11/12/2025

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN FINAL

"Las representaciones subjetivas de las y los docentes sobre la implementación en el aula de los recursos presentes en el eje Valorar la Afectividad de la ESI".

SUPERVISORA: DRA ANDREA DUPUY

Radicado en el Proyecto de Investigación:
Evaluación del prejuicio y formas de racismo en los estudiantes de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

INTEGRANTES:

TROTTI, YANINA ELIZABETH
VAZQUEZ, MARÍA CELESTE

ÍNDICE

Dedicatoria 3

Descripción Resumida 4

Descripción Detallada 5

Motivo 7

Antecedentes 8

La Ley de Educación Sexual Integral y su eje "Valorar la Afectividad" 8
Las Emociones en el Ámbito Educativo 9
La ESI y el Rol del/la Psicólogo/a 12

Problemas de Investigación 15

Objetivos 16

Marco Teórico 17

Métodos y Técnicas 23

Categorías Teóricas 24

Recolección y Análisis de Datos 26

Las Consideraciones de los/as Docentes y el eje "Valorar la Afectividad", en el Programa de la ESI 33
El Abordaje de las Emociones y las Herramientas del eje "Valorar la Afectividad", Ligadas a las Conductas Disruptivas 34
La Implicación Subjetiva de los/as Docentes y la Posibilidad de Co-construcción de la Subjetividad, en el abordaje de la ESI y Nuestro Eje de Estudio 35
Abordaje de la Implementación de la ESI, en Relación con las Intervenciones Institucionales, la Subjetividad, los Recursos e Imposiciones 37

Límites de la Investigación 41

Conclusiones 42

Bibliografía 44
Anexos.

Dedicamos este trabajo

A todas aquellas personas
que nos han acompañado y acompañan
durante el camino hacia el título de Lic. en Psicología.
A nuestra supervisora, Andrea Dupuy, quien nos acompañó
con gran compromiso y buena predisposición a lo largo
de la realización del presente trabajo.
Y también a todos aquellos/as profesionales de Psicología
que realizan diversos aportes al ámbito educativo,
a los/as docentes que generan grandes contribuciones
en las trayectorias de sus estudiantes, y
a aquellos/as docentes que tienen o han tenido
afectada su Salud Mental a causa de su labor.

Descripción Resumida

El presente trabajo de Investigación final se basa en un estudio de carácter descriptivo, a partir del cual se propone conocer, analizar, describir y reflexionar sobre la representación subjetiva de los/las docentes acerca de la implementación del eje Valorar la afectividad ante situaciones cotidianas que se presentan en el aula, en el contexto de la Ley de Educación sexual integral 26.150 (en adelante la ESI). Las/os docentes que forman parte de nuestra unidad de análisis ejercen su profesión en instituciones educativas en el nivel primario, de las cuales dos son públicas y dos privadas, ubicadas en la localidad de Necochea.

Para llevar a cabo este estudio, se utilizará una metodología cualitativa, realizando entrevistas semiestructuradas a los/las docentes (o sujetos de estudio), a partir de las cuales se busca recolectar información para dar respuesta a nuestro interrogante.
El motivo de esta investigación se basa en que, como estudiantes de la carrera de Psicología, nos resulta relevante y enriquecedor analizar y reflexionar acerca de cómo las emociones de los seres humanos influyen en el proceso de aprendizaje, así como también los recursos y herramientas con las que cuentan los/las docentes para acompañar dicho proceso.

Palabras Claves: Educación Sexual Integral, Afectividad, Docentes Educación Primaria.

Descripción Detallada

El problema que guía este trabajo se formula a partir del siguiente interrogante: ¿Cuál es el posicionamiento subjetivo que presentan los/las docentes de educación primaria en la localidad de Necochea, con relación a sus modalidades de implementación de la Ley de Educación Sexual Integral, también llamada “ESI”, para resolver situaciones en el aula, desde el eje “Valorar la Afectividad”?

Al hablar de “posicionamiento subjetivo” aludimos a la concepción de sujeto desde la perspectiva del psicoanálisis, entendida como el modo en que se posiciona frente a sus experiencias, conflictos intra-psíquicos y deseos, influenciados por su propia historia personal, sus relaciones interpersonales y el contexto sociohistórico.

Nos enfocamos en la realización de un estudio de tipo descriptivo con una metodología cualitativa. Las técnicas de recolección de datos que se emplearán serán la entrevista semi-estructurada y observación participante. La unidad de análisis estará constituida por 20 docentes pertenecientes al nivel primario, de los cuales 10 pertenecen a dos escuelas públicas y 10 docentes a dos escuelas privadas; con cargos distribuidos en 1° a 6º grado. La selección de este recorte obedece al propósito de contar con una variedad de modalidades de trabajo según los distintos ciclos de educación primaria, así como en distintos contextos socioeconómicos. Se considera pertinente indagar cómo los/as docentes que se encuentran a cargo de los diferentes ciclos del nivel primario, utilizan distintas modalidades de recursos y herramientas provenientes del eje “Valorar la Afectividad”, tanto en instituciones privadas como en instituciones públicas.
Consideramos apropiado este objeto de estudio puesto que, como estudiantes avanzadas de Psicología, nos parece necesario indagar sobre las consideraciones subjetivas de los/as docentes sobre la puesta en marcha de recursos y estrategias que dicha Ley propone para enseñar a sus alumnos y alumnas sobre las cuestiones de regulación emocional, teniendo en cuenta la gran implicancia que tiene la emoción en la enseñanza y en el aprendizaje tanto de los educadores como de las/los educandos. En este sentido, haremos referencia a los conceptos teóricos centrales desde los que partimos para desarrollar nuestro proyecto: ESI y dentro de ella el eje “Valorar la afectividad”, emociones, aprendizaje, cognición. Los cuáles serán detallados a continuación en los apartados “Antecedentes” y “Marco Teórico”. Asimismo, concebimos a la institución educativa como un espacio de posibilidad, un lugar de transformaciones, facilitador y potenciador, para “poner entre paréntesis” prácticas culturales tradicionales y normalizadas, y permitir, así, abrir interrogantes y cuestionarnos sobre el rol de los adultos implicados en el quehacer educativo. Y de esta manera posibilitar,

la puesta en práctica de acciones transformadoras que propicien modalidades de ser, pensar y actuar acordes con las necesidades de los alumnos y las alumnas, de acuerdo con el contexto social y cultural determinado. Teniendo presente el lugar que, en el proceso cognitivo del aprendizaje, ocupan las emociones, para lograr así abrir espacios en los cuales se pueda dar lugar a la expresión de emociones, se las valide como tal, y se ofrezcan recursos para poder comunicarlas, respetándose a uno/a mismo/a y a los otros/as. En concordancia con lo mencionado, comentamos los aportes de Liliana Maltz:

> La Educación Sexual Integral es un derecho. Es una necesidad. Es una apuesta. Es todo eso, pero además (...) es una oportunidad. Oportunidad para conectarnos, para hablar de lo que nos pasa, para pensar-nos y pensar nuestros vínculos. Armar lazos y devenir comunidad. (Maltz, Liliana. 2019. P.13).

A partir de lo mencionado elaboramos un instrumento de recolección de datos que nos permitirá obtener la información pertinente para alcanzar el objetivo de este trabajo de investigación, al mismo tiempo que posibilitará la visibilización del carácter transformador de las instituciones. De tal modo, para invitar a los/as docentes a pensar y pensar-se acerca de los desafíos psicosociales que se presentan en el ámbito escolar; haciendo énfasis en los recursos que brinda el eje “Valorar la afectividad” de la ESI, y convirtiendo la instancia de participación de los/as docentes en una instancia de mutuo enriquecimiento, compartiendo con ellos información sobre dichos recursos.

Motivo

En nuestro Trabajo de Investigación Final, hemos decidido centrarnos en la aplicación de la ESI, entendida como un marco legal que propone lineamientos curriculares específicos incluidos dentro de un Programa de Educación Sexual Integral dictado para que lo apliquen docentes de educación primaria, secundaria y terciaria (no universitaria). Específicamente, haremos énfasis en las implicancias subjetivas de los/as docentes sobre la aplicación en el aula de educación primaria del eje *"Valorar la afectividad".* Este último apunta a reivindicar el lugar que las emociones y los sentimientos ocupan en el aprendizaje de los niños y contribuir, desde el trabajo docente, al desarrollo de capacidades afectivas como la empatía y el respeto hacia uno mismo y los otros, desde un abordaje integral de los derechos humanos.

Desde nuestra mirada, como estudiantes avanzadas de la carrera de Psicología, consideramos relevante lo que explica el Eje "Valorar la Afectividad" tanto en relación a la constitución subjetiva como en el desarrollo de las capacidades psicosociales intra e interindividuales. Debido a que reconocemos la importancia de las herramientas psicológicas para la resolución de problemas tanto personales como interpersonales, para afrontar la realización de las tareas individuales y para vincularnos con otros.

Teniendo en cuenta que las emociones constituyen una variable con un fuerte poder de influencia en nuestra vida cotidiana —reflejado en la manera en que pensamos, actuamos y nos vinculamos tanto con otros como con nosotros mismos—, también resulta evidente su impacto en la capacidad de aprendizaje. Diversas investigaciones señalan que nuestra disposición cognitiva depende, en cierta medida, del estado emocional en el que nos encontremos. Asimismo, dicho estado influye en nuestras modalidades de respuesta y en la forma en que nos relacionamos con nuestro entorno individual y social.

Por ende, nos vemos convocadas a centrarnos en este eje de la ESI y reflexionar sobre interrogantes como los siguientes: Las/os docentes, ¿conocen este eje de la ESI y sus recursos?, ¿lo aplican en las aulas? ¿cuándo y de qué manera?, ¿los contenidos de este pilar les resultan útiles ante los desafíos cotidianos del aula?, en el caso afirmativo: ¿ante cuáles desafíos?, ¿lo reconocen útil para sí mismas/os y para las/os estudiantes?, ¿les resulta un desafío implementar este eje?, entre otros.

Antecedentes

Ante la complejidad del tema seleccionado, los antecedentes teóricos y desarrollos recientes son presentados en cuatro apartados. Con el fin de realizar un acercamiento hacia el objetivo de este proyecto, de la forma más clara y completa posible. Dichos apartados son: la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) y su eje “valorar la afectividad”; las emociones en el ámbito educativo; y por último, la ESI y el rol del/la psicólogo/a.

- **La Ley de Educación Sexual Integral y su eje “Valorar la Afectividad”**

La Ley 26.150 del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, conocida como ESI, fue sancionada en el año 2006. Sin embargo, aún se proclama su reconocimiento y aplicación. Esta ley establece la obligatoriedad del programa en todos los establecimientos educativos del país, tanto públicos como privados, desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria. Asimismo, requiere que las instituciones educativas generen espacios de formación para madres, padres y responsables, reconociendo su derecho a informarse sobre la ESI.

La Educación Sexual Integral es definida como aquella que “articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos”. Por ende, la definición de los lineamientos curriculares básicos para la misma es “asesorada por una comisión interdisciplinaria de especialistas en la temática, convocada por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, con los propósitos de elaborar documentos orientadores y aportar al Consejo Federal de Cultura y Educación una propuesta de materiales y orientaciones que puedan favorecer la aplicación del programa.”

En consonancia con esta definición, la ESI se articula con diversas leyes nacionales e internacionales. Las leyes que se complementan mutuamente con la ESI son: Ley 23.849, de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño; Ley 23.179, de Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, que cuentan con rango constitucional; Ley 25.673, que refiere al Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable; Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Y también incluye, las leyes generales de Educación de la Nación.

Ante la amplitud y complejidad del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, se ha planificado su aplicación distribuyendo los contenidos en 5 ejes. Definidos de la siguiente manera: reconocer la perspectiva de género, respetar la diversidad, valorar la afectividad, ejercer nuestros derechos y, cuidar el cuerpo y la salud. Si bien se interrelacionan entre ellos,

cada uno profundiza uno de los aspectos implicados en la ESI. De tal forma, el eje “Valorar la afectividad” propicia el reconocimiento del lugar que ocupan las emociones y sentimientos en el aprendizaje, y contribuye al desarrollo de capacidades afectivas como la empatía, la solidaridad y el respeto. Teniendo en cuenta que las emociones y sentimientos están presentes en toda interacción humana; considerando que la afectividad puede contribuir al encuentro o desencuentro con las demás personas; generando las condiciones necesarias para que cada cual pueda expresar sus puntos de vista, acatando las diferencias, sin anular las tensiones y conflictos presentes en los vínculos; respetando la intimidad propia y ajena; y rechazando toda manifestación coercitiva del afecto, el abuso y la violencia de género y sexual.

Desde aquí, se contempla la concepción de las personas en su complejidad y se visibiliza tanto la influencia de las emociones en la vida cotidiana como la capacidad de aprendizaje para identificarlas, valorarlas, desarrollarlas y expresarlas, en el marco del respeto mutuo.

- **Las Emociones en el Ámbito Educativo**

Respecto a las emociones en el ámbito educativo, cuenta con aportes provenientes de distintas áreas de conocimiento, así como de organismos e investigaciones.

En estrecha relación con la ley de ESI, desde la Secretaría de Equidad y Calidad Educativa, la Lic. Mara Brawer (2010) realiza el prólogo de la “Serie Cuadernos de ESI”, en el marco de la presentación de contenidos y propuestas de la ESI para las salas. En él considera que:

> La escuela es uno de los ámbitos específicos para avanzar hacia la transformación de prácticas culturales fuertemente arraigadas, que profundizan las desigualdades y obstaculizan el desarrollo integral y pleno de nuestros niños y niñas. Por ello, estas exigencias y responsabilidades suponen un verdadero desafío: tenemos que trabajar con nosotras y nosotros mismos, con nuestros propios prejuicios, sometiéndolos al más riguroso y sincero análisis. Así, como docentes y como directivos, podremos guiar a los niños y las niñas en el abordaje de información científica validada, para que puedan reflexionar sobre ella y ponerla en diálogo con sus prácticas cotidianas en un marco de respeto mutuo. Es preciso que los chicos y las chicas se formen en un juego de libre elección; que sean realmente capaces de discernir, de cuidarse, de cuidar al otro, para que conozcan y ejerzan sus derechos, sean soberanos de sus cuerpos, y para que, fundamentalmente, no se queden solos con su miedo, su incertidumbre, su curiosidad.
>
> (Educación sexual integral para la educación inicial: contenidos y propuestas para las

salas, 2010, p. 7)

De tal forma, la Lic. Brawer pone en relieve el desafío que conlleva aplicar la ESI y cuánto debe implicarse subjetivamente uno/a mismo/a para dicho quehacer. Y a la vez, menciona el rol activo de la escuela en la formación y transformación cultural.

Respecto al rol de la escuela, cabe mencionar una interesante perspectiva que ofrece la Lic. Lamas en su artículo “Educación emocional, contribución de la escuela a la salud mental infantil.” (2013). En el mismo se detallan resultados de investigaciones sobre la salud mental en Argentina, enfocándose en el papel de la escuela como agente de salud mental de los niños, niñas y adolescentes, centrada en la institucionalización de conductas adaptadas a las normas sociales, disminuyendo los comportamientos considerados como “no-adaptados”, en relación con lo normativizado. En relación con sus hallazgos, la autora argumenta la necesidad de generar programas de prevención y promoción de la salud infantil en espacios comunitarios y escolares.

Desde lo expresado por Marta Lamas y su trabajo sobre las emociones en el ámbito escolar, puede reconocerse la importancia del eje “Valorar la Afectividad” de la ESI no solo como una variable para abordar el desempeño académico y la convivencia escolar, sino también para abordar la prevención de la Salud Mental Infantil en el ámbito escolar.

En relación con esto último, desde las investigaciones psicológicas realizadas en el ámbito educativo, puede tenerse en cuenta dos trabajos argentinos realizados en 2019. Uno de ellos sobre el rendimiento académico y las emociones, y el otro sobre el bullying.

Sobre el rendimiento académico, Veronica Ramirez y Eliana Ruetti publicaron, en el 2019, el artículo argentino llamado “Evaluación de componentes emocionales y cognitivos: análisis de diferentes niveles de organización”, basado en los estudios empíricos realizados hasta ese momento. Este artículo está constituido a partir del relevamiento bibliográfico realizado en PubMed y Scielo, distribuido en tres búsquedas, con el fin de obtener datos sobre cada uno de los niveles de organización implicados en el estudio. Dichos niveles son: cognitivo, conductual, y autonómico; analizados y considerados como componentes de los procesos autorregulatorios. De tal forma, aquí se destaca lo mencionado en relación al desempeño académico y se explicita que “Se ha verificado que aquellos/as niños/as con mayor nivel de esfuerzo de control voluntario tienden a tener mejores desempeños autorregulatorios y académicos durante la escolaridad primaria; mientras que aquellos/as con mayor nivel de reactividad negativa tienden a tenerlos más bajos (Veronica Ramirez y Eliana Rietti, 2019, p. 405).

Por ende, desde este breve recorte, se puede hacer alusión a la relación entre las emociones y la cognición, y a la simultaneidad de los procesos que ambas implican. Lo cual conlleva a recordar la importancia de los procesos autorregulatorios para un adecuado aprovechamiento de los recursos cognitivos, que resultaría demostrado en un elevado rendimiento académico.

Sobre el acoso escolar o Bullying, Teresa Veccia, Fabiana Sgromo, María Gisel García, Jorge Haslop, y Jimena Grasso publicaron un artículo, en el año 2019, llamado “El acoso entre pares (bullying) en la escuela primaria: reflexiones y aportes para el diseño de intervenciones desde el campo de la psicología”, en el cual realizan una investigación con niños/as de 4º, 5º, 6º y 7º grado, divididos en grupos focales. Desde los resultados obtenidos en esta investigación, se podría destacar que prevalece en los niños/ as la dificultad para percibir la diferencia entre broma y agresión entre compañeros escolares, podría estar relacionada con “quién la realiza, quien la recibe y quien la observa, también podríamos pensar cómo esta dificultad de interpretación se traslada a la actuación docente cuando se intenta marcar un límite, pautas o normas de convivencia” (Teresa Veccia, Fabiana Sgromo, María Gisel García, Jorge Haslop, y Jimena Grasso, 2019, pp 12). Cabe mencionar que, según lo expresado en este artículo, la actuación docente suele realizarse cuando la agresión es “notoria”, visibilizando la dificultad y confusión en el proceso de naturalización del bullying.

Por ende, siguiendo estos resultados, se podría considerar que la psicología, desde sus investigaciones científicas, dan cuenta de las dificultades que presentan los procesos psicológicos no solo en los/as educandos sino, también, en los/as educadores. Ya que, en este caso, puede demostrarse que tanto los niños/as tienen dificultades para delimitar el acoso escolar y bullying como los/as educadores.

En este aspecto podría considerarse la implicancia subjetiva de los/as educadores en el abordaje de la ESI, debido que en ella se interpelan las situaciones de acoso escolar y bullying, requiriendo la identificación y reconocimiento de ambos para abordarlos. Es decir, en el marco de la ESI, los/as educadores al abordarla, se apropian de diversas herramientas para la resolución de conflictos en el aula y, al mismo tiempo, ponen en juego su subjetividad. Debido que, en el proceso de dicho abordaje, interpelan sus propias creencias y vivencias sobre el acoso escolar y el bullying. Del mismo modo, y en estrecha relación, podría considerarse que tratar el eje “valorar la afectividad” de la ESI conlleva una implicación subjetiva por parte de los/as educadores.

Por otro lado, cabe mencionar, el aporte realizado desde el artículo publicado en 2022, “Las emociones en la Educación Sexual Integral y la Educación Emocional. Tensiones y entrecruzamientos en el marco de un ethos epocal emocionalizado” de Sorondo, Juana y Abramowski, Ana Laura. En él se realiza una lectura de la ESI y la EE, centrándose en cómo abordan las emociones cada proyecto. Al margen de las particularidades de cada uno de ellos, ambos visibilizan y promueven el reconocimiento de las emociones. En el proyecto de ESI, encontramos un eje específico para su abordaje, nuestro eje elegido, “valorar la afectividad”. Y el proyecto EE consiste en argumentar y proponer el abordaje de las emociones en el ámbito educativo. En el artículo de Sorondo y Abramowski se concluye que “Ambas propuestas (EE y ESI) coinciden al construir un pasado escolar que habría que dejar atrás, tanto por su énfasis en lo cognitivo, conceptual, intelectual o racional, como por relegar a lo emocional al plano de las enseñanzas informales o espontáneas. El terreno para justificar que lo emocional devenga currículum estaría, así, constituido” y se considera que “esta tendencia a expandir el currículum, incorporando de manera progresiva dimensiones del orden conductual devenidas en competencias y capacidades, está estrechamente vinculada a los requerimientos de la reflexividad y de la individualidad emocional contemporánea” (Ana Laura Abramowski, y Juana Sorondo, 2022, p.39).

Desde el aporte realizado por las profesionales de la educación, se puede visibilizar la complejidad de la temática, cuánto moviliza la inclusión de las emociones en el ámbito educativo y la dificultad para ubicar su lugar de abordaje; lo cual conlleva a interrogar qué concepciones tenemos de los/as educando y qué formación se quiere para ellos/as.

- **La ESI y el Rol del/la Psicólogo/a**

En estrecha relación con lo mencionado hasta aquí, nos encontramos con la complejidad del rol del psicólogo/a y la ESI. Debido a que ésta nos interpela tanto en nuestra propia formación como en nuestro rol dentro del ámbito educativo. Por un lado, se puede apreciar el aporte realizado por las Lic. Paula Daniela Cardos y Andrea Cufre, en su artículo “ESI y formación de profesores en Psicología. De la enseñanza de contenidos a la transmisión de una perspectiva”. Quienes plantean que la ESI es una “experiencia educativa”, no sólo una “temática a abordar”, ya que lo que se busca con su implementación es generar una relación-con-otros, habilitando espacios de circulación de la palabra, sin buscar la clasificación, estigmatización ni estereotipación de aquello que se dice y escucha.

Asimismo, estos autores plantean que, al momento de enseñar, en la actualidad, resulta imprescindible la ruptura de modelos educativos basados en la educación sexual enfocada en

lógicas binarias, biologicistas y reduccionistas. Incentivando la aplicación de modelos de enseñanza con perspectiva de género, desnaturalizantes y posibilitadores de nuevas formas de “ser” niño/a, adolescente y adulto/a. Es por ello que, los autores citados, plantean la necesidad de un cambio en el rol de los futuros/as docentes, la necesidad de un compromiso de “poner en cuestión” lo aprendido sobre la sexualidad y a la educación sexual. Es decir, pensar y actuar desde una perspectiva crítica y desnaturalizadora sobre el conocimiento teórico y la praxis que involucran los lineamientos de la ESI. Y en este sentido comentan que “la enseñanza de la ESI requiere, además de conocimientos teóricos, otros de carácter procedimental y práctico; así como también tener en cuenta la caracterización acerca del conocimiento de la materia y la importancia de las dimensiones que la componen” (Paula Daniela Cardos, Andrea Cufre, 2019, p. 47). De tal forma, este aporte visibiliza el deber de implicancia sobre la ESI no solo en quienes se forman como docentes de la Licenciatura en Psicología sino también en aquellos/as futuros psicólogos/as.

Por otro lado, es importante mencionar qué aportes brinda las investigaciones sobre el rol del/la psicólogo/a en el ámbito educativo. Siguiendo los resultados de una investigación realizada en la Facultad de Psicología de la UBA, publicados en el artículo “Tensiones que atraviesan la inserción de los psicólogos en las instituciones educativas” (Erausquin C. y Bur R., 2013), podría decirse que el quehacer del psicólogo en la institución escolar es más complejo que la selección y aplicación de test.

En dicho artículo, las entrevistas realizadas a psicólogas que están insertas en el ámbito escolar dan cuenta de cuánto se desdibuja el rol (considerado como identidad) y el quehacer del psicólogo por diversos atravesamientos. Como, por ejemplo, por el hecho de estar instaladas dentro de la institución como parte de ella, el hecho de actuar como sostén dentro del equipo directivo, o la dificultad de ser reconocidas como psicólogas, por parte de los padres, y ser confundidas con las profesionales psicopedagogas o docentes.

Los datos obtenidos en dicha investigación dan cuenta que los/as psicólogos/as realizaban predominantes intervenciones focalizadas en los alumnos y desde una perspectiva individual; en comparación con aquellas intervenciones grupales, institucionales, o comunitarias. En este sentido, los psicólogos/as que trabajan en educación, consideran que requieren de su intervención aquellas dificultades relacionadas, primero, con problemas conductuales, de aprendizaje y, por último, emocionales.

Hasta aquí se puede explicitar la complejidad del campo educativo en el que se desarrolla el rol del psicólogo y sus limitaciones, ubicado dentro del equipo que conforma al Equipo de Orientación Escolar.

En estrecha relación con lo mencionado por la Lic. Erausquin, hemos podido apreciar personalmente lo expresado aquí, hemos podido notar cómo el rol del/la psicólogo/a queda capturado por las tareas del/la Orientador/a Escolar y cómo la ESI suele ser parte de esas tareas a realizar, dificultando la “transversalidad” que la ley propone.

Por último, cabe mencionar, los valiosos aportes que conllevan los proyectos de extensión de la Universidad Nacional de Mar del Plata sobre la ESI, como por ejemplo “Que se escuche la ESI”. Un proyecto llevado a cabo por estudiantes de diversas disciplinas (de salud, psicología, y trabajo social, entre otras) que abordan la ESI en espacios educativos y comunitarios, desde el 2018.

Problema Básico

¿Cuál es el posicionamiento subjetivo de los/las docentes de educación primaria de la localidad de Necochea respecto de los recursos que ofrece el eje “Valorar la afectividad” de la Educación Sexual Integral (ESI) para su implementación en el aula, considerando dos instituciones públicas y dos privadas?

Problemas Específicos

¿En qué medida los/las docentes reconocen la utilidad de la aplicación de la ESI en la cotidianeidad del aula?

¿Qué situaciones recurrentes identifican los/las docentes como desafíos en el ámbito escolar, en las cuales consideran pertinente aplicar herramientas del eje “Valorar la afectividad” de la ESI?

¿Qué modalidades de implementación del eje “Valorar la afectividad” mencionan los/las docentes en sus prácticas cotidianas?

Objetivo general

Analizar el posicionamiento subjetivo de los/as docentes implicadas en el abordaje de situaciones en el aula en las que suponen necesario aplicar la ESI y reflexionar sobre ello.

Objetivos específicos:

1. Comprobar la utilidad que los/as docentes reconocen acerca de la aplicación de la ESI en la cotidianeidad del aula.
2. Conocer y reflexionar sobre las opiniones de los/as docentes en las modalidades de implementación de la ESI para resolver situaciones en el aula, desde el eje “valorar la afectividad”.
3. Identificar las situaciones recurrentes dentro del aula que se les presenta como desafíos a los/as docentes y consideran aplicar herramientas de la ESI del eje “valorar la afectividad” de la ley 26.150.
4. Determinar las modalidades de implementación del eje en cuestión.

Marco Teórico

La presente exposición se sostiene en aportes provenientes de diferentes perspectivas teóricas teniendo en cuenta la complejidad del objeto de estudio y la multiplicidad de dimensiones puestas en juego a la hora de abordarlo.

Nuestro punto de inicio se centra en un análisis de la Ley de Educación Sexual Integral 26.150, la cual se basa en una reglamentación que pone énfasis en el cumplimiento del Programa de Educación Sexual Integral identificando y explicando los lineamientos curriculares que se espera que tengan en cuenta los/as docentes al momento de su ejercicio profesional con los alumnos y las alumnas. Dicha Ley se encuentra atravesada por cinco ejes, los cuales son las bases de los contenidos que se utilizan para abordar la Ley en el ámbito escolar. Estos ejes son:

1- Reconocer la perspectiva de género

2- Respetar la diversidad.

3- Valorar la afectividad

4- Ejercer nuestros derechos

5- Cuidar el cuerpo.

Tener en cuenta estos ejes asegura la posibilidad de ejercer un abordaje integral del ser humano en su complejidad, entiendo a éste como un ser bio-psico-social. Es importante aclarar que, aunque, teóricamente, se mencionan por separado, a la hora de ponerlos en práctica, necesariamente, se encuentran interrelacionados, y, por momentos, puede aplicarse mayor énfasis en uno u otro eje.

Para el desarrollo de nuestro proyecto de tesis nos centraremos en el eje “Valorar la Afectividad”. En relación con esto, podemos mencionar ciertos recursos o estrategias que resultan necesarios tener en cuenta a la hora de ponerlo en práctica. Estos recursos pueden definirse de la siguiente manera:

> Son aquellas actividades que conllevan la utilización de herramientas psico-sociales a la hora de:

- Tener en cuenta que las emociones y sentimientos están presentes en toda interacción humana.
- Considerar que la afectividad puede contribuir al encuentro o desencuentro con las/los otros/as que interactuamos cotidianamente.

- Generar las condiciones para que todos/as puedan expresar sus puntos de vista respetando las diferencias, sin anular las tensiones y conflictos presentes en los vínculos.
- Respetar la intimidad propia y ajena.
- Rechazar toda manifestación coercitiva del afecto, y al abuso y violencia de género y sexual. (Cámara de diputados de la Nación, 2020. Informe. Esi - Nociones generales; p. 8).

Luego de analizar la reglamentación de la ESI y generar una revisión de la bibliografía pertinente que aborda la temática de la integración y ejecución de la Ley de Educación Sexual Integral en América Latina y, más específicamente, en Argentina, se considera adecuado, para la realización del presente proyecto, trabajar desde una perspectiva teórica múltiple que aborde la temática desde una visión multidimensional. Esto se debe a que se trata de un objeto con múltiples implicancias tanto desde el punto de vista micro, meso y macro institucional, ya que abordar la educación sexual integral tiene amplias implicaciones tanto a nivel educativo, como familiar, social, político, económico.

Así, en consonancia con los aportes de la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (1979) que explica cómo los seres humanos estamos influenciados constantemente por diferentes y dinámicos espacios que se yuxtaponen y relacionan entre sí, podemos explicar a qué nos referimos cuando aludimos a la implementación de la ESI. Esto refiere a que no sólo nos centramos en aspectos legales, sino también que la posibilidad de aplicación y cumplimiento de los requerimientos de la Ley 26.150 también refleja la necesidad de políticas públicas acordes a los lineamientos curriculares, éticos y legales que dicha Ley propone, así como también de un presupuesto económico que posibilite la puesta en marcha, por parte de los actores sociales, de acciones para llevar a cabo las coordenadas de los ejes de la ESI (Reconocer la perspectiva de género, Respetar la diversidad, Valorar la afectividad, Ejercer nuestros derechos y Cuidar el cuerpo). Todo esto es posible a partir de la formación pertinente de los agentes que tienen que llevar a cabo las acciones antes comentadas; es decir, los referentes de las instituciones educativas que son los encargados de planificar, poner en acción y justificar sus formas de llevar a cabo sus acciones frente a los alumnos en situaciones cotidianas dentro del aula.

En el mismo sentido, las familias de los alumnos de todos los niveles también están implicados de forma directa y/o indirecta en las posibilidades de implementación de acciones para cumplir con los lineamientos pertinentes, ya que la familia pertenece a uno de los espacios que tiene mayores efectos en la constitución psíquica de los sujetos, en cuanto a su identidad, valores, relación consigo mismo y los otros, etc.

Como ejemplo de esto último, podemos señalar un pasaje de una entrevista que aparece en un paper de Casi, et al. (2022) “Pensar la Educación Sexual Integral en el nivel primario bonaerense desde las experiencias y relatos de los equipos de gestión” en la que se describe el desconocimiento, por parte de muchas familias, de que la ESI es un derecho, y, en cuanto a esto, comentan los autores citados que “por tanto, hay que trabajar mucho en la toma de conciencia y en lo que se comprende por sexualidad para que no quede ligada sólo a lo biológico” (Casi, D. B, Linare, C. E & Bruschetti, L. E, 2022, pp. 13).

En este sentido, es interesante remarcar que la Ley en cuestión, tiende hacia una perspectiva en auge en el siglo XXI focalizada en la protección de los Derechos Humanos, en sentido amplio. En referencia a esto, podemos citar a JJR Marques (2024) cuando explica que lo que se busca es:

> Asegurar que todas las personas tengan la oportunidad de recibir educación conjunta. Este planteamiento motiva un análisis profundo del impacto de las políticas de inclusión educativa de organismos internacionales en la configuración de agendas políticas a nivel mundial. La intersección de estas perspectivas teóricas brinda un panorama integral para comprender y abordar la inclusión educativa en el siglo XXI. (Marques, JJR, 2024, p. 7)

Así, desde este movimiento integrador, tanto a nivel nacional como internacional se generan estrategias, en las diferentes esferas públicas y políticas de los distintos países para llevar a cabo Leyes y acciones tendientes a mejorar las condiciones de inclusión de la sociedad en su totalidad. Y dentro de estas estrategias, podemos ubicar a la ESI. Esta situación es esperable que suceda para evitar fuentes de malestar y padecimiento en los/as docentes que propicien situaciones que podríamos carátula, siguiendo a Ulloa como “encerrona trágica”, la cual se trata de situaciones sociales duales, entre uno que tiene poder y otro que cumple la función de víctima. Resultando en situaciones de excesivo padecimiento psíquico donde no aparece la terceridad como facilitador de corte, vislumbrando el desamparo, el descontento del cuerpo y la falta de ternura.

Resulta pertinente aclarar que dada la complejidad de la relación y las implicaciones que sostienen y gobiernan las diferentes estrategias y puestas en marcha de la ESI (así como también de cualquier Ley sancionada), y, luego, de una evaluación de nuestros recursos e intereses educativos para la realización del presente trabajo, consideramos que nuestro proyecto se centrará en aquellos aspectos de la Ley 26.150 relacionados con el eje “Valorar

la afectividad” y cómo los/as docentes auto-evalúan sus recursos profesionales, aprendidos en la práctica y siguiendo o no los lineamientos que dicha Ley aporta, en las diversas situaciones que emergen en la cotidianidad del aula.

En este sentido, teniendo en cuenta una de nuestras variables de estudio que es el eje “Valorar la Afectividad”, resulta central enfocarnos en el plano de la vinculación entre emoción, cognición y aprendizaje. Entendiendo estos conceptos como interdependientes en la práctica, aunque en la teoría no siempre han sido comprendidos de esta manera.
En cuanto al constructo “emoción”, nos referimos a éste desde la concepción de la Psicología Cognitiva, perspectiva desde la cual podemos entenderlo desde un atravesamiento tanto biológico como cognitivo; es decir, como expresión fisiológica que se activa en respuesta a los estímulos ambientales o internos; y al mismo tiempo, como un aspecto de la cognición, ya que depende de la interpretación individual y personal de cada uno de nosotros la cual repercutirá de manera diferente en la respuesta emocional que se lleve a cabo y las acciones que se pongan en marcha. Entendiendo, así, al ser humano desde el paradigma de la complejidad, como un ser activo en el proceso de aprendizaje, consciente, en pleno desarrollo de sus potencialidades cognitivas, neurológicas y emocionales. Todo esto situado dentro de un determinado contexto histórico, político, social, económico atravesado por reglas éticas, legales y morales. Resumiendo, en palabras de Anzelin, I., Marín-Gutiérrez, A. y Chocontá, J:

> Las emociones son fenómenos individuales de corto plazo, que incluyen un componente afectivo, cognitivo, fisiológico, motivacional y expresivo, y tienden a dominar nuestra conciencia. Las emociones incitan a la acción, son una guía que permite interpretar el mundo que nos rodea y están mediadas por estructuras sociales y culturales. (Anzelin, I., Marín-Gutiérrez, A. & Chocontá, J. 2020, p.2)

Con respecto a esto, investigaciones científicas realizadas en distintos países por diferentes autores coinciden en que el aspecto emocional y el aprendizaje se encuentran relacionados dinámicamente. Siendo que estos factores, tradicionalmente, han sido entendidos y tratados como asuntos separados tanto en investigaciones como también en la praxis docente. Respecto a esto, Ana María Fernández-Martínez e Inmaculada Montero-García ejemplifican en su artículo “Aportes para la articulación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil” (2012) que la transformación de sentido que ha ido sucediendo en la sociedad en general, y en el sistema educativo argentino, específicamente. En este sentido, puntúan que, tradicionalmente, los estudios de las emociones no han sido tenidos en cuenta en relación al aprendizaje, sino que se han enfocado en el estudio de los aspectos cognitivos y sociales,

relacionados con la exclusión social estructurante que atraviesa a los países latinoamericanos. Sin embargo, en la actualidad, se ha empezado a intensificar el análisis de la relación entre el aprendizaje y la emoción, lo cual ha impactado en la manera de concebir la construcción de conocimiento como proceso. En palabras de los autores citados anteriormente:

> Necesidad de concebir la construcción del conocimiento como proceso, en el que los niños se tornan activos y donde la articulación dialéctica entre las etapas de desarrollo de la infancia contribuye a que podamos pensar en ellos como sujetos complejos, capaces de asociar, discutir, usar, apropiarse de lo que oyen, de lo que ven, representar modelos ausentes, en suma, permanecer dinámicos en la propia diversificación de intereses, tareas, roles y elecciones (Duer, 2010; Fernandez-Martínez A. M & Montero-García I, 2016, pp17)

En relación a lo dicho hasta aquí, investigaciones de distintos referentes y localidades, han logrado avances respecto al estudio sobre la emoción en los estudiantes, y cómo atraviesan las diferentes esferas de la vida cotidiana y, específicamente, el aprendizaje y las relaciones interpersonales. En este sentido, cabe mencionar la relevancia que ha adquirido la implementación y estudio de la “teoría del valor-control de las emociones”, la cual refiere a que el control, expectativas de éxito y valor otorgado a las actividades o logros académicos provoca emociones de logro. Estas últimas pueden ser tanto positivas o negativas, en ambos casos, se produce la activación fisiológica y cognitiva, pero potenciando diferentes afectos: en el primer caso, pueden generar confianza en sí mismo, sentimiento de gratificación, alegría, buena autoestima; y en el otro caso, puede experimentarse ansiedad, aburrimiento, desesperanza, ira, miedo. Es importante aclarar que ambos tipos de expresiones emocionales son necesarias y válidas, y acompañan todos los procesos de la vida cotidiana en todas las etapas del desarrollo humano. En referencia a este punto, Anzelin, Marín-Gutiérrez y Chocontá (2020) en su artículo “Relación entre la emoción y los procesos de enseñanza aprendizaje” consideran que, en contra a ciertos estudios que afirman una relación negativa entre emociones negativas y los procesos atencionales y de aprendizaje. Los autores proponen que experimentar emociones negativas en el aula es necesario e inevitable, ya que lo explican como una “parte del proceso de adaptación a conocimientos de diversa abstracción y complejidad, de manera que lejos de evitar dichas emociones, un docente debe entenderlas como parte del proceso para promover estrategias de afrontamiento y procesos de regulación emocional” (pp. 15).

De todo esto, se desprende, entonces, la confirmación de que el aprendizaje no sólo se deriva del procesamiento de la información, de la capacidad de razonar, conocimientos previos, etc, como suponía la Psicología Cognitiva en sus inicios; sino, que aprender también implica la co- participación de aspectos emocionales, motivacionales, procesos de socialización y de relaciones interpersonales, que varían de acuerdo a cada momento histórico y social. De esta manera, en palabras de José Ángel García Retana:

> Debe considerarse que el aprendizaje es el producto cultural de dos vertientes que interactúan entre sí de manera dinámica, la racional, ligada a la cognición y, la emocional, ligada a los sentimientos, de forma tal que es difícil, sino imposible, separar lo que corresponde a uno u otro dominio. (García Retana, J. A, 2012, 12).

Concluyendo, podemos argumentar que resulta fundamental considerar el objeto de estudio de nuestro proyecto: la auto-evaluación de los/as docentes sobre la implicancia del eje Valorar la Afectividad de la ESI en cuanto a sus propios recursos para manejar situaciones determinadas dentro del aula, desde una perspectiva cognitivista y socioconstructiva, en la que se tengan en cuenta tanto los aspectos emocionales, cognitivos y sociales como determinantes para el comportamiento y el aprendizaje, tanto en niños como en adultos. Teniendo en cuenta la complejidad del ser humano y su multidimensionalidad con sus efectos e implicancias sobre sí mismo y el ambiente que lo rodea, es necesario tener un punto de vista integrativo. En este sentido, consideramos que la Ley de Educación Sexual Integral 26.150 conlleva en sus lineamientos curriculares un punto de vista heterogéneo que intenta tener en cuenta la multiplicidad de enfoques y aspectos que influyen en el sujeto. En base a esto, nuestra pregunta a indagar es sobre la posibilidad de que esos lineamientos teóricos, específicamente los relacionados con el eje “Valorar la Afectividad”, sean factibles de llevar a cabo en la práctica con los recursos pedagógicos que se les ofrecen a los/as docentes en la actualidad.

Métodos y Técnicas

Unidad de Análisis: la población a estudiar estará compuesta por 32 docentes de educación primaria de primero, tercero y sexto grado, de dos instituciones públicas y dos privadas, en la localidad de Necochea.

Unidad de Estudio: dos instituciones públicas y dos privadas de la ciudad de Necochea, de nivel primario.

Objeto de Estudio: el posicionamiento subjetivo de los/as docentes sobre la implementación de los recursos del eje "valorar la afectividad" que los/as docentes ejercen en el aula.

Tipo de Estudio: descriptivo.

Metodología: cualitativa.

Fuente de Información: la investigación se nutre de entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes de nivel primario y de observaciones no participantes registradas mediante notas de campo durante el trabajo de campo. Estas fuentes permitieron reconstruir percepciones docentes y analizar prácticas situadas.

Dimensiones a tener en cuenta:

Variable: utilidad de los recursos que aporta el eje "valorar la afectividad" en las situaciones desafiantes para los/as docentes en su práctica.		
Categorías	**Dimensión**	**Indicador**
Herramientas que implementan los/as docentes.	**Utilidad.**	**Reconocimiento.**
	Modalidad.	**Tipos de intervenciones.**
Situaciones reconocidas como desafiantes para los/as docentes.	**Nivel de dificultad que experimentan.**	**Presencia/ausencia.**
	Tipo de situación.	**Pedagógica(cognitiva)/Salud /Psico-social.**

Técnicas de Recolección de Datos: entrevista semi-estructurada con preguntas de respuesta abierta a docentes de nivel de educación primaria y observación participante.
Análisis de Datos: análisis del contenido del discurso y de nuestras observaciones.

Categorías Teóricas:

- Recursos del eje "valorar la afectividad" de la ESI.
- Situaciones desafiantes en la docencia en las que resulta eficiente aplicar las herramientas en el eje en cuestión.
- Formas de abordar la afectividad en el aula.

Categoría teórica	Definición
Recursos del eje "valorar la afectividad" de la ESI	Son aquellas actividades que conllevan la utilización de herramientas psico-sociales a la hora de: - Tener en cuenta que las emociones y sentimientos están presentes en toda interacción humana. - Considerar que la afectividad puede contribuir al encuentro o desencuentro con las/los otros/as que interactuamos cotidianamente. - Generar las condiciones para que todos/as puedan expresar sus puntos de vista respetando las diferencias, sin anular las tensiones y conflictos presentes en los vínculos. - Respetar la intimidad propia y ajena. - Rechazar toda manifestación coercitiva del afecto, y al abuso y violencia de género y sexual.
Situaciones desafiantes en la docencia en las que resulta eficiente aplicar las herramientas del eje en cuestión	Son circunstancias psico-sociales que los/as docentes experimentan con dificultad para su resolución.

Formas de abordar la afectividad en el aula	Son aquellas modalidades prácticas en las que se ven reflejadas la utilidad de los recursos que brinda el eje “Valorar la Afectividad” por las/los docentes (ej: intervenciones basadas en cuadernillos de actividades, materiales didácticos, capacitaciones enmarcadas en la ESI).

Recolección y Análisis de Datos:

El presente proyecto de investigación se centra en conocer, describir y reflexionar sobre las implicaciones subjetivas de los y las docentes sobre la aplicación en el aula de educación primaria del eje “Valorar la afectividad” de la ESI. Dicho eje apunta a reivindicar el lugar que las emociones y los sentimientos ocupan en el aprendizaje de los niños y contribuir, desde el trabajo docente, al desarrollo de capacidades afectivas como la empatía y el respeto hacia uno mismo y los otros, desde un abordaje integral de los Derechos Humanos.

Esta investigación se trata de un estudio descriptivo, con una metodología cualitativa. Para la recolección de datos se seleccionó la técnica de entrevista semiestructurada que fue aplicada a cada uno de los y las participantes. En total fueron 20 entrevistados/as.

En cuanto a la planificación de las entrevistas, el primer paso para la construcción de los temas sobre los que se centrarán consistió en definir nuestro objeto de estudio y operacionalizar las variables que se desprenden del mismo. En este sentido, se definieron dos categorías principales: “herramientas que implementan las/los docentes” y “situaciones reconocidas como desafiantes para los y las docentes”, de las que se desglosaron cuatro indicadores: reconocimiento de herramientas y tipos de intervenciones de la primera categoría; y respecto a la segunda, se tuvieron en cuenta la presencia y/o ausencia de situaciones desafiantes y el tipo de situación que describen las y los docentes.

En orden a esto, se tuvieron en cuenta cinco ejes temáticos a indagar en la técnica de entrevista semiestructurada:

1. Reconocimiento o no de la ESI, y específicamente, del eje “Valorar la Afectividad”;
2. Ante qué situaciones desafiantes o problemáticas dentro de la jornada laboral, le podrían resultar útiles los contenidos y recursos que propone el eje.
3. De qué manera aplicaría un recurso propuesto en este eje. Cuál o cuáles recursos aplicaría con mayor frecuencia. Y, cómo trabaja en conjunto con otros docentes, directivos o profesionales para fortalecer el abordaje de la afectividad en la escuela.
4. Sus consideraciones subjetivas respecto a si los contenidos de este Eje son útiles para las/os estudiantes, para la/el docente y las familias. Consultar sobre la observación de cambios en las actitudes o comportamientos de los estudiantes después de trabajar este eje. Cómo fomenta la participación activa de los estudiantes en las actividades relacionadas con la afectividad. Indagar si ha recibido retroalimentación de las familias respecto al abordaje de este eje, ¿cómo ha sido esa experiencia?

5. En cuanto a la implicación emocional del/la docente: averiguar cómo se prepara emocional y profesionalmente para abordar los temas relacionados con la afectividad en el aula. Su creencia sobre el papel que juega la empatía y escucha activa en su rol como educador que trabaja el eje. Y en relación a esto, cuáles aspectos de la afectividad considera más relevantes para trabajar en el aula. Y la creencia sobre si el trabajo sobre este eje podrá tener implicancias positivas en la vida social y personal de las/os estudiantes, a largo plazo.

Estas entrevistas se llevaron a cabo en cuatro instituciones educativas de nivel primario de la ciudad de Necochea, provincia de Buenos Aires. El criterio de selección de instituciones se basó en la búsqueda de cuatro colegios primarios, dos de ellos públicos y dos privados, para conocer, reflexionar y describir sobre la varianza de las consideraciones de los/as docentes sobre las implicaciones del eje “Valorar la Afectividad”. No obstante, la selección final de las instituciones también dependió de la disponibilidad y el consentimiento de sus miembros para participar. A partir de ahora, dichas instituciones serán denominadas de la siguiente forma, en condición de una mayor organización y sistematización de los datos para lograr un mejor desarrollo del contenido:

- ***Escuela Privada A*****:** se encuentra ubicada en la zona más cercana al parque de la ciudad de Necochea. Es una institución relativamente nueva. En su propuesta pedagógica se ocupan de cumplir con ciertas nociones centradas en que el bienestar precede al aprendizaje y el alumno es el protagonista de su proceso de educación. Es una población bastante reducida de alumnos y familias, que poseen un nivel socioeconómico medio y alto. Las aulas no están dispuestas de modo convencional, sino que los bancos se encuentran organizados en círculos o en grupos de varios alumnos juntos y compartiendo. Y otra particularidad es que las sillas son de colores. Este escenario nos demuestra el ambiente pedagógico de pro-afectividad y protagonismo de los/as estudiantes.

  En cuanto a la cantidad de niños y niñas por aula, no superan los 25 alumnos/as, habiendo cursos que no tienen más de 20. Se dictan clases en un solo turno, de mañana, y cuentan con una sola sección por grado. Además, desarrollan talleres extra- curriculares para los/as estudiantes, como “Robótica, Multideporte, y Streaming”, a elección. Las docentes entrevistadas fueron seis que las identificamos de la siguiente forma:

  Docente 1: profesora de Educación Física de 1°, 2° y 3°;

  Docente 2: profesora de Educación Física de 4°, 5° y 6°;

  Docente 3 y 4: pareja pedagógica de 5° y 6°;

  Docente 5: docente femenina de 3° y 4°;

Docente 6: una docente que, actualmente, se encuentra en el puesto de secretaría. Todas las docentes coinciden en sus relatos que son parte de la institución desde períodos anteriores a la pandemia.

- ***Escuela Privada B:*** se encuentra ubicada en la zona céntrica de Necochea. Tiene una larga trayectoria, ya que fue fundada en 1975. Ofrece servicios educativos para los cuatro niveles: jardín maternal, jardín de infantes, nivel primario y secundario. El nivel primario y secundario cuentan con una única sección por grado. En el turno de la tarde se dictan las clases para el nivel primario. Los grupos de cada grado suelen ser bastante concurridos contando con 30, o a veces más, alumnos por aula.

  En cuanto a la organización de los/as docentes para impartir el conocimiento, se puede ver que de primero a tercero tienen un docente a cargo de cada grado. Mientras que de cuarto a sexto se dividen las materias curriculares entre diferentes docentes para cada grado. En este sentido, nosotras pudimos entrevistar a los/as siguientes docentes:

  Docente 7: una docente que dicta Ciencias Naturales y Ciencias Sociales de cuarto a sexto grado;

  Docente 8: docente mujer que da Prácticas del Lenguaje a 4°, 5° y 6°;

  Docente 9: una maestra de tercer grado;

  Docente 10: un docente masculino que se encuentra ejerciendo el rol de director hace varios años.

  Respecto a la edad de los maestros, todos los entrevistados se encuentran prontos y ansiosos por jubilarse.

  Con relación a la comunidad educativa suele ser bastante variada en cuanto a recursos económicos y sociales. Pero, la mayoría cuenta con ingresos medios y medios altos.

- ***Escuela Pública A*****:** está institución se encuentra en zonas periféricas de la ciudad. Cuenta con dos turnos: mañana y tarde; y una sección por año. También brinda el servicio de comedor.

  En cuanto a la población suelen pertenecer a estratos sociales medios y bajos de la sociedad. Familias numerosas en las que varios hermanos/as concurren a la misma escuela. Suelen ser recurrentes los casos de violencia intrafamiliar que afectan el desarrollo institucional.

  En cuanto a los/as docentes entrevistados se notaron interesados en compartir sus opiniones y reflexiones con nosotras. No fue así con un docente masculino que, inicialmente, se mostró un poco temeroso y desconfiado sobre nuestra presencia en la institución, pero, mientras transcurría el desarrollo de la entrevista logró sentirse

más cómodo y comentarnos su transcurrir diario por la institución, situaciones desafiantes que había atravesado y consideraciones subjetivas sobre su vida laboral.
En esta escuela conseguimos entrevistar a cinco docentes:
Docente 11: una maestra que imparte clases en 2° grado;
Docente 12: un docente masculino que dicta clases en 5°; Docente 13: una docente de 5° y 6°;
Docente 14: una docente de Educación Física; Docente 15: una docente de 4°.
En cuanto a la edad de los profesionales rondaba entre los 40 años de edad, aproximadamente. Todos contaban con varios años de antigüedad, algunos estaban como suplentes y otros como titulares.

- ***Escuela Pública B*:** se encuentra localizada en una zona alejada del centro de Necochea. Es una institución que tiene pocos años de antigüedad en la ciudad. Se dictan clases en turno mañana y tarde, con dos secciones por grado. Cuenta con servicio de comedor.
  En cuanto a la población de alumnos y familias, la mayoría de ellos suelen pertenecer a clases medias, medias-bajas, bajas. Suelen ser familias con varios hijos. Y se relatan casos de violencia intrafamiliar y con la institución, connotando situaciones desafiantes para las docentes en las que se sienten desbordadas y sin recursos.
  Las docentes entrevistadas en esta institución fueron cinco que serán detalladas a continuación:
  Docente 16 y 17: una pareja pedagógica de maestras de 5° y 6°;
  Docente 18 y 19: una pareja pedagógica de docentes femeninas de 3° y 4°:
  Docente 20: una maestra que actualmente se encuentra en 1° y 2°.
  La edad promedio de las docentes era entre 30 y 40 años. Algunas de ellas estaban en sus cargos como titulares y otras como suplentes.

El total de las entrevistas fueron realizadas dentro de las escuelas, en espacios que tenían disponibles en ese momento. Asimismo, fueron llevadas a cabo con el permiso de la Dirección de cada Institución quien nos habilitó un día y horario para poder realizar nuestro trabajo. Y, además, bajo el Consentimiento Informado de cada profesional que estuvo dispuesto a participar.

En relación con el desarrollo de las entrevistas, se realizó énfasis, desde nuestra parte, en propiciar un ambiente confortable, ameno, y un entorno que emanaba horizontalidad y, en lo posible, en una disposición circular para fomentar la circulación de la mirada, conocimientos

y palabras. Y En cuanto a la duración de las entrevistas fueron bastante variables: la mayoría de ellas se realizaron en, aproximadamente, 15/30 minutos; mientras que algunas entrevistas, como la realizada con el Docente 12 de la escuela pública A que, a pesar de su reticencia inicial, tuvo un desarrollo de, alrededor, de una hora, ya que se notaba gran sufrimiento institucional de su parte y necesidad de ser escuchado.

Una vez finalizada la etapa de recolección de datos, nos dispusimos a analizar toda la información obtenida. Para esto, y en relación con nuestro objetivo inicial, llevamos a cabo un análisis temático para poder ordenar y organizar los datos obtenidos en los relatos y respuestas de los sujetos investigados, para poder pesquisar los patrones de significado que emergen de esos datos, priorizando una comprensión profunda de los mismos e identificando ciertos indicadores recurrentes y no recurrentes tenidos en cuenta. Estos últimos, se detallan a continuación:

Para empezar, se observa un claro desconocimiento del eje en cuestión, tanto de sus recursos y herramientas como de su definición. Se podía ver que al iniciar la entrevista aparecía cierto desconcierto sobre la temática. Pero, en el transcurso de la misma, se contaba cómo en el día a día de su labor educativa se ponían en ejercicio los lineamientos de este. Es decir que, quizás desde la teoría no estaba tan claro, pero, desde el relato de la práctica se veía que, efectivamente, era llevado a cabo en la mayoría de los entrevistados, debido a que las emociones son transversales e innatas al ser humano.

Respecto al abordaje de las emociones, las respuestas indicaron un reconocimiento de la influencia de estas en el proceso de aprendizaje, expresado como “aquello que irrumpe en la planificación pedagógica”. En consonancia, se presentó una estrecha relación con los conflictos en la convivencia escolar y el respeto hacia las normas. Las intervenciones mencionadas de forma recurrente fueron variadas, algunas “directivas y focalizadas” como “respuesta a los conflictos cotidianos”; reforzando la ausencia del conocimiento sobre las estrategias de abordaje que brinda el eje Valorar la Afectividad. Sin embargo, otras fueron comentadas como actividades de un espacio curricular donde se trabajan los ejes de la ESI; de tal modo, se expresó la existencia de “un día de la semana” o “una semana” del Proyecto Pedagógico dedicado al abordaje de la ESI. Junto con ello, resonó la necesidad de buscar individualmente los contenidos y herramientas de abordaje.
En este sentido, se puede ver cómo desde las instituciones públicas analizadas, se propicia un abordaje transversal del eje, desde la cotidianeidad del aula, con lo que va ocurriendo en el acontecer del día a día, por ejemplo, para tratar de resolver situaciones de violencia dentro de la institución. Está temática también era percibida por los docentes como una problemática

recurrente y causante de malestar y temor por parte de ellos, por sentir que estaba en riesgo su salud tanto física como mental. Mostrando en sus relatos cierta sensación de angustia por percibir subjetivamente que no cuentan con recursos ni redes de apoyo suficientes para sentirse seguros durante la jornada laboral.
En cuanto a las instituciones privadas, se observa una diferencia entre las implicaciones subjetivas de los/as docentes y su disponibilidad para abordar los lineamientos y temáticas referidas en la ESI en general, y en el eje “Valorar la Afectividad”, en particular, puesto que en la escuela privada A se notaba un gran desarrollo del trabajo relacionado con el cuidado del cuerpo, del otro, de las emociones. En este sentido, todas las docentes de esa institución coincidían en la importancia de trabajar explícitamente, día a día, sobre las emociones de sus alumnos, en la posibilidad de que puedan expresarse y sentirse cómodos en la escuela, en la importancia de las intervenciones con ellos para mejorar el bienestar del alumnado dentro y fuera de la escuela. Asimismo, los/as docentes contaban con capacitaciones mensuales donde, trataban sobre sus propias implicaciones subjetivas y emociones durante la jornada laboral a partir de juegos, debates, etc.

También apareció la recurrencia de la ESI ligada a conceptos referidos al género, la sexualidad y los derechos. Dichos conceptos fueron mencionados con relación al contexto social actual y el rol docente. De tal forma, se describieron algunos desafíos que implica el ejercicio docente en el marco de las leyes, la violencia social, y las diversas perspectivas de género actuales. Como ejemplo, se afirmó la dificultad de “abordar las situaciones de violencia con las familias”, “la falta de leyes que protejan a las/os docentes”, y la complejidad que implica “la diversidad generacional en las perspectivas de género”.

En consonancia, se presentó de forma recurrente el reconocimiento por la empatía y contención tanto hacia el/la docente como hacia los/as estudiantes. Por un lado, expresado en algunas respuestas que reivindicaron la importancia del vínculo entre docentes y docentes - equipo directivo o institución, “como una red de contención en el padecimiento psicológico que generan las constantes situaciones de estrés en el ámbito escolar” o “ligado a la institución como grupo de pertenencia”. Y, por otro lado, dicho reconocimiento fue expresado en respuestas que reivindicaron al vínculo entre docentes y estudiantes como “un factor importante en el proceso de aprendizaje y de socialización”.
En este sentido, todos/as los/as docentes entrevistados coinciden en que la escucha activa y la empatía son condiciones claves para el trabajo con los niños y niñas. Y que el brindar un espacio de confianza y sostén para los/as alumnos/as, puede ser un potencializador para que los chicos/as puedan expresarse, contar situaciones que los angustian o les generan padecimiento o malestar, y que el docente puede ayudar, desde su lugar, a brindar mayor

bienestar y acompañamiento. Sin embargo, muchas veces, estas situaciones generan situaciones de estrés a los/as docentes, colapsando los recursos y capacidades profesionales que poseen, generando malestar. Dejando de lado la empatía y escucha desde el entorno hacia los profesionales, los cuales se sienten demandados por muchas exigencias externas, quedando un vacío tanto legal como de políticas públicas que funcionen como medidas de protección y ternura hacia los/as docentes.

Por último, respecto a los datos obtenidos, consideramos relevante mencionar dos indicadores que no han sido recurrentes, pero son interesantes para los fines del objetivo de este trabajo. Uno de ellos es el abordaje de la ESI en solo 1 (escuela primaria privada A) de las 4 escuelas contempladas en este estudio; el cual parte de la construcción de manuales dividido en niveles, con actividades, para trabajar la ESI en una materia específica que forma parte de la planificación pedagógica desde 1° a 6°. Dichos manuales han sido creados por la institución para brindar soporte a todas las docentes que conforman el equipo institucional y el material de base para aquellas que dictan la asignatura. Además, si bien reconocen y mencionan la aplicación transversal de la ESI, resulta significativo mencionar que esta currícula está a cargo de varias docentes del equipo, quienes rotan entre ellas para cubrir ese espacio pedagógico. En la misma escuela, las docentes también expresaron lo siguiente: el valor de las herramientas que brinda el eje “Valorar la Afectividad” en la cotidianeidad tanto para ellas mismas como en los/as estudiantes, y la eficacia de las intervenciones con notorios cambios en los/as estudiantes de distintos niveles. Específicamente comentó la docente 4 de la escuela privada A: “aquellos niños que han realizado más de un nivel de la asignatura demuestran más herramientas psicosociales que los niños que solo han realizado un nivel, por ser nuevos en la institución” y “pueden notarse diferencias en edades cercanas a la adolescencia presentando menos herramientas adquiridas como si se perdieran, incluso en aquellos que han realizado más de un nivel”. Y la docente 3 de la misma institución agregó: “empiezan a crecer y se vuelven más individualistas”.
Esta situación resulta contraria con la relatada en la escuela privada B en la que se enfatizaban muestras de desgano por parte de los/as docentes cuando les comentamos que la entrevista se trataba sobre la ESI, expresando comentarios de fatiga sobre el tema y considerando que hablar tanto de la temática termina teniendo un “efecto rebote” agudizando el problema. Así es que relataban situaciones en las que sus intervenciones en el aula con los alumnos debido a problemáticas de discriminación entre ellos no tenían efecto, o eran contraproducentes. Situación que también era relatada por docentes de las escuelas públicas, tanto A y B.

Y el otro indicador fue mencionado por los dos maestros, docente 10 y 12, únicos docentes

masculinos que participaron de las entrevistas. Específicamente, el docente 12 de la escuela pública A expresó “la presión” y malestar que causan los estereotipos de género sobre el rol docente, en relación con las representaciones culturales impuestas sobre la docencia - la ESI - y “las Leyes de Género”. Siguiendo el relato, dichas representaciones combinadas ocasionan perjuicios que dificultan el quehacer docente, diversas tensiones e incomodidades. De modo tal, el docente expresó con angustia el desafío que conlleva realizar intervenciones en el ámbito escolar y la falta de herramientas o protocolos claros para manejar situaciones en las que la identidad de género del docente se cruza con las demandas o prejuicios institucionales/sociales. Concretamente realizó los siguientes comentarios: “sí subo el tono de voz es más probable ser visto como ‘violento’ en comparación con mis compañeras”, “los estudiantes varones me han llegado a ver como un referente, pero las estudiantes mujeres me han llegado a ver como si fuera alguien de quien deben cuidarse, como alguien malo”, expuso el docente 12 de la escuela pública A. Y también mencionó las siguientes dos frases que fueron iguales a las expresadas por la docente 20 de la escuela pública B: “los docentes estamos despojados de leyes que nos amparen y somos ‘poco tenidos en cuenta’ en la sociedad”, a lo que agregó: “nos cargan de trabajo, pero no nos cuidan”, entre otros.

Por su lado, el docente 10 perteneciente a la escuela privada B, hizo énfasis en los cuidados extra que debe tener por ser un maestro masculino, y relató una situación en la que se encontraba fuera del baño de mujeres por una determinada situación, y una niña de tercero se acercó a recordarle que él “no tenía permitido ingresar a ese lugar”. Ejemplo en el que intentaba demostrar cómo se sentía observado o juzgado en cada acto que realizaba.

Siguiendo con el análisis de datos, los anteriores indicadores recurrentes y no recurrentes fueron organizados en diferentes categorías que se encuentran presentes a lo largo del desarrollo de nuestro trabajo para explicitar las relaciones que encontramos entre ellos en los datos recolectados. Las categorías son las detalladas a continuación:

- **Las Consideraciones de los/as Docentes y el eje “Valorar la Afectividad” en el Programa de la ESI**

Podría decirse que si bien, desde el año 2006, el programa de la ESI establece los contenidos en 5 ejes y propone la transversalidad del abordaje de todos ellos, aún la mayoría de las/os docentes no identifican el eje “Valorar la Afectividad” ni sus herramientas psicosociales. A la vez, predomina la asociación de la ESI con la sexualidad, la diversidad de género, y los derechos. Es decir, que prevalece la mención de aquellos ejes que fueron emblemáticos cultural y socialmente, mientras continúa invisibilizada la vertiente afectiva y psicosocial de la ESI.

Cabe destacar, que hay un claro reconocimiento de la ESI como aquel programa que se le asigna atención para trabajar en clase “durante un día o semana puntual”. Incluyendo, con variadas actividades, los conceptos en la planificación pedagógica. A pesar de no aplicarse la transversalidad que la ley propone. Debido a la ausencia de menciones de actividades relacionadas a la ESI por fuera de “aquel día o semana asignada”, y de las estrategias que brindan las actividades del eje “Valorar la afectividad” para resolver situaciones conflictivas en el aula.

Esta situación la podríamos considerar como demostración de cierta resistencia a la transversalidad y desconocimiento de los/as docentes sobre el eje que estudiamos como práctica cotidiana, pero también consideramos que inevitablemente las emociones tienen lugar en el ámbito educativo y los/as docentes no son ajenos a ello, por ende, analizamos la siguiente área.

- **El Abordaje de las Emociones y las Herramientas del eje “Valorar la Afectividad”, Ligadas a las Conductas Disruptivas:**

Posteriormente a la explicación sobre nuestro eje, “Valorar la Afectividad”, y la consulta sobre las situaciones donde utilizarían aquellas herramientas, las respuestas que brindaron los/as docentes indicaron un reconocimiento de la influencia de las emociones en el proceso de aprendizaje, expresado como “aquello que irrumpe”. Coincidieron en asociar el abordaje de las emociones con “las situaciones conflictivas” que impedían el curso de las actividades pedagógicas propuestas, con la convivencia y el respeto hacia normas. Al mismo tiempo, dieron ejemplos de “situaciones de violencia” y sus complejidades de abordaje.

En relación con ello, la mayoría de las intervenciones que comentaron realizar eran directivas y enfocadas puntualmente en la “situación - pelea o discusión que interrumpió la clase o el recreo”. Mientras, no se demostró asociación entre estas situaciones y las actividades que mencionaron realizar en “el día o semana de la ESI”.

Podríamos considerar que este escenario es consecuencia del desconocimiento del eje “Valorar la Afectividad”, su aplicación transversal y los beneficios de las herramientas que dicho eje presenta para el desarrollo de las capacidades psicosociales. Lo cual, conlleva a que las intervenciones no están necesariamente alineadas con un marco pedagógico-legal específico, que puede derivar en las prácticas "directivas y focalizadas" que los/as docentes mencionaron aplicar.

También podríamos considerar la ausencia del reconocimiento del abordaje de estas capacidades como parte de la planificación pedagógica y del currículum escolar. Debido que, según lo expresado por la mayoría de los/as docentes, podríamos afirmar que reivindican una relación negativa entre emociones negativas y los procesos atencionales y de aprendizaje. Contrariamente al aporte de autores como Anzelin, Marín-Gutiérrez y Chocontá (2020), quienes proponen que el docente debe entender las emociones como parte del proceso para promover estrategias de afrontamiento y procesos de regulación emocional. (Timostsuk et al., 2016) (Anzelin, I., Marín-Gutiérrez, A. & Chocontá, J, 2020).

En simultáneo, nos resulta pertinente considerar la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (1979) para comprender la complejidad de las situaciones en las que están inmersas las/os docentes. Sobre todo, porque han mencionado situaciones de violencia en el ámbito escolar y han visibilizado una ausente articulación y co-participación de las familias con las escuelas. Dicha teoría nos aporta una interesante concepción de los seres humanos, afirmando que estamos influenciados constantemente por diferentes y dinámicos espacios que se yuxtaponen y relacionan entre sí. De tal modo, podríamos considerar que el eje Valorar la Afectividad, de la ESI, no es reconocido cultural y socialmente como una posible herramienta para abordar las violencias.

Y a su vez, podríamos argumentar que el contexto sociocultural, lejos de ser ajeno a este escenario, obstaculiza el valor de la comunicación y el abordaje de la violencia social, mientras perjudica el trabajo grupal entre las familias y las escuelas.

- **La Implicación Subjetiva de las/os Docentes y la Posibilidad de Co-construcción de la Subjetividad, en el Abordaje de la ESI y Nuestro Eje de Estudio:**

En consonancia con los anteriores apartados, podríamos analizar la implicación subjetiva de las/os docentes, quienes están inherentemente atravesados por la cultura. Y, como lo expresa Mara Brawer (2010) en el prólogo de la “Serie Cuadernos de ESI”, “estas exigencias y responsabilidades suponen un verdadero desafío: tenemos que trabajar con nosotras y nosotros mismos, con nuestros propios prejuicios, sometiéndose al más riguroso y sincero análisis.” (p. 7).

Puntualmente, podríamos considerar que el eje “Valorar la Afectividad” conlleva una implicación subjetiva que incluye la identificación y reconocimiento de las propias emociones,

representaciones sociales adquiridas, creencias y vivencias asociadas a diversas situaciones que requieren estrategias psicosociales. Siguiendo lo expresado por los/as docentes, podríamos hipotetizar que la escasez de respuestas que demuestren tales procesos subjetivos da cuenta de ciertas dificultades en la implicación subjetiva en el abordaje de dicho eje. Podríamos decir que, ciertamente, no se puede enseñar lo que no se mira en uno/a mismo/a.

Por el momento, en base a los datos obtenidos en las entrevistas, podríamos considerar que los/as docentes no reconocen la utilidad de las herramientas del eje para el propio desarrollo de las capacidades psicosociales y de afrontamiento emocional, lo cual podría imposibilitar el abordaje del mismo, y esto podría ser otra consecuencia del desconocimiento de dicho eje.

Sin embargo, al momento de hablar sobre la empatía, demuestran reconocer su valor ubicándose en ella. De tal forma mencionaron la importancia de tener “como una red de contención en el padecimiento psicológico que generan las constantes situaciones de estrés en el ámbito escolar”. Al mismo tiempo, expresaron el valor del vínculo entre docentes y estudiantes con respuestas que lo definen como “un factor importante en el proceso de aprendizaje y de socialización”.

Sobre el vínculo entre docentes y estudiantes, también podríamos analizar el despliegue del potencial constructivo del mismo; el cual podría beneficiarse con las herramientas del eje “Valorar la Afectividad” y la ESI, en general. Al respecto, en las entrevistas predominó la ausencia del rol activo de los/as estudiantes, probablemente, por la ausencia de actividades que posibiliten y visibilicen dicho rol. Actividades como las que se proponen en el programa de la ESI y el eje “Valorar la Afectividad”.

En contraposición, valoramos el aporte de A.M.Fernández e Inmaculada Montero-Garcia en su artículo “Aportes para la articulación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil” (2012), ellas afirman:

> La necesidad de concebir la construcción del conocimiento como proceso, en el que los niños se tornan activos y donde la articulación dialéctica entre las etapas de desarrollo de la infancia contribuye a que podamos pensar en ellos como sujetos complejos, capaces de (...) permanecer dinámicos en la propia diversificación de intereses, tareas, roles y elecciones (Duer, 2010; Fernandez- Martínez A. M & Montero-García I, 2016, pp. 17)

Este aporte, nos lleva a considerar que una profunda implicancia subjetiva, que incluya una concepción de los/as estudiantes como agentes activos en la construcción del conocimiento, podría contribuir a una “Co-construcción de la subjetividad”, la creación de nuevos sentidos, y la reivindicación de la escuela como ámbito de transformación cultural.

Por último, es importante mencionar que la implicación subjetiva está ligada, en su complejidad, a diversos atravesamientos institucionales. Por ende, para comprenderla mejor, continuamos su análisis en la siguiente área.

- **Abordaje de la Implementación de la ESI, en Relación con las Intervenciones Institucionales, la Subjetividad, los Recursos e Imposiciones**

Las instituciones educativas, como toda institución, se encuentran atravesadas por múltiples discursos: políticos, sociales, económicos, pedagógicos que tienen efectos en las subjetividades de quienes las componen y constituyen. Teniendo en cuenta que, siguiendo a Brofenbrener (1979), los seres humanos nos encontramos influenciados a lo largo de nuestra vida por variados y dinámicos espacios que se yuxtaponen y se vinculan entre sí. Esto puede verse ejemplificado con la promulgación de la Ley 26.150 que propone la divulgación y puesta en práctica de los contenidos desarrollados en dicha Ley, centrados en la posibilidad de ejercer, desde la educación inicial, primaria y secundaria, un abordaje integral del ser humano en su complejidad, entendido como un ser bio-psico-social. Su aplicación homogénea puede pensarse como un intento de:

> Asegurar que todas las personas tengan la oportunidad de recibir educación conjunta. Este planteamiento motiva un análisis profundo del impacto de las políticas de inclusión educativa de organismos internacionales en la configuración de agendas políticas a nivel mundial. La intersección de estas perspectivas teóricas brinda un panorama integral para comprender y abordar la inclusión educativa en el siglo XXI. (JJR Marques, 2024, p.7)

Sin embargo, a pesar de que la propuesta incluida en la ESI suena muy prometedora y entusiasta en lo ideal de la educación, parece que está perdiendo de vista el análisis de las posibilidades y recursos reales que se encuentran en cada institución en específico. Teniendo en cuenta la población que acude a cada escuela, los recursos tanto humanos como económicos, las problemáticas y situaciones con las que tienen que trabajar y hacer frente día a día cada uno de los/as docentes en su encuentro con los alumnos y sus familias. Así, las políticas y leyes generales, muchas veces, no pueden ser aplicadas en todo el país de forma simultánea y homogénea por los diversos atravesamientos.

Esta situación aparece recurrentemente en el relato de los y las docentes entrevistas en el ámbito público y en la escuela privada B, donde se puede vislumbrar la contradicción percibida entre la promulgación de las normativas del programa de la ESI y las posibilidades reales con que cuentan los profesionales para llevar a cabo sus actividades laborales dentro del aula. Lo cual funciona como fuente de malestar y estrés, llevando a una situación "sin salida" para los/as docentes que intentan cumplir con las normativas que se exigen "desde arriba" y lo que realmente pueden cumplir y llevar a cabo en el día a día.

La mayoría de los/as entrevistados/as cuentan situaciones que perciben como "fuera de su alcance", generando sentimientos de frustración en los/as docentes, hasta el punto de necesitar la solicitud de licencias debido al padecimiento prolongado y repetido en el tiempo de situaciones de violencia, burocracia, falta de apoyo institucional que termina llevando al desarrollo de un agudo sufrimiento psíquico y físico el cual puede observarse depresiones y burnout.

Estas situaciones y padecimientos pueden relacionarse con el concepto de "encerrona trágica" desarrollado en gran parte de la obra de Fernando Ulloa. Noción utilizada para definir aquellas situaciones institucionales en las que existen "víctimas" del sistema burocrático, político, económico, social que se perciben a sí mismas como imposibilitadas para poder salir de las condiciones de vulnerabilidad en la que se encuentran, a pesar del malestar que sufren día a día. Malestar reiterado y prolongado en el tiempo que conlleva al acostumbramiento, a la naturalización del mismo, perdiendo la capacidad de asombro, de reflexión y crítica sobre la situación, llevando a un aplanamiento de las emociones debido a la frustración repetida debido a los intentos insatisfechos de generar una modificación de la situación fuente de malestar. Convirtiéndose, así, en una situación "sin salida", debido a la falta de recursos y de la ausencia de un tercero de apelación que pueda motivar a las "víctimas" a volver a conectar con el contentamiento del cuerpo, con la fuerza y el poder para querer cambiar las condiciones actuales, aunque sea generando pequeños pasos con deseo de cambio, apoyado en la ternura. Asimismo, a pesar del esfuerzo continuo y en conjunto de los/as profesionales, se necesitan cambios en las políticas públicas que tengan en cuenta la situación particular de cada institución y población que la compone para comenzar a desarrollar las potencialidades de todos los sujetos constituyentes y constituidos en el lazo institucional.

Algunos indicadores de esta percepción de encerrona trágica que puede detallarse en el relato de los/as docentes entrevistados/as es en el caso de aquellas escuelas, tanto públicas como privadas, que comentan ejemplos de intervenciones que han tratado de llevar a cabo con los alumnos en orden a propiciar la reflexión o intentos de solución de situaciones conflictivas dentro de la institución entre alumnos (por ejemplo: la docente 7 perteneciente a la escuela

privada B, comenta situaciones de bullying entre compañeros viendo impedida la posibilidad de diferenciación entre broma y agresión). Intervenciones relacionadas a la implementación de los requerimientos del eje “Valorar la Afectividad” donde perciben que, a pesar de sus esfuerzos y deseos, los resultados no son los esperados.

En este sentido, la escuela privada B, asegura que estos intentos de puesta en práctica de los lineamientos del eje en cuestión son emergentes de efectos contrarios a los que se quieren producir, como “efecto rebote” potenciando las cuestiones que se quieren resolver. Asimismo, los/as docentes integrantes de esta institución, prontos a jubilarse, expresaban gran desgano y desinterés por la aplicación de la ESI. Lo que nos hace reflexionar y cuestionar-nos si pudiera tratarse de una posición generacional, o un cansancio prolongado en el tiempo; o una actitud potenciada por el clima institucional. Dicho interrogante, podría ser objetivo de posteriores investigaciones.

Del mismo modo, las docentes entrevistadas en la escuela pública B coincidían en la necesidad de contar con mayores herramientas para la implementación del eje “Valorar la Afectividad” para los requerimientos específicos que se presentan en esa institución en particular, ya que consideran que los lineamientos son muy generales perdiendo de vista la especificidad. Lo cual, los lleva a confirmar la invisibilización de la efectividad esperada, al menos a corto plazo, de las intervenciones que realizan con el alumnado con la finalidad de restituir cierto orden potenciador del buen clima entre los integrantes de la escuela.

En contrapartida a estos relatos de percepción de desamparo, frustraciones, malestar y sufrimiento institucional, Ulloa plantea una posible salida de la encerrona trágica, que se logra a partir de la presencia de un tercero de apelación que, además de motivar la reflexión, ayude a potenciar, desde sus propios actos, el buen trato a través del desarrollo de la ternura. En palabras de Ulloa:

> La ternura es lo que permite el pasaje del sujeto humano a la condición pulsional humana. Es el motor de la cultura, y en sus gestos habrá que comenzar a forjarse el sujeto ético. La ternura como gesto transmisor de toda cultura histórica que habrá de imprimirse en el sujeto infantil. (Ulloa, 1988, p. 232)

Es decir, la ternura como contra-pedagogía de la crueldad recuperando la sensibilidad y los vínculos oponiéndose a las presiones de la época.

En este sentido, se pueden observar intentos de los/as docentes en función de un rol de facilitadores de potencialidad de la ternura entre los diferentes integrantes de la institución, a pesar de que hay otros desafíos que se los enmarca como imposibles y frustrantes. Esto puede objetivarse en ciertos relatos donde aparecen muecas del deseo del sujeto enlazado en el cuerpo, posibilitando el sentimiento de amparo y la acción colectiva dentro de la escuela. Por

ejemplo en la escuela pública B, a pesar del malestar generalizado que comentan lo/as docentes, también se define una actividad con el profesor de música que consta en el análisis de una la canción titulada “Cuidame” de Drexler, la cual trata sobre el cuidado del cuerpo de uno mismo y del otro, del buen trato y la ternura. Y comentan que los efectos producidos fueron positivos entre los/as alumnos/as e inesperados para los/as docentes, ya que, abrió la posibilidad de que los chicos y chicas pudieran poner en palabras y simbolizar situaciones, dramatizar escenas y afectos que tenían ocultos. Poner en escena con el cuerpo algo del orden de su deseo, sus preocupaciones y aspiraciones.

Estos efectos positivos, también fueron resaltados por la escuela privada A que cuenta con un proyecto específico y una materia extracurricular para la aplicación de la ESI dentro de esa Institución, teniendo en cuenta las necesidades de sus alumnos/as y las familias. Así como también, capacitaciones mensuales para los/as docentes en las que, además de brindar contenido teórico se potencia el lugar de circulación de la palabra de cada profesional en orden a lograr un espacio de confianza y seguridad en el que puedan mostrar y describir cómo se sienten dentro de su entorno laboral. Resaltando, en esta institución, la gran importancia de la aplicación transversal y longitudinal de la ESI.

Entonces, se puede concluir que, en la actualidad, según los/as docentes entrevistados se percibe un gran malestar y padecimiento durante la jornada laboral debido a situaciones problemáticas dentro del aula, requerimientos exacerbados por parte de las reglamentaciones y exigencias que no coinciden con los recursos que cuentan los profesionales dentro de las instituciones. Todo esto, conlleva a sensaciones y emociones prolongadas y constantes de frustración, enojo, impotencia que pueden ser fuentes de solicitudes de licencia por padecimientos físicos y psíquicos.

Sin embargo, a pesar de estos desafíos e inconsistencias, aparece en el relato de los/as docentes algo del orden de la ternura que viene a apaciguar el malestar, intervenciones que permiten abrir-se al deseo y a la posibilidad de cambio, trayendo algo de alivio y bienestar a la cotidianeidad.

Límites de la Investigación:

En cuanto a este punto, nuestro proyecto de investigación puede verse limitado en sus resultados y reproducción debido a que el número de sujetos de estudio es reducido, ya que se trata de 20 personas entrevistadas. Asimismo, para la selección de las instituciones analizadas sólo se tuvo en cuenta el parámetro de paridad entre el número de escuelas de ámbito público y privado, dejando por fuera, en ese momento, otras dimensiones como la zona demográfica en la que se localizan y/o el perfil socioeconómico.

Por otro lado, los datos detallados aquí sólo se corresponden a los relatos y dichos de los/as docentes entrevistados, y el clima institucional que percibimos al momento de la entrevista. Pero, no se realizó una observación-participante en la jornada laboral como, por ejemplo, en las aulas, en los momentos de recreo o comedor, para poder obtener información que funcione a modo de corroboración y contraste entre lo dicho y lo que realmente sucede.
Además, no se ha realizado un estudio de relevamiento de los documentos institucionales de la ESI en cada escuela.

Así es que los datos recogidos en esta investigación y las conclusiones abordadas deberían poder tomarse con precaución, como una descripción de la información sobre las consideraciones subjetivas de las y los docentes de educación primaria sobre la implementación del Eje “Valorar la Afectividad” en un momento y lugar específico. Es decir, como una “fotografía” de una situación más compleja y con múltiples atravesamientos.

Conclusiones

A modo de conclusión, retomamos el objetivo que le dio origen a este proyecto: “analizar el posicionamiento subjetivo de los/as docentes implicados en el abordaje de situaciones en el aula en las que suponen necesario aplicar la ESI y reflexionar sobre ello”, haciendo hincapié en el eje “Valorar la Afectividad” de la ESI.
Si bien ya hemos cumplido este objetivo en el “Análisis de los datos recolectados”, identificamos un grupo de docentes que manifiestan un posicionamiento subjetivo activo frente a la ESI y, particularmente, respecto del eje seleccionado. Este posicionamiento se vio facilitado por el acceso a la información, el conocimiento del eje y sus herramientas; brindado por la misma institución de la cual forman parte dichos docentes. Cabe destacar que esta institución -de gestión privada- fue la única de las cuatro que conforman nuestra unidad de estudio que visibilizó un marcado compromiso en incluir el desarrollo de las capacidades psicosociales dentro del currículum escolar. En contraste, el resto de los/as docentes presentaron un posicionamiento subjetivo menos activo, fuertemente atravesado por las dificultades para acceder a la información y la predominancia de los contextos conflictivos.

Además, nos encontramos con un escenario de desborde y angustia, donde los/as docentes se perciben sin un tercero de apelación y el eje “Valorar la Afectividad” queda doblemente invisibilizado. No solo por la colonialidad del saber que privilegia a otros ejes de la ESI, sino también porque la propia implicación subjetiva del docente está agotada. Ante la ausencia de herramientas para su propio cuidado emocional y contención, se dificulta la identificación y aplicación de estrategias afectivas se vuelve compleja, limitando el potencial del eje como promotor de bienestar y reduciendo la práctica profesional a intervenciones reactivas que, como evidenciaron los datos, suelen resultar insuficientes o incluso contraproducentes.

Reivindicamos la importancia del conocimiento del eje “Valorar la Afectividad” debido que, a partir de las entrevistas y de lo que hemos aquí presentado, podría afirmarse que las herramientas de este eje podrían ser utilizadas como promotoras de la disminución de la violencia escolar y del reconocimiento de la Salud Mental.

Por último, considerando que este trabajo está enmarcado en nuestro plan de estudio, parece pertinente recuperar, brevemente, nuestra experiencia emocional en el proceso de investigación y la relevancia de las herramientas psicosociales en este recorrido.

Para empezar, nos resultó didáctico el intercambio inicial entre las integrantes del equipo sobre las expectativas frente a las entrevistas, ya que permitió identificar prejuicios y

representaciones- tanto subjetivas como sociales- acerca del colectivo docente, antes del encuentro con los/as informantes. Aquí incluimos las predisposiciones para colaborar, sus tiempos disponibles, y el quehacer docente.

En simultáneo, la contención mutua fue central para afrontar las emociones surgidas ante los desafíos del proceso. En este marco, las herramientas psicosociales resultaron esenciales para gestionar la frustración y la ansiedad, sostener la empatía hacia hacia los/as otros/as, cultivar la paciencia y mantener una postura respetuosa durante todo el trabajo de cambio.

Por último, consideramos que, en el marco de la psicología, este estudio ha contribuido no sólo a la visibilización del eje "Valorar la Afectividad" de la ESI, sino también a reconocer el poder de influencia de las emociones en las relaciones interpersonales y la resolución de conflictos. Al mismo tiempo, posibilitó un espacio que alojó las dificultades y malestares cotidianos de las/os docentes, reivindicó los abordajes pedagógicos del desarrollo de la capacidad psicosocial, y propició la promoción de la salud mental.

Cabe mencionar que, al finalizar cada entrevista, entregamos un breve listado de links para facilitar el acceso a materiales didácticos y herramientas que brinda nuestro eje. Con el fin de valorar la colaboración de los/as docentes que participaron en este estudio y contribuir, de cierta manera, en el intercambio de conocimientos.

Bibliografía

- Anzelin, I., Marín-Gutiérrez, A. & Chocontá, J. (2020). *Relación entre la emoción y los procesos de enseñanza aprendizaje*. Sophia vol.16 no.1 Armenia Jan./Mar. 2020. *Print version* ISSN 1794-8932.

- Brawer, Mara (2010). *Educación sexual integral para la educación inicial: contenidos y propuestas para las salas.* Primera Edición. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments in nature and design*. Harvard University Press.

- Cardos Paula Daniela, Cufre Andrea (2019). *ESI y formación de profesores en Psicología. De la enseñanza de contenidos a la transmisión de una perspectiva.* Anuario temas de Psicología. Volumen 5.

- Casi, D. B, Linare, C. E & Bruschetti, L. E. (2022). *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación. Educ.* [online]. vol.13, n.25, 00015. Epub 27-Ene-2023. ISSN 2007-2171.

- Erausquin C. y Bur R. (2013). *Tensiones que atraviesan la inserción de los psicólogos en las instituciones educativas*. Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación. Buenos Aires,Argentina. Proyecto Editorial

- Fernandez-Martínez A. M & Montero-García I. (2016). *Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil*. Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv vol.14 no.1 Manizales Jan./June 2016.

- *García Retana, J. A. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje.* Revista Educación 36(1), 97-109, ISSN: 0379-7082, Enero-Junio, 2012.

- Lamas, María Cristina (2013). *Educación emocional, contribución de la escuela a la salud mental infantil. Revista Ibero Americana.* Vol 62. Número 3.

- Ley 26.150 del Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

- Maltz, Liliana (2019). *Educación Sexual Integral. Una oportunidad para la ternura.* Ed. Novedades Educativas.

- Marques, JJR. (2024). *Abordando los desafíos de la inclusión educativa en México: un estudio comparativo sobre la cultivación de culturas y prácticas inclusivas en el sistema educativo.* LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades. ISSN 2789-3855.

- Ramirez, Veronica y Ruetti, Eliana (2019). *Evaluación de componentes emocionales y cognitivos: análisis de diferentes niveles de organización.* Facultad de Psicología. UBA. Secretaría de Investigaciones. Anuario de Investigaciones. Volumen XXVI

- Sorondo, Juana y Abramowski, Ana Laura (2022). *Las emociones en la Educación Sexual Integral y la Educación Emocional. Tensiones y entrecruzamientos en el marco de un ethos epocal emocionalizado*. Revista de Educación. Universidad Nacional de Mar del Plata. Año 2022.

- Ulloa, Fernando O. (1988). *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica.* Paidós.

- Veccia Teresa, Sgromo Fabiana, García María Gisel, Haslop Jorge, y Grasso Jimena (2019). *El acoso entre pares (bullying) en la escuela primaria: reflexiones y aportes para el diseño de intervenciones desde el campo de la psicología.* Subjetividad y Procesos Cognitivos, vol. 23, núm. 1, pp. 32-49, 2019.

Anexo I



UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

Criterios para la corrección y evaluación del Plan de Trabajo de Investigación (TIF)
Valore los siguientes aspectos para definir su aprobación o necesidad de revisión del Plan de Trabajo.

Estudiante/s: TROTTI Yanina Elizabeth y VAZQUEZ María Celeste

Docente Evaluador: PEREZ Pedro Enrique

Aspectos a evaluar	Comentarios del evaluador, cambios sugeridos, etc.
1. Fundamentos teóricos, justificación ¿Está adecuadamente fundamentado el tema de estudio?, ¿Se definen de forma clara y comprensible los constructos y variables que se proponen?, ¿Incluye una revisión suficiente de los antecedentes en el tema?	El anteproyecto se formula con una clara presentación del tema, de los interrogantes que se generan y ordenan la tarea investigativa. Realizan una revisión suficiente de los antecedentes sobre la materia, en particular aquellos documentos que se formulan como parte de la política que tiene origen a partir de la Ley 26150, y asimismo, se destaca las referencias a la implicación que el tema tiene para con el rol de la psicología
2. Bibliografía ¿Está actualizada y es pertinente para la temática elegida, es decir refleja el estado del arte en el tema?	La bibliografía es actual, pertinente y da razón del estado del arte en el estudio que se aborda.
3. Objetivos ¿Se exponen claramente los objetivos?, ¿Se corresponden los objetivos con la metodología propuestos?, etc.	Se exponen objetivos claros, y resultan congruentes con la metodología a utilizar.
4. Metodología Se valorará que sea coherente con los objetivos, las hipótesis si correspondiese. También que los procedimientos se justifiquen en función de los resultados esperados para el tipo de estudio.	Se explicita una metodología acorde a los objetivos propuestos, recursos accesibles, y a la investigación que se propone en su tipo y categorías.
- Si se trata de un **trabajo teórico**, evalúe la consistencia general de la propuesta, el desarrollo fundamentado, la calidad de las fuentes, etc.	----------

- Si es una **propuesta empírica**, evalúe los apartados: *-Participantes* ¿Se describe el procedimiento y las características de la muestra?. ¿Es adecuada la muestra para el estudio propuesto? *Variable, instrumentos o técnicas.* ¿Se definen y describen adecuadamente las categorías y/o variables del estudio y los instrumentos y técnicas de recolección de datos? *Diseño, procedimiento y análisis de datos* ¿Se describe el diseño y el/los procedimiento/s necesarios para la realización del estudio? ¿Son los análisis apropiados para los objetivos, diseño y los datos?, etc.	Formulan una propuesta situada y coherente en lo metodológico y acorde al tipo de estudio, en cuanto a la unidad de análisis, unidad de estudio, y metodología en cuanto a sus fuentes y dimensiones y categorías, y procedimientos e instrumentos.
6. Aspectos éticos ¿Se respetan y cumplen las recomendaciones y normas éticas para la investigación científica, y para el trabajo intelectual respectivamente? (ej. plagio, utilización de fuentes no declaradas, conflicto de intereses), ¿Se describen procedimientos de consentimiento informado?, etc.	Si. Se recomienda evaluar la necesidad de explicitar un criterio e implementar un consentimiento informado en las entrevistas.
7. Redacción y Estilo ¿Se adecua la redacción a un estilo académico?, ¿Es la redacción clara y coherente?, ¿Se respetan las normas APA en la elaboración de citas, referencias bibliográficas, tablas, figuras, etc.?	Proponen una redacción acorde a los criterios de la escritura académica, con un uso preciso y apropiado de los términos, y se destaca un estilo de redacción que hace a una lectura amena de lo que se expone. Se sugiere revisar los criterios de citación y referencias para atender la pauta de aplicar un criterio standard de citación (APA), y semejante sugerencia se formula para la bibliografía.
9. Síntesis y comentarios adicionales Incluya aquí su valoración global del Plan y cualquier otro comentario que considere puede complementar la evaluación.	Puede resultar un aporte de relevancia indagar acerca de los lineamientos y criterios emergentes desde el ámbito del **Consejo Federal de Cultura y Educación** que se menciona en el proyecto (página 5), me refiero específicamente a las **resoluciones CFE Nº 45-08** (ver: https://www.argentina.gob.ar/sites/default /files/lineamientos_0.pdf) y **Nº 348-18** 340/2018 (ver: https://drive.google.com/file/d/1gVzCApn XSE1ktF_ws1GZG2hblHAhm0Xl/view). Esto en el criterio de entender a Consejo Federal de Educación como una instancia

	de consensos de relevancia en el estado federal argentino (caracterizado como estado multinivel), donde se juegan aspectos que hacen a la implementación de la citada ley nacional.

Apreciación: Aprobado

~~Modif~~
~~icar~~
~~Rech~~
~~azar~~

ANEXO 2

Guía de Preguntas Utilizada para la Realización de las Entrevistas a los Informantes

Estas preguntas fueron utilizadas como recursos orientativos, debido al formato de la técnica de recolección de datos utilizada en nuestro estudio, tratándose de entrevistas semiestructuradas.

- ¿Consideras que les han brindado acceso a los contenidos y recursos del eje "Valorar la Afectividad"?

- ¿Han tenido la oportunidad de trabajarlos? ¿Podrías identificar situaciones desafiantes o problemáticas durante la jornada laboral donde resultó o resultaría adecuado aplicar estos recursos?

- ¿Crees que trabajar este eje tiene implicancias positivas en la vida social y personal de los estudiantes?

- ¿Cómo te sentís o cómo crees que te sentirías al momento de trabajar estos contenidos? ¿Te sentís contenido/a emocionalmente para abordar los temas?

- ¿Qué rol te parece que juegan la empatía y la escucha activa en estas situaciones?

- Para terminar, ¿cuál es tu opinión sobre este eje? (Si te parece fácil implementarlo, si te interesa más otro)

ANEXO 3

Al finalizar cada entrevista semi estructurada hemos entregado, a cada docente, este listado de links para facilitar el acceso a los materiales y herramientas del eje "Valorar la Afectividad", en modo de agradecimiento y contribución al intercambio de conocimientos.

Te compartimos sitios donde podrás encontrar material y propuestas para abordar la ESI y nuestro eje en cuestión, Valorar la Afectividad.

Cuadernillos con contenidos y propuestas:

- https://esi.pakapaka.gob.ar/doc/yqsyv_guia-primaria.pdf
- https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf

Cortometrajes para abordar el eje Valorar la Afectividad:

- https://youtube.com/playlist?list=PLqMnhHQETVCDU40X0uy_Xmjo3prSW FDbu&si=UOmJ2KO-s3nei2bh

Perfiles de Instagram con material y propuestas:

- Queseescuchelaesi
- Didakando
- Esienlaprimerainfancia

¡Muchas gracias por tu colaboración!

ANEXO 4



CONSENTIMIENTO INFORMADO

El presente consentimiento forma parte de un estudio de investigación para cumplir con el requisito de Trabajo de Investigación Final (TIF) realizado por estudiantes avanzadas de la carrera de Psicología, de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Dicho estudio está centrado en evaluar las implicancias subjetivas (creencias, opiniones) que los docentes de educación de nivel primario mantienen sobre sus propias posibilidades de aplicación en el aula de la ESI, en relación al Eje “Valorar la Afectividad”.

Nuestra intención es invitarlo/a a participar del estudio, que constará de la administración por parte de las estudiantes de una entrevista.

En cuanto a los datos obtenidos serán protegidos, reservando el anonimato y no se utilizarán para ningún otro fin. La participación es voluntaria por lo que usted no está obligado/a a aceptar esta invitación, y si lo hace, podrá retirarse del mismo en el momento que considere oportuno y sin ofrecer ninguna explicación al respecto.

En este contexto, he recibido por parte de las alumnas una pormenorizada explicación acerca de la experiencia a ser realizada. La misma estará compuesta por un encuentro que se llevará a cabo dentro de la institución educativa dentro del horario de la jornada laboral.

Por todo lo antes dicho, autorizo a los estudiantes María Celeste Vazquez y Yanina Elizabeth Trotti a llevar a cabo el procedimiento propuesto.

En la ciudad de Necochea, el día del mes de del
. Firma:
Aclaración:
DNI:

Firma del
alumno: Aclaración:
DNI:

Firma de la supervisora:

Dra. Dupuy, Andrea

Firma de las tesistas:



Trotti, Yanina Elizabeth (tesista)



Vazquez, María Celeste (tesista)

Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina.

11/12/2025.