceptual y de las herramientas que puedo utilizar para ayudar a salir adelante con el tema”*; *“... siento que en esa oportunidad dejé todo en manos de la directora y simplemente yo fui con el problema, lo charlamos y dejé que ella hiciera, me parecía que le competía a ella como directora ver qué hacer con esa situación y yo me alejé y después ella me comentaba, pero cuando ya había trabajado sola”*; *“... hoy yo tomaría intervención, trabajaríamos en equipo, buscaríamos, ella como directivo tiene más alcance que yo de buscar ayuda pero yo estaría ahí también en la escuela tratando de ayudar a que esto se solucione. Porque siento el compromiso como docente de trabajar con esta temática, te comentan situaciones de su vida y vos dejás pasar porque no tenés las herramientas para ayudar o crees que no te compete, crees que no es de tu incumbencia, hoy ya no lo veo así. Quizás es el único espacio que ellos tienen para charlar, el único espacio de buscar ayuda o que encontraron para poder hablar por sí mismos y expresar lo que les pasa. Creo que ya sería diferente mi actitud frente a cualquier situación de este tipo”*. Esta apertura, parece implicar un mayor interés de este grupo de docentes por la implementación de la ESI en el CENS quienes la vivencian como una oportunidad de aprendizaje desde lo relacional, lo cognitivo y lo emocional, que tracciona al disfrute en

la búsqueda de espacios para el diálogo y la convivencia entre perspectivas diferentes y la construcción de nuevos sentidos. Se encuentra como una fortaleza una tendencia hacia una nueva perspectiva respecto del encuentro con la diferencia. El paso por los talleres y la apertura de los espacios de reflexión permitió desplegar una mayor posibilidad de metabolización de los conflictos (Erausquin, 2015, p.11) a partir del trabajo colaborativo y el respeto por las diversidades, propiciando espacios donde los modelos mentales (Rodrigo y Correa, 1999) se pongan en juego, construyendo escenarios donde la diferencia ya no aparece como temida, ni como fuente de todo mal (Duschatsky y Skliar, 2000), sino como oportunidad para repensar las prácticas y repensarse (Schon, 1998).

Se abren, como futuras líneas de investigación, la comprensión de los procesos intersistémicos de expansión de aprendizajes entre investigadores y docentes de la escuela, y entre la escuela y la ESI como sistemas de actividad que construyen zonas de construcción social de conocimientos, competencias e identidades (Erausquin, 2007).

Reflexiones finales

La Educación de Jóvenes y Adultes presenta marcadas ausencias, exclusiones y olvidos, desde las políticas públicas hasta los propios lineamientos curriculares. La Educación Sexual Integral no escapa a esta situación, sino que se metamorfoza dentro de sus características. Estas estructuras tan rígidas parecen moverse con el encuentro de perspectivas externas a las instituciones escolares como las de la ESI y el trabajo intersistémico sostenido entre les investigadores y les docentes. Los talleres *“ESI en la Ed. de Jóvenes y Adultes. Desafíos y posibilidades en el CENS (y en pandemia)”* permitieron vislumbrar tanto fortalezas como nudos críticos para el abordaje de problemáticas inherentes a la temática y fomentar oportunidades de reflexión sobre la práctica docente y el aprendizaje expansivo (Engestrom, 2001). El punto de partida es este trabajo colaborativo “desde abajo” que impulsa la autoorganización colectiva y el fortalecimiento de entramados (Cazden, 2010) intra e intersistémicos, indisolubles para la implementación de una ESI que tenga como destinatarios a toda la comunidad educativa.

La experiencia de los talleres abrió camino en esta escuela a la creación de una ESI para todas las etapas vitales y a la ampliación de derechos en un área tan particular, heterogénea e importante para la construcción de prácticas no reproductoras de desigualdades como la de la Educación de Jóvenes y Adultes.

Tabla 1

Fortalezas y nudos críticos. Instrumento de Reflexión sobre la Práctica Docente. Total de agentes: 7.

Dimensión I De lo Simple a lo Complejo. Análisis de la Situación-Problema	<ul style="list-style-type: none"> - 5 agentes construyen en sus relatos problemas complejos con interrelación entre factores o dimensiones propias del contexto o escenario educativo. - 3 de ellos muestran una tendencia a incluir tramas relacionales intersubjetivas y psicosociales entre actores, factores y dimensiones en el escenario educativo, trascendiendo al plano social. - En la descripción del problema, 4 agentes explican y dan una hipótesis sobre causas, factores o razones. - En relación con lo inespecífico a lo específico del problema en relación a la profesión docente: 1 agente muestra especificidad en la intervención del problema en su campo de actuación, articulada con la intervención de otras disciplinas y el resto se distribuye entre intervenir estrictamente de acuerdo a su especificidad profesional y tender a abrirse a la interdisciplina. - No hay mención de antecedentes históricos ni antecedentes en 4 agentes. - Hay mención en 3 agentes de relaciones causales multidireccionales en cadena acerca del problema. - Se enuncia una sola perspectiva que no da lugar a otra mirada o lectura pero que contiene algún signo de perspectiva científica, de lenguaje profesional, en 3 agentes. - Hay una distribución entre tender a localizar el problema en el individuo sin que la interacción se relacione con el problema y dar una definición "social" del problema en 4 agentes y 3 presentan tendencia a combinar factores subjetivos e interpersonales con planteos de conflictos intra e intersistémicos, con dilemas éticos.
Dimensión II Intervención profesional del docente	<ul style="list-style-type: none"> - En sus relatos 3 agentes deciden en forma unilateral sin trabajar con otros y el resto se distribuyen entre no indicar quien interviene o decide y lograr trabajar conjuntamente con otros en un solo caso. En sus acciones 3 agentes indican acciones puntuales no articuladas, 3 las articulan y contemplan diferentes dimensiones de la intervención y 1 logra articularlas en un proceso, incluyendo la temporalidad. - En sus intervenciones 3 agentes actúan solos y el resto se distribuyen 1 en cada indicador, desde no enunciar quienes intervienen hasta lograr una construcción conjunta del problema y la intervención con otros. - Se encuentran 4 agentes que dirigen sus acciones a un único objetivo y 3 logran enunciar más de uno previo a la intervención, no hay temporalidad ya que los objetivos no se articulan ponderados en un antes, durante y después de la intervención, no se construyen objetivos nuevos posteriores a la intervención. - En las acciones sobre sujetos, tramas vinculares y/o dispositivos institucionales 3 agentes despliegan acciones sobre sujetos individuales, y/o tramas vinculares, y/o dispositivos institucionales simultáneamente considerados y articulados; con tendencia a accionar sobre individuos y grupos; el resto acciona sobre sujetos y grupos, pero no en simultáneo o lo hace exclusivamente sobre sujetos. - En la acción indagatoria y de ayuda a los actores en la resolución de los problemas 1 agente enuncia acción indagatoria y acción de ayuda a los actores para resolver problemas, con articulación en simultáneo y en sucesión temporal, según la ponderación relativa al contexto, 3 enuncian acción de ayuda a los actores para resolver problemas sin plantear indagación ni antes, durante ni después de la intervención. - En la pertinencia de las intervenciones en relación al problema, todos los agentes realizan intervenciones pertinentes desde la especificidad del rol y 3 hacen alguna referencia a modelos de trabajo propios del campo de actuación. - En relación con la implicación, la distancia y la objetivación 3 agentes muestran tendencia hacia consolidar su implicación con respecto a la actuación profesional, con distancia y objetividad en la apreciación.
Dimensión III Herramientas	<ul style="list-style-type: none"> - Hay mención de 4 agentes a más de una herramienta vinculadas a una sola dimensión del problema. Las que más se reiteran son "el diálogo" y la "escucha", vinculadas a la dimensión individual o en algunos casos la grupal, 2 mencionan una sola herramienta 1 vinculada a la dimensión grupal o a la individual. - 1 agente logra ponderar el contexto, articulando varias herramientas y dimensiones en su intervención sobre individuos, grupos y equipos. - Se menciona el uso de herramientas específicas del rol del Profesor que se vinculan a los modelos de trabajo del área o campo de Enseñanza de la Disciplina en 4 agentes.
Dimensión IV: Resultados y atribución de causas de éxito o fracaso	<ul style="list-style-type: none"> - Se encuentran 6 agentes que se distribuyen entre los indicadores que dan cuenta de la mención de resultados con atribución unívoca a la dimensión interpersonal con tendencia en 3 a poder incluir otra dimensión como las condiciones del contexto. - Los resultados son mencionados y ponderados con sentido de realidad por 6 agentes, pero no se especifica atribución en relación al problema y la intervención

Tabla 2

Análisis de tendencias y/o giros. Cuestionario de Reflexión sobre la Práctica desarrollada en los Talleres. Total de agentes: 7.

Dimensión V Aprendizaje de la experiencia	<ul style="list-style-type: none"> - 5 agentes focalizan la experiencia de aprender en dos de los tres aspectos que hacen a la vivencia del aprender desde la perspectiva contextualista —emocional y/o relacional y/o cognitiva—, sin alusión explícita al tercero. 1 agente focaliza en los tres aspectos, articulándolos significativamente. -5 agentes mencionan contenidos académicos y/o conceptuales, articulados a la experiencia en el contexto en el que trabaja. -4 referencian al propio equipo de trabajo y 3 tienden a referenciar a la propia persona, al equipo de trabajo y a los equipos de la institución con la que se trabajó, articulándolos significativamente.
Dimensión VI Cambios en la intervención	<ul style="list-style-type: none"> -3 consideran cambiar algún aspecto, 3 incluyen varios aspectos articulándolos significativamente -2 repiensen y/o agregan destinatarios, trabajar articuladamente con mediadores indirectos y llegar a los destinatarios de manera directa e indirecta, articuladamente. - 2 consideran repensar, priorizar, sustituir y/o cambiar articuladamente objetivos, en base al análisis de procesos y resultados realizado con los actores, destinatarios y otros. - 3 consideran repensar el diseño, los instrumentos, la temporalidad, lo estratégico y toda la metodología, articulando significativamente sus componentes. - 6 consideran que es necesario mayor compromiso del propio equipo. -3 consideran revisar la participación de los agentes, sus acciones y decisiones y la distribución de las funciones: desde la coordinación y con los agentes.
Dimensión VII Funciones en el área educativa	<ul style="list-style-type: none"> - 4 enuncian funciones, objetivos y tareas propios del rol, articulados significativamente. - 4 establecen la interrelación de la propia función con la de todos los integrantes del equipo y con los destinatarios y los diferentes roles en la institución.
Dimensión VIII Historización	<ul style="list-style-type: none"> -3 re-significan la historización acerca de los antecedentes en el contexto en el que se realiza la intervención
Dimensión IX Multivocalidad y perspectivismo	<ul style="list-style-type: none"> - 6 identifican diferencias de perspectivas como punto de partida de modificaciones en los tiempos y estrategias destinados a los Proyectos en contextos y condiciones similares.
Dimensión X Las contradicciones en relación al cambio	<ul style="list-style-type: none"> - 6 identifican contradicciones o conflictos entre distintos sectores de la institución en la que se interviene, como punto de partida de modificaciones de tiempos, intensidades y estrategias, en Proyectos futuros en contextos o condiciones similares.

BIBLIOGRAFÍA

- Bach, A. M. (2015). Género, estereotipos y otras discriminaciones como puntos ciegos. En Bach A. M. (coord.) Para una didáctica con perspectiva de género. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa: La "transmisión" educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles educativos*, 24(97-98), 57-75.
- Brusilovsky, S. y Cabrera, M. E. (2012). Pedagogías de la educación escolar de adultos: Una realidad heterogénea. CREFAL: México.
- Cazden, C. B. (2010). Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes. In *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate* (pp. 61-80). Ediciones Manantial.
- Chaiklin, S., & Lave, J. (Eds.). (2001). *Estudiar las prácticas: Perspectivas sobre la actividad y contexto*. Amorrortu.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural: una disciplina del pasado y del futuro*. Ediciones Morata.
- Cole, M., & Engeström, Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. Salomon G. (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Amorrortu. Buenos Aires.
- Daniels, H. (2009). Vygotsky and Inclusion. En Hick, P., Kershner, R. & Farrel, P. *Psychology for Inclusive Education. New directions in theory and practice*. London: Routledge.
- Dome, C. (2014). Aprendizaje expansivo de agentes educativos que abordan situaciones de violencia en sus contextos de práctica. En VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- Duschatzky, S. y Skliar, C. (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. *Cuaderno de Pedagogía Rosario* 4(7), 33-44. https://aulavirtual.agro.unlp.edu.ar/pluginfile.php/16763/mod_resource/content/1/LA%20DIVERSIDAD%20BAJO%20SOSPECHA.pdf
- Engeström, Y. (2001). "Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: El caso de la práctica médica de la asistencia básica". En Chaiklin S. & Lave J. (Comps.), *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires, Amorrortu.

- Engeström, Y. (2007). Enriching the theory of expansive learning: Lessons from journeys toward coconfiguration. *Mind, culture, and activity*.
- Engeström, Y., Brown K., Christopher L.C. y Gregory J. (1997). Co-ordination, cooperation and communication in the courts: expansive transitions in legal work, en Cole, Engeström y Vasquez (comps.) *Mind, Culture and Activity*, Cambridge, Cambridge University Press
- Erausquin C. (2007). "Modelos de intervención psicoeducativa: sobre modelos, estrategias y modalidades de intervención de psicólogos en instituciones educativas". Publicación Posgrado. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- Erausquin C. (2014). La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos. *Revista Segunda Epoca*, 13 173-197.
- Erausquin, C. (2015). Violencias en plural: su relación con la inclusión, la diversidad y la equidad. La metabolización pedagógica de conflictos. Jornada de Capacitación e Intercambio de Experiencias sobre "Convivencia escolar, lazo social y ciudadanía". Facultad de Psicología Universidad Nacional de La Plata y Defensoría del Pueblo de la Provincia de Bs.As, Ensenada.
- Erausquin, C. (2019). Aprendizaje expansivo de agentes educativos. M1: Intervención del profesional sobre problemas situados en contexto educativo. M2: Aprendizaje Expansivo de agentes educativos. Manual de uso. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: PsiDispa. <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/634>
- Erausquin, C., Basualdo, M.E., García Labandal, L. (2008). Modelos mentales y sistemas representacionales en la formación de Profesores de Psicología a través de la Práctica de Enseñanza" Anuario XVI de Investigaciones de la Facultad de Psicología UBA ISSN.0329 5885, 157-172.
- Ley 26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. 4 de octubre de 2006.
- Marder, S. y Erausquin, C. (2016). El uso de un instrumento de indagación multidimensional para analizar el aprendizaje expansivo. Reflexión de psicólogos participantes en un proyecto de extensión. En V Jornadas de Investigación 2016, Facultad de Psicología, UNLP p. 276 ISBN: 978-950-34-1498-9.
- Resolución CFE N° 87/09 de 2009 [Consejo Federal de Educación]. Anexo I - Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Documento Base. 15 de octubre de 2009.
- Rodrigo, M. J. y Correa, N. (1999). "Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo". En Pozo, J.I. y Monereo, C. (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Santillana: Madrid.
- Rodríguez, L. M. (1996). Educación de Adultos y actualidad. *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*. No. 8; Año 5. Miño y Dávila.
- Rodríguez, L. M. (2009). La educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe. Moreno Martínez, P.L. y Navarro García, C. (Coords.) *Perspectivas históricas de la educación de personas adultas*. Vol 3, N°1. Universidad de Salamanca. http://www.usal.es/efora/efora_03/articulos_efora_03/n3_01_rodriguez.pdf
- Rogoff, B. (1997). "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje". En Wertsch y otros. (eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rogoff, B. (2003). Aprendiendo en actividades culturales a través de la participación guiada. En *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press.
- Schön, D.A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Sirvent, M. T. y Topasso P. (2006). "Análisis del Nivel Educativo de Riesgo de la población joven y adulta en Argentina. Notas para una política educativa". Cuadernos de Cátedra. OPFYL, Buenos Aires.
- Sirvent, M. T., Toubes, A., Llosa, S. y Topasso, P. (2006). "Nuevas leyes, viejos problemas en educación. Aportes para el debate sobre la Ley de Educación desde una perspectiva de educación permanente y popular", *Revista Amauta*. Anuario de Investigación, N° IV; Tucumán.
- Terigi, F. (2010). "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares" [Conferencia]. Ministerio de Cultura y Educación. La Pampa. https://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf
- Veronelli, A. (2019). *La Educación Sexual Integral en la Educación de Adultxs. Análisis de experiencias desde una aproximación crítica a la ESI*. Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González Especialización Docente de Nivel Superior en Educación Sexual Integral. En prensa.
- Wertsch, J.V. (1991). *A sociocultural approach to socially shared cognition*.
- Wertsch, J. V. (1993). *Voices of the mind: Sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.