

Universidad Autónoma de Entre Ríos
Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales
Licenciatura en Psicología

*Representaciones sociales de docentes sobre
Educación sexual integral (ESI) y su incidencia en el
proceso de enseñanza.*

Autora: Ileana María Schaab

Directora: Lic. Carmela Ferreira

Paraná, 7 de septiembre de 2023



Este obra está bajo una licencia de Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-Compartirigual 4.0 Internacional

RIDA Repositorio Institucional
Digital Abierto



FHAYCS
Facultad de Humanidades,
Artes y Ciencias Sociales



Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales.

Licenciatura en Psicología

Trabajo Integrador Final

Título:

“Representaciones sociales de docentes sobre Educación sexual integral (ESI) y su incidencia en el proceso de enseñanza”

Autora: Ileana María Schaab

DNI: 32.435.071

Celular : (0343) - 154-195487

E-mail : ileschaab84@gmail.com

Directora : Carmela Ferreira

DNI : 22.342.470

Celular : (0343) 154- 533797

Mail : carmelaferreira@yahoo.com.ar

PARANÁ, ENTRE RÍOS 7 de SEPTIEMBRE 2023

Modalidad elegida del estudio: Investigación de trabajo de campo.

Título: *Representaciones sociales de docentes sobre Educación sexual integral (ESI) y su incidencia en el proceso de enseñanza.*

AGRADECIMIENTO

A mis hijos que fueron parte de este proceso, que estuvieron al lado acompañando, esperando, contemplando y jugando mientras mamá estudiaba

A mi marido que eligió ser mi equipo siempre a pesar de las adversidades, que me apoyó en los peores momentos para que pueda seguir adelante con esto

A mis padres que siempre insistieron, empujaron, ayudaron, acompañaron e hicieron todo lo posible e imposible para que yo pueda llegar a la meta

A mis hermanos que durante todo este camino de diferentes maneras colaboraron, para que yo pueda tener mis horas de lectura y escritura, además de siempre alentarme para seguir adelante

A mis amigas, las que elegí que acompañen en esta recta final, que fueron pocas, pero leales, que prestaron su oreja, su hombro, y sus manos para alivianar el camino.

A mi amiga Meli, que plasmo su arte, tan hermoso para que este trabajo quede aún más delicado y especial.

A mi gran equipo técnico y sobre todo humano: Carmela mi directora de tesis y Anita mi amiga/compañera, que sin dudas las volvería a elegir, que hicieron de esta experiencia un aprendizaje significativo, enriquecedor, y humanizador, que hicieron aún más de lo que debían, aún más de lo que a veces podían y que abrazaron más allá de lo que es un abrazo.

A cada uno de ustedes por sostenerme y apoyarme cuando ni yo podía.

¡Sin dudas, después de este largo proceso a veces tedioso, difícil y otras veces valioso, enriquecedor y gratificante! ¡Hubo un antes y un después en mi vida!

¡Simplemente Gracias!

DEDICATORIA

Cuando emprendí el camino con esta investigación, no creí, que iba a aprender tanto, no imaginé lo subjetiva que era la ESI, como esta nos interpela y atraviesa. Si bien es un contenido transversal a impartir y aprender, también es algo muy íntimo y particular que cada sujeto vive, siente, transmite, y enseña, como lo atravesó, como lo vivió, sintió y marcó. Creo que no se puede enjuiciar como nos atraviesa la ESI, es algo que uno no puede controlar, manejar, negar, ni reprimir. La ESI se debe sostener en un momento particular, en un espacio de escucha, respeto, atención, ayuda, y acompañamiento, como así también en momentos de curiosidad y vergüenza. Para que esto acontezca es necesario informarse, investigar, apropiarse de los conocimientos y habilitarse, dándole prioridad a los derechos de los niños, para poder brindarles conocimientos, herramientas, y contención, como así también ofrecer una escucha atenta hacia el otro, quien seguramente lo necesita. También necesitamos desde el lugar de educadores, y trabajadores de la salud, seguir solicitando capacitaciones y acompañamiento, a quienes corresponda, para así en equipo trabajar de manera integrada, para el logro esta metamorfosis que es tan necesaria.

En cada una de las entrevistas encontré algo significativo, aprendí muchísimo de las docentes entrevistadas. Atesoro cada vivencia, experiencia, sensación, recuerdo y sentimiento, que me transmitieron. Cada una fue especial, personal, emotiva, transversal y maravillosa, junto a ustedes termine de comprender que la ESI es algo significativamente propio, que nos posiciona a cada uno de nosotros, de diferentes maneras, y que cada uno hace lo que puede con eso. Quiero decirles a quienes todavía están sin poder habilitarse a este espacio, por temor, tabúes, pudor, prejuicios o vivencias, que se atrevan a hacerlo, sin miedo, como puedan, como les salga, pero sin dejar de tener en cuenta el conocimiento del grupo y la institución donde van a trabajar, que escuchen los interrogantes de quienes están del otro lado, sus sentimientos, y vivencias, y lo que no se diga también debe ser tenido en cuenta, a veces también se deberán conceder silencios y permitir que se dé una apertura desde la subjetividad de cada uno, donde puedan buscar caminos juntos, para generar vínculos de confianza, para encontrarse entre tanto desencuentro.

Este trabajo está dedicado a todos los docentes y psicólogos que quieran transitar el proceso de enseñar y de transmitir la ESI, que son comprometidos, se atreven, ponen el cuerpo y acompañan en este camino de transformarnos en una sociedad mejor. Nos hallamos en ese cambio de reestructuración, de subjetivación. ¡Sigamos adelante, que algún día lograremos todo lo anhelado! ¡Sin ustedes, la ESI no existe!

INDICE

Resumen y palabras claves.....	Pág. 7
Capítulo 1: Introducción	Pág.8
1.1.1 Presentación del tema de investigación.....	Pág. 8
1.1.2 Pregunta de investigación.....	...Pág. 9
1.1.3 Objetivos de investigación.....	Pág. 9
1.1.4 Supuestos de la investigadora	Pág. 10
1.1.5 Estado del arte	...Pág. 10
Capítulo 2: Marco Teórico.....	PÁG. 16
2.1 Conceptualizaciones y aportes a la Teoría de las Representaciones Sociales.....	...Pág. 16
2.1.2 Abric y la Teoría del Núcleo Central.....	Pág.25
2.2 Breves consideraciones sobre sexualidad.....	Pág. 27
2.3 Surgimiento de la Educación Sexual Integral.....	Pág. 33
2.4 Consideraciones sobre los conceptos de enseñanza.....	Pág. 40
2.4.1 Enseñanza de la Educación Sexual Integral.....	Pág. 43
Capítulo3: Enfoque Metodológico.....	Pág. 49
3.1 Enfoque de investigación y diseño de estudio	Pág. 49
3.2 Unidad de estudio.....	Pág. 49
3.3 Muestra y unidad de análisis.....	Pág. 49
3.4 Instrumento de recolección de información	Pág. 50
3.5 Análisis de la información	Pág. 50
Capítulo 4: Resultados alcanzados.....	Pág. 52

4.1 Primeras experiencias/ acercamientos de los docentes con la ESI en su propio entorno familiar/ escolar.....	Pág. 52
4.2 Valor de la formación en ESI que los docentes han realizado en su desempeño profesional.....	Pág. 63
4.3 Caracterizar la posición de los docentes en relación con la enseñanza de la ESI	Pág. 71
4.4 Describir los obstáculos y los facilitadores que los docentes refieren para el trabajo con la ESI.....	Pág. 84
Conclusiones.....	Pág. 91
Referencias bibliográficas.....	Pág. 94
Anexos.....	Pág. 100
Guía de preguntas entrevista semidirigida	
Transcripción de la entrevista realizadas a los entrevistados	

RESUMEN

La investigación es resultado de un proceso de exploración desarrollado durante el período 2021-2023, que tuvo como objeto principal conocer las representaciones sociales de docentes acerca de educación sexual integral, y cómo estos posicionamientos inciden en sus prácticas docentes. Este estudio intentó ponerlos de manifiesto, y también entrever como obstaculizan y/o facilitan esas representaciones sus prácticas docentes.

Participaron docentes de diferentes escuelas del departamento Paraná. Con enfoque cualitativo y diseño descriptivo, transversal y empírico este estudio contó con la entrevista semiestructurada cuyos resultados fueron analizados de manera artesanal y sistemática a partir de las categorías de análisis definidas. A través de sus relatos se pudo saber que los docentes no contaron con educación sexual ni en el hogar ni en la escuela (más que esporádicas jornadas con profesionales de la salud) siendo el enfoque meramente biologicista, dejando por fuera otros aspectos de la sexualidad. Los testimonios informan de la presencia de un discurso que reproduce un enfoque biomédico aun, sin embargo, aparece una perspectiva de género, y la mencionan como posible constructora de nuevos sentidos para abordar la sexualidad. Los docentes hacen hincapié en que las dificultades que se presentan en la enseñanza de la ESI son por ausencia de capacitación y acompañamiento del Estado en muchas ocasiones.

Palabras clave: Representaciones sociales- Educación sexual integral- Proceso de enseñanza

I - INTRODUCCIÓN

1.1 Presentación y justificación del problema

El interés por la temática surge a partir de mi experiencia laboral, como Tallerista de Teatro, en diferentes escuelas del Departamento Paraná, Entre Ríos. Son todas escuelas primarias y públicas, algunas de ellas con jornada extendida, donde se desarrollan talleres por la tarde para primer y segundo ciclo. Las mismas se encuentran alejadas entre sí alrededor de 50 kilómetros.

La idea de indagar sobre las representaciones sociales de los docentes sobre Educación Sexual Integral, se apoya en haber escuchado relatos de algunos de ellas en los que se manifestaba cierto malestar, inseguridad e incomodidad para enseñar esos contenidos debido al desconocimiento en temas relativos a la ESI, presentándose esto como un posible obstáculo para el trabajo con los alumnos. Las docentes que hacían estos comentarios consideraban que otros profesionales (médicos, psicólogos o enfermeros) contaban con más herramientas que ellos. ¿Por qué estos profesionales sabrían más al respecto? ¿Qué saberes asocian las docentes con las temáticas de la ESI?

Al mismo tiempo, otras docentes manifestaron que, a partir de capacitaciones, contarían con las herramientas necesarias para mejorar la predisposición al enseñar estos contenidos. Por su parte, otra docente mencionó haber propuesto a los padres de los alumnos una reunión para explicar de qué se trataban estos contenidos y cómo se trabajaría con los niños, dado que contaba con información de que algunos padres no estaban de acuerdo. Otro comentario aportado por la misma docente fue la dificultad que sintió en el desarrollo de los temas por “limitaciones propias” asociadas con inseguridad en el tratamiento de los contenidos específicos. ¿Qué produjo inseguridad en esta docente? ¿Cómo podría subsanarse esto? ¿La inseguridad se soluciona solamente con formación? ¿El hecho de que los contenidos refieran al plano de la sexualidad humana aporta una dificultad extra al proceso de enseñanza?

En este contexto se pretendió analizar las representaciones que tienen las docentes de las escuelas antes mencionada acerca de Educación Sexual Integral, y cómo incide esa representación en su práctica diaria. Ya que sabemos que lo que pensamos incide en lo que hacemos y como actuamos.

La propuesta de la ESI plantea la integración de aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. Existe un imaginario social, acerca de que la educación sexual integral solo trabaja o apunta a trabajar las relaciones sexuales, siendo que es un tema muy específico que se da en determinado momento de la formación escolar. A diferencia de lo nombrado, la denominación “Educación Sexual Integral” hace referencia a los saberes y habilidades para la toma de decisiones responsables y críticas

en relación con los derechos de los niños y los adolescentes al cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, la información y la sexualidad en la planificación.

La finalidad por investigar acerca de esta problemática surge por el énfasis que tiene el tema actualmente y por el desfase que podemos observar entre la ley y su implementación en las escuelas. Indagar sobre estos aspectos podría contribuir a contar con información a partir de la cual se sigan diseñando las capacitaciones docentes sobre ESI. Con respecto a lo académico, se buscó profundizar más acerca de esta problemática actual, ya que en el tránsito por la carrera de grado y luego de relevar los antecedentes presentados, no hemos podido profundizar acerca de muchos temas actuales.

1.2- Pregunta de investigación

En orden de lo mencionado anteriormente la pregunta que guio este trabajo de investigación es la siguiente:

- ¿Cuáles son las representaciones sociales de docentes de escuelas del departamento Paraná sobre ESI y que facilitadores u obstaculizadores encuentran en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula?

1.3. Objetivos de investigación

Objetivo General

- Analizar las representaciones sociales de docentes de escuela del Departamento Paraná sobre ESI y que facilitadores y obstaculizadores se encuentran en el proceso de su enseñanza-aprendizaje.

Objetivos Específicos

- Identificar las primeras experiencias que tuvieron los docentes con la educación sexual integral.
- Valorar la formación en ESI que han realizado los docentes en sus años de desempeño profesional
- Caracterizar las actitudes/posición de los docentes en relación a la enseñanza de la ESI.
- Describir los obstáculos y los facilitadores que los docentes refieren para el trabajo con la ESI

1.4 Supuestos de la investigadora

En función de que los docentes son clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje respecto a Educación Sexual Integral, las representaciones que posean en torno a la propia ESI se verán reflejadas en su modo de enseñar, facilitando u obstaculizando la misma, ya que están en relación con su experiencia personal, su formación y su modo de posicionarse frente a esto. Podemos ver que algunas de las representaciones/reproducciones que subyacen en esta investigación son: las dificultades en el contenido específico concerniente a la ESI, posibles reproducciones de estereotipos frente a los alumnos y su implementación en las aulas que podrían revelar una serie de prejuicios y percepciones negativas en relación con la sexualidad, y vincularse a tabúes, negaciones propias que condicionan la incorporación de contenidos de ESI.

1.5 Estado del Arte

En este apartado se presentan estudios nacionales e internacionales que han investigado sobre las representaciones sociales de docentes, alumnos, equipos directivos como factor que favorece u obstaculiza la práctica, los modos de llevarlo a cabo, etc., en diferentes niveles educativos e instituciones a las cuales pertenecen los actores educacionales.

Los antecedentes que se presentan a continuación son estudios que se enfocan en las representaciones sociales sobre la ESI de docentes y la incidencia de las mismas en la enseñanza de estos contenidos. Los dos recientemente clasificados y agregados, son actuales, lo que dan cuenta de que el tema sigue vigente, en debate e investigación.

Este trabajo de exploración se consideró pertinente agregar, ya que es actual, y tiene relación con mi investigación, se titula como “Ley de Educación Sexual Integral: ¿Nuevos modos de significar la sexualidad?” de Prez Martín, Grisel, de la Facultad de Psicología, de la Universidad Nacional de la Plata, Buenos Aires, Argentina, año 2022. El objetivo general de esta investigación fue indagar las significaciones imaginarias sociales acerca de la sexualidad que resisten y obstaculizan la plena implementación de la ESI en escuelas de la ciudad de La Plata entre los años 2018 y 2021. Los objetivos específicos son, delimitar la categoría de SIS, situar los modos de significar la sexualidad en la modernidad, situar los modos de significar la sexualidad que orientan la ESI, ubicar el origen de la Escuela Moderna y sus modos de abordar la sexualidad, precisar el lugar del Psicoanálisis, los Estudios de Género en la posmodernidad, y describir los discursos sobre la ESI en la comunidad educativa de los colegios N°8, N°14, el Colegio Católico Fray Mamerto Esquiú y el Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González. La metodología empleada es de corte cualitativo, en tanto reside en la revisión de fuentes teóricas, artículos periodísticos y material audiovisual dónde la comunidad educativa expresa sus posturas acerca de la Ley de Educación Sexual Integral. El período

comprendido para dicho procedimiento abarca los años 2018-2021. Volviendo al título de este trabajo, Ley de ESI: ¿Nuevos modos de significar la sexualidad? parece ser una pregunta que no se responde por sí o por no, debido a que la tensión entre significaciones opuestas continúa. Los nuevos modos de significar la sexualidad conviven con los viejos, aunque estos últimos estén perdiendo fuerza y consenso.

Otro antecedente que me pareció acertado agregar a mi estado de arte es “Creencias de docentes de primaria sobre la educación sexual en los libros de texto”, de Heredia Espinoza, Ana Lis, para obtener el grado de doctorado en psicología, del Instituto de Investigaciones Psicológicas, Doctorado en Psicología, de la Universidad Veracruzana, Xalapa-Enrique, Veracruz, Año 2021. El objetivo general de este trabajo fue Conocer las creencias del profesorado de 4º, 5º y 6º de primaria con respecto a los contenidos de educación sexual en los libros de texto. Y los objetivos específicos fueron conocer las creencias del profesorado de primaria sobre su papel en la educación sexual del alumnado, identificar los obstáculos a los que el profesorado se enfrenta al abordar temas de sexualidad con sus estudiantes e identificar si el profesorado cree que necesita recibir capacitación en temas de sexualidad. Se realizaron entrevistas semiestructuradas para conocer la propia perspectiva del personal docente y obtener descripciones sobre sus creencias y experiencias en el abordaje de la educación sexual. Participaron 20 mujeres y cuatro hombres, de entre 22 y 64 años. Se encontró que el personal docente considera que los libros de texto deberían profundizar más en los temas de educación sexual. Asimismo, creen que el alumnado está muy joven como para hablar de relaciones sexuales y anticonceptivos, por lo tanto, si los grupos no son aptos para entender, creen que es mejor omitir los temas. Otro hallazgo interesante fue que varios participantes afirman haber recibido reclamos de padres de familia por hablar de sexualidad con sus hijas e hijos. Finalmente, se cree que hace mucha falta no sólo capacitarse en educación sexual, sino también apertura a la sexualidad y las preferencias sexuales, pues consideran que son temas delicados. En conclusión, un abordaje integral es necesario para transformar las condiciones en las que se desarrolla el proceso educativo y reducir los desafíos que enfrenta la docencia en la provisión de educación sexual.

La investigación de Morguen Méndez Educación sexual integral frente a la mirada de directivos y docentes (2019) tuvo el propósito de indagar la incidencia del equipo directivo y los docentes a la hora de trabajar o implementar ESI en las instituciones. Algunos de los objetivos específicos fueron identificar el nivel de conocimiento que tienen los directivos y docentes sobre la implementación de ESI en las instituciones educativas involucradas. También, analizar las concepciones acerca de ESI e identificar acciones de intervención del equipo directivo para que en su institución se lleve una adecuada implementación de la ESI. Por último, se propuso indagar miedos de los docentes a la hora de implementar ESI teniendo en cuenta aspectos personales. Los resultados a los que llegaron

permitieron conocer que la ESI está en proceso de aceptación y reformulación en las instituciones que conformaron esta investigación, que no muestran resistencia a la hora de abordarla, pero si se puede ver falencias al implementarla. Los obstáculos y debilidades que presentan son las vivencias particulares de las personas incluidas en la muestra, también la falta de capacitaciones o de horas para poder programar cómo enseñar y evaluarla en las aulas, a su vez, el interés de los docentes que muchas veces no está claro en relación a estos temas. Los resultados alcanzados van en el sentido de los supuestos de la presente investigación. En 2019, Ordoñez, presentó su trabajo “La práctica docente en la implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) en el Colegio Provincial N° 5 “Cnel. Felipe Varela”. El objetivo general de esta investigación desarrollada en la provincia de La Rioja fue analizar las prácticas de enseñanza de los docentes en la implementación de la Educación Sexual Integral, en dicho colegio. Algunos de los objetivos específicos fueron: identificar las prácticas de enseñanza que aplican los docentes, en la implementación de la ESI, como así también describir las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes en las prácticas de Educación Sexual Integral. También se propusieron analizar los principales obstáculos o limitaciones que manifiestan los docentes en la implementación de la ESI e identificar las concepciones que tienen los docentes sobre la enseñanza de la ESI. Metodológicamente se trabajó combinando los enfoques de investigación y el diseño fue descriptivo. Los resultados obtenidos concuerdan con que se trata de enseñar sobre sexualidad a los estudiantes, pero poco pudieron los sujetos del estudio dar una definición clara y fundamentada. Todos saben el concepto de transversalidad, pero aun cuesta su implementación. Conocen que hay una ley, pero no incorporan temas relacionados a estos en su planificación. Reconocen la necesidad de capacitaciones. Se evidencia que para los docentes entrevistados la educación sexual tiene todavía un lugar ajeno, y es por esto su falta de planificación. Los obstáculos en la incorporación de contenidos de ESI que identificó este investigador podrían describirse como falta de compromiso, consecuentemente ausencia de estos temas en la planificación y ausencia de monitoreo por parte de las autoridades del establecimiento. Este antecedente pone en evidencia la dificultad que sigue habiendo en la enseñanza de la educación sexual integral a pesar de existir una ley que lo avale en las instituciones escolares.

Otra investigación que se consideró pertinente incluir como antecedente es “Las representaciones sociales de sexo y género en el equipo docente de primaria de la IED de República del Ecuador en la ciudad de Bogotá”. La misma fue llevada a cabo en la ciudad de Bogotá por Bareño Salazar. El objetivo general de esta investigación fue analizar las representaciones sociales de sexo y género que transitan en el equipo de docentes de primaria, producto de las construcciones subjetivas en su labor pedagógica al interior de la escuela donde trabajan (IED República del Ecuador). Los objetivos específicos fueron, describir las representaciones sociales de sexo y género que poseen los docentes

de primaria en sus construcciones al interior de la escuela, y analizar las reflexiones críticas entre las representaciones sociales, sexo, género y subjetividad de los docentes de la IED República del Ecuador al interior de la Escuela. Fue una investigación cualitativa que permitió identificar que los entrevistados relacionan generalmente la categoría “sexo” a los aspectos biológicos, pero no reconocen ni hacen precisión otros aspectos biológicos (cromosómico, anatómico y hormonal), quedando más evidente el aspecto de las características físicas. Las entrevistas sacaron a la luz el aspecto singular de las representaciones sociales de las docentes asociadas a una narración histórica de sí, influida por el contexto en que se desarrolló su vida y expresada en su saber leído. La categoría sexo estaría definida por cada sujeto a partir de la representación simbólica de su propia realidad y mayormente, clasificaría a los seres en dos tipos: machos y hembras. Este antecedente permite pensar las representaciones sociales en íntima relación con la construcción subjetiva, influida por el contexto social y expresado en sus respectivos saberes y modos transmisión.

El segundo grupo que tomo de antecedentes son investigaciones más amplias pero que enriquecen de alguna manera el presente proyecto de investigación aportando una mirada más general sobre docentes y alumnos de escuela media y estudiantes de profesorados.

Marchetti, en 2014, presentó el informe final de su estudio “Educación sexual que demandan los/as alumnos/as de la escuela media”. El objetivo general de investigación buscó analizar si la educación en sexualidad que se está produciendo en la E.E.S.O. N°352 de la localidad de Bouquet, departamento Belgrano, Provincia de Santa Fe, responde a los intereses de los alumnos/as adolescentes. Los objetivos específicos fueron establecer los lineamientos educativos que propone la ley de Educación Sexual Integral n° 26.150 y los contenidos sobre sexualidad abordados desde la escuela. También identificar las corrientes metodológicas y las estrategias didácticas en el abordaje de la educación sexual. Por último, indagar sobre las demandas y los intereses en educación sexual de los alumnos de 4to y 5to año de la escuela de educación secundaria orientada N°352. La investigación cualitativa tuvo un enfoque descriptivo. Uno de los resultados obtenidos fue que, si bien existe la ley de ESI 26.150, la escuela no la implementa, ya que manifiestan no sentirse capacitados, al no haber una propuesta explícita desde la escuela; por su parte, los alumnos dicen desconocer la existencia de esta ley, y plantean la necesidad de hablar sobre sexualidad en la escuela, considerando al ámbito escolar como un espacio donde la información es más confiable que en otros. En cuanto a las concepciones de ESI que circulan en la escuela se evidenció que tanto maestras como alumnos manejan un amplio concepto, que entiende la sexualidad desde todas sus dimensiones. Este trabajo aporta la perspectiva de los adolescentes acerca de la ESI y la necesidad que expresaron de hablar sobre esta temática en la escuela.

El estudio “Tensiones en la enseñanza de educación sexual desde la perspectiva docente: La Educación sexual en escuelas de nivel medio en el marco de implementación del Programa de Educación Sexual Integral”, de Pereyra, se publicó en 2013. La misma fue realizada en la ciudad de La Plata. Mediante un enfoque cualitativo el propósito de investigación fue analizar los desafíos que se les presentan a los docentes a la hora de hablar de educación en sexualidad, también indagar sobre lo que se dice u omite. Los resultados obtenidos visibilizaron dos perspectivas diferentes de la enseñanza de educación sexual, al igual que, distintas concepciones de la sexualidad en los docentes, siendo una predominante y la otra no, pero conviviendo ambas en el sistema educativo. Al mismo tiempo, estas dos perspectivas de la enseñanza de educación sexual no son parte de proyectos institucionales en pugna, sino que dependen de la formación profesional de la que provienen quienes están a cargo de impartirla: los docentes.

La referencia a la libertad otorgada por la escuela pública para la enseñanza de educación sexual pareciera estar asociada a la ausencia de un proyecto institucional que acompañe su abordaje y al nulo trabajo en coordinación con otros actores institucionales. De ahí, el hecho de que la educación sexual pase a ser una cuestión sujeta a la voluntad de abordarla de cada docente. Con respecto al abordaje individual, la mayoría de los docentes reconocen que la principal dificultad para la enseñanza de educación sexual proviene de ellos mismos ya que requiere de una reflexión de sus propias experiencias biográficas, de sus propios prejuicios en torno a la sexualidad, que no lo requiere la enseñanza de otros contenidos. Estas dificultades les impiden abordar ciertos temas como diversidad sexual, discriminación, violencia de género, aunque no niegan que estén presentes en el aula y que no amerite su atención y reflexión. A pesar de esto, los docentes reconocen que la creación del Programa de Educación Sexual Integral constituye, en principio, un respaldo normativo para poder desarrollarla al establecer contenidos mínimos en los currículos de las materias que habilita su enseñanza sin tener que pedir autorización a los padres. En segundo lugar, la aprobación del programa establece una variedad de recursos y materiales para enseñar que permiten ser usados por los docentes en la generación de estrategias para el desarrollo de espacios que habiliten la palabra y la reflexión de los jóvenes. Este estudio aporta una mirada sobre los desafíos y limitaciones que tienen los docentes al momento de enseñar ESI, a partir de dos cuestiones fundamentales como la ausencia de un proyecto institucional y de coordinación con otros actores institucionales y, a su vez, las dificultades propias de cada docente en base a su experiencia y sus prejuicios en base a su enseñanza.

El tercer estudio incluido en este punto de los antecedentes es “Nociones de sexualidad y de educación sexual de los alumnos del profesorado Dr. Bernardo Houssay de la ciudad de Rosario en el marco de la ley de educación sexual integral”. El mismo fue publicado entre 2010-2011, y fue realizado por

Analía del Valle Ormeño. El objetivo general de la investigación fue indagar sobre las nociones de sexualidad (sexología) que poseen los estudiantes del profesorado de la ciudad de Rosario, considerando que la ley de Educación Sexual Integral regirá cuando ellos estén recibidos. Los objetivos específicos apuntaron a conocer las preocupaciones de los estudiantes, asociadas a temáticas de la sexualidad, como futuros profesores de la ciudad de Rosario y realizar una evaluación diagnóstica sobre los conocimientos previos sobre la ley de ESI a los alumnos de todos los años del Instituto Superior del Profesorado Dr. Houssay. Se trató de una investigación cualitativa, no experimental, desde un enfoque socio crítico. Sintetizando, algunas conclusiones obtenidas a partir del análisis de los datos: La autora encontró escasos conocimientos sobre sexualidad, sexo y género. Los alumnos no pudieron definir claramente los conceptos, sus respuestas son muy confusas, tampoco se sienten capacitados para abordar temáticas de sexualidad y desconocen si la institución lleva a cabo algún programa de educación sexual integral (ESI). Asimismo, desconocieron la existencia de la Ley de Educación Sexual Integral y sus implicancias como futuros docentes. Manifestaron no saber qué contenidos dar en sus clases, ni queriendo comprometerse en algo que desconocen. Sin embargo, manifestaron interés en profundizar sobre estas temáticas, y buscar ayuda en profesionales a la hora de dar clases de sexualidad. Los entrevistados, expresaron que no realizarían cursos de formación fuera de sus carreras, es decir, de forma independiente y privada, sino que consideran conveniente recibir la capacitación en el profesorado, durante su formación. Este antecedente aporta datos específicos que están relacionados con los supuestos planteados en mi investigación. En lo que refiere a la falta de claridad de conceptos y la inseguridad que manifiestan para desarrollar una clase de ESI, manifestando necesitar de otro u otros profesionales y, a su vez, considerando necesaria la capacitación sobre el tema.

II – MARCO TEÓRICO

A continuación, se presenta una breve descripción de las categorías teóricas desde las que se elaboró el problema investigado. En primer lugar, se definen las representaciones sociales y dos concepciones, la de Moscovici y la de Abric. En segundo lugar, se muestran algunas consideraciones sobre la sexualidad, para pasar luego a hablar de la educación sexual integral, su surgimiento en nuestro país. Y, finalmente, se presentan conceptos relacionados con la enseñanza, y con la enseñanza de la ESI en particular.

2.1 Conceptualización y aportes a la teoría de las representaciones sociales

Esta teoría surgió en Francia en la década del 1960, de la mano del psicólogo social Serge Moscovici. Si bien han transcurrido varias décadas desde su primera formulación y el debate teórico, las investigaciones empíricas y la integración de planteamientos de orden interdisciplinario son indicadores de su evolución y actualidad. La teoría de las Representaciones Sociales es un modelo teórico reciente de importancia en el área de la psicología social y los estudios psicosociales, más precisamente desde 1980. Esta propuesta teórica delinea un planteamiento metodológico innovador en el análisis del sentido común y lo cotidiano que contribuye al estudio de la construcción social de la realidad. Permite entender cómo las personas construyen y comparten significados sobre diferentes aspectos muy variados, entre ellos, el que se abordó en este trabajo.

Moscovici tomó antecedentes de varias disciplinas. Identificó cuatro influencias teóricas que lo incitaron a plantearse la teoría de las representaciones sociales: Emile Durkheim y su concepto de representaciones colectivas; Lucien Levy-Bruhl y su estudio sobre las funciones mentales en sociedades primitivas; Jean Piaget y sus estudios sobre la representación del mundo en los y las niñas y las teorías de Sigmund Freud sobre sexualidad infantil (Araya Umaña, 2002). El concepto se popularizó luego de publicada su tesis de doctorado, denominada “El psicoanálisis, su imagen y su público”, y refiere a

(...) una modalidad del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos (...) es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a los cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación” (Moscovici, 1979, Pág. 17-18)

Los aportes de la sociología clásica Durkeimiana se relacionan con la noción de representación. El padre de la sociología propuso el concepto de “representaciones colectivas” para nombrar el fenómeno social a partir del cual se construyen las diferentes “representaciones individuales”. Las representaciones colectivas son una suerte de representaciones mentales sociales, una especie de

“ideación colectiva” que las dota de fijación y objetividad. Y, por el contrario, frente a la estabilidad de transmisión y reproducción que caracteriza a las representaciones colectivas, las representaciones individuales serían variables e inestables, o si se prefiere, en tanto que versiones personales de la objetividad colectiva, sujetas a todas las influencias externas e internas que afectan al individuo (Elejabarrieta, 1991, Pág. 257). Las representaciones colectivas, según Durkheim se imponen a las personas con una fuerza compulsiva, ya que parecen poseer ante sus ojos, la misma objetividad que las cosas naturales. Mientras que para Durkheim eran una especie de conocimiento como la ciencia y la religión, para Moscovici las representaciones sociales son fenómenos ligados con una manera especial de adquirir y comunicar conocimientos, una manera que crea la realidad y el sentido común. Moscovici puso el acento en el impacto de la comunicación individual, de la interacción individual, en los conocimientos compartidos en una comunidad. Se puede decir que las mismas se crean en el marco de los intercambios entre los sujetos.

Influenciado por Piaget, Moscovici puso su atención en los aspectos evolutivos y estructurales del pensamiento. Ambos pensaron en un sujeto epistémico que construye activamente sus representaciones intelectuales. La novedad que introduce la imaginación psicosocial de Moscovici va, sin embargo, más allá de los cambios evolutivos estudiados por Piaget: el sujeto epistémico de Moscovici reproduce, construye y reconstruye el conocimiento del sentido común a partir del repertorio cognitivo, simbólico y cultural que la sociedad pone a su disposición. (Moscovici, 2000).

Del psicoanálisis freudiano tomó principalmente la obra “Psicología de las masas y análisis del yo”, publicada en 1921. En la introducción de ese texto anota un aspecto que lo movilizó:

La psicología individual, se concreta, ciertamente, al hombre aislado e investiga los caminos por los que él mismo intenta alcanzar la satisfacción de sus instintos, pero sólo muy pocas veces y bajo determinadas condiciones excepcionales le es dado prescindir de las relaciones del individuo con sus semejantes. En la vida anímica individual aparece integrado siempre, efectivamente el “otro”, como modelo, objeto, auxiliar, adversario, y de este modo, la psicología individual es al mismo tiempo y desde un principio psicología social, en un sentido amplio, pero plenamente justificado (Freud, 2012, pág.67)

Pensar al ser humano como ser social fue lo que ejerció gran influencia en las reflexiones de Moscovici. Cuando Moscovici piensa la representación como una representación social, está remitiendo a un elemento básico de su teoría: toda representación social contribuye al proceso de formación de las conductas y de orientación de las comunicaciones sociales, elemento que, sin lugar a duda, retomo de los aportes de Freud. Es así que las representaciones sociales son también formas de conocimientos compartidos que se desarrollan en el contexto de la vida cotidiana y que permiten a las personas comprender y dar sentido a su entorno. El conocimiento de las representaciones sociales

es un conocimiento práctico, que permite esclarecer una situación, un acontecimiento, un objeto o una idea, y, además, permite a las personas posicionarse o actuar ante un problema o situación nueva. García Ramírez las define como:

“...sistemas cognitivos con una lógica y lenguajes propios, (...) no representan simples opiniones, imágenes o actitudes en relación algún objeto, sino teorías y áreas de conocimiento, para el descubrimiento y organización de la realidad (...) Sistema de valores, ideas y prácticas con una doble función; primero establecer un orden que les permita a los individuos orientarse en un mundo material y social y dominarlo; y segundo permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad al proveerlos con un código para el intercambio social y para nombrar y clasificar sin ambigüedades aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal. (Moscovici en García Ramírez, 1990, pág. 17).

En opinión de este psicólogo social español las representaciones sociales son construcciones simbólicas que surgen y resurgen en el itinerario de las interacciones sociales. Como dijimos anteriormente, no tienen un carácter estático ni determinan inflexiblemente las representaciones individuales. Estas formas de pensar y crear la realidad social están formadas por elementos de carácter simbólico, ya que no es solo la mera reproducción de conocimiento, sino que tienen la capacidad de dotar de sentido a la realidad social. Su finalidad es la de transformar lo desconocido en algo familiar. Este proceso tiene para Moscovici un carácter universal.

El argumento central de la teoría de las representaciones sociales es que los estados psicológicos están socialmente producidos; ninguno escapa de los condicionamientos que impone la cultura, a través del lenguaje y el sistema de representaciones, pensamiento y la percepción, (Moscovici, 2000).

Otra teórica de las representaciones es Judith Jodelet, una de las principales discípulas de Moscovici. La autora define las representaciones sociales como:

(...) imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. Y a menudo, cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las representaciones sociales son todo ello junto. (Jodelet, 1986, p 472).

Se comportan como una forma de conocimiento social, ya que se constituyen a partir de las experiencias, informaciones y modelos de pensamientos que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. Se trata de un conocimiento socialmente compartido y socialmente elaborado (Jodelet, 1986). Las representaciones sociales se caracterizan como entidades operativas para el entendimiento, la comunicación y la actuación cotidiana. Esto es como conjuntos estructurados o imprecisos de nociones, creencias, imágenes, metáforas y actitudes con lo que los actores definen las situaciones y llevan a cabo sus planes de acción (Jodelet, 1984). Los dos

espacios privilegiados para la construcción de representaciones sociales son el hogar familiar y la escuela. En esos dos ámbitos construimos nuestra idea del mundo y de nosotros y de los otros. Ahí es donde se reproduce la manera en que están establecidas las sociedades: clases sociales, organización del trabajo, etc. Las representaciones sociales son producidas por la experiencia en la vida cotidiana, por ejemplo, por situaciones que irrumpen en la vida de las personas, como las enfermedades, las etapas de la vida o la sexualidad, fenómeno que tiene lugar tanto en espacios privados como son los hogares particulares y en espacios públicos como pueden ser la escuela, el club y todo tipo de organizaciones.

En cualquier acto de representación se da una actividad constructiva y reconstructiva por parte del sujeto. El sujeto es un actor y con frecuencia un autor. El juego del simbolismo social preexiste al sujeto, pero no se le impone de forma absoluta. Siempre habrá un proceso de elaboración cognitiva y simbólica que orientará los comportamientos. En otras palabras:

“las representaciones sociales son abordadas a la vez como el producto y el proceso de una actividad de apropiación de la realidad exterior al pensamiento y de elaboración psicológica y social de esa realidad. Es decir que nos interesamos en una modalidad de pensamiento, bajo su aspecto constituyente – los procesos- y constituido- los productos o contenidos” (Jodelet, 1989, pág. 37).

Es una elaboración psicológica en la medida que el sujeto tiene participación en el proceso de su elaboración, interpretando, y reinterpretando, la realidad según su visión del mundo personal y, a la vez, es una elaboración social, en la medida que esta visión del mundo se construye a partir del conocimiento socialmente compartido y de la interacción con los demás, de las interpretaciones que ofrecen otros a lo real. Las representaciones sociales en las sociedades modernas en donde el conocimiento está continuamente actualizado por las investigaciones científicas se modifican permanentemente. La información con la que se describe el mundo en que vivimos es considerada como guía para la vida cotidiana. A diferencia de los mitos, las representaciones sociales no tienen la posibilidad de asentarse y solidificarse para convertirse en tradiciones ya que los medios de información de masa exigen el cambio continuo de conocimientos.

Otro teórico, el profesor británico Robert Farr ofrece su opinión de las representaciones sociales señalando que, desde una mirada esquemática, aparecen las representaciones sociales cuando los individuos debaten temas de interés recíproco o cuando existe el eco de los sucesos seleccionados como significativos o dignos de interés por quienes tienen el control de los medios de comunicación. Agrega que las representaciones tienen una doble función: “hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible perceptible” ya que lo extraño y desconocido son amenazantes cuando no se tiene una

categoría para clasificarlos. Parafraseando a Moscovici; Farr señala que las representaciones sociales son:

Sistemas cognoscitivos con una lógica y un lenguaje propios. No representan simplemente “opiniones acerca de”, “imágenes de”, o “actitudes hacia” sino “teorías o ramas del conocimiento” con derechos propios para el descubrimiento y la organización de la realidad. Sistemas de valores, ideas y prácticas con una función doble: primero, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social y dominarlo; segundo, posibilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad proporcionándoles un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar sin ambigüedades los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal (Farr, 1984, Pág. .496).

María Auxiliadora Banchs, investigadora y psicóloga social venezolana, señala que las representaciones sociales son:

La forma de conocimiento del sentido común propio a las sociedades modernas bombardeadas constantemente de información a través de los medios de comunicación de masas (...) en sus contenidos encontramos sin dificultad la expresión de valores, actitudes, creencias y opiniones, cuya sustancia es regulada por las normas sociales de cada colectividad. Al abordarlas tal cual ellas se manifiestan en el discurso espontáneo, nos resultan de gran utilidad para comprender los significados, los símbolos y formas de interpretación que los seres humanos utilizan en el manejo de los objetos que pueblan su realidad inmediata. (Banchs, 1986, pág. 39).

Para esta teoría, prácticamente la totalidad de lo que una persona conoce y cree lo ha obtenido de su interacción con otros, mediante las relaciones entre pares, la adquisición de un lenguaje y sus acuerdos, el saber contenido en los objetos que emplea y en las prácticas aprehendidas durante la vida en común. En el transcurso de esos intercambios van creándose elementos estables y recurrentes, un repositorio común de significaciones, imágenes e ideas que se dan por supuestas y son recíprocamente aceptadas, sin ellas, sin esa charla sostenida mediante el cual se construye el pensamiento colectivo, no habría comunicación posible, ni, por ende, sociedad. Este sistema de representaciones originado en la comunicación entre los sujetos se encuentra incrustado en las estructuras e instituciones en torno de las cuales se despliega la vida social- familiares, educativas- grupos de pertenencia- y es adoptado por sus integrantes, que lo incorporan tanto a nivel de su comprensión de la realidad como de sus formas de desenvolverse en ella, y sus modos consecuentes de actuar. Significados, actitudes y prácticas subjetivas se encuentran, pues, oprimidos por aquello que las representaciones indican que es posible y legítimo pensar y hacer para los grupos que comparten.

Todos estamos insertos en una sociedad con una historia y un fondo de conocimiento culturales, pero todos estamos insertos en una parcela de esa sociedad. Es decir, en grupos que manejan una ideología y poseen normas, valores e intereses comunes que de alguna manera los distinguen como grupos de otros sectores sociales. A su vez, esos grupos están compuestos de individuos, hombres y mujeres que en el proceso de socialización primaria y

secundaria van construyendo una historia impregnada de emociones, afectos, símbolos, reminiscencias personales, procesos motivacionales, pulsiones, contenidos conscientes e inconscientes, manifiestos y latentes” (Banchs, 1991, pág. 13).

El papel, por último, que rescatan las representaciones en la configuración de los grupos sociales, y especialmente en la conformación de su identidad las establecen como fenómenos sociales. Si bien no se puede afirmar que un grupo es tal por el hecho de compartir determinadas representaciones sociales, sí es evidente que, en ocasiones, la denominada cultura grupal define vivamente al grupo y está relacionada no sólo con una memoria y con un lenguaje compartido sino también con representaciones comunes.

Es fundamental tener en cuenta las características y funciones de las representaciones sociales. Para Moscovici, “una representación no es simplemente una imagen, una huella que la realidad o el objeto imprimen, dejan en el sujeto” (1979, pág.31) sino que siempre suponemos un proceso de reconstrucción, un contexto de acciones e interacciones que modifica y recrea activamente el objeto. Presuponen una conciencia reflexiva e interactiva. Sin embargo, para alcanzar su pleno ejercicio, se requiere de los encuentros e interacciones entre los integrantes y los grupos.

De la actividad intelectual representativa se derivan seis características de la representación, que Jodelet (1986, pág. 478) resume así: invariablemente representa un objeto; posee carácter de imagen y la propiedad de intercambiar percepción, pensamiento, concepto; tiene una naturaleza simbólica y signifiante; posee propiedades constructivas; está dotada de un carácter autónomo e innovador, y la representación conlleva algo social. Para Farr (citado en Botero Gómez, 2008) las representaciones sociales tienen una doble función: por un lado, hacer que lo extraño resulte familiar y, por otro lado, que lo invisible sea perceptible. Esto quiere decir, que a través de su accionar y empleo, es posible desenvolverse en el mundo y relacionarse con los demás. Otro autor, Sandoval (citado en Araya Umaña, 2002) ha señalado otras funciones de las representaciones sociales: la primera es que permiten comprender el mundo, la segunda es que permite valorar o juzgar hechos, la tercera es que mediante la comunicación las personas interactúan creando y recreando las representaciones sociales. Finalmente, permiten a las personas actuar de una determinada manera. Además de las funciones mencionadas, Moscovici caracterizó tres dimensiones de la representación social. La primera de ellas es la dimensión de la idea o cognitiva, que alude a la suma de conocimientos que posee un grupo sobre un acontecimiento, hecho o fenómeno de naturaleza social (Mora, 2002). En esta dimensión se ven reflejados los conocimientos en cuanto al objeto de representación, “...se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social” (Moscovici, 1979, p.45). La dimensión cognitiva para León Canelón (2002) involucra “el conjunto de información o conocimiento acerca del objeto: esto implica también las creencias, opiniones, imágenes acerca del objeto, ya sea en términos cuantitativos o cualitativos” (pp. 378- 379).

La segunda dimensión es la valoración o actitud que implica "...la orientación global en relación con el objeto de la representación social" (Moscovici, 1979, p.47). Esta dimensión alude a "*...la actitud hacia el objeto de la representación: se refiere a la evaluación positiva o negativa del objeto, implica las reacciones emocionales en torno al mismo*" (León Canelo, 2002, p.379). Por lo tanto, el tono afectivo dirigirá el comportamiento y tendrá un rol importantísimo en la construcción de representaciones sociales. La tercera dimensión es denominada figurativa, y "...remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de la representación" (Moscovici, 1979, p.46). En relación a esta dimensión, Jodelet señala que en la representación tenemos el contenido mental concreto de un acto de pensamiento que restituye simbólicamente algo ausente, que aproxima algo lejano, "*garantiza a la representación su aptitud para fusionar percepto y concepto y su carácter de imagen*" (1986, p.476). Es fundamental poner énfasis en esta última dimensión y remarcar que "*el campo de representación se organiza en torno al esquema figurativo (...), pues es él quien confiere su peso y su significado a todos los demás elementos que están presentes en el campo de la representación*". (Araya Umaña, 2002, p.41)

Para Moscovici la representación social, en un nivel superficial, es el "*corazón colectivo*", sería la opinión pública que a su vez está estructurada según las culturas y los grupos sociales. Pueden denominarse también "universos de opiniones".

Se debe tener en cuenta que para Jodelet (1986) toda representación social es representación de algo y de alguien, sin embargo, no es el duplicado de lo real, ni lo de lo ideal, ni mucho menos la parte subjetiva del objeto ni la parte objetiva del sujeto; más bien, constituye el proceso por el cual se instituye su relación. Por tanto, en la base de toda representación se debe buscar esta relación con el mundo y con las cosas. Como se pudo contemplar, llegar a conocer la representación social sobre un fenómeno cualquiera sea, implica un arduo trabajo que significa llegar a determinar qué conocimientos se tienen, qué actitud generan y cómo se representan mentalmente. Y como dice Araya Umaña, "*estas tres dimensiones, halladas por Moscovici, forman un conjunto que tan sólo puede escindirse para satisfacer las exigencias propias del análisis conceptual*" (2002, p.41).

Llegado a este punto es clave comprender cómo se forman las representaciones sociales. Y para ello debemos considerar dos términos: anclaje y objetivación. En el párrafo previo se explicitó que las representaciones sociales son una sumatoria de tres aspectos clave: un conocimiento sobre algo, las actitudes que se generan a partir de ello y la representación mental de alguien. Una representación social se forma y se hace operante cuando resulta de la necesidad de una colectividad para conocer

algún fenómeno, para hacer familiar lo extraño e integrarlo, trasladando los contenidos de una ciencia o de un conjunto de ideas a la realidad contigua en la cual se desenvuelven los actores sociales. Ese proceso de articulación de la información novedosa en esquemas previos se realiza a través de dos mecanismos: el “anclaje” y la “objetivación”. Estos mecanismos, guían la acción de los grupos sociales y a su vez, explican cómo lo social transforma un conocimiento en representación transformando finalmente lo social.

La objetivación lleva a hacer real un esquema conceptual, sería una operación formadora de imagen y estructurante. Es decir, se materializan un conjunto de significados, se establece la relación entre conceptos e imágenes, entre palabras y cosas. “*Objetivizar es reabsorber un exceso de significados materializándose*” (Moscovici, 1979, pág.76). Así, la objetivación reconstruye el objeto entre lo que nos es familiar para poder controlarlo, y en ese proceso adquiere un armazón de valores.

El proceso de objetivación requiere el cumplimiento de cuatro pasos: en primer lugar, ocurre la selección y descontextualización de una teoría del contenido científico para la apropiación de éstos de acuerdo con los propios referentes de los individuos. En segundo lugar, se forma un núcleo figurativo en el cual se adoptan nociones que configuran dimensiones existenciales en los individuos, conformando así unidades de significación que se encarnan o incorporan en el pensamiento. En tercer lugar, se da lo que Moscovici llamó resonancia existencial, que se expresa, por ejemplo, en grupos corporativos, religiosos, etc., como formas idealizadas y arquetípicas de funcionamiento. Finalmente, el cuarto paso es la naturalización: los elementos del pensamiento se convierten en una realidad, se materializan y se constituyen en puntos de referencia para el contexto. De tal manera que la naturalización se presenta como un marco o instrumento para orientar las percepciones y juicios de manera social. (Botero Gómez, 2008, pág. 48-49)

Todas las definiciones sobre objetivación de una representación social intentan explicar el paso de un conocimiento científico al dominio público (por ejemplo, el psicoanálisis en la investigación de Moscovici), y que el segundo proceso, *anclaje*, se liga al primero en forma natural y dinámica.

Por su parte, el anclaje permite que los eventos y objetos de la realidad que se presentan como extraños y carentes de significado para la sociedad, se incorporen en su realidad social. A través del proceso de anclaje, la sociedad cambia el objeto social por un instrumento del cual pueda disponer, y este objeto, se coloca en una escala de preferencia en las relaciones sociales existentes (Moscovici, 1961). Consiste en transformar lo que es extraño en familiar, como ya se dijo previamente. Señala Jodelet que este anclaje genera conclusiones rápidas sobre la conformidad y la desviación de la nueva información con respecto al modelo existente y proporciona marcos ideológicamente constituidos para integrar la representación y sus funciones. El anclaje y la objetivación mantienen una relación

alterna. La combinación de estos procesos nos permite comprender, hacer clara la realidad, y al hacerlo, crea un conocimiento social que es utilizable para la orientación de la dinámica de las interacciones y situaciones de la vida cotidiana.

Según Moscovici (1961) las representaciones sociales nacen determinadas por las condiciones en que son pensadas y constituidas, teniendo como principal factor el hecho de surgir en momentos de crisis y de conflictos. Basado en las comprobaciones hechas en su investigación deduce tres condiciones de emergencia: la dispersión de la información, la focalización del sujeto individual y colectivo y la presión a la inferencia del objeto socialmente definido.

La dispersión de la información hace referencia a que la información que se tiene nunca es suficiente y siempre está desorganizada. Por su parte, la focalización, en palabras de autores como Banchs (1984) y Herzlich (1979), es señalada como implicación o atractivo social de acuerdo a los intereses particulares que se mueven dentro del individuo perteneciente a los grupos. Es diversa. Por último, la presión a la inferencia ocurre cuando socialmente se da una presión que reclama opiniones, posturas y acciones acerca de los hechos que están focalizados por el interés público. En la vida diaria, las circunstancias y las relaciones sociales requieren del grupo social o de las partes que la integran, que sean capaces en todo momento, de responder ante una situación que irrumpe. En relación a este trabajo integrador final, se considera que justamente esto aconteció con la enseñanza de la ESI en el ámbito escolar nacional, en tanto era un contenido que no se incluía entre los temas a enseñar, y desde la entrada en vigencia de la ley, se propuso fuertemente que de “eso” si se debía hablar, enseñar, debatir. Por ende, se propone tanto a los docentes como a la comunidad toda tomar postura frente a esta cuestión, generar opiniones y acciones ante este tema.

Para Banchs (1984), el propósito ante estas situaciones es no quedar excluidos de las conversaciones sino poder realizar inferencias rápidas, construir opiniones al respecto y un discurso más o menos elaborado y acorde. Esos tres factores constituyen el eje que permite la aparición del proceso de formación de una representación social, al mezclarse hacen posible el origen del esquema de la representación social. Además, las representaciones sociales no solo determinan como dijimos la acción, sino también pueden producir cambios de las acciones, producir nuevos comportamientos, construir y constituir nuevas relaciones con el objeto de representación. Las mismas determinan o modifican la toma de postura de un objeto, persona o hecho. Así las representaciones sociales son constituidas y constituyentes. Está constituido porque generan productos que intervienen en la vida social que se utilizan para la explicación y comprensión en la vida cotidiana. Son constituyentes porque intervienen en la elaboración de la realidad de la vida cotidiana. Además, ellas encierran imágenes que condensan significados (Jodelet, 1986), los cuales hacen que estas sean una referencia

importante para interpretar lo que sucede en la realidad cotidiana como una forma de conocimiento social. Por eso, hacen que el mundo sea lo que pensamos que es, esto es, aquello que representamos de acuerdo con nuestra particularidad y con el lugar que ocupamos en el mundo en donde interviene la experiencia, la historia, el contexto social, circulan y reúne experiencia, para hacer familiar lo insólito.

2.1.2 Abric y teoría del núcleo central

En los últimos años ha venido tomando firmeza y auge la llamada teoría del núcleo central. La misma pretende explicar la estructura de las representaciones desde una perspectiva que privilegia la línea cognitiva. La teoría de Jean Claude Abric es psicológica, se enfoca en cómo las personas construyen y utilizan representaciones mentales para comprender el mundo que las rodea. Según esta teoría las representaciones mentales son construcciones cognitivas que se forman a partir de la experiencia y la interacción social. En otras palabras, las representaciones sociales son un conjunto de conocimientos, creencias, valores, actitudes y prácticas compartidas por un grupo social, que les permiten entender y actuar en su entorno. Abric destacó la importancia de la dimensión comunicativa en la construcción y difusión de las representaciones sociales. Estas mismas son construidas y compartidas por los miembros de un grupo social a través de la comunicación y la interacción. Y se convierten en una forma de conocimiento colectivo que influye en la forma en que las personas perciben, interpretan y actúan. Son construcciones colectivas que se desarrollan a través de la experiencia y la cultura y se utilizan para dar sentido al mundo y a las relaciones sociales. Para Abric (2001) las representaciones se tratan de *“información, creencias, opiniones y actitudes acerca de un objeto, que se organizan y estructuran para constituir un tipo particular de sistema social cognitivo”*, *“es a la vez producto y proceso de una actividad mental por la que un individuo o un grupo reconstituye la realidad que enfrenta y le atribuye significación específica”* (Abric, 1987; pág. 64). Es una organización significativa.

Abric plantea la existencia de un sistema central y otro periférico. El primero es un subconjunto de la representación, cuyos componentes la estructuran y la dotan de un significado que ante transformaciones profundas del contexto social que impactan al objeto de representación, modifican la representación en su conjunto. Este sistema central tiene una doble función: generadora y organizadora, cada uno de estos sistemas (central y periférico) tienen un papel específico y complementario entre ellos.

Por su parte, los elementos periféricos se organizan alrededor del núcleo central. Están en relación directa con él, es decir que su presencia, su ponderación, su valor y su función están determinados

por el núcleo. Constituyen lo esencial del contenido de la representación, su lado más accesible, pero también lo más vivo y concreto. Abarcan informaciones retenidas, seleccionadas e interpretadas, juicios formulados al respecto del objeto y su entorno, estereotipos y creencias (Abric; 2004, pág. 23).

Estos elementos están jerarquizados, es decir que pueden estar más o menos cercanos a los elementos centrales: próximos al núcleo, desempeñan un papel importante en la concreción del significado de la representación, más distantes de él ilustran, aclaran, justifican esta significación. Los elementos centrales constituyen la clave de bóveda de la representación, los elementos periféricos desempeñan también un papel esencial en la representación. En efecto, constituyen la interfaz entre el núcleo central y la situación concreta en la que se elabora o funciona la representación y responden a tres funciones esenciales (Abric; 2004: 23). Este núcleo central constituye el elemento más estable de la representación, el que garantiza la pertinencia en contextos movibles y evolutivos. Será en la representación el elemento que más resistirá al cambio. Cualquier modificación del núcleo central es una transformación de la representación.

Los elementos periféricos se organizan alrededor del núcleo central. Están en relación directa con él, es decir, que su presencia, su ponderación, su valor y su función están determinados por el núcleo. Constituyen lo esencial del contenido de la representación, su lado más accesible, pero también lo más vivo y concreto. Abarcan informaciones retenidas, seleccionadas e interpretadas, juicios formulados al respecto del objeto y su entorno, estereotipos y creencias. Estos elementos están jerarquizados, estos elementos pueden estar más o menos cercanos a los elementos centrales: próximos al núcleo, desempeñan un papel importante en la concreción del significado de la representación, más distantes de él, ilustran, aclaran, justifican esta significación. Los elementos periféricos desempeñan un papel esencial en la representación, constituye la interfase entre el núcleo central y la situación concreta en la que se elabora o funciona la representación. Esta teoría retoma las ideas de Moscovici respecto al rol genético del núcleo y profundiza en el significado y organización interna que el mismo proporciona a la representación en su conjunto.

Es en este sentido que dicha construcción, que se forja a partir del intercambio con otros, va a ser central en nuestra concepción del mundo, y por lo tanto en nuestro modo de actuar en él, y en la producción de subjetividad. Una representación siempre es la representación de algo para alguien (Abric, 2004. P 12). Y, por lo tanto, proporciona elementos para poder aproximarse a los pensamientos, representaciones sociales, ideas de los sujetos y por lo tanto a aspectos vinculados a las subjetividades de los docentes de la escuela seleccionados para el desarrollo de la investigación. Toda representación está organizada alrededor de un núcleo central. Este es el

elemento fundamental de la misma, puesto que a la vez determina la significación y la organización de la representación. El núcleo central o estructurante de una representación garantiza dos funciones esenciales: función generadora y función organizadora.

2.2 Breves consideraciones sobre la sexualidad

La ESI nos interpela acerca de la diversidad de significados sobre sexualidad. Pensar la sexualidad desde una perspectiva integral implica independizarla de su reduccionismo genital, que eminentemente se ha presentado dividido de su carácter social y cultural (Morgade y Alonso, 2008). El sexo es un hecho meramente biológico diferentemente de la sexualidad, tal como hacerse varón o hacerse mujer, es un proceso totalmente personal y que se construye a lo largo de toda la vida y en el que tienen incidencia hechos personales, familiares y culturales como es la influencia de los medios de comunicación masiva. Y tipos de familias a muchos y en función de ellas se iniciará el proceso de subjetivación. Hoy la familia se piensa más en términos de funciones como sostén, filiación, transmisión y crianza que a una forma específica. Importa la asimetría protectora y el cuidado de esa inermidad inicial del cachorro humano. Los vínculos que tenga ese cachorro humano lo humanizarán, lo introducirán en el afecto y en el placer. Los adultos deben ofrecer sostén psíquico, deben contribuir desde esa asimetría al desarrollo de la subjetividad. En término de Lebovici, deben ejercer su parentalidad, que se diferencia de reproducción biológica y del parentesco de la antropología (Soler, 2022). Esta parentalidad debe ofrecer las funciones antes mencionadas: sostén, filiación, transmisión y vínculo.

Luppi (2022) explica que para el psicoanálisis somos seres sexuados desde el nacimiento y así se va organizando el psiquismo: la sexualidad no es del orden biológico ni moral, es cultural. En este sentido la escuela es el segundo ámbito donde se construye subjetividad y donde se desnaturalizan las representaciones sociales que se han construido en el ámbito familiar o de crianza. Como dice Blestcher (en Luppi, 2022), se trata de una sexualidad disfuncionalizada, no adaptativa, ni equiparable a la genitalidad ni a los ordenamientos de género. Esta sexualidad comienza con el encuentro con el otro del cuidado. Como dice Morgade, *“devenir sujeto es constituirse socialmente en un cuerpo sexuado”*. Ese cuerpo se hace sexuado mediante alguna representación simbólica relacionada con quienes somos, dice Luppi, representaciones sociales que se incorporan en el marco de las interacciones sociales que son posibles, y esto lleva a plantear a Morgade porque se gesta en lo social, la sexualidad resulta del orden político, ya que la subjetividad se forma al calor de determinaciones históricas, económicas, social y cultural. De esto resulta una expectativa sobre las personas: en tanto nacen con pene se los supone asumiendo un género masculino y con gusto por las mujeres; en el caso contrario, nacer con vagina implicaría asumir un género femenino y tener elección sexual por varones.

Así, Sexo-Género-Deseo determinan lo normal y lo demás es patológico, lo criminal o el estigma. La ESI contribuiría a traspasar estos modelos biologicistas y moralistas.

Según la Organización Mundial de la Salud, la sexualidad es una dimensión fundamental del ser humano:

se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. La sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales. (...) En resumen, la sexualidad se practica y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos. (OMS, 2000)

Por su parte, el diccionario de Laplanche y Pontalis, ofrece otra definición de sexualidad:

En la experiencia y en la teoría psicoanalítica, la palabra sexualidad no designa solamente las actividades y el placer dependientes del funcionamiento del aparato genital, sino toda una serie de excitaciones y de actividades, existentes desde la infancia, que producen un placer que no puede reducirse a la satisfacción de una necesidad fisiológica fundamental (respiración, hambre, función excretora, etc.) y que se encuentran también a título de componentes en la forma llamada normal del amor sexual. (Laplanche y Pontalis, 2001, 401)

Para Freud la sexualidad envuelve todo lo que somos, la sexualidad no es algo que aparece de pronto en la etapa de la pubertad. La crianza y la educación, así como la edad, la cultura, el lugar físico donde nos movemos, la familia y la época histórica reinciden directamente en la forma en que cada persona vive y siente su sexualidad.

Dentro de las referencias que aporta el psicoanálisis para pensar este concepto, se considera oportuno traer a colación la obra “Tótem y tabú”, texto publicado en 1913. En el mismo, Freud explica un tránsito fundamental del proceso civilizatorio que es el pasaje de la horda primitiva a la alianza fraterna. En la horda primitiva el referente era un padre celoso y tirano, que gozaba de todas las mujeres y alejaba a sus hijos a medida que crecían; y cuando se pasó a la alianza fraternal, las restricciones mutuas como los tabúes, la prohibición del incesto, permitieron la instauración del nuevo orden social. Esa restricción, prohibición del incesto, llevó a desviar el impulso sexual hacia otros fines (impulso coartado en su fin), como el del amor hacia toda la humanidad, pero que no anuló totalmente la satisfacción sexual directa. Ambos impulsos buscan unir a la comunidad con lazos más fuertes que los derivados de la necesidad de organizarse para sobrevivir.

El tabú del que habló Freud en sus textos, en verdad sigue existiendo entre nosotros; aunque en versión negativa. El totemismo, en cambio, es una institución religiosa y social enajenada de nuestro sentir actual, hace mucho tiempo caducada y sustituida por formas más nuevas. El progreso social y técnico de la historia humana ha minado mucho menos al tabú que al tótem.

El significado del tabú se nos explicita siguiendo dos direcciones contrapuestas. Por una parte, significa “sagrado”, “santificado”, y por otra, “ominoso”, “peligroso”, “prohibido”, “impuro”. El tabú se expresa socialmente con prohibiciones y limitaciones, son de origen desconocido, incomprensibles para nosotros, parecen cosa natural a todos aquellos que están bajo su imperio. El tabú es muy antiguo y se remonta a épocas anteriores a los dioses.

Originariamente el castigo por la violación de un tabú se dejaba librado a un dispositivo interno, de efecto automático. El tabú no es más que el miedo, devenido objetivo, al poder demoníaco que se cree escondido en el objeto tabú. El tabú es una prohibición antiquísima, impuesta desde afuera (por alguna autoridad) y dirigida a las más intensas apetencias de los seres humanos. El placer de transgredir subsiste en el inconsciente.

Siguiendo con esta idea podemos inferir que la sexualidad humana sigue atravesada por tabúes y prejuicios, de los cuales no nos percatamos mayormente, y por lo tanto, sin que generen reflexiones críticas al respecto. En las organizaciones sociales por las que transitamos esto también está presente. Y por eso la escuela, en lugar de brindar información adecuada sobre este tema, muchas veces es otro lugar donde se reproducen concepciones erróneas que generan miedos, prejuicios y estereotipos. Ahí también la sexualidad sigue siendo eso prohibido, ominoso. Al respecto dice Kaplan que en la actualidad: “(…), aún se presentan resistencias, algunos docentes siguen dudando acerca de abordar estos contenidos, otros insisten en pedir la autorización de la familia y titubean frente al temor de ser querellados por ellos” (Kaplan, 2022, pág. 114).

Beratz (2001) entiende que se ha incurrido en el error de alternar los términos “genitalidad” y “sexualidad”, posiblemente desde el reduccionismo biológico-reproductivo. Paul, referente de la provincia entiende que:

La escuela durante mucho tiempo ha tenido por función más bien el control de la sexualidad, antes que la posibilidad de concebirla en el horizonte mismo de la educabilidad. De allí que, en la escuela, el mandato más originario sea que “de eso no se habla; y es contra este mandato institucional con lo que nos enfrentamos cuando pretendemos implementar y desarrollar la Educación Sexual Escolar, porque resulta que de eso ahora si hay que hablar, pero lo que sucede es que los mandatos institucionales, que son también sociales y culturales, no son tan fáciles de cuestionar, y mucho menos, de modificar y erradicar de manera efectiva. (Paul, 2020, pág. 17)

Graciela Morgade también (2006) ha reflexionado sobre los posibles obstáculos que entorpecen estos acuerdos. Esta autora entiende que la incorporación de temas relacionados con la sexualidad ha sido motivo de controversias por las diferencias tanto ideológicas y educativas como por falta de conocimiento y desconfianza. Esto pone de manifiesto que, a pesar d existir un marco legal-normativo, de haber una Ley de Educación Sexual Integral, los prejuicios, mitos y estereotipos siguen estando sumamente vigentes en la actualidad.

Sucede con reiteración que el concepto de sexualidad solo se relaciona con el coito, la reproducción, siendo esta una determinación errada. La sexualidad existe según Freud, como se menciona más arriba, desde el inicio de la vida: este fue uno de los importantes hallazgos del psicoanálisis. Una de las novedades más destacadas de esta teoría, es la afirmación de la existencia de instintos sexuales en la infancia. La idea de Freud sobre la sexualidad es muy amplia: será todo aquello que tiene que ver con el placer y sus fuentes. Otra propuesta es la diferencia entre la sexualidad y la genitalidad. La primera es algo que se va construyendo durante toda la vida, y la genitalidad, las relaciones sexuales, son solo una parte de ella; este segundo término hace referencia a una condición biológica determinada y transmitida genéticamente.

La naturaleza compleja de la sexualidad se constituye en el plano intersubjetivo de la afectividad humana, que va sucediendo a partir de múltiples causas que van interviniendo en los distintos momentos evolutivos del ciclo vital por los que pasa cada sujeto en su particularidad. La sexualidad en su marco de afectividad es una realidad compleja, dinámica, permanentemente influenciada por nuestras experiencias corporales, por los sentimientos alternos, y por las actitudes recíprocas a partir de las cuales nos reconocemos o nos descalificamos en términos subjetivos. En el marco de toda esta complejidad, la aclaración que realiza Morgade (2006) nos parece insustituible:

Los afectos y el juego del erotismo son fuentes de placer y constituyen a la sexualidad, al igual que la dotación biológica y su funcionamiento. Ahora bien, las emociones relacionadas con la sexualidad no solo son placenteras y, por lo tanto, positivas: también la sexualidad puede implicar dolor, sometimiento o frustración. Las emociones que involucra no integran solamente el ámbito de lo íntimo (o del orden de lo personal), sino que, en la mayoría de las situaciones, se vinculan con valores y prácticas culturales en las que están presentes relaciones de poder desigual construidas socialmente. Por ello, reducir la sexualidad al placer carnal es omitir la complejidad de las relaciones humanas en las cuales la sexualidad entra en juego. (Morgade, 2006, pág. 30-31).

Según algunos autores como Vance, (en Guastavino, 2022) también se pone de relieve la dimensión histórica de las representaciones de la sexualidad. La construcción social de la sexualidad incluye las distintas concepciones que de ella se han tenido a lo largo del tiempo: “el cuerpo y sus actos se entienden según los códigos de significación dominantes”. Hay propuestas teóricas que consideraron que habría una manera femenina y otra masculina de desplegar la sexualidad que conlleva un cierto aprendizaje de cómo ser mujer y de cómo ser varón. Esto conlleva a conductas adecuadas, o no, de vivir la sexualidad. Y alejarse de la norma conlleva descalificaciones. Entonces, sobre la dimensión biológica se proyectan los deseos, los comportamientos, las preferencias, y entre ambos planos incide la construcción social de significados. Que la cultura signifique los cuerpos y las experiencias lleva a pensar que la sexualidad es muy poco “natural” y muy “cultural”.

En “El malestar en la cultura”, obra de 1930, Freud explica que la cultura incide fuertemente en lo que debe sentir y hacer el hombre, y penaliza si alguien se aleja de esas prescripciones. Freud considera que el término “cultura”, refiere a la suma de producciones que nos diferencian de los animales, y que sirve a dos fines: proteger al hombre de la naturaleza, y regular sus mutuas relaciones sociales. La sexualidad es resultado de la interacción de múltiples factores de la historia personal. Entre esos factores es clave la socialización en la temprana edad, en el hogar y en la escuela, ya que en ambos son origen de muchas creencias y vivencias, que generarán adhesión a ciertos modos de vida. También pueden generar rechazos.

La escuela es una institución educativa que propicia que las personas permanezcan en la cultura, y para ello los docentes educan, enseñan, y al hacerlo ponen en juego su sentir, sus creencias, es decir, ponen en juego su propia subjetividad: esto pasa así también a la hora de educar en sexualidad. La sexualidad muchas veces se oculta; para muchos, es algo que sucede en el ámbito de lo privado. El problema fundamental de esa representación sobre la sexualidad es que se la asocia con genitalidad y, específicamente en el acto sexual. La sexualidad es inherente al ser humano; lo propio de éste es su capacidad de construirla en el acontecer de la vida cotidiana, de modo que no hay forma de desprendernos de ella, ni aun deseándolo. *“No podemos salir un día a la calle sin nuestra sexualidad, ni es posible ocultarla, aunque determinadas instituciones educativas pretendan hacerlo y no quieran involucrarse con la ley de ESI”* (Beratz, 2021, pág. 29). Hay quienes piensan que al excluir del discurso escolar la palabra sexualidad, la escuela nada tiene que ver con ella. Sin embargo, la sexualidad es inherente al sujeto en tanto construcción social y cultural y está en todos lados, no solo en la escuela. Tal como nos enseñó Freud, es imposible separar la dimensión de la sexualidad de los sujetos, y los sujetos se construyen a lo largo de la vida al calor de las interacciones con los demás. Entonces, en cada una de esas interacciones sociales es que se construye la representación social respecto de este término.

En la actualidad, tal como se verá también en el capítulo de resultados a partir de un pequeño grupo de docentes a quienes se entrevistó, se puso de manifiesto cómo el tratamiento de estos temas sigue produciendo inquietud. La ESI y su propuesta de abordar contenidos sobre la sexualidad trae malestar, incomodidad, inseguridad e incertidumbre a la sociedad en general, y en la comunidad educativa en particular. Esto puede explicarse porque fue algo que vino a romper con ciertos modos desinformados de pensar el tema, de poner en jaque creencias y saberes, y a romper silencios generados por pudor, tirando por tierra la postura de considerar la sexualidad un tema del orden privado; la sexualidad tomó estado público, y en la escuela la propuesta es informar, dialogar y reflexionar. Temas que se callaban ahora se deben trabajar, más allá de lo que el cuerpo docente, en cada uno de sus miembros, opine al respecto.

En relación con las representaciones sociales que tenemos nos constituimos como personas. Silvia Bleichmar explica qué es la constitución psíquica y qué es la producción de subjetividad. De la primera dice que se relaciona con un conjunto de variables que implica cierta universalidad, que se sostiene más allá de ciertos modelos sociales-históricos, mientras que la producción de subjetividad implica aspectos relativos a la construcción social de la comunidad en la que ese sujeto está integrado. En la escuela, aprender permite ir modificando algunas de las representaciones sociales que tenemos del mundo en que vivimos.

La sexualidad está presente en todas partes; aunque se la niegue, se la reprima, se pretenda ocultarla, transita por los diferentes espacios de socialización y que a pesar de que se la quiera ocultar socialmente, es cuanto más se la insinúa, más se la nombra. Por otro lado, no porque se empiece a hablar de sexualidad en la escuela se habilitan realmente discursos liberadores.

Como dice Morgade (2006) el desafío de incorporar la enseñanza de la ESI requiere confianza y respeto por los estudiantes, pero lo más difícil es que cada docente asuma esta tarea siendo a la vez impactado en su propia subjetividad, en sus propias representaciones sociales sobre el tema. Es necesario poner palabras a temas históricamente silenciados, y hacer explícito el posicionamiento propio e institucional desde el cual estamos partiendo para implementar ESI en la escuela. Los especialistas que han trabajado para la implementación de la ESI han producido materiales que tienen en cuenta esta cuestión. Por ejemplo, dentro de los materiales producidos estos años para la capacitación de los docentes, el texto “Guía para el desarrollo institucional de la educación sexual integral (2012) del Programa nacional de Educación sexual integral”, plantea que la sexualidad, y la enseñanza de temas relacionados con ella, involucra al docente en tanto persona sexuada, que fue educado de alguna manera en este tema.

Esto nos llevan a pensar que, a la hora de efectuar la ESI en la escuela, es muy necesario dar un primer paso: pensar qué pasa con la sexualidad y con la educación sexual a los propios docentes, tanto a nivel personal como institucional. En ESI, la implicación sobre los propios supuestos, representaciones sociales es esencial, porque todos somos sujetos sexuados, y estos temas nos cruzan personalmente y en el rol como docentes. Porque además de esta función que cumplen son parejas, padres, madres, hijos e hijas, hermanas y hermanos, abuelas y abuelos, amigos y amigos. Todas las personas solemos tener certezas, pero también temores, inquietudes, resquemores y dudas sobre estos temas.

Siguiendo con Morgade se considera que están cambiando muchos de los contenidos sobre sexualidad, pero queda mucho camino por recorrer. La sexualidad integra una de las dimensiones de la subjetividad que más cuesta a los sujetos sociales conquistar para conocer y disfrutar sin culpas.

En este trabajo se considera que la sexualidad no es universal, única; además, se modifica con la edad y las particularidades físicas, culturales, religiosas, de orientación sexual, etc. No cabe aplicarles ningún patrón de normalidad, tal como lo hace el discurso médico.

2.3 Surgimiento de la Educación Sexual Integral

Los debates estatales y prácticas desarrolladas desde diferentes espacios oficiales y no oficiales llevaron a la Argentina a la sanción de diferentes leyes referidas a la cuestión: en particular, la Ley N°26.150 de Educación Sexual Integral, sancionada el 4 de octubre de 2006 y promulgada el 23 del mismo mes. Esta Ley Nacional lo que hace es efectuar el Derecho Humano a la Educación Sexual Integral, en las instituciones escolares. La ESI debe enfocarse desde una perspectiva de derechos, porque existe un consentimiento internacional que reconoce la Educación Sexual como un derecho humano en sí misma.

El derecho a la educación sexual esta fundado en la dignidad humana y en las normas internacionales de derechos humanos (...). El derecho a la educación incluye el derecho a la educación sexual, el cual es un derecho humano en sí mismo, que a su vez resulta condición indispensable para asegurar que las personas disfrutemos de otros derechos humanos, como el derecho a la salud, el derecho a la información y los derechos sexuales y reproductivos. Así el derecho a la educación sexual integral hace parte del derecho de las personas a ser educadas en derechos humanos (ONU, 2010, pág. 3 y 19).

Es importante reconocer que la sanción de la Ley N°26.150 de Educación Sexual Integral en nuestro país, tiene antecedentes y también embajadores que constituyen avances significativos para ampliar tanto su abordaje como su riqueza en la enseñanza¹. Morgade trabajó sobre el surgimiento de la ESI en Argentina, describiendo varios escenarios que tuvieron que combinarse los últimos treinta años para que las instituciones escolares dispusieran espacios dedicados al abordaje manifiesto de temáticas relacionadas con la sexualidad. La autora explica que las luchas sociales y prácticas culturales de los movimientos socio sexuales favorecieron la visibilización de modos subordinados de vivenciar la condición sexuada de los cuerpos, a lo que se sumó la liberación sexual general y la expresión juvenil de afectos y deseos; esta demanda de ampliar la comprensión social de las relaciones

¹ Ley Nacional N°25.673 de Salud Sexual y Procreación Responsable (2002); Ministerio de Salud, Ley Nacional N° 23.798 de Sida (1990); Ley Nacional N° 26.061 de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (2005); Ley Nacional N° 26.485 de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (2009); Ley Nacional N° 26.743 de Identidad de Género (2012); Ley N° 26.618 de Matrimonio Igualitario (2010). Modificación del Código Civil, “Matrimonio Civil”, Ley Micaela N° 27.499 de Capacitación Obligatoria en Género para todas las personas que integran los tres poderes del Estado, y recientemente la Ley N° 27.610 de Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo, sancionada el 15/01/2021

sexuales prematrimoniales, o el embarazo fuera del matrimonio presionaron a la escuela y sus saberes (Morgade, 2011).

A partir de decretada la Ley N°26.150, la Provincia de Entre Ríos desarrolló y ofreció distintas voces colectivas sobre esta materia con el fin de llevarla a las instituciones escolares, de forma continua y sistemática, y en todos los niveles educativos. Pero como sabemos su aplicación ha sido discontinua, desigual y con conflictos de diferente índole.

Esta ley, en el marco de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, promueve el fortalecimiento de las capacidades de los propios niños, niñas y adolescentes para asumir una vida plena, a partir de la inclusión en los programas escolares de contenidos tales como: educación sexual integral, prevención de VIH-SIDA y otras enfermedades de transmisión sexual y salud reproductiva.

En este marco se considera la sexualidad como campo de sentidos y prácticas que no se reducen a la dimensión genital, sino que desde una perspectiva de derechos se aborda como una de las dimensiones constitutivas de la persona, relevante para su despliegue y bienestar durante toda la vida, incluyendo aspectos biológicos, psicológicos y sociales (Seidmann, 2014, p 571). Joana Rowinski (2022) aclara que también se incluyen los aspectos afectivo y ético, poniendo de relieve el aspecto preventivo de contar con los contenidos de la ESI. En ella se establece que todas las personas que estudian *“tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal.”* Queda claro que la ESI es obligatoria en todos los niveles educativos y en todos los establecimientos educativos, sean estatales, privados o religiosos.

Pasaremos ahora a la conceptualización de la ESI; según la Ley, es *“un saber que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.”* Para Morgade, la Educación Sexual Integral es:

(...) una política pública social que debe ser articulada con el sector de salud y de desarrollo social y a su vez con la justicia para que los docentes no queden solos con las diversas temáticas que pueden surgir cuando se habla de sexualidad. (Morgade, 2016).

La autora también plantea que es un proyecto profundamente ético en el que los sujetos debemos tratarnos a nosotros mismos y a los otros como sujetos de derecho y de deseo. En los programas de los equipos de supervisión del Ministerio de la Nación la ESI es definida como:

(...) un espacio sistemático de enseñanza y aprendizaje que promueve saberes y habilidades para la toma de decisiones consientes y críticas en relación con el cuidado del propio cuerpo,

las relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad y de los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes. (Programa ESI, 2014)

El Ministerio de la Nación produjo materiales para trabajar con los directivos y docentes, con el acompañamiento de supervisores, lo que pone de manifiesto que son contenidos que hay que aprender en todos los niveles educativos, siendo una aspiración clara que todos los actores estén predispuestos a enseñarlos.

Para Faur (2018) es importante también otra dimensión, más amplia, ya que considera que la ESI surge de una *“política estatal que interpela de raíz el orden de género establecido, no por imponer comportamientos específicos, sino por desandar la normativa preexistente”*. Por su parte Val (2018) entiende que esta iniciativa es un reclamo desde el feminismo que exige problematizar la heteronormatividad y denuncia que ciertas prácticas y ciertos placeres sexuales sean propuestos como ininteligibles e indeseables para el contexto escolar. Otra autora feminista, Luciana Lavigne (2018), también sostiene que, si bien la ESI es una técnica de poder, de control, regulación y de gestión de la sexualidad, también ofrece la oportunidad de desarrollar un paradigma de conocimiento respecto de las sexualidades, que permite interpelar paradigmas dominantes basados en la heteronormatividad. Y que, a partir de ésta, se podrán producir saberes desde los intereses feministas, de las mujeres y de la disidencia sexual, potenciándose la producción de otras epistemologías en las instituciones educativas. La puesta en marcha de la ESI habilitó el comienzo de una vía que interpeló las miradas dominantes sobre la sexualidad promovidas por actores con tradicional influencia en el sistema educativo.

Es necesario mencionar los diferentes enfoques que existen alrededor de la Educación Sexual Integral (Morgade, 2017), organizados en dos vertientes: por un lado, los modelos dominantes, y por el otro, modelos más novedosos. En el primer grupo tenemos, al *“modelo biologicista”*: esta perspectiva tiene que ver con que en la escuela se abordan los temas de sexualidad si se estudia la anatomía de la reproducción. La misma, por lo general está desgajada de sus emociones o relaciones humanas que den sentido al uso del cuerpo biológico. Hablar de sexualidad es lo mismo que hablar de reproducción, por tanto, de genitalidad. Lo natural es pre social y concebido como aquello que se debe dominar si se pretende ser realmente humano, y concibiendo lo distinto en anormal y como una *“trasgresión moral”*. Este abordaje suele complementarse con una perspectiva médica a partir de la pandemia del VIH-SIDA o de la creciente visibilización escolar del embarazo adolescente. El *“modelo biomédico”* suele abordar las cuestiones de la sexualidad poniendo el énfasis en las amenazas de las enfermedades o los resultados no deseados de la sexualidad, quedando exento todos

los sentimientos y de toda la referencia a lo “deseado” que una sexualidad rica y sana podría aportar al proceso de subjetivación humana.

Otra tradición que ha tenido y tiene una fuerte presencia en los programas de educación en sexualidad en experiencias de diferentes países es el que podríamos denominar “*modelo moralizante*”. Abordaje que enfatiza las cuestiones vinculares y éticas que sustentan las expresiones de la sexualidad y, con frecuencia, las encara desde una perspectiva que retoma los sistemas normativos (del deber ser) antes que los sentimientos y experiencias reales de los jóvenes. Comparte con los demás enfoques el hecho de que la sexualidad se expresa centralmente en la genitalidad, poniendo especial énfasis en su control mediante la continencia. Los espacios relacionados con este enfoque son la formación ética. Esta perspectiva es contradictoria con la educación pública, y es más apropiada para los servicios educativos de gestión privada que sostienen un ideario explícito para su proyecto educativo que las familias conocen y eligen para sus hijos. Aun con la libertad del proyecto pedagógico, existen leyes nacionales e internacionales, con respecto a los derechos de los niños a recibir información que también limitan y brindan un marco común de ciudadanía que ningún proyecto de educación debería omitir, y por acción u omisión terminan dominando las relaciones de poder hegemónicas.

Los enfoques más novedosos incorporan aportes más recientes que tienden a abrir o desplegar con mayor amplitud los temas. Se trata entonces “*del modelo de la sexología como del modelo normativo judicial*”. De manera muy reciente empiezan a tener presencia en los debates de educación en sexualidad. La sexología tiende a que la educación debe enseñar las *buenas prácticas sexuales*, y de ese modo prevenir disfunciones, contrarrestar mitos o creencias erróneas, ayudar a explorar modos personales o compartidos de conocer y disfrutar del cuerpo sexuado. Entiende a la sexualidad como una dimensión de la construcción subjetiva que está presente toda la vida. Los enfoques centrados en temas jurídicos ponen el énfasis en las realidades que atraviesan, de manera innegable, diferentes niños y jóvenes con una frecuencia que nunca deja de sorprender, en sus hogares, y también en ámbitos laborales o en la calle. Se trata de los acosos de asedio o acoso sexual, que luego pueden ser violaciones. Se trata de casos que violan los derechos de los niños y jóvenes.

Por último, se incluye *el enfoque de género y sus vínculos con las otras tradiciones*. Se trata de entender que el cuerpo humano está inscripto en una red de relaciones sociales que le da sentido, y que su uso, disfrute y cuidado, es decir, las prácticas en la que nos comprometemos están fuertemente condicionadas por el sector socioeconómico y educativo de pertenencia, las costumbres y valores del grupo social que se integra, las relaciones de género hegemónicas, y varios etcéteras más. Por ello los condicionamientos sociales y culturales de la construcción de la sexualidad representan uno de los ejes estructurales de la educación sexual con enfoque de género. La perspectiva de género,

acompañada posteriormente por los estudios de la sexualidad y los más recientes de a teoría queer, se está trabajando también sobre las relaciones de poder que la construcción social de la sexualidad implica. Esto lleva a analizar los modos en los que operan los prejuicios sociales acerca de lo “adecuado” o no para que las mujeres sean femeninas y que los varones sean masculinos. Todo lo que conlleva a los prejuicios, limitaciones y mitos, tienen sus raíces en la sociedad, y no solamente en la constitución subjetiva.

Morgade (2020) explica que la ley de 2006 tenía un marco conceptual, político y un alcance que en realidad estaba solo insinuado. Un primer avance lo constituyó la aprobación por unanimidad del Concejo Federal de Educación de los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral, en mayo de 2008 mediante la Resolución N°45/08:

Los propósitos formativos enunciados en los Lineamientos Curriculares para la ESI señalan claramente la dirección hacia la cual tenemos que orientar las acciones de educación sexual en nuestra escuela: ampliar el horizonte cultural de niños, niñas y adolescentes; valorar y estimular la expresión de la dimensión afectiva de la sexualidad; promover la apropiación de los derechos vinculados a ella; propiciar el conocimiento, cuidado y respeto del propio cuerpo y del de los otros/as; promover valores y actitudes como la solidaridad, el amor, la responsabilidad, el respeto a la intimidad propia y ajena. También debemos brindar herramientas de autoprotección para casos de vulneración de derechos y propiciar aprendizajes basados en el respeto a la diversidad y el rechazo de todas las formas de discriminación. Todos estos son objetivos que deberíamos tener en cuenta a la hora de repensar la organización escolar para que la ESI forme parte de la cultura institucional” (Marino, 2012, pág. 18)

En lo sucesivo se proclamaron otras leyes que ampliaron el interés por temas asociados a distintos aspectos de la sexualidad; la votación de la ley de Protección Integral contra la Violencia Doméstica de 2009, la Ley de Matrimonio Igualitario de 2010 y la Identidad de Género de 2012. También tuvieron impacto las marchas Ni una menos y la lucha por la legalización del aborto. Hoy en día se podría decir que gracias a todos estos movimientos y sucesos la ESI no es la misma, tiene mucho más peso y alcance en todos los ámbitos.

Entre 2008 y 2011 se priorizaron dos tipos de acciones, para mejorar la implementación de la ESI: La capacitación docente, combinando la modalidad virtual con la presencial, y la elaboración y distribución masiva de materiales para las aulas. Los equipos del Programa Nacional de Educación Sexual y de la Dirección Nacional de Educación Primaria elaboraron una serie de materiales de apoyo a la tarea en las escuelas. Entre ellos se encuentra el cuaderno “ESI para la educación primaria: contenidos y propuestas para el aula”, (Marino, 2009) que acompaña el proceso de implementación de los nuevos lineamientos curriculares, que son los propósitos pedagógicos y los aprendizajes

específicos para cada nivel formativo y en las distintas jurisdicciones del país. El material presenta estrategias para iniciar, fortalecer y /o dar continuidad al desarrollo de la ESI en la institución escolar, y actividades, agrupadas por ejes temáticos, que pueden ser recreadas en las aulas. Estos cinco ejes reflejan la integralidad de los lineamientos curriculares y se plasman en todos los materiales producidos. Los cinco ejes de la ESI son:

Cuidar el cuerpo y la salud: propicia la comprensión sobre los cambios del cuerpo humano y la identificación de sus partes íntimas en el marco de la promoción de hábitos de cuidado de uno mismo, de los demás y de la salud en general. También atenúa la reflexión crítica sobre los modelos y los mensajes de belleza que circulan en nuestra sociedad y que pueden influir negativamente en la autoestima y en los vínculos interpersonales. Para Rowinski, este eje favorece la prevención del abuso sexual infantil y obstaculizar los pactos de silencio mediante secretos.

Valorar la afectividad: apunta a que los niños y niñas puedan expresar, especular y apreciar las emociones e impresiones vinculados a la sexualidad, al mismo tiempo que se causen valores como el amor, la solidaridad y el respeto a la intimidad propia y ajena.

Este eje exige considerar a las personas como seres emocionales, cuyas emociones tienen que tener lugar en la escuela, en los encuentros y desencuentros que se suscitan. Pero el afán no debe ser enseñar a controlar las emocionales, pero si enseñar a la importancia que tienen en la vida con otros.

Reconocer la perspectiva de género: Este eje nos permite recapacitar acerca de las discrepancias entre las personas con relación a su género, problematizar y discutir estereotipos e incorporar el concepto de igualdad. La perspectiva de género de la ESI fomenta justamente el respeto por la diferencia

Respetar la diversidad: que se refiere a los distintos estilos de vida que puede haber, y enseñarles a los niños de su existencia. En la medida que puedan conocer disímiles formas de organización familiares, sociales, y culturales en el tiempo y en el espacio, más plenamente podrán desarrollarse y enriquecer su mirada sobre valores y actitudes presentes en los vínculos humanos. Esto no se limita a tolerar las diversidades sexuales, sino también a las diversidades culturales, de raza, de estilo de vida, etc., ayudan a pensar al diferente como otro, no como un enemigo.

Ejercer nuestros derechos: está encaminado a ocuparse en la escuela sobre la incautación del enfoque de los derechos humanos como disposición para la convivencia social. El énfasis está puesto en aquellos derechos que se vinculan al respeto por las otras y los otros en las relaciones interpersonales, el acceso al conocimiento y comprensión por el cuerpo y la expresión de sentimientos y escaseces vinculadas a la sexualidad, y el desarrollo de aprendizajes de prácticas de defensa de derechos.

Estos ejes, que favorecen aspectos como los afectos, las emociones y el respeto por el cuerpo propio y el ajeno, no promueven un orden secuencial. Pueden ser aplicados siguiendo diferentes direcciones y de manera articulada con las actividades de enseñanza cotidianas. Al enseñarlas vemos como las actividades de los diferentes ejes pueden articularse con facilidad y enaltecerse recíprocamente, debido a su carácter integral. Cuando se piensa en propuestas que apuntan a generar aprendizajes de tipo cognitivo entendemos que el suministro de información científicamente validada, acorde a cada etapa del desarrollo de los destinatarios, es fundamental. Sin embargo, es sabido que con la información no alcanza, y que también es necesario trabajar sobre los prejuicios y las creencias que sostienen actitudes discriminatorias y el conocimiento de derechos y obligaciones.

Aun así, aunque con la información no se neutralizan los prejuicios completamente, las disputas y resistencias alrededor de la ESI se hicieron más visibles. Faur (2018) informa que entre 2000 y 2018, la agenda de educación sexual se amplió de manera sostenida, lográndose que la ESI se establezca como un derecho, ampliándose los enfoques desde los que se reflexiona sobre el tema. También se multiplicaron los actores involucrados y los escenarios de acción. Todo esto contribuye con el permanente estudio sobre la ESI.

En 2016 y 2017 se interrumpió el programa “Nuestra Escuela” pero siguieron dando cursos virtuales. En 2012 se inició la formación de directivos y docentes mediante el diseño y la puesta en marcha del plan “Es parte de la vida, es parte de la escuela”. Las capacitaciones implementadas contribuyeron a generar conciencia acerca de la obligatoriedad de la ley y comenzaron a diluir parte de las resistencias frente a la ESI (Faur, Gogna y Binstock, 2015), y permitieron un cambio de posición que permitió y modificó las perspectivas de los equipos de docentes y directivos respecto a la ESI, y hasta diluyó las inseguridades y resistencias con la que algunos llegaban a las jornadas. Sin embargo, estos autores consideran que el trabajo requiere profundizarse y, sobre todo, sostenerse en el tiempo para que la ESI alcance a todos los niños, niñas y adolescentes del país. Falta capacitación de mayor profundidad para más docentes y que se afiancen las prácticas pedagógicas transversales en la escuela.

A quince años de la puesta en marcha de la ESI, si bien todavía no se dan plenamente los contenidos en las instituciones escolares, sí ha servido para plantar ciertas semillas en una generación que creció escuchando cosas que antes eran tabú, ideas que se pensaban como fijas e inamovibles, y entendiendo como derechos legítimos lo que antes podía ser leído socialmente como desviaciones o prácticas aberrantes. Una generación que por ende es tierra mucho más fértil para los debates que se están dando en la actualidad. (Fulco, 2018, p. 9).

No se trata solamente de realizar la Educación Sexual en las instituciones educativas sino también de revisar el pensamiento mismo de la educación antecedente. Primero debe haber cierta luminosidad respecto de lo que es una educación de calidad para que luego pueda facilitarse la incorporación de la educación sexual como un dispositivo básico de aquella. Los obstáculos para la educación de calidad convienen solucionarse para que los jóvenes que se integran a la vida social cuenten con las competencias y conocimientos que les permitan mejorar su calidad de vida.

Que la educación sexual sea Integral implica justamente un cambio de paradigma biológico y moral a un paradigma que incluye los cinco ejes antes mencionados. En términos del rol docente, es necesario que el docente profundice su escucha, que acompañe a esos sujetos en formación subjetiva que son sus alumnos, dado que son los adultos que relevan a los padres en la marcha hacia la exogamia.

2.4 Consideraciones sobre los conceptos de enseñanza y aprendizaje

En este marco teórico vamos a considerar las posturas de referentes del campo de la educación pretendiendo poner de relieve lo que implica el concepto de la enseñanza. Se intentará dejar claro que el objetivo amplio de la educación consiste en posibilitar que los estudiantes puedan insertarse en su mundo social del mejor modo posible. La preparación de los docentes para realizar tal tarea implica la capacitación sobre las diversas materias, que impactarán en la habilidad de comunicar a los alumnos los saberes: estas capacitaciones son referencias que impactan las representaciones sociales que los docentes tienen sobre las distintas materias.

En este apartado vamos primeramente a la definición de proceso de enseñanza-aprendizaje desde diferentes autores, para presentar luego precisiones sobre el término enseñanza, dado que este término es en lo que más interés hay en este trabajo y, en tercer lugar, los aspectos relevantes sobre la implementación de la ESI y cómo se piensa su enseñanza.

Ramírez y Hernández, dicen que es el “*proceso mediante el cual el profesorado proporciona al estudiantado actividades coherentes y eficaces para desarrollar experiencias de aprendizaje significativo*” (2004, pág. 7). Para estos autores el proceso de enseñanza- aprendizaje posee carácter comunicativo, implica la interacción entre el profesor y los discentes (actores de dicho proceso) y de estos entre sí, lo que favorece su autorregulación, la educación de sentimientos, cualidades y valores. Tradicionalmente se señala el carácter bilateral del proceso; una visión más actualizada del mismo indica que es multifactorial (Hernández, 2012) pues está condicionada por diversos factores (objetivos y subjetivos) relacionados con los educandos, los docentes, la escuela en general y el resto de los contextos en que estos se desenvuelven. Otras características de este proceso de enseñanza-aprendizaje: es integral, tiene carácter intencional -se materializa en el ideal de hombre a lograr-, y es

formativa porque está dirigido a la educación de la personalidad de los estudiantes, para que asuman una actitud transformadora a lo largo de su vida (Hernández, 2012). Se trata de un proceso

Por su parte, Breijo (2016), plantea que en el proceso de enseñanza–aprendizaje las actividades son realizadas principalmente por los alumnos y el docente. La actividad por excelencia del alumno es el aprendizaje y la del docente es la enseñanza, lo cual no exceptúa que también progresen los roles de ambos en esta dinámica del proceso en el cual los alumnos enseñan y los docentes aprenden. El mismo autor señala que este proceso se caracteriza y denomina de enseñanza-aprendizaje, pues es un proceso dialéctico y dinámico, que no implica que enseñanza y aprendizaje sean procesos idénticos, pero si es necesario desde una perspectiva desarrolladora, asumirlos como par dialéctico y como componentes de un proceso único. No hay enseñanza sin aprendizaje y viceversa, ambos se realizan en un ambiente activo, participativo, dialógico y de comunicación.

Los paradigmas de enseñanza-aprendizaje han sufrido transformaciones significativas en las últimas décadas, lo que ha permitido evolucionar, por una parte, de modelos educativos centrados en la enseñanza a modelos dirigidos al aprendizaje, y por otra, el cambio en los perfiles de maestros y alumnos. En este sentido, los nuevos modelos educativos demandan que los docentes transformen su rol de expositores del conocimiento al de monitores de aprendizaje, y los estudiantes, de espectadores del proceso de enseñanza, al de integrantes participativos, propositivos y críticos en la construcción de su propio conocimiento. (Red científica, ciencia tecnología y pensamiento, 2004).

El paradigma tradicional en el que la enseñanza antes basada en la transmisión de conocimiento se enfoca en la actualidad a la organización de experiencias, considerando al saber y al hacer como dimensiones de una misma competencia que funcionan conjuntamente, fortalece la idea de la necesidad de una transformación del curriculum escolar. Se trata de pensar en un proceso pedagógico que va más allá de brindar información. Esto requiere de un trabajo de revisión y reestructuración a partir de prácticas educativas y sus objetivos.

Antelo (2011) explica que enseñar es transmitir, pero en el sentido de compartir algo, de distribuir y que la enseñanza permitiría esta transmisión. Cuando se enseña lo que se reparte se alude a ideas-guía para la acción. Sería una dirección posible en las decisiones sobre cómo obrar. No cómo ser sino cómo actuar. Dice Antelo, “*el que enseña, hace señas*”, se conecta con la exposición, proponiendo un tercer sentido a ese término. Y es necesario enseñar porque los cachorros humanos no conocen las señas, es necesario proveérselas, y que se les enseñe cosas del mundo posibilita la real conexión de los niños con el mundo. Siguiendo a Norbert Elías explica que esta orientación en el mundo ha sido generada a lo largo de los tiempos para que las nuevas generaciones puedan manejarse adecuadamente. A diferencia de los animales, nuestras pistas no son genéticas sino culturales. Nos

las tienen que enseñar, y dejan marcas contingentes cuya sumatoria es la educación que cada uno ha tenido. ¿Qué hay que enseñar? Todo a todos, entendiendo “todo” como mucho, sin restricciones. Este autor recuerda la idea fundante de la escuela: ir más allá de lo familiar, del saber disponible en el ámbito familiar. Qué significativo resulta esto tratándose de la enseñanza de la ESI. Sobre cómo enseñar también hay muchas enseñanzas. De la mano de Basabe y Cols. explica que entre enseñanza y aprendizaje no habría una relación causal necesaria. Diferencian el esfuerzo sistemático y voluntario para incidir en el otro, del aprendizaje que en ocasiones se produce sin que alguien estuviera enseñando.

Para estos autores, el término enseñanza es difícil de definir, entre otras cosas porque pueden ser utilizados en diversos sentidos. Si se lo define como el intento de alguien de transmitir a otro, puede ser correcto, pero faltarían precisiones sobre el que transmite, los recursos para que tal situación se logre, y los resultados esperables. Deberían considerarse las características de los destinatarios y las características de lo que se desea transmitir. Si se considera el dúo de términos “enseñanza-aprendizaje” se amplía la mirada sobre la acción a realizar, ya que la acción del docente se logra en tanto hay disposición de parte del destinatario de la transmisión. Esta forma de pensar la enseñanza, es decir, que la misma se logre por la participación del estudiante, no quita responsabilidad al docente, pero contribuye a orientar sus esfuerzos.

Respecto de la enseñanza como transmisión de contenidos, Freire considera otra cosa: para él la enseñanza no es transmisión, para él no hay docencia sin discencia². Freire refiere el movimiento continuo en aras a la formación. Enseñar está íntimamente ligado al aprender, así se modifica y se potencia la capacidad para enseñar.

Otro término que también pone de relieve la implicancia de las representaciones sociales de quienes enseñan es el de práctica docente. El término “práctica docente” alude a *“una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso”* (Fierro, 1999, pág. 21). Esto nos permite pensar que la actuación del sujeto educador trasciende las cuatro paredes del aula, pues su praxis se hace presente en todos y cada uno de los espacios institucionales, y está impregnada de experiencias, creencias y saberes tanto teóricos como empíricos, que son los que lo ayudan a comprender el mundo donde se maneja. Este sujeto en su saber, en su saber hacer y en su querer hacer, se encuentra inmerso en un sinfín de presupuestos que van generando a lo largo de su profesión y ello obedece a su naturaleza subjetiva de su labor y al carácter social de los contextos mencionados.

² El término discencia, como otros en Freire, es un neologismo. Se puede entender como el conjunto de las funciones y actividades de los discentes, esto es, los educandos.

Los docentes transmiten sus propias perspectivas, ideas, emociones, y prejuicios acerca de la sexualidad a través de las relaciones que se establecen con sus alumnos. Forman incluso cuando no hablan de sexualidad, ya que el hecho de omitir las referencias a la sexualidad en el proceso educativo transmite de por sí la idea de la sexualidad como un tema tabú y misterioso.

Paul³, Licenciado en Psicología y Profesor en Filosofía de nuestra provincia quien publicó el libro “Educación Sexual Integral- estándares normativos y conceptuales para una educación entrerriana” entiende que las nuevas propuestas pedagógicas dejan de poner el énfasis en la subjetividad cognoscitiva de los escolares junto con los contenidos habituales y pasan a concentrarse en la subjetividad pedagógica determinada por sus derechos y por su colaboración activa en la edificación de la ciudadanía. Justamente la educación de hoy en día es integral porque abarca en su aprendizaje todas las dimensiones del alumno (cognitiva, emotiva y social).

En este sentido también es necesario considerar los derechos de los docentes a recibir información y capacitaciones que promuevan en ellos la disposición al diálogo, a la escucha atenta en que puedan producirse estas simbolizaciones.

2.4.1 Enseñanza de la ESI

Respecto de la enseñanza de la ESI conviene ubicar distinto tipo de referencias. Entre ellas las de su surgimiento en nuestro país. En octubre de 2006, el Congreso de la Nación sancionó la Ley Nacional de Educación Sexual Integral (Ley 26.150), que dice que todos los educandos tienen derecho a recibir Educación Sexual Integral en los establecimientos educativos tanto públicos como privados y en todas las jurisdicciones del país. Esto colocó a la escuela como “escenario privilegiado” en la implementación y enseñanza de la misma. Esto les dio a las instituciones educativas una tarea sumamente significativa como esfera promotora y protectora de derechos de niños, niñas y adolescentes:

“Los institutos educativos tienen el deber y la responsabilidad de abordar a través de distintas prácticas de enseñanza, los contenidos curriculares de la ESI, trabajando sobre información precisa, pertinente y actualizada, considerando las opiniones, emociones y sentimientos de los alumnos y las alumnas, en búsqueda de la construcción de conocimientos y habilidades para tomar decisiones y convivir como ciudadanos en forma democrática y respetuosa” (González, 2016, p.137).

³ Coordinador del equipo interdisciplinario de Postítulos Docentes en el Instituto Superior del Profesorado San Benito de la Ciudad de Victoria; institución formadora de docentes con 25 años de experiencia en la Especialización Superior de Orientadores en Educación Sexual Escolar, con el reconocimiento oficial del Consejo General de Educación (CGE) de la provincia.

La escuela es considerada una “*institución que se mantiene en pie como posibilidad de aprendizaje, espacio fecundo de socialización y recomposición de vínculos, en definitiva, un espacio desde el cual es posible forjar un proyecto de vida en común*” (CGE, 2018, pág.7). Es necesario saber que la escuela forma ideas acerca de la sexualidad también en aquellos casos en que la considera como una cuestión personal y privada, relativa al mundo íntimo de los alumnos o de la cual las familias son las únicas responsables. Educar en sexualidad implica, por tanto, entender que muchas veces ha operado el silencio o la omisión en cuestiones tan importantes en la vida de las personas como lo es su relación con el propio cuerpo y con las demás personas. Que esta omisión tiene efectos diferentes en los distintos alumnos.

El papel de la escuela en la educación en sexualidad responde tanto al cumplimiento de la Ley mencionada como también a una responsabilidad previamente establecida frente a la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. La Educación Sexual Integral marca un antes y un después en la educación argentina. Desde el momento de la sanción de la ley N°26.150 viene siendo marco para nuevas ideas, nuevas preguntas, nuevas demandas que la enriquecen en cada práctica cotidiana. También resuelve un problema que existía cuando la educación sexual permanecía en el llamado “currículum oculto”, ya que aparecía siempre de manera implícita y respondiendo a modelos reduccionistas y represivos de entender la sexualidad.

Sabemos parafraseando a Morgade que toda educación es sexual, ya que en todos los ámbitos educativos se dan, transfieren y comercian sentidos y saberes respecto de la sexualidad y las relaciones de género. La educación no puede no ser “sexual”. Por su parte, Luppi (2022) explica que las instituciones escolares no son neutrales en términos de género y esto contribuye con la reproducción de las desigualdades en lo escolar y en lo laboral.

Según la Guía para el Desarrollo Institucional de la Educación Sexual Integral (2012) del Ministerio de Educación:

La Educación Sexual Integral nos convoca a organizar un espacio sistemático de enseñanza y aprendizaje que comprenda contenidos de distintas áreas curriculares, abordados de manera transversal y/o espacios específicos. Incluye el desarrollo de saberes y habilidades para el cuidado del propio cuerpo, la valoración de las emociones y de los sentimientos las relaciones interpersonales, el fomento de valores y actitudes relacionadas con el amor, la solidaridad, el respeto por la vida y la integridad de las personas y el ejercicio de los derechos relacionados con sexualidad. (ME, 2012, pág. 5)

La emergencia de desarrollar la ESI de manera transversal y a partir de un área curricular específica, responde a una tarea adicional y necesaria de todos los docentes. Hay que tener en cuenta el carácter universal de la sexualidad humana, el enfoque interdisciplinario, el abordaje intersectorial y la

participación de toda la comunidad educativa. En los lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral (ME, 2010), que son los objetivos formativos y los aprendizajes específicos de la ESI en cada nivel educativo para desarrollarlo en el aula, se plantea que

(...) una “buena práctica en ESI” es aquella que se acerca al objetivo de institucionalizar la ESI como parte del proyecto escolar y promoverla en las distintas áreas de enseñanza y ámbitos de la escuela. La posibilidad de institucionalizar la ESI se vincula con la toma de decisiones estratégicas (en las escuelas y por parte de los docentes involucrados)” (MECCT, 2018, PAG. 9).

Parafraseando a Faur (2018) una buena práctica formativa en ESI es aquella que se construye a partir de las acciones sistemáticas que docentes y/o equipos llevan a cabo en una escuela determinada, en el marco del ejercicio de un manejo oficial y venerable al enfoque integral que la Ley instituye, y hacer posible la enseñanza de la ESI en el ámbito escolar. Propiciar procesos de enseñanza- aprendizaje basados en la ESI conformes al marco normativo supone hacer varias reestructuraciones.

“Los lineamientos curriculares marcan grandes sendas en relación con el abordaje de los contenidos de Educación Sexual Integral que es preciso garantizar, pero a la vez suponen la posibilidad de adecuación propia, respetando la diversidad sociocultural y el carácter federal de nuestro país” (ME, 2010, pág. 10).

Y lo establecido en el Marco orientador del programa de Educación Sexual Escolar de la provincia de Entre Ríos:

La educación sexual como contenido transversal y específico deberá formar parte del Proyecto Curricular Institucional formulado en coherencia con el Proyecto educativo Institucional, con las particularidades y necesidades de los destinatarios y fundamentalmente con los acuerdos institucionales y apoyo de los padres. (CGE, 2006, pág. 17).

En caso de que no se brindara educación sexual en los centros de enseñanza se estaría optando por “una forma omisiva de educación sexual, que deja a las niñas, niños y adolescentes librados a su suerte en cuanto al tipo de conocimientos y mensajes, generalmente negativos, que reciben sobre sexualidad.”. Cuando no se incluye educación sexual explícitamente, en la práctica educativa predomina el denominado curriculum oculto, con su potencial carga de prejuicios e inexactitudes, sobre los que no hay crítica ni control social o familiar posible. (ONU, 2010, Pág. 18)

Fulco expone que en cualquier práctica de enseñanza-aprendizaje es indispensable tener en cuenta quiénes son nuestros interlocutores y, a partir de esto, poder tomar decisiones adecuadas en lo pedagógico. La ESI no está exenta de tomarse este trabajo.

Otro organismo internacional que ha dado cuenta de su posición sobre la educación sexual es UNICEF, organismo que entiende que a pesar de haber pasado más de una década desde la promulgación de la Ley de Educación Sexual Integral “*en Argentina y la redacción consensuada de lineamientos curriculares comunes para todo el país, (...) aún falta camino por recorrer para su efectiva llegada a las aulas de todo el país (...)*”. (UNICEF, 2018, pág. 9).

La escuela es un espacio privilegiado donde se transmiten valores, conocimientos e información con mayor sistematicidad durante la infancia y la adolescencia. Se trata de un ámbito donde los chicos se pasan buena parte del día y donde, además, comparten su crecimiento no solo con pares, sino también con docentes, otras personas investidas de determinada autoridad en la transmisión de conocimientos válidos y socialmente significativos. La escuela contribuye a la construcción de ciudadanía, también cuando es capaz de respetar las necesidades y los derechos de todos los niños y adolescentes que acompaña en su crecimiento. Cuando logra ofrecer herramientas para que el desarrollo de su autonomía, del cuidado de sí mismo y de los otros, en el contexto de relaciones sociales respetuosas y equitativas, sea una realidad posible de construirse entre todos.

Es imprescindible tener una visión armónica y sistemática de la ESI en el marco de las políticas públicas para que su implementación empleada en cada institución educativa se origine en elementos sólidos y sobresalga en resultados eficaces. Marino (2012) propone que, para el desarrollo de la Educación Sexual Integral a nivel institucional, es muy importante llegar a acuerdos. Uno fundamental tiene relación con la postura personal de cada docente, qué le pasa a cada quién con estos temas, “*cuál es el lugar de la ESI en lo que enseñamos sistemáticamente: “qué enseñamos sin darnos cuenta en los recreos, en las charlas informales, en las notificaciones a las familias, en los gestos, actitudes y acciones cotidianas. Y también qué lugar damos en estos temas a las familias y a la comunidad en general.”*” (Marino, 2012, pág. 9). Esto es parte de las reflexiones que seguramente incidirían en la enseñanza de la ESI.

El gran desafío de la incorporación sistemática de cuestiones de sexualidad de la escuela parece ser la posibilidad de construir situaciones de confianza y respeto por la exigencia de los alumnos. Sin embargo, es aún más desafiante, y esta vez desde la perspectiva de cada docente, asumir que estos temas de alguna manera revierten en la propia subjetividad: ninguno de los temas deja de impactar en la propia experiencia subjetiva.

Al desafío que significa tener en cuenta la singular mirada sobre la sexualidad, hay otro motivo de potencial inquietud, ya que trabajar desde la ESI implica un proyecto institucional colectivo donde lo que pensamos se comparte con los colegas, junto a los que se trabaja en enseñar y dar respuestas. Tal vez en la escuela, lo habitual es responder preguntas, pero sobre los distintos temas de la ESI, tal vez no siempre se sabe todo lo que los alumnos preguntan. No para todos los docentes se juega la posibilidad “de no saber”, de postergar una respuesta, de escuchar otras posibilidades. Es obvio lo posible que puede resultar esto en la escuela, en la que sentimos una misión social de inculcar lo “correcto”, y no se trata de renunciar a convicciones y creencias. Por ello se trata de formarse: formarse para abrirse a escuchar más que cerrarse en una posición, se trata de formarse para habilitar que emerja la afectividad y la curiosidad, se trata de formarse para encarar el trabajo desde el profesionalismo docente, y no desde la experiencia propia. Insistimos en la formación docente porque es evidente que estos contenidos no han tenido plena presencia en profesorados y cursos, pero también para marcar una vez más que maestros y profesores son los profesionales más adecuados para hacer de la escuela un espacio relevante de cuestiones de sexualidad. Con otros profesionales y servicios, sin duda, pero en un papel protagónico.

Incorporar un abordaje amplio del cuidado permite desentramar las normas socioculturales que preforman y orientan buena parte de nuestros comportamientos relativos a la sexualidad, por lo que su desarticulación se torna forzoso para evidenciar las influencias que obstaculizan el desenvolvimiento del sujeto basado en su deseo y alteran, en consecuencia, su libertad de decisión. Ninguna teoría concluye la condición humana sexuada, pero la nombran de alguna manera. Todos poseemos una mirada antropológica sobre la sexualidad, cada uno tiene su opinión, y sus posturas ante esto. Han surgido de nuestra propia historia, del contexto en el que crecimos y de los deseos y proyectos que tenemos. Somos herederos de lo que ya instruyeron otros sobre lo mismo, y vivimos con las categorías, conceptos y emblemas que la sociedad actual nos muestra.

“En rigor, somos partícipes de una sociedad que en cada época habla de sus propias interpretaciones, viviendo sus prácticas y simbolismos con la intensidad que involucra el ser sexuado. En estas consideraciones y modos de obrar surgen luces, resistencias, estandarizaciones, miedos y libertades que sellan de algún modo lo que pensamos y sentimos de nosotros mismos” (Bourbotte, 2020, Pág. 14).

Es llamativo que a pesar de que la sexualidad esté todo el tiempo en nosotros, que dice de nosotros y del otro aun haya resistencias y miedos ante eso. Es en la escuela donde mejor se plasma, y surge de tensiones entre las propias opiniones y la institución escolar, entre las familias y las figuras docentes, en fin, entre lo público y lo privado.

Siguiendo a Luppi (2022): introducir la perspectiva de género y de los derechos humanos implica introducir nociones acerca de la forma en que se ve el mundo, revisando el marco conceptual, valorativo y representación, desde el cual repensar el currículum en términos de justicia, equidad generando una pedagogía sexuada justa que reconozca a todo sujeto de la educación como sujeto social, histórico y sexuado.

III - METODOLOGÍA

3.1 Enfoque de investigación y diseño del estudio

En orden a la pregunta problema y los objetivos planteados, la investigación se llevó a cabo desde una perspectiva cualitativa siguiendo los aportes de Taylor y Bogdan (1986). El enfoque cualitativo pone énfasis en la descripción, clasificación, interpretación y comprensión de los fenómenos, hechos o situaciones lo que permitirá una aproximación entre la experiencia empírica y la teoría, siendo estos datos relevados como un fragmento de la realidad social en la que se produjo. Los métodos mediante los cuales estudiamos a las personas necesariamente influyen sobre el modo en que las vemos. Los datos e información que se releven permitieron construir un entramado de significados en contexto para así conocer las representaciones de las docentes sobre educación sexual integral y como creen que esto incide en el proceso de enseñanza del mismo. El tipo de diseño descriptivo permitió abordar la realidad a conocer el fenómeno de estudio, lo que para Sabino (1998) se puede lograr articulando los datos que se obtengan con el marco teórico.

3.2 Unidad de estudio

La unidad de estudio es el ámbito donde se realiza la investigación de campo, remite a un acotamiento territorial (Guber, 2004). En este caso particular de esta investigación, el ámbito donde se realizó la investigación de campo incluyó tres escuelas primarias, tienen un radio de alrededor de 50 kilómetros de distancia y todas pertenecen al departamento Paraná, provincia de Entre Ríos.

3.3 Muestra y Unidad de análisis

En el proceso de investigación cualitativo, la muestra es aquello sobre lo cual se recogerán los datos, y no precisamente es representativo de la población que se estudia, ya que no pretende generalizar los resultados del estudio a una población más amplia. Lo que se busca es la profundidad de información, los casos seleccionados ayudan a entender el fenómeno de estudio y a responder a las preguntas de investigación. En este tipo de estudios el tamaño de la muestra no es importante desde una perspectiva probabilística, pues el interés del investigador no es generalizar los resultados de su estudio a una población más amplia. También se insiste en que conforme avanza el estudio se pueden agregar otros tipos de unidades o reemplazar las unidades iniciales, puesto que el proceso cualitativo es más abierto y sujeto al desarrollo del estudio (Hernández Sampieri et al., 2014, p.382).

La muestra se conformó con docentes que trabajan en escuelas primarias del Departamento Paraná, Provincia de Entre Ríos. Un criterio de inclusión fue que tuvieran una antigüedad de entre 8 y 20

años: dentro del grupo hay docentes de grado, talleristas, bibliotecaria, profesora de educación física y una directora de una de las instituciones.

3.4 Instrumento de recolección de información

Como técnica de recolección de datos se utilizó la entrevista semiestructurada, la cual se encuentra fundada en ejes temáticos orientadores para indagar lo que los sujetos de esta investigación puedan aportar como información relevante al estudio, también se podrá obtener el relato singular de cada unidad de análisis (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 396).

Las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 403). Algunos de los propósitos centrales del análisis cualitativo son explorar los datos, describir las experiencias de los participantes según su óptica, lenguaje y expresiones; descubrir los conceptos, categorías, temas y patrones presentes en los datos, así como sus vínculos, a fin de otorgarles sentido, interpretarlos y explicarlos en función del planteamiento del problema; así como vincular los resultados con el conocimiento disponible y generar una teoría fundamentada en los datos. (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 418) Por lo mismo, la posición de la investigadora involucró una reflexión teórico-metodológica sobre el tema para poder trabajar con los datos lo más objetivamente posible (Mendicoa, 2003).

3.5 Análisis de la información

Lo que se busca en un estudio cualitativo es obtener datos (que se convertirán en información) de personas, seres vivos, comunidades, situaciones o procesos en profundidad; en las propias “formas de expresión” de cada uno. Al tratarse de seres humanos, los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva. Se recolectan con la finalidad de analizarlos y comprenderlos, y así responder a las preguntas de investigación y generar conocimiento. (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 397).

El análisis descrito por Taylor y Bodgan comienza desde la toma de entrevista como momento de análisis inicial, en tanto en la medida que se escucha al entrevistado, se van experimentando emociones y pensamientos que se pueden ir registrando. Posteriormente, se iniciará una etapa de análisis intermedio el cual implica clasificación y jerarquización de esas categorías de análisis emergentes ubicadas en las desgravaciones y notas que se pueden haber elaborado luego de la entrevista. Esta etapa conlleva un ordenamiento que permitirá ubicar la información en algunas categorías consideradas (Taylor y Bodgan, 2010, p. 167) y en otras que vayan surgiendo de la lectura

y análisis. En el caso de este trabajo, la tarea de análisis se inició durante el trabajo de campo, pero se realizó en detalle luego de la transcripción de las entrevistas. El trabajo consistió en conocer en profundidad los dichos de los entrevistados, para posteriormente, ordenar y reducir datos, en pro de la obtención de resultados y el desarrollo de conclusiones. Se trató de captar las experiencias de los sujetos en referencia a la práctica llevada a cabo y la descripción que de ello se desprende, a través de su propio lenguaje y en su contexto natural. Según Hernández Sampieri, el análisis cualitativo implica organizar los datos recogidos, transcribirlos cuando resulta necesario y codificarlos. La codificación tiene dos planos o niveles. Del primero, se generan unidades de significado y categorías. Del segundo, emergen temas y relaciones entre conceptos. Al final se produce una teoría enraizada en los datos. (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 394)

Finalmente, un análisis en mayor profundidad, permitió articular los hallazgos y con categorías incluidas en el marco teórico en relación con el surgimiento de nuevos conceptos teóricos que posibiliten relacionar las vivencias surgidas de los relatos de las docentes.

IV- CAPÍTULO DE RESULTADOS

En este capítulo se presenta la información recolectada en el trabajo de campo, con el fin de responder a la pregunta de investigación. El objetivo general de este trabajo se condujo a analizar las representaciones sociales de docentes de escuelas del Departamento Paraná sobre ESI y qué facilitadores y obstaculizadores se encuentran en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La información se presentará teniendo en cuenta los objetivos específicos de investigación planteados, ordenados en cuatro ejes: “Identificar las primeras experiencias/acercamientos que tuvieron los docentes con la educación sexual integral”, en el ámbito familiar y escolar ; “valorar la formación en ESI que han realizado los docentes en sus años de desempeño profesional”; “caracterizar las actitudes/posición de los docentes en relación a la enseñanza de la ESI” y, por último, “describir los obstáculos y los facilitadores que los docentes refieren para el trabajo con la ESI”. Se incluyen fragmentos seleccionados de las entrevistas como modo de ilustrar lo aportes de los participantes del estudio y se ofrecen reflexiones sobre los datos articulados con aportes teóricos, hallazgos de otros estudios y consideraciones personales.

Como ya se mencionó en el apartado metodológico, las doce personas entrevistadas tienen entre 26 y 50 años, once son de género femenino y uno solo masculino. A los mismos se le otorgó nombres ficticios: Florentina, Fátima, Guadalupe, Julieta, Lola, Meredith, Natalicia, Paola, Cora, Solita, Viviana y un solo varón que dimos en llamar Walter. Nueve de ellos cuentan con título de docente y dos son profesores. Tienen entre dos y veinte años de antigüedad en docencia. Nueve de ellos tienen hijos; tres entrevistadas son casadas, dos divorciadas y los restantes solteros o en concubinato.

La gran mayoría se recibió en el “Instituto de Enseñanza Superior, Maestro Rural Nasario Lapalma”, de Hernandarias, Entre Ríos. Dos de ellas hicieron sus estudios en la localidad de Cerrito, de la misma provincia. Una sola persona hizo sus estudios a nivel universitario en la provincia de Santa Fe. La mayoría cuenta con cursos, posgrados y capacitaciones en ESI, siendo la minoría la que no los tiene.

4-1. Primeras experiencias/ acercamientos de los docentes con la ESI en su propio entorno familiar y escolar

En este primer apartado se incluye información relacionada con los primeros acercamientos, experiencias y/o enseñanzas que tuvieron las docentes con la ESI, dentro de las dos primeras instituciones fundamentales: la familia y la escuela. Una de las primeras preguntas pretendió conocer qué acciones, imágenes, palabras, etc., asocian con el término “sexualidad”. Surgieron diferentes respuestas. Tal como se explicó en el marco teórico, esto no es sorprendente dado que cada persona

es atravesada de modo singular por la sexualidad, por cómo influye su adquisición en el desarrollo infantil y por lo que se va aprendiendo al respecto en los primeros años de vida. Por eso lo que la educación trabaje para establecer nuevas concepciones sobre la sexualidad humana, no cesará de estar condicionado por la construcción de sentidos que cada individuo sea capaz de hacer. De los doce entrevistados cuatro respondieron o relacionaron la palabra “sexualidad” con “sexo”, “aparato reproductor”, “relaciones sexuales”, “mirada biológica”. Estos son algunos fragmentos que ilustran estas respuestas:

(...) sexualidad, lamentablemente lo relaciono con relaciones sexuales, pero porque es la formación que tuvimos, la construcción que hicimos. (Florentina)(...) es una mirada biologicista fragmentada, donde se limita a cuestiones anatómicas biológicas, en un contexto médico. (Julieta)

y...lo primero que me viene a la mente es sexo, yo creo que, a todo el mundo, y que por eso genera tanta polémica, incluso cuando decían al inicio de dar ESI. (Viviana)

Al respecto, en el libro del Ministerio de Educación “La educación sexual integral en la Argentina (2008-2015)” se plantea que quienes hoy son docentes sostienen que crecieron prácticamente sin hablar sobre temas de sexualidad, ni en casa, ni en la escuela. En la actualidad podría considerarse que por distintos motivos en el marco de las familias se conversa más sobre estas cuestiones, pero esto depende de cada familia. Asociar “sexualidad” con “genitalidad” parece algo implícito entre docentes que refieren “que casi nunca” hablan de sexualidad en los niveles Primarios e Inicial, aunque sí lo hacen en secundario. Se puede observar que algunos docentes entrevistados siguen pensando que “hablar de sexualidad”, aun significa “hablar sobre relaciones sexuales”.

Otros dos participantes relacionaron el término “sexualidad” con “respeto hacia el otro”, “cuidado”, “salud” y también con el “respeto hacia el propio cuerpo” y al del otro. Así lo expresó Guadalupe: *‘Por ahí la palabra que se me viene es, respeto y cuidado. (...) el respeto hacia el cuerpo, hacia mi cuerpo, hacia el del otro.*

Parafraseando a Kaplan, en su libro “La ESI en la práctica -trayectos y escenarios posibles”, podemos decir que, el cuidado es una cuestión política, envuelve lo colectivo, y el abanico de compromisos, deberes y derechos que deben avalarse; de esta manera, es compromiso del Estado que el cuidado empiece a ser un asunto público. Por su parte Faur señala que el cuidado es un elemento central del bienestar humano (2017) y también que, para las niñas, el cuidado y la enseñanza tienen ámbitos de correspondencia. La misma autora propone que cuidar es:

Es escuchar, contener, ofrecer refugio, preocuparse por el otro, brindarle herramientas... La provisión, de los cuidados se constituye a partir de una serie de dimensiones económicas, sociales, políticas y culturales, que configuran los grados relativos de actuación de las distintas instituciones, como, por ejemplo, las familias, y de las personas dentro de estas (por ejemplo, las mujeres madres). (Faur, 2017, ág. 88)

Esto se puede asociar con que toman a la ESI, a su enseñanza como una postura médica, en la que el cuidado es lo que prevalece, también la moral. La cuestión ética, es un aspecto fundamental, ya que involucra al otro; es una relación social y como tal, aparece alcanzada en definiciones y asignaciones del “del deber ser”, que invisibilizan desigualdades.

Otras cuatro docentes conciben el término “sexualidad” más globalmente, integrando aspectos como el vínculo, proponiendo que sexualidad es también el afecto que une a una madre y un hijo, a amigos o hermanos. En estos vínculos se pone en juego el cuerpo de unos y otros, y los modos de compartir tiempo, espacio y afectos. Incorporar un abordaje amplio del cuidado permite desentramar las normas socioculturales que orientan buena parte de nuestros comportamientos relativos a la sexualidad. Tener consciencia de estas posiciones evidencia las influencias que podrían obstaculizar el desenvolvimiento del sujeto basado en su deseo y alteran, en consecuencia, su libertad de decisión (Kaplan, 2022).

Otras dos entrevistadas asociaron “sexualidad” con “género”, y para ellas, cada uno lo debería vivir libremente según se hayan producido sus identificaciones a lo largo de la vida. La sexualidad sería algo propio, íntimo. Así lo expresó una de ellas: “*Sexualidad ...me parece que cada uno la vive como quiere, como se siente, de sentirse cómodo con lo que cada uno elija.*” (Solita) Esta postura permite recordar que Kaplan propone que la ESI abordada desde una perspectiva integral requiere que abarcar áreas cognitivas, pero también desde el plano afectivo, y las prácticas que nos permiten vivir adecuadamente en sociedad.

Pensar la sexualidad desde una perspectiva integral implica emanciparla de su reduccionismo genital, que predominantemente se ha presentado escindido de su carácter social y cultural. Esto es algo de lo que se veía en las primeras respuestas de algunos entrevistados, quienes tendían a pensar mayormente en el aspecto genital. Y como se verá en las páginas sucesivas, estos enfoques se encuentran asociados a perfiles de enseñanza de tipo biologicista que hegemonizaron el abordaje de la educación sexual en la escuela secundaria (Morgade y Alonso, 2008).

En el afán de intentar poner de relieve esta postura más integral, parece oportuno diferenciar los conceptos de género y sexo según Morgade (2012), quien distinguió que sexo se vincula con los

atributos biológicos, quedando las características culturales asociadas al género. La diferencia de roles y las jerarquías asociadas son productos culturales que inciden en las relaciones entre las personas.

Por otra parte, algunas respuestas permitieron dar cuenta de un cambio de opinión a lo largo del tiempo. Paola y Walter expresaron lo siguiente:

Si, me la hubieras preguntado hace mucho tiempo atrás, té digo “vergüenza”, porque es como te digo, yo entendía que era tener relaciones sexuales, una palabra prohibida. Por eso sé, lo que cuesta, hablarlo en esas familias... Hoy en día te puedo contestar, que va mucho más allá de una relación sexual. (Paola)

(...) bueno... eso que te decía de la palabra sexual, nosotros como sociedad, a veces, ponemos la palabra sexual como el acto sexual, y no es tan así, sino que la educación sexual abarca todo, sobre el conocimiento de uno, conocimiento del cuerpo, el autoconocimiento, yo también creo en la educación emocional (...) por ahí si pienso un poco, asociamos la palabra sexual, con el acto sexual, y nada que ver, es importante sacar ese prejuicio, del medio. (Walter)

Resulta necesario desandar viejas creencias, prejuicios, para impartir en la escuela estos temas. La escuela es un terreno donde la sexualidad se hace presente, y es necesario que se trabaje, imparta, y se la escuche a la misma para que los niños puedan expresar con libertad su singularidad incluyendo la dimensión de su sexualidad.

La sexualidad está presente en todas partes, en todo momento. Aunque se la reprima, se la oculte, se intente invisibilizarla, transita por las diferentes áreas de socialización (Foucault, 2008). La desexualización de los ámbitos educativos fortalece las concepciones hegemónicas de sexualidad, a través de una educación sexual en la que predominan los enfoques reduccionistas mencionados ya en el capítulo previo: el biologicista, el biomédico y el moralizante. Lo que hace la ESI es poner la sexualidad de manifiesto, la saca de lo oculto.

(...) se me viene la imagen de estar compartiendo con mis hermanos, en una reunión familiar, donde estamos todos juntos, sin tener contacto, pero esto también tiene que ver con la sexualidad, hoy lo puedo ver así. (Paola)

Madre, padre, figura paterna (Viviana)

(...) y, sexualidad aparecen mis primeros vínculos con alguien, aparecen mis padres enseñándome, todo lo que tiene que ver con esto, aparece la danza, aparece ese lugar que parece ser tan femenino, yo digo que la danza es tan femenina, que nosotros estamos como invitados para estar ahí, y sin dudas que aparece eso (...) (Walter)

Dado que la sexualidad también alude al cuerpo, el propio y el ajeno, se preguntó a los docentes entrevistados si recordaban miradas y comentarios que creían los hubieran influido negativamente en

ellos. Comentarios sobre acciones, vínculos, pensamientos y deseos que pudiera relacionarse con el desarrollo de su sexualidad. Seis de los entrevistados hablaron de que a ellos los influyeron comentarios sobre su cuerpo, sobre su vestimenta, sobre algunas formas de actuar. Florentina fue una de las más explícitas al respecto:

Esto de como tienen que ser las nenas, esto de 'sentate bien', 'ayuda en la mesa porque vos sos la nena', eso lo relacionado a mi casa. En la escuela... las nenas con las nenas, los nenes con los nenes, como nos formaban en las filas. Y la vestimenta siempre, más en un pueblo, sos tal persona porque usaste una pollera corta, porque mostrás de más el cuerpo, me ha marcado y muchas veces (...) me marcó para que yo vea a las otras personas de esa manera (...) Hoy digo que es una locura haber pensado de esa manera. Pero bueno, era otra época, y era lo que nos enseñaban. (Florentina)

El sistema educativo determina de forma particular las normas aceptables y no aceptables en relación con la sexualidad, y en parte, esta normativa se expresa en el uso del cuerpo en el espacio escolar (Morgade, 2011). Una de las entrevistadas, odiaba una de las materias:

...yo creo que por ahí la vestimenta. Me acuerdo patente de una clase de educación física (...) una compañera que me dijo: "esta se viene de calza, porque quiere que le vean la cola", y me acuerdo, que me dio tanta vergüenza que nunca más usé calza, por años. (...) Yo creo que, las palabras, muchas veces, hieren, lastiman, las palabras siempre hacen algo, para bien o para mal. (...) son cosas que capaz, una piensa que es una pavada pero que a una la marcan. (Guadalupe)

La intervención simbólica sobre los cuerpos infantiles y adolescentes toma un lugar central en la narración de recuerdos y escenas escolares rememoradas, sea por la escasez de información al respecto, o bien por la normativización de los comportamientos considerados "socialmente aceptables". Habitualmente estas dos formas de comunicación (el silencio y el disciplinamiento) se interrelacionan y marcan sus experiencias, en especial, cuando los docentes recuerdan su pubertad (Faur, 2015).

Otros recuerdos incluyen el bullying respecto del aspecto físico, Natalicia relató haber sido *hostigada* por su flacura, solo usaba ropa holgada y hasta la actualidad no le gusta estar en traje de baño ante desconocidos. A Paola también le preocupó su aspecto, por su vestimenta y se sintió inferior. Los recuerdos evocan momentos de desconcierto y angustia, donde primó la soledad frente a la transformación de sus cuerpos y de sus emociones, y no hubo diálogo ni acompañamiento por parte de los adultos. Ocultar sus cuerpos aparece como uno de los recuerdos constantes de la escolaridad de estas mujeres adultas y docentes de escuela.

Otras dos entrevistadas, Meredith y Solita, respondieron que no las marcó negativamente ninguna mirada en su paso por la escuela. Los cuerpos están suscritos en una red de relaciones sociales que les dan sentido y cuyo uso, disfrute, cuidado, siempre está fuertemente restringidos por los demás. Como podemos ver en esta pregunta, a algunos les provocó ese sentimiento de disgusto, o de discriminación que los molestó, pero para otros no hubo esa influencia. Algunas entrevistadas hablaron sobre “estereotipos” que la sociedad impone y que sintieron que no encajaban con eso. Como Lola que manifiesta lo siguiente: “(...) *cuando era chiquita me costaba entrar en los estándares sociales. (...) soy muy disfuncional*”. (Lola)

Indagando sobre los aspectos que para los entrevistados se relacionan aspectos de la sexualidad, los doce entrevistados, de forma unánime, respondieron que la *sexualidad tiene que ver con todos los aspectos de la vida*. Para Florentina, se asocia con las tareas del hogar, quiénes deben desempeñarlas, en eso hay diferencia comparando dos décadas atrás con cómo ella crio a su hija. Para Lola tiene que ver con el modo en que uno se siente libre de expresarse. Para Natalicia, el mundo es un mundo sexuado. Walter expresó que se relaciona con todo, en tanto impacta en cómo nos comunicamos. O como refirió Guadalupe: “*Todo, porque desde el nacimiento, la concepción estamos hablando de la sexualidad, y creo que es un todo, forma parte de nuestra vida*”.

Acá hay una cuestión, que se diferencia con los primeros interrogantes sobre sexualidad, en la cual estaban marcadas diferentes posturas, acá en esta pregunta todos pudieron ver la sexualidad desde una mirada integral, distinguiéndola en muchas facetas de la vida a diferencia de relacionarla con lo genital, el sexo como vimos en algunas respuestas, anteriores. Como dice López Louro (1999) es claro que el abordaje de la sexualidad en la escuela no es un contenido más. La sexualidad constituye las subjetividades, y va más allá de lo dado biológico, esta construcción social es dinámica, se la entiende distinto en diferentes momentos del trayecto vital.

Uno de los ejes que incluye la enseñanza de la ESI, se enfoca en el cuerpo humano. Se preguntó a los docentes participantes del estudio si para ellos el conocimiento del cuerpo propio tenía relación con la autoestima. Todos los entrevistados respondieron que sí, que tiene mucha importancia conocer los nombres reales de las partes del cuerpo, para su cuidado y su higiene. Fátima relató que trabaja mucho sobre los nombres de las partes del cuerpo, sobre el aseo, sobre el derecho a que nadie toque a otro.

La apropiación del propio cuerpo, su conocimiento y cuidado son aspectos clave de salud están más directamente relacionadas con el cuidado del cuerpo. Una visión integral y positiva del cuerpo propio incluye su valoración y aceptación, la posibilidad de expresarse a través de él, los sentimientos y emociones (gestos, abrazos y caricias). Además de la higiene personal, la visita al médico, el descanso

y otras actitudes saludables. En el marco específico de ESI, también se integran algunos comportamientos de autoprotección, por ejemplo, el decir “no” cuando alguna interacción física con otra persona perturba o no se siente correcta (Marino, 2009). Florentina expresó que desde pequeños deben conocer su cuerpo, entre otras cosas, para evitar situaciones de abuso.

Freud enseña que la curiosidad sexual infantil es un tema de gran relevancia durante el desarrollo infantil. Recordemos que Freud fue siguiendo la pista de la neurosis y a partir de los descubrimientos que iba realizando profundizó en la sexualidad humana y en lo significativa que resulta para el desarrollo adecuado de las personas. Freud permitió comprender a la humanidad que la sexualidad tenía manifestaciones desde la tierna infancia, y justamente este aspecto, el de que la sexualidad está en actividad desde temprano en la vida, fue resistido por sus pares en la Viena de principios de SXX. Para Freud, la represión que ocurre alrededor de la entrada a la escolaridad se lleva de la consciencia una serie de tareas y de inquietudes que ocupan normalmente a los niños. Una vez superado el Complejo de Edipo, y advenido el llamado período de latencia las inquietudes por el propio cuerpo y fundamentalmente los órganos genitales, es recubierto por un velo de olvido. En este tiempo del desarrollo infantil la pulsión de saber se interesa en las letras y los números, y se posibilita el aprendizaje escolar. Esta “inhibición” del instinto sexual es la desviación de esa energía sexual a los fines educativos escolares. En términos psicoanalíticos, se sublima la pulsión sexual al destinarla a fines elevados socialmente. Sin embargo, la energía es la misma. Y recién en la pubertad, con el despertar hormonal que madura los órganos sexuales y hace visibles los caracteres secundarios se retoma el interés por la sexualidad.

Más allá de los aportes freudianos a la comprensión de estos aspectos del ser humano, ocurrieron en distintos escenarios culturales algunas actitudes nuevas relacionadas con el comportamiento de diversos aspectos sexuales. Por solo citar uno, entre 1900 y 1950 comienzan algunas novedades con respecto a mostrar más partes del cuerpo en lugares públicos y se modifica mucho la vestimenta, fundamentalmente, de las mujeres. Entre los intereses de las niñas y niños en el nivel inicial, pero también en la escuela primaria, ocupa un lugar central el conocimiento de su cuerpo, así como las diferencias entre chicos y chicas y personas adultas. En “Tres ensayos de teoría sexual”, publicado desde 1905 –y reeditado innumerable veces–, en el segundo de los trabajos Freud dice que los educadores persiguen las manifestaciones de esta sexualidad infantil, pero sin mucho éxito. Estas ideas lo que ponen de relieve es que es constitutivo interesarse por el propio cuerpo o el de un par en la infancia. Si bien, en la mayoría de los niños hay unos diques que mantienen a raya la pulsión sexual, que son el asco, la vergüenza y la moral, estos diques pueden vacilar en ocasiones. Es importante responder a estos intereses, cuidando que el vocabulario que utilicemos no lleve supuestos

connotaciones despectivas hacia determinadas partes del cuerpo (por ejemplo, los genitales). El cuidado del cuerpo y de la salud colabora en el ejercicio de la sexualidad. Se trata de que, al crecer, los chicos aprendan nuevas actividades para cuidarse, (incorporar hábitos de higiene personal; aceptar y conocer las partes íntimas de su cuerpo).

Teniendo en cuenta esto, Natalicia refiere:

Si, por supuesto, siempre las cosas por su nombre, está comprobado que desde que se habla, de la vagina, del pene, también ayudo un montón a disminuir y detectar violaciones. Hay varios casos donde decían los chicos “me hacen tocar el pitín, (...) yo desde que mi hija era muy chiquita, siempre le expliqué las partes del cuerpo por su nombre real (...) ayuda mucho a que se conozcan y a frenar crueldades familiares, porque la mayoría de los casos son intrafamiliares. (Natalicia)

La educación sexual integral es la forma preventiva al abuso sexual infantil más potente ya que desde el jardín de infantes, las escuelas con la implementación de la Ley 26.150 (ESI) deben brindar en forma transversal, desde talleres, proyectos, actividades lúdicas, artísticas, sociales, culturales y comunitarias i informar del valor de la intimidad y la privacidad por el propio cuerpo y el del otro. Esta información propicia construir las legalidades de lo que se puede, y no se puede, desarmando la figura del secreto y el silencio como pacto de lealtad cuando este incomoda y hace mal. Promover la palabra y empoderarlos como sujetos de derechos (Rowinski, 2022).

Por su parte, Solita y Viviana explicaron la ignorancia con que los niños se refieren a partes del cuerpo, lo cual es relevante incluso para referirse al cuerpo por cuestiones de salud. A un alumno de Viviana, le pagaron en “las campanitas” (testículos).

El conocimiento del cuerpo y la utilización de un vocabulario apropiado y no discriminatorio para referirse a sus distintas partes favorecerán a una valoración positiva de nosotros mismos y de los demás. Y, como dijeron las entrevistadas, se previene el riesgo de abuso sexual.

Resultaba interesante conocer, si alguno de los entrevistados tuvo clases de educación sexual en la escuela o si consideraban que había sido suficiente lo aportado por la familia sobre el tema. De los doce entrevistados, cinco respondieron que no tuvieron educación sexual, ni en su casa ni en su escuela. “escasamente”, dijo Julieta; “No, nada, cero...” dijo Natalicia.

Es frecuente en padres y maestros dejar de lado un tema como si se creyera que se lo está desalentando por ignorarlo, como decía Natalicia. Por otro lado, la educación sexual integral no se reduce a brindar información sobre las relaciones sexuales y la prevención de riesgos. Si así fuera, sería materia de estudiantes de más edad. Faur explica que este puede ser origen de las resistencias que genera la ESI. Y siguiendo con las respuestas, Paola, aporta un punto interesante porque refiere que ella no supo qué

era la menstruación hasta su menarca. Asimismo, tampoco sabía cómo relacionarse con sus compañeros y eso la expuso a situaciones de bullying. Piensa que, si hubiera tenido las herramientas que ofrece la ESI, hubiera tenido mejores experiencias en la escuela. La falta de información adecuada evita la reproducción de prejuicios, de tabúes, como mencionó Guadalupe.

Otra consecuencia de no hablar sobre ciertos temas es generar lo opuesto, o sea, curiosidad. Y en esta búsqueda de respuestas se puede dar con personas malintencionadas que aumenten la confusión. O con contenido inadecuado en las redes sociales que podría ser altamente contraproducente. Por eso, lo ideal sería que se pueda acceder a la información que va necesitando el niño mediante personas capacitadas y responsables.

Tres participantes relatan que recibieron escueta información de su familia. En la escuela no se abordaron esos temas: *‘No en mi familia; por parte de mi mamá, lo básico, cuidados del cuerpo’*. (Meredith).

Otros tres participantes refieren lo contrario, algo de información en la escuela y nada de ella en sus hogares. Lola refirió que fue a una escuela confesional y que en séptimo grado se les enseñó sobre la menstruación y el embarazo. Ella vivía sola con su padre, por lo que sus amigas fueron sus mayores informantes. Por su parte, Viviana recuerda haber tenido clases sobre el cuerpo, su cuidado, enfermedades de transmisión y prevención del embarazo. Eso sí, se separaban los alumnos en varones y mujeres⁴. El programa era biologicista acompañado de actitud moralizante que como ha señalado Morgade apuntaba de forma exclusiva a la prevención (y no a la promoción) de la salud. Dividir a varones y mujeres para abordar cualquier cuestión relativa a la sexualidad fue la pauta inicial de la socialización durante muchas generaciones. Y muchas personas se convirtieron en docentes portando esas representaciones consigo (Faur, 2015).

El entrevistado más joven, Walter, dijo haber contado con acceso a temas de educación sexual tanto en su ámbito familiar, como en el escolar, en el nivel secundario:

(...) con respecto a mi familia, si, sin dudas, y en base a mi formación también. Pero en la escuela primaria no tuve ese espacio, por eso hoy lo valoro bastante. En la secundaria, no fueron muchas clases, pero si recuerdo que eran temáticas, sobre diversidad, cuerpo, género, entonces se hablaba, se hacía una charla en común, entre los docentes y alumnos, generalmente alguno hacía un trabajo y lo exponía. Pero si siento que hoy, por la ley, por todo eso, que estoy de acuerdo, se le dé un espacio mucho más grande, entonces hoy tenemos más herramientas”. (Walter)

⁴Resulta interesante la experiencia relatada por Fernández Mouján (2022) en distintas etapas del desarrollo de talleres de educación sexual en una escuela en la que trabajó.

Por la respuesta se advierte que el abordaje de estas temáticas tal vez no fue sistemático, sin embargo, este entrevistado lo considera valioso, entre otras cosas porque intervinieron distintos docentes y, sin duda, resultó significativo compartir estos temas con los pares. Parafraseando a Faur, en la mayoría de los entrevistados, en el hogar y en la escuela, los adultos se manejaron con el silencio y con la pretensión de dejar de lado deseos y emociones; la ausencia de diálogo fue lo más característico.

Nos interpela una premisa fundamental: *Toda educación es sexual*. Muchas veces, las marcas que recordamos de nuestro paso por las escuelas quedan en nuestro cuerpo. Nuestros cuerpos en la escuela, son enseñados, disciplinados, medidos, evaluados, examinados, aprobados (o no), silenciados... por eso es tan importante ver donde, desde qué lugar se imparte la ESI, ya que esto puede tener consecuencias importantes.

Para finalizar con la presentación de la información solicitada respecto de este objetivo específico de investigación, se solicitó a los docentes participantes del estudio definieran con sus palabras qué era para ellos ESI. Las respuestas fueron diferentes, pero, sin embargo, se hizo hincapié en alojar las inquietudes que traiga cada niño: para Florentina es un espacio para hablar de temas que no se hablan en otro lado. Fátima abre puertas al conocimiento; para Lola es un contenido que ayuda a los niños a quererse; para Natalia es un derecho; Walter entiende que *es una puerta al conocimiento, respeto de uno mismo para respetar al otro*.

Recorrer los temas, reflexionar y pensar sobre la ESI, nos presenta un abanico de espacios diversos para abordar compartir conocimientos que van a impactar en los posicionamientos y subjetividades. Para estos docentes, podríamos decir que la ESI sería mucho más que una cuestión de genitalidad. Y también mucho más acá que una territorialidad escolar -en términos de Deleuze-. Estaría relacionada con el cuidado, con el respeto, con la aceptación de uno mismo y del otro; pensada así la ESI sería una materia que habilita la posibilidad de diálogo, cobijando inquietudes, y buscando respuestas con otros. Más que acumular conocimiento, sería una materia que fomenta la adquisición de una perspectiva personal. La ESI es una forma de hacer escuela. La misma es un espacio de subjetivación y muchas veces de resubjetivación también, como decía Bleichmar: *“la recomposición del otro implica nuestra propia recomposición”*.

Considerando lo referido por los entrevistados sobre la ausencia de una enseñanza sobre la sexualidad organizada y puesta a disposición en la familia o en el ámbito escolar, se considera necesario incluir en la capacitación sobre ESI espacios de reflexión sobre el propio trayecto personal de los docentes sobre estas cuestiones. Las representaciones sociales que se tienen sobre el tema que sea es un cúmulo informe de juicios de valores y apreciaciones a partir de las que se construyen estereotipos a lo largo

de la vida, pero también de información correcta sobre el tema. Como se explicó en el marco teórico, las representaciones sociales se modifican relativamente mediante el acceso a información adecuada y precisa, en el marco de las interacciones que tienen las personas.

Para los niños, el mundo es como lo pintan los adultos con los que crecen, ya sean familiares o maestros. Y así comienza la comprensión que tendrán de distintos temas. Ese conjunto de conocimientos, creencias, valores, -y lo más importante: actitudes y prácticas compartidas por un grupo social-, son las que permitirán actuar en la comunidad. Lo que nos es contado sobre el mundo, resaltando la importancia de la dimensión comunicativa de las representaciones sociales, es lo que nos dará una manera de actuar con nosotros mismos y con los demás. Esta construcción sobre la sexualidad, que podemos considerar acotada y no siempre adecuada, generó en estos entrevistados, cuando eran niños, distintas situaciones insatisfactorias. La reflexión sobre estas representaciones sociales en capacitaciones sobre el tema podría dinamizar, enriquecer, el modo en que estos adultos desempeñan su rol docente en cuanto a la ESI. Es responsabilidad de toda la comunidad promover nuevas versiones sobre el mundo singular que se despliega en relación a la sexualidad.

Para finalizar con este objetivo preguntamos cómo se sentían los docentes trabajando con la ESI, si podían nombrar cinco adjetivos, con los que describieran lo que sentían. De los doce docentes entrevistados, diez respondieron adjetivos como: “segura”, “cómoda”, “respaldada”, estos adjetivos fueron muy nombrados por varios. Otros adjetivos fueron “apasionada”, “interesada”, “tranquila”, “pensativa”, “expresiva”, “sentimental”, “espontánea”, “creativa”, “aprendiz”, “libre”, “empática”, “en transformación”. Estos adjetivos permiten pensar que se sienten cómodos, habilitados, y capaces para impartir la ESI. Sin embargo, dos de las entrevistadas expresaron adjetivos como: “miedosa”, “tímida”, “sensible”, “insegura”, “desprotegida”; los mismos ponen de manifiesto que la capacitación en ESI contribuiría con perder el miedo a hablar de estos temas.

4.2 Valor de la formación en ESI que los docentes han realizado en su desempeño profesional

En este segundo apartado se muestran contenidos concernientes a respuestas que narran sobre el conocimiento sobre la Ley 26.150 de ESI y sobre la formación/capacitación en esta temática. En la entrevista se incluyeron distintas preguntas que intentaron conocer al respecto.

Ante el interrogante de cuánto conocimiento tenían sobre la Ley N°26.150 de Educación Sexual Integral, diez de los entrevistados contestaron conocerla poco. Algunos de ellos relatan que en la formación docente no tuvieron acceso a este tema. Otros explican que conocen ‘lo normal’ para trabajar dentro de la institución y del aula. Otra que tiene conocimiento general de la Ley, diciendo que la tiene presente dentro de las normativas que consulta regularmente, pero que, en caso de no

recordar algunos aspectos, la relee (Lola). Por su parte, Walter expresa que es *‘importante que se los prepare un poco más, para esto de la ESI en la escuela’*. Solo dos docentes expresan saber mucho de ella, sin dar detalles. A continuación, seguimos indagando sobre la parte normativa de la ESI, preguntando por algunos artículos de la Ley, sobre cuáles conocían mucho y sobre cuáles no tenían mucho conocimiento. En esta respuesta por los artículos ninguno de los entrevistados pudo precisar ningún artículo específico, todas mencionaron saber la misma de forma general. Esto lleva a pensar en cierto desconocimiento sobre la norma, e incluso, poca implicancia del cuerpo docente en este punto. No tuvo nunca acceso a ese material; dijo Fátima que, a ella, no se la presentaron; Viviana no conoce artículos específicos, pero sabe de su obligatoriedad.

La simple mención de la Ley de Educación Sexual Integral despierta en los entrevistados cierto temor, incertidumbre, ignorancia. Si en la denominación de esa ley no apareciera la palabra “sexual”, quizá no sería tan arduo lograr su plena implementación. Inicialmente diremos acá con respecto a las respuestas que conocer la ley permitiría reducir algunas incertidumbres de la práctica de la enseñanza de la ESI. Tanto para conocer los objetivos finales de esta educación, como para dialogar con pares, con los alumnos y su familia.

Beratz, en su libro “La ESI en el Proyecto Institucional” dice que “La importancia del marco normativo no solo reside en determinar qué es lo obligatorio que debe ser trabajado en la escuela. También permite saber cómo pueden obrar todos los actores de la comunidad educativa, desde los alumnos con sus demandas, los docentes con la implementación y puesta en marcha, las familias con los reclamos (que no siempre son en contra de la escuela) y el personal jerárquico para habilitar actividades e incluir a la ESI en el Proyecto institucional” (Beratz, 2021, pág. 23). Cora manifestó tener resistencia por parte de la familia a la enseñanza de estos temas, aunque los directivos le han aclarado que debe *plantarse* y ampararse en la existencia de la ley. Los padres desconocen que se trata de trabajar desde los valores, el respeto al cuerpo, cómo cuidarlo, prevenir enfermedades, etc.

La adaptación de las propuestas a la realidad sociocultural es un razonamiento que tiene sentido, porque cada escuela, con sus actores, tiene su particularidad. Estas últimas palabras son una de las razones que frenaron e impidieron la plena implementación de la ESI, en muchas instituciones, no solo en las que incluyen educación religiosa; es preocupante que muchas escuelas estatales se hayan resguardado en este artículo para justificar su no cumplimiento de la ESI.

Una entrevistada consideró que más allá de la entrada en vigor de la Ley, desde el 2006 en adelante, algunos de los temas siempre han sido trabajados en la escuela. Algunos dentro de los diseños de ciencias naturales. Esta entrevistada permite considerar que, aunque sea de manera fragmentada,

algunos temas no son novedosos. Sin una mirada integral, que incluyera información sobre la sexualidad, algunos temas han estado siempre presentes desde las ciencias naturales.

Podemos ver ahora otra postura con Julieta, Lola y Natalicia. Ellas expresaron saber que, a partir de una Ley establecida, la ESI debe darse de forma obligatoria y en todos los niveles educativos, porque es un derecho de los niños. Consideran que la ley sirve para tener un marco legal de trabajo, con el cual guiarse para dar ESI, Julieta no recuerda los artículos, pero sabe que *la ESI es un derecho del estudiante y una obligación docente*. Lola está más familiarizada con los contenidos a desarrollar; y se ha enfocado en cómo se debe poner en práctica, en que es un derecho, y que se organiza en cinco ejes.

Después de 17 años, los docentes saben que existe una Ley Nacional de Educación Sexual Integral. Sin embargo, la mayoría todavía no la ha leído ni la conoce en profundidad. La implementación de una ley nacional no puede dejarse librada al azar, por lo cual no debería ponerse en juego el ideario personal o colectivo de los adultos que en la escuela toman las decisiones sobre la educación y sobre cómo atender la demanda de los estudiantes. Resulta contradictorio que una ley sea obligatoria y, a la vez, quede a criterio de quien quiera aplicarla. Parafraseando a Beratz, se puede decir que quienes trabajan con ESI, se le hace difícil establecer redes institucionales en sintonía, y trabajar por proyecto. La falta de capacitaciones sobre ESI deja librado a que las ideas o las creencias personales se interpongan a la hora de ampliar derechos (Beratz, 2021).

Si se quiere modificar esta situación y se trabaja para llegar a la plena implementación de la Ley, tal vez sería necesario que ese artículo sea modificado, o que se le dé una interpretación más clara, evitando las ambigüedades que prestan a confusiones o contradicciones. Esta contradicción legal, ha dado lugar a discursos basados en el odio, la discriminación, la negación de la alteridad y la persecución a quienes piensan distinto. Y cabe aclarar ante esto, que independientemente de las representaciones, pensamientos y creencias personales, las leyes no son opinables: *existen para garantizar derechos*.

Otro punto interesante a tener en cuenta con respecto a la Ley es que la disposición transitoria del artículo 10° es interesante porque muestra cómo, aunque se fijen plazos para implementar este tipo de políticas o leyes, lo cronológico no siempre acompaña. La norma plantea un mínimo de seis meses para la implementación gradual y un máximo de cuatro años. Ya pasaron años, y en muchos aspectos, no se pueden considerar logrados. También es necesario reflexionar qué ha sucedido en ese tiempo qué ha impedido avanzar: existieron y existen trabas, algunas de los propios docentes y autoridades, y también de la comunidad. De todas es necesario efectuar una lectura crítica (Beratz, 2021).

Conocer esta Ley exige pensar la sexualidad desde la complejidad, conocer acerca de su alcance y transversalidad, entender de qué hablamos cuando mencionamos la perspectiva de género. Todos estos conceptos necesitamos tenerlos presentes. Beratz entiende que hay casos de docentes que se desempeñan en instituciones en las que no se les permite trabajar con la ESI; también hay directivos que quieren que los docentes trabajen con la ley, pero ellos no los hacen, y por último, hay familias que se oponen a que sus hijos trabajen con la ESI en las escuelas. Estos casos se difunden los medios de comunicación. En lugar de confrontar para ver quién tiene razón y de solicitar modificaciones a la redacción del documento de la ley, es necesario transformar esa oposición en conocimiento y pensarnos, toda la comunidad educativa, desde ese lugar de armado de redes y construcciones conjuntas.

Después de 17 años, todavía la sociedad en parte apoya y en parte rechaza la implementación de la enseñanza de la ESI, pero la gran mayoría de las veces, no hay claridad sobre su contenido. Docentes que quieren darlo, pero no saben cómo ponerlo en práctica, olvidando que no es necesario tener todas las respuestas. Es clave comprender que tal vez nunca se cuente con respuestas a todas las preguntas que pueden surgir en el aula. Lo que sí es importante es seguir considerando a la escuela como un lugar donde se pueda aprender del mundo, de los otros y de nosotros, y eso incluye temas incluidos en la ESI. Lo necesario es responder a esa demanda existente de los alumnos y cumplir con ese derecho. Familias que se niegan a que sus hijos reciban ESI, como el movimiento “Con mis hijos no te metas” o los enfoques moralistas, entorpecen el proceso. Los medios de comunicación muestran estos desencuentros sin conocer las particularidades ESI y por qué es tan necesaria.

Cómo se expresó en el marco conceptual, en Argentina una vez consolidado el marco institucional se diseñaron y desarrollaron las líneas de acción que son competencia del Ministerio de Educación Nacional y se empezó un trabajo sistemático tendiente a universalizar el derecho a la ESI. El objetivo de llegar a las escuelas se articuló, con un propósito pedagógico orientado a fortalecer la calidad de los aprendizajes en este campo:

Entre el año 2008 y 2011 se priorizaron dos tipos de acciones: la capacitación docente y la elaboración y distribución masiva de materiales didácticos para el aula. A partir de 2012, se apuntaló la formación dirigida a equipos docentes y directivos mediante el diseño y la puesta en marcha del plan de capacitación masiva, “Es parte de la vida, es parte de la escuela” en modalidad presencial y cuyo objetivo fue alcanzar la mayor cantidad de escuelas (Faur, 2016, pág. 18)

¿Qué está pasando en las escuelas, cuál es el motivo por el que se demora el trabajo con la ESI? Sigue habiendo controversia en las instituciones educativas con respecto a la ESI. Los diferentes organismos gubernamentales, como otros espacios públicos, han producido y escrito acerca de la temática, como

mencionamos anteriormente y, sin embargo, después de más de una década y media, aún se está tratando de desenmarañar qué implica hablar de ESI, para poder ver la implementación en las instituciones educativas. Algo que también constituye un obstáculo para su implementación, es que al interior del país llega muy tardía la información, y escasean las capacitaciones. Tampoco las escuelas están equipadas con en lugar más centrales del país. La falta de elementos como internet, equipos de tecnologías, etc., contribuyen al retraso de este proceso.

Preguntados por su formación en ESI, si han asistido a capacitaciones, y qué opinaban del nivel de la capacitación, del total de entrevistados, diez informaron haber realizado capacitaciones en ESI; en algunos casos, la capacitación estaba teniendo lugar al momento de las entrevistas. Otras personas respondieron que las tuvieron hace un tiempo y otras de las docentes, las hicieron más tiempo atrás. Las docentes consideraron útiles las capacitaciones, que han sido buenas. Sin embargo, también apreciaron que, si bien dan resultado estas formaciones, para ellas ‘hay que trabajar más en lo concreto’, tener más capacitaciones y más continuidad en ellas. Viviana dijo: *no todos pudieron acceder a la capacitación, que eran cupos muy limitados. Al igual que ahora el postítulo que se está llevando a cabo por el CGE (Consejo General de Educación) que se inscribieron un montón de docentes y que no todos pudieron acceder.*

El artículo 3° de la Ley 26.150 determina los objetivos del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, y aquí hay dos puntos a señalar. El inciso b) refiere a la transmisión de conocimientos pertinentes, confiables, actualizados y precisos. Esto es lo que pretendió poner de relieve en los párrafos previos: la formación, ya que ésta contribuye a mejorar las representaciones sociales de los docentes sobre un tema siempre sensible como es la sexualidad: como ya se dijo, la sexualidad y las representaciones sobre la sexualidad del propio docente y a sexualidad ajenas, y cómo la entienden los alumnos y sus familias, Los docentes y algunos autores coinciden en que existe un problema de base para implementar esto: la falta de capacitación docente (Beratz, 2021).

Entonces podemos preguntarnos si la ESI es un conocimiento que debe ser “transmitido” o si debe ser construido en conjunto por la comunidad educativa. Ya se mencionó la falta de capacitaciones, pero entonces, ¿en qué momento los docentes se sentirán suficientemente capacitados como para construir la ESI con toda la comunidad educativa?

La sociedad está en constante movimiento y no hay manera de seguir su ritmo. Si se posterga el trabajo con la ESI por falta de capacitación, no se logrará mucho más que lo que se ha hecho hasta ahora. Los alumnos interpelan todo el tiempo, y muchas veces ponen en jaque a esos adultos que son los docentes. Hay que pensar y aceptar que no siempre se van a tener las respuestas. Habrá temas que

no están claros ni para los filósofos ni otros intelectuales, qué se pretende de un docente entonces. ¿Entonces de que capacitación/actualización estamos hablando? ¿cuál sería el ideal de capacitación para los docentes? Es real que existieron programas de capacitación, pero no llegaron a todos los docentes, y quienes tuvieron posibilidad de capacitarse tampoco son una muestra representativa a nivel país.

Los docentes saben que deben capacitarse siempre, pero no es lo mismo tener una formación previa y actualizarla que nunca haber conocido nada sobre este tema. Y ahí me parece que está el temor a pararse frente a un alumno lleno de preguntas e interrogantes, ahí se juega el conocimiento, la falta de conocimiento, la reflexión y la habilitación a estos temas que tanto atraviesan. Algunas entrevistadas, por el contrario, manifestaron estar conformes con las capacitaciones a las que tuvieron acceso. Florentina le gustó aprender muchos conceptos novedosos para ella, y Guadalupe aprovechó las actividades que les sugirieron, le ayudó a pensar nuevamente, de manera renovada, temas de la niñez y la adolescencia. En estas respuestas podemos ver el efecto de recuperar las experiencias previas vividas por cada docente. La capacitación es la posibilidad de modificar la manera en que tenemos entendidas algunas, de modificar las representaciones sociales que se construyen a lo largo de la vida. Se puede decir que, para entrar en la ESI, los docentes deben pensar en ellos mismos, Y a partir de eso, revisar las prácticas en el aula cuando se trabaje con los distintos contenidos, desde las emociones hasta el cuerpo. Empezar a pensar con perspectiva de género, intentando modificar propuestas de trabajo, nutriéndose de diferentes pedagogías críticas y dejando de lado las tradicionales. También revisar entre todos los actores institucionales los diseños curriculares para actualizarlos, modificarlos y demás.

Meredith mencionó que las capacitaciones le han resultado interesantes, aunque reiterando siempre algunos mismos aspectos (la ley, por ejemplo) pero que le resultaría más útil que se enseñe cómo enseñar ESI. Walter opinó de manera similar, considerando que falta incluir estrategias de uso de los materiales, cómo aplicar esos conocimientos. Beratz considera que hay que continuar con las capacitaciones, pero, ella dice que no existe una capacitación ideal. En lo que se refiere a la ESI, no hay respuestas acabadas o verdades taxativas, precisamente porque somos sujetos sexuados y vamos construyendo nuestra identidad día a día. Esta postura determina que los contenidos a abordar sean verdaderamente amplios y diversos.

Si se considera que la sexualidad es algo que cada persona modifica a lo largo de su trayecto vital, se puede comprender la sensación de los docentes de no estar preparados, pero cabe preguntarse también si tras el reclamo por más capacitación, no se esconden resistencias contra la sexualidad, porque con la ESI no se trata de solo de impartir información, se trata más bien de una construcción que se lleva

a cabo con los otros. Y, según Beratz, ahí es donde los docentes se paralizan, porque deben correrse del lugar de saber y construir con los chicos, y ese accionar no saben que puede dispararse en el aula, desde preguntas, inquietudes o procesos de vida.

Por eso cuando los docentes piden capacitación, ¿que están solicitando?, ¿horas de charlas de personas que sepan de esta temática?, ¿un listado de bibliografía?, ¿alguien que oriente en la práctica? Podemos tener listados de títulos, y muchas capacitaciones, pero eso no nos proporcionara respuesta para todo. Cuando se trata de la ESI, es necesario albergar a esos otros con los que construyo; es más importante eso que conocer o no determinado contenido puntual. Porque lo que no se sabe, se busca, pero lo que no se aloja queda interrumpido en cada sujeto y perdemos la oportunidad de hacer lazo con ellos para poder trabajar y transformar todo lo relativo a la ESI.

El reflexionar sobre la propia persona es útil también para encontrar creencias erróneas. Existe el riesgo de conjeturar que no necesitan explicaciones acerca de lo que suponemos que ya saben. Sin embargo, ninguna persona sabe todo, los docentes tampoco, aunque si se capacitan saben mejor. Por eso la viabilidad de la construcción es “conmigo y con otros”. Es fundamental no permanecer como espectadores; implicarse en lo que ocurre en el aula, lograremos que haya aprendizajes. En materia de formación docente y ESI hay mucho por recorrer, pero también, desde el camino andado, se puede advertir el afianzamiento de la ESI, y la deconstrucción de “sesgos patriarcales y heteronormativos que persisten en la formación docente”.

La ley de ESI encuentra aún muchos obstáculos para su implementación, entre ellos, la discontinuidad en las políticas públicas para garantizar este derecho, la falta de organismos de control y cierta ambigüedad con respecto a la formación docente en el tema. No se garantiza la formación docente.

Más allá de querer conocer la opinión de los docentes sobre la formación que podrían haber hecho, se les consultó si se sentían capacitados para desarrollos contenidos de ESI. Ocho de ellos, dijeron que no se sienten enteramente capacitados, manifestando que les hubiera gustado mayor orientación, dado que nunca se deja de aprender. Una entrevistada dijo que como faltaba poco para retirarse, les daba el lugar en las capacitaciones a las colegas más jóvenes. Por su parte, Fátima no se siente capacitada; Guadalupe tampoco, aunque dice que sigue aprendiendo. Paola insiste con la capacitación, con elegir a consciencia qué enseñar y de qué manera. Y Solita, si bien ha hecho algunas capacitaciones, incluiría especialistas en salud para trabajar *escuela- familia*.

A partir de estas respuestas, es válido preguntarse si un docente que no recibió capacitación específica en su formación inicial, ¿puede garantizar el derecho a recibir la enseñanza de la ESI? O también, ¿los diseños curriculares de la formación docente deberían tener espacios específicos para ESI? Los

nuevos diseños curriculares, ¿contemplan los contenidos de ESI o solo lo enuncian?, ¿cómo compensar esto?

Podemos decir que existen vacancias en relación con la formación en ESI, sin embargo, muchos profesionales docentes de manera voluntaria se formaron en forma específica y son agentes multiplicadores y promotores en múltiples espacios. Esta labor a contrapelo, sin apoyo, ni recursos, por eso podemos inferir que depende de cada uno formarse en ESI, y seguir capacitándose para brindar este derecho a los estudiantes. Natalicia y Viviana expresaron sentirse capacitadas, o que al menos están en ese camino: *‘voy en busca de eso. Me gusta mucho leer sobre ESI, y siempre lo hice (...)’*. Otra entrevistada consideró estar apta cumplir con esta tarea: *‘no soy quién para medirme si bien o mal, pero si me siento apta para trabajarlo’*. Podemos visualizar con esta última respuesta, que tal vez la expresión de estar apta, no es la ideal, pero que si la de sentirse habilitada a trabajar estos temas, creo que eso es muy importante también, habilitarse para poder hacer, antes de no poder ejecutarlo, siendo que es un derecho que debemos ejercer.

Por medio de estas pequeñas acciones, y otras aspiramos a romper también con el trabajo individual fragmentado y en forma paulatina, a construir una comunidad de aprendizajes a partir de las definiciones de Rosa María Torres, quien sostiene que:

La comunidad educativa de aprendizaje se la debe considerar como una entidad humana constituida que edifica y se implica en un proyecto educativo y cultural propio, para instruirse a sí misma, a niños, adolescentes y adultos, en el marco de un esfuerzo autóctono, cooperativo y solidario, basado en un análisis no solo de sus faltas, sino, sobre todo, de sus fortalezas para despuntar tales debilidades. La única contingencia de asegurar educación para todos y aprendizaje imborrable y de calidad, es haciendo de la educación una necesidad y una tarea de todos, desplegando y combinando los caudales y los esfuerzos de la comunidad específica. (Torres, 2021).

Esta cita permite pensar sobre la realidad institucional educativa que es similar a otras, en cuanto a falta de tiempo, los escasos recursos económicos, a falta de acompañamiento, las resistencias del cuerpo docente que consideran estos temas como secundarios, etc. Pero, por otro lado, también vemos grandes fortalezas; entre ellas como vemos acá en algunas respuestas la actitud de educadores que pretenden alcanzar calidad de formación en ESI, que siguen capacitándose, pidiendo ayuda, dispuestos a trabajar en red, y a realizar propuestas innovadoras.

Los temas centrales para abordar la ESI en la formación profesional son la legitimación del docente para impartirla, la formación específica brindada y el ensayo de dispositivos de alianza entre la familia y la escuela. Es fundamental que los futuros docentes finalicen los tramos de las diferentes formaciones con herramientas prácticas concretas para abordar la ESI en el campo profesional. Una

estrategia para que esto se vaya produciendo ha sido la elaboración y distribución masiva de materiales pedagógicos por parte del ministerio de Educación de la Nación.

Al respecto, los entrevistados opinaron sobre el material al cual han tenido acceso, por medio de capacitaciones u otros medios. Los materiales representan diversas posibilidades de trabajar los lineamientos curriculares de la ESI y, además presentan algunas estrategias para introducir debates necesarios entre los docentes, para pensar su implicación personal y profesional en la implementación de la temática. Mayormente, todos respondieron que el material sobre ESI es “muy bueno”. Sin embargo, para una entrevistada es igualmente necesario conocer el material y seleccionar qué trabajar; otra persona mencionó que hay mucho, pero que no todo es bueno, y que en su caso termina usando siempre los mismos textos. No todo el material es adecuado pero que se consigue también de manera digital. El trabajo con los materiales resulta central para profundizar la integralidad de la ESI y, sobre todo para proyectar la tarea pedagógica necesaria. Son recursos para con los que cuentan en las escuelas para salir de lo desconocido, para fortalecer lo que se hace y abrir nuevas preguntas para superar lo naturalizado.

Los materiales gráficos y audiovisuales son presentados como “recursos” sobre los que apoyarse y para abordar los temas que forman parte de los lineamientos curriculares y que reconocieron como relevantes para el trabajo y, sobre todo, para visibilizar formas concretas de trabajo pedagógico en relación con aquellos contenidos escasamente conocidos. Es necesario entender que los materiales ofrecen herramientas que les permiten superar el desconocimiento y los temores, tanto desde el punto de vista de los contenidos, como en relación con el modo de enseñar los contenidos Incluso para facilitar la circulación de opiniones y prejuicios, y permitir que estos salgan a la luz. Sin embargo, es importante decir que no todos los materiales están accesibles para escuelas y docentes del interior.

4.3 Caracterizar la posición de los docentes en relación con la enseñanza de la ESI

En este subtítulo se presentan contenidos relacionados con respuestas brindadas respecto de las actitudes de los docentes sobre la enseñanza de la ESI. Mediante distintos interrogantes se solicitó información que se ordenó y se presenta a continuación, y como en los títulos precedentes, esos datos se articularon con otros estudios sobre el tema de interés, así como se ofrecen consideraciones a la luz del marco teórico propuesto.

Se pidió opinión sobre el rol que asigna a los docentes la Ley N°26.150 en el trabajo de enseñar ESI. Casi todos los entrevistados opinaron positivamente, sin embargo, nombraron falencias relativas a la escasez de capacitaciones, al acompañamiento institucional en general y a las herramientas (Florentina). También se mencionó la necesidad de más compromiso de parte de quienes capacitan y

del Estado, así como de la familia. Manifestaron que la ley entró en vigor sin haberlos preparado suficientemente para este rol. Meredith entiende que son educadores, que forman futuros ciudadanos, pero que considera que más acompañamiento en el desarrollo de esta enseñanza. Meredith también realza la dificultad de los temas que pueden surgir, y no quisiera que los docentes carecieran de herramientas situaciones complejas de los estudiantes.

El rol del docente y de la institución escolar, como agentes públicos, es el de garantizar los derechos de los estudiantes y acompañarlos en la reflexión en torno a las problemáticas que los afectan. Esta es la herramienta conseguida para garantizar en todas las escuelas el derecho a aprender y conocer sobre la sexualidad para poder vivirla de forma plena y autónoma. El derecho a la ESI viene a develar, a ponerle nombre y apellido a muchas prácticas cercenadas o acalladas. ¿Acaso los adultos podemos olvidar las huellas sobre nuestros propios cuerpos del paso por la escuela en relación con la educación sexual? Podemos decir que este derecho viene a denunciar la existencia del silencio y del tabú en la escuela respecto a la sexualidad en general y a la ESI en particular.

Muchas veces las normas, solo se asocian a limitaciones, a señalar lo que no se puede hacer y también a su sanción cuando son transgredidas. Pero desde una perspectiva de derechos, la normativa no se enfoca solo en delimitar y sancionar, sino en posibilitar, habilitar, abrir caminos, garantizar y crear condiciones. Las normas son el fundamento de las prácticas educativas, son la garantía de lo público; y es por eso que no se trata solo de cumplir con la ley, sino de defender los derechos alcanzados, reconocer la lucha que los procede y garantizar su continuidad. (Educación sexual integral en la Argentina. Voces desde la escuela, 2015).

Algunas ideas sugeridas por las entrevistadas en pro de profundizar la implementación de la ESI: para Paola hay que seguir construyendo el rol docente en sexualidad en toda la comunidad educativa; Cora incluiría a la familia en este esfuerzo; Virginia destacó los aspectos psicológicos y sociales de la ESI a los que considera más complejos que lo biológico, que también tiene su aspereza.

Estas afirmaciones dan cuenta de la importancia atribuida a la enseñanza de la ESI al mismo tiempo que se ponen de manifiesto inseguridades para desarrollar los contenidos en el aula. Cora plantea que haría falta algún profesional especializado, pero si se accediera a suficiente capacitación, los docentes podrían hacer su trabajo sin mayores dificultades. Los preconceptos no permiten que se encuentren confiados para abordar las temáticas propuestas por ESI; consideran esta una compleja que requiere delegar la función únicamente a un especialista. Otro aspecto incluye tener el consentimiento de los padres para referirse a ciertos temas.

Lo hallado concuerda con otros estudios realizados que poseen aspectos similares a la presente investigación (Iñón, 2012; Pérez Montalvo, 2009; Ilosa, 2013; Gómez, 2011; Ramírez, 2013),

demostrando que las dificultades para la implementación de ESI se asocian con las actitudes de los docentes frente a la misma. Sin embargo, existe un cambio de posición con respecto a la sexualidad y a ESI que ha permitido actualmente mayor apertura y predisposición para abordar dicha temática en el aula. Walter también manifestó que en ESI él ha tenido más formación pero que esto es necesario para los colegas de mayor antigüedad. Julieta se centró en el derecho a recibir ESI; Lola expresó que los docentes deben *empaparse de ESI* y *formar y destruir prejuicios y estereotipos que muchos docentes tienen*.

Natalicia discrepa con las colegas que prefieren incluir en la enseñanza personal de salud. Ella dice que no los conocen, que no habría confianza con un extraño. Ella entiende que, si se brinda información extra, puede ser contraproducente. Se debe ser muy preciso con este contenido.

Y, a veces lo único que los chicos conocen y saben es lo que nosotros enseñamos, porque en su casa, o desconocen el tema, o el tema se obvia o no se trata. (...) pero la mayoría de las veces se la da el docente, en la casa no le brindan esa información... (Solita)

A veces se puede ver una resistencia institucional, también paradójica, como lo vemos en algunas respuestas de los entrevistados, que se podría decir que es propia de la comunidad educativa, que en los docentes aparece desdibujada en un permanente reclamo por la necesidad de ser capacitados en la materia, junto a la contradictoria insistencia de señalarse a sí mismos como no habiendo sido formados para ejercerla⁵. Esta auto descalificación del rol docente para abordar la ESI en el contexto escolar parece ser complementaria con la desconfianza social que se ha instalado recientemente respecto de sus contenidos y de su implementación en todos los niveles educativos, sobre todo en los niveles iniciales y primarios. Esta desconfianza, como dice Paul, responde más al desconocimiento de los objetivos y contenidos del Programa de Educación Sexual Integral, que ha razones objetivas y verdaderamente justificadas⁶.

⁵ La UNESCO (2014) hace referencia explícita a la necesidad de superar este obstáculo: “Por su parte la formación docente juega un rol fundamental en todo este proceso. Los docentes deben estar convencidos de la importancia de brindar una educación integral de la sexualidad, dejando de lado prejuicios y temores a partir de procesos de formación coherentes y apoyados por materiales actualizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los docentes deben sentirse confiados para responder al sinnúmero de preguntas que tienen los estudiantes a lo largo de estas etapas de sus vidas” (p.51).

⁶ En relación con esta dificultad la UNESCO (2014), da cuenta de la existencia de temores y mitos respecto de la educación sexual escolar: “existen vacíos de conocimientos que son llenados con temores y mitos”. Por ejemplo, se cree erróneamente que padres y madres no están de acuerdo con que se toquen estos temas en las escuelas o que la educación de la sexualidad adelanta la actividad sexual en los jóvenes (...). En la formación docente, no se incluyen estos aspectos como disciplina, dándose prioridad -en las especializaciones- a los temas tradicionales como lenguaje, ciencias o matemáticas, generándose un vacío logístico para su implementación, que se suma a las barreras personales como el desconocimiento o el temor que puedan tener las personas que toman las decisiones políticas y técnicas sobre estos temas” (p.34).

Recordando a Paulo Freire (2009), *nadie enseña lo que no sabe*. ¿Dónde está el saber? ¿Quién lo portaría? El saber para este autor, tiene lugar en cada uno de nosotros. Esta idea supone la renuncia a saberlo todo desde el lugar de educadores, para apoyarse en los saberes que circulan y en la premisa de la construcción colectiva.

Respecto de la medida en que la ley ayudó a enseñar temas relacionados con la educación sexual, la mayoría de los entrevistados consideraron que fue muy útil que se empiece a trabajar con ESI. Para Guadalupe sirvió mucho la implementación de la ley; Paola coincide; y Solita rescató el hecho de que los padres tienen menos objeciones.

Otra postura surgida en otras tres entrevistas pone de relieve el obstáculo que significa la falta de capacitación en enseñanza de la ESI, pero al mismo tiempo, el compromiso de los docentes. Florentina expresó que tras seis años de trabajo no termina de aprender los distintos temas y se limita a los que más conoce. Lola consideró que la falta de información de la población genera la confusión y no se advierte que la ESI implica una consideración integral de las personas. Para Natalicia el trabajo debe seguir, con docentes idóneos.

Meredith también opinó como sus colegas, haciendo hincapié en el retraso con que se implementaron capacitaciones y otros aspectos del trabajo con ESI en el interior del país: “*a nosotros siempre nos llega tarde la información, siempre nos baja mucho más tarde, con respecto a lo que es Buenos Aires.*” Ella considera muy importante la ESI, pero entiende que no es igual para el resto de sus colegas. Cree que no todos están genuinamente disponibles para incorporar esta materia. En este otro grupo de docentes predominarían resistencias a la ESI o tal vez a la sexualidad en general.

Podemos pensar entonces que la existencia de un marco jurídico, no garantiza la decisión provincial de incluir la educación sexual en las escuelas, más allá de que se haya incorporado en la currícula escolar de cada jurisdicción (Esquivel, 2013). Además, Viviana expuso un punto ya mencionado pero importante: *que todavía queda en cada docente desarrollar estos contenidos, o no*. O puede depender del empuje de cada escuela. Walter también señaló que la ley habilitó a los docentes a este trabajo frente a la mirada de las familias. La dimensión normativa cobra relevancia, marcando un antes y un después, y hace visible el modo en que los proyectos político-pedagógicos y sus perspectivas sobre las subjetividades se sostienen. Los avances en materia de ampliación de derechos y sus correspondientes legislaciones, que se vienen dando en estas últimas décadas, han ido modificando los modos de vinculación con los demás, de incorporación de la sexualidad en un sentido más amplio. Este movimiento se puede decir que está en proceso, provocando cambios y transformaciones en la cultura de las comunidades.

Entonces, para algunos el trabajo con la ESI está instalado, pero en proceso de instalarse y que la ley favorece. A partir de 2006 Florentina se sintió *obligada a estudiar*. Natalicia rescata la disposición de los directivos ya que trabajó antes con personas muy prejuiciosas. Algo similar ocurre con Viviana, quien advirtió que algunos colegas rehúyen a este tema; Walter ha tenido experiencias que le permiten decir que la ESI *está bastante instalada, también, la sociedad, es algo que lo necesita mucho*. Consideró que muchos colegas ya se han dado cuenta de la importancia de esta materia.

Podemos ver en estas respuestas, que la frecuencia, profundidad, iniciativa y el involucramiento del abordaje de la ESI en las escuelas, se puede vincular con el grado de apoyo, acompañamiento o de la iniciativa que encarna el equipo directivo. También las experiencias de la transversalidad dependen mucho del compromiso de la dirección.

Sin embargo, Guadalupe duda que está del todo instalada la ESI. En su grupo de colegas la ESI es un tema relevante, pero aspira a que haya más trabajo conjunto. Para Lola tampoco está del todo integrada la ESI. Habló de que el PEI la incluye, pero cree que, si fuera optativo, los docentes no darían estos temas. Paola advirtió un cambio favorable en la comunidad y eso la deja más tranquila.

Ante estas últimas respuestas podemos decir que, si bien la Ley se aprobó en el 2006, hoy los desafíos de implementación de la ESI, siguen presentes. Como dice Morgade (2018) *el sistema y las políticas tienen una dinámica propia que procesa de manera lenta las transformaciones*. Las leyes son herramientas para defender un derecho o el acceso a ciertos recursos... pero no llegan solas a las instituciones y por sí mismas no impactan en la sociedad. Que haya leyes implica poder reclamar mejores condiciones para el acceso a esos derechos.

Esto permite pensar que la entrada en vigencia de la Ley N°26.150 contribuyó a empezar a nombrar temas de sexualidad, pero nombrar no es lo mismo que trabajarlo en las aulas. Sigue pasando que la ESI se enseña de modo ocasional en talleres y encuentros esporádicos. Es en este contexto donde cobra especial relevancia el trabajo territorial dentro de las instituciones y espacios específicos. Cuando se establece una ley como la de ESI, el Estado, a través de las instituciones escolares, se transforma en garante de su implementación. Esto requiere que los actores educativos reconozcan y asuman la responsabilidad de garantizar ese derecho para ellos mismos y para los estudiantes.

Otro dato surgió de pretender conocer si se generaban debates entre los docentes y las familias, o sobre qué aspectos surgían estos debates que se generaban entre docentes fueron. Se pudo saber que las preocupaciones que los generaban eran del tipo operativas como, por ejemplo, ¿qué es lo que vamos a enseñar? ¿Cómo se lo va a enseñar? Entendiendo que ESI es un espacio de escucha donde se habilita mucho la palabra, se considera en este trabajo de investigación que hay docentes que no

lo pueden hacer, que no están preparados, que no se sienten habilitados. Una primera impresión relaciona esta dificultad con la falta de disponibilidad a escuchar y hablar de ciertos temas de los alumnos. Un cierto temor a cometer incorrecciones, temor a pasar el límite de conversación, por miedo a lo que pueda surgir. Esta sería la punta del iceberg respecto del compromiso que se debe asumir. Como hemos visto en los fragmentos anteriores, hay docentes que por su formación pueden dudar de estar en condiciones para la enseñanza de ESI, pero en las mismas escuelas hay docentes más abiertos, docentes que no temen ir haciendo experiencia en la enseñanza de estos temas. Guadalupe mencionó que trabaja con colegas que seleccionan los temas a desarrollar según consideran que no hará enojar a las familias. Julieta y Lola también rescataron la arista de debate, o de resultar desafiante, pero como ya hemos dicho, no solo para las familias, sino también para los docentes. Otras posturas se pueden considerar de tipo moralistas e ideológicas, como expresan Natalicia y Paola, al referirse a dichos de compañeras. Natalicia trabaja con una colega a la considera muy pudorosa, que no quiere acercarse a esos contenidos. Pero de otras sabe que no están interesadas, aunque no es optativo trabajar la ESI. Paola reconoció haber sentido cierta inhibición respecto de estos contenidos, hasta que hizo la práctica. Contó que le daba vergüenza mencionar algunas partes del cuerpo y que los alumnos se reían y que no tenía apoyo de los directivos en esa ocasión.

Una cosa es la falta de preparación para abordar la ESI. Pero otra cosa es la preocupación por tener conflictos con las familias de los alumnos. Viviana, explicó que los debates surgen respecto de estar capacitados para enseñar ESI, si efectivamente deben enseñar esos temas, y si hay que pedir permiso a los padres para esto. Teniendo esto en cuenta podemos dilucidar que siguen existiendo muchísimos debates actualmente sobre el tema de la ESI. Si bien se puede ver que hoy en día, se la nombra y se la trabaja más en las escuelas, sigue generando incomodidad, temor, prejuicio a la hora de darlo en el aula. Reconfigurar el trabajo pedagógico, en este tiempo, se vuelve tarea urgente; ampliar la mirada, resistirse a la cosificación de los procesos educativos, rechazar pensamientos binarios que se oponen en pares dicotómicos: educar y cuidar, pensar y hacer, enseñar y acompañar, conocer y afectar.

La actualidad llama a nuevos encuentros, a redelimitar los lazos, a hacer de la escuela ese terreno de cruce en constante metamorfosis y movimiento. Ella ha mostrado que sus espacios y tiempos, amados y resistidos, a la vez conllevan una fuerza en la edificación de lazos, en un recíproco disimulo personal propia del enseñar y el aprender. El “vinculo pedagógico” pensado como asimétrico, pero no jerárquico, es andamiaje para la fundación de algo nuevo que porta el encuentro intergeneracional. (Greco, 2022)

Según la manera de comprender este tiempo, tenemos la oportunidad de recapacitar y reunir sujetos en sus discrepancias, corporaciones y sexualidades que revelan su fortaleza política, intelectual,

productiva, desde el placer de estar reunidos. La cotidianeidad de la escuela desafía siempre a buscar respuestas complejas para demandas que también lo son. Pero sobre todo porque como hemos venido viendo en la infancia de estos docentes y en su formación docente en general, predominó el silencio acerca de la sexualidad combinado con el reduccionismo que limitaba a la sexualidad a la genitalidad. Ante esto ¿cómo educar en sexualidad con tantos miedos, tabúes y prejuicios?

Los debates que surgen del intercambio con las familias se ocupan de qué se va a enseñar con respecto a lo sexual. Algunas familias temen que la enseñanza se enfoque en lo sexual relativo a las relaciones sexuales. Los padres de los alumnos tampoco han tenido educación sexual, es comprensible que generen resistencias a los cambios. Desconocen que la ESI abarca muchas otras cosas. Tal vez hay otros que pretenden que sus hijos aprendan estas cuestiones de cierta particular manera, ligada a sus usos y costumbres, en sus términos, aunque estos términos estén plagados de estereotipos y tabúes (Guadalupe, Viviana). Muchos otros padres, simplemente se quedan a fuera de estos debates, cosa que podría considerarse otro tipo de resistencia. Algo diferente sería el caso de familias con vínculos conflictivos, como mencionó Solita:

Justamente, es la violencia familiar, llegamos hasta un cierto punto y, ahí notamos que hay una pared, que nosotros no podemos traspasar. Eso se ve muchísimo (...) vemos que esa situación se sigue repitiendo, lamentablemente. Hemos debatido entre docentes, por este tema de la violencia, golpes hacia los chicos, golpes entre familias, entre los padres, pero más que hablarlo y de tratarlo, no podemos hacer, queda ahí. (...) nosotros también necesitamos que alguien venga, y nos diga qué hacer, cómo actuar, qué pasos seguir. (Solita).

Otra postura rescatada por los docentes podríamos llamarla “despreocupada”, la cual, según Natalicia remite a casos de familias a las que parece importarles poco la escolaridad en general de los niños. Aquí no hay resistencia por falta de interés. Finalmente, una postura favorable de las familias es aquella que agradece el desarrollo de ciertos temas porque hay un reconocimiento de no saber cómo abordar ciertas cuestiones.

Otra pregunta intentó conocer la opinión de los docentes sobre el rol de las propias familias como educadores en educación sexual. Al respecto se pudo saber que la mayoría entiende que la familia no se encarga en general de explicar estos aspectos, o lo hacen escasamente. Entienden que esto podría estar motivado por considerarlo un tema tabú, por no saber cómo abordarlo, o por falta de información. Solo Walter consideró, que ahora se está empezando a hablar mucho más que antes sobre los distintos aspectos de la sexualidad. Fátima, Guadalupe, Julieta, y Florentina, pero también Lola Meredith entienden que las familias por falta de información sobre el tema, o sobre cómo presentarlo a niños, pero también por ideología o religión los dejan sin conocimientos al respecto.

Se aprecia en estas respuestas que la familia tradicional, moderna, compuesta por las funciones maternas y paterna apoyadas en los padres biológicos, se puede decir que en la actualidad gran parte de ellas, ha quedado caduca, absoluta. Y la escuela es la que tiene muchas veces que cubrir estos roles, funciones.

En el artículo “Talleres de ESI con familia/s” (2022), de Mariana Soler, se rescata el rol de la familia en el proceso de subjetivación de los niños. En este sentido, las funciones de filiación, sostén, transmisión y vínculo deben ser ejercidas durante la crianza. Los padres, a su vez, deben colocarse en una postura asimétrica de responsabilidad que hace el marco en que el niño va ingresando en el mundo de la cultura. En esa red de vínculos, los padres deben donar las coordenadas para manejarse adecuadamente en lo social. Si los padres no tienen esos recursos de conocimientos, los niños quedan a la intemperie en algunas cuestiones. Esto permite comprender también como necesario ofrecer sistemáticamente información a las familias, para que acompañen el trabajo que se hace en la escuela, en relación a la ESI y en relación a todos los saberes escolares en general.

Se preguntó a los entrevistados cuál es la importancia de enseñar ESI en el nivel primario. Todos respondieron que es muy importante enseñar ESI en primaria porque brinda herramientas de cuidado del cuerpo y de los propios niños; también porque incluye conocimiento sobre las emociones y sobre mejores relaciones con los demás. Los valores como el respeto y la diferencia son temas importantes que incluye la ESI. El respeto al prójimo y a las normas propicia el desarrollo de ciudadanos responsables. Los entrevistados también mencionaron el conocer derechos humanos. Meredith y Natalicia están convencidas de que cuanto más temprano conozcan los derechos los niños, se evitarán situaciones injustas y/o crueles. También para que tengan pensamiento propio y se dispongan a reclamar por lo que necesiten.

Resultaba interesante conocer si dentro de los ejes de la ESI los docentes consideraban adecuados todos los temas incluidos o tenían reparos respecto de alguno de ellos. De todos los entrevistados, siete contestaron que están muy de acuerdo con su enseñanza, sus aspectos, el ejercicio de sus derechos. Florentina informó estar muy de acuerdo con la ESI, pero que hace seis años que ejerce la docencia y que recién hace un año que circula como tema entre los docentes y los alumnos. Recordó que cuando ella hizo la carrera docente estaba incluida en el diseño curricular, pero que no había docentes que tomaran esas horas, que solo tuvieron un mes de clases. Ella entiende que esto afecta su enseñanza de la ESI.

Julieta, expresó estar muy de acuerdo y Florentina, dijo que no importaba que los docentes estén de acuerdo, que es *una obligación de los docentes*. Por su parte Lola refirió que comprende que algunos

temas sean de más difícil aceptación por parte de la población. Para ella, el aborto es uno. Ella entiende que no se lo propone como un método anticonceptivo, sino que, por el contrario, enseñar los otros evitaría esto. Walter refirió estar *muy de acuerdo*. Otra postura distinta es la de Solita, que manifestó su acuerdo, pero entiende que sería importante contar con profesionales y otras instituciones. También dijo estar *un poco en desacuerdo con la expresión 'educación sexual'* y aclaró: *siento que le podríamos poner otra palabra para que esta palabra no lleve la connotación negativa, que por ahí tenemos todos en la sociedad.*

Dos docentes manifestaron que no están de acuerdo con incluir el tema del aborto y tampoco que los baños sean mixtos; por último, cuatro señalaron que están de acuerdo con la enseñanza, pero hay cosas por resolver como algunas posturas fatalistas, que necesitarían más personal de otras instituciones y más material, etc.

Se puede considerar que los docentes están mayormente de acuerdo con la inclusión de la ESI pero que ellos también tienen ciertas inquietudes en algunos puntos. Muchos manifiestan a lo largo de la entrevista, que se hicieron las cosas en un orden inverso, que primero bajaron el contenido y la ley de ESI, y luego se capacitó a la gente y se elaboró material. Esto pone el acento de nuevo en el tema de la capacitación.

Respecto de la frecuencia con que trabajan distintos temas de ESI, de los doce entrevistados, diez contestaron que trabajan casi diariamente con ESI porque todo el tiempo surgen las oportunidades. Solo dos entrevistadas contestaron que lo trabajan esporádicamente, sin brindar más detalles.

Otro dato relevante se asocia con el enfoque desde el que los docentes trabajan en la enseñanza de los contenidos de ESI. Ocho de los entrevistados reconocieron posicionarse desde el enfoque más actual, el enfoque de “género”. Al mismo también lo denominaron “enfoque social”. Dos de ellos comentaron que trabajan desde el enfoque biológico, y uno expresó mantenerse en un lugar neutro, desde ningún enfoque particular. Es interesante advertir que la formación en ESI, como es esperable, modifique la postura en relación con el tema, al complejizarse sus representaciones sociales. Florentina se refirió a que ella fue teniendo cada vez mayor conocimiento sobre el tema.

Estas respuestas muestran la posición de los docentes respecto de los contenidos de la ESI, sino también su propia representación de algunos aspectos de la sexualidad. Dijo Fátima: *“que cada uno decida, con su cuerpo, lo que quiere ser”*. Formarse en nuevos enfoques promueva posiciones más abiertas a las singularidades de los estudiantes. Natalicia, también expresa una mirada más abierta, desestructurada sobre el tema, expresando: *...y el social, la biología no es destino dicen, si totalmente social.* (Natalicia) Lola expresó que considera ubicarse en medio del biológico y del sexista, dijo

buscar que los alumnos aprendan y exploren para fomentar su postura crítica. Viviana, coincide con Lola, mantener una postura, intentando no influir sobre los alumnos sino mostrando todas las posibilidades, enfoques para que ellos decidan:

Yo creo que mi visión es social, pero trato de respetar. Hace poco surgió que un chico, me pregunto a mí, que creía yo, sobre el origen, si creía en una teoría religiosa, o en el Big Bang, entonces le tuve que explicar que hay varias posturas, y traté de no decir la mía, para no influir en ello. Trato de respetar todas, pero creo que me paro desde el actual. (Viviana)

Otros dos docentes reconocen trabajar desde la mirada biológica, pero tal vez es posible que como ocurrió con Florentina y la modificación de sus representaciones sobre tema, otros docentes puedan modificar su perspectiva. Paola se siente más confiada de incluir distintos temas de ESI en los últimos tiempos sin recibir reclamos de las familias. En este caso se advierte otra influencia de la posición desde la que un docente puede trabajar la ESI, la opinión de las familias de la comunidad educativa en la que trabaja. Como se expondrá en el apartado siguiente, sobre facilitaciones y obstaculizadores para la enseñanza de estos contenidos, la posición de las familias sobre este tema ha sido o es todavía influyente en algunos lugares y esto debe ser tenido en cuenta.

Por su parte, Walter refirió que prefiere ubicarse en una posición neutral, promoviendo el diálogo sincero. Este entrevistado exhibe una posición que pretende no señalar un camino específico como el más adecuado desvirtuando otros, tal vez, poniendo el respeto por las diferentes opiniones por sobre otras cosas.

Avanzando en conocer el modo de trabajo, se consultó a los entrevistados cuáles eran los ejes trabajados con más frecuencia. Tres de ellos manifestaron haber trabajado todos los ejes. Guadalupe relató que ha dado todos los temas, pero que elige el de derechos humanos inicialmente, y después va articulando los demás contenidos, todos importantes. Lola relata que ha dado los cuatro ejes, que el que menos ha dado es el de los derechos humanos. Relata también que género y diversidad son temas que a los chicos le interesan mucho, entonces cualquier situación cotidiana, de convivencia, o de alguna situación externa, lleva a abordarlo. Los restantes han manifestado trabajar más con las temáticas del cuidado del cuerpo, los relacionados con la afectividad, y el eje de derechos humanos.

En algunas respuestas se advierten cambios de posturas que dejan ver el hecho del aumento de la experiencia en ESI y su influencia saludable en atreverse a dar temas que antes no habían podido trabajar. Natalicia tuvo que abordar cuestiones de diversidad sexual porque tuvo un alumno que ya había hablado con su madre respecto de que era gay. Y también trabaja mucho las cuestiones de género.

Un comentario común en los entrevistados se asoció con que el nivel en el que se trabaja incide en los temas de ESI que se enseñan. Pero todos consideraron que incluir ESI tiene muchos beneficios. Entienden que mejora la experiencia escolar, y en el modo de vincularse en el aula, en la escuela. Abordar aspectos de la salud física conociendo mejor el cuerpo fue mencionado como valioso, que debe ser parte del proyecto escolar. Otro beneficio es disfrutar de expresarse con libertad. Lola dijo que la escuela enseña con las figuras de los libros de texto, que cómo estén presentadas las personas, se entenderá paulatinamente que así deben ser las cosas y las personas. Pero por eso es clave que los docentes tengan la formación adecuada para acompañar en la ideación del mundo que se favorece de este modo no atente contra las particulares individuales de cada niño y su familia.

Meredith refirió que trabaja mucho la empatía, y eso genera enseñanzas como la de la anécdota que compartió: un alumno contó en el aula que su *hermana no quería ser como las nenas, le gusta vestirse como los nenes, le gusta el pelo como nene. Ella no se animaba a decirle a los padres, pero que, por lo aprendido en la escuela, creyó que no era nada malo, y un día se animó a decirle que se quería cortar el pelo como un varón. El papá del alumno se fue con ella y al rato volvió con el pelo corto y con la aclaración de que la iban a querer siempre.* Con su temprana edad, el niño pudo comunicar ese ejemplo, y dijo: *‘nosotros a mi hermana la queremos como es’*. Y a partir de ese ejemplo, hubo mucha más empatía, entre los compañeros, no hubo cargadas, ni burlas discriminatorias. Por eso esta docente considera la ESI muy beneficiosa.

Natalicia considera que el mundo es justo si la población tiene información, si se brindan opciones para solucionar algún inconveniente. Consideró haber sido *‘retrograda’* en otra época, y que *‘la ESI es un camino de ida’*. Compartió que fue madre a los 16 años y que eso no tendría que haber pasado, pero que no por eso estaba a favor del aborto. Hay que informar a los niños y adolescentes como desempeñarse, esto es un derecho importante. Viviana opina de la misma manera: el mayor beneficio es la información que pueden brindar los docentes como adultos responsables, no conviene que los niños se informen con pares dado que generalmente no tienen información adecuada ni suficiente.

Estas apreciaciones coinciden con la postura de la UNESCO (2018), organización que brega por una ESI de calidad, ya que esto capacita a los niños y jóvenes a asumir su rol y *tomar decisiones informadas acerca de su sexualidad y sus relaciones de manera libre y responsable*. Las estadísticas de estas organizaciones permiten aseverar que muchas personas jóvenes llegan a la adultez con mensajes contradictorios, negativos y confusos acerca de la sexualidad, que generan sentimientos de vergüenza y silencio por parte de los adultos, incluidos padres y docentes.

Seguidamente, se les preguntó a los docentes si habían disminuido las situaciones indeseadas entre los estudiantes desde que se trabaja con ESI. Todos los entrevistados contestaron positivamente. Entienden que hay modificaciones perceptibles pero que es necesario continuar el trabajo.

Julietta relató que los estudiantes tienen más consciencia sobre vivir adecuadamente y eso es por estar mejor informados. Viviana coincidió y Lola agregó que, aunque sigan ocurriendo bromas crueles, se las trabaja para aprender respeto al otro y sus diferencias. Walter aportó que el cuerpo es origen de burla o agresión, pero se aprovecha para reflexionar sobre esos temas en la escuela, pero para que los niños crezcan incorporando esos valores y los mantengan toda la vida.

Específicamente sobre los prejuicios negativos sobre aspectos sexuales, los docentes entrevistados consideraron que es algo sobre lo cual intervenir por las consecuencias insalubres que generan. Una de las docentes fue muy radical en cuanto consideró que los docentes no pueden tener prejuicios (Lola). Este es un ideal, para el que se puede trabajar, y con la formación para la enseñanza de la ESI estas representaciones se conmueven y el propio docente aprende y se transforma. Es difícil guiar cuando no se tienen reflexionadas cuestiones tan singulares, tan únicas. Por otro lado, con este tipo de situaciones lo más rico es escuchar. No tanto decir lo que se piensa, sino permitir que el que necesita, se exprese. La mejor enseñanza sobre los prejuicios sería no ser prejuicioso.

Respecto de si pueden responder a los alumnos las preguntas sobre temas de la sexualidad, ocho de los entrevistados respondieron afirmativamente. Y que en caso de no saber algo, investigan y contestan más adelante. Fátima es una de estas docentes. Guadalupe también. Lola dijo: *‘si tengo la respuesta la charlamos, y si no la tengo la investigamos’*. A Meredith le gusta capacitarse porque le gusta el tema y conversar con los estudiantes. Dos de ellas manifiestan también, dependiendo del tema, señalar varias opciones para que los estudiantes tomen posición por ellos mismos. Tres de ellas dijeron no sentirse capacitadas para enseñar algunos temas.

Los docentes refirieron que no tienen rechazo por alumnos con identidades sexuales diversas, consideran que cada uno puede decidir sobre sus elecciones personales. Dos de ellos expusieron que les genera enojo o molestia y sienten que deben intervenir cuando se hace burla a estas personas. Otras dos entrevistadas dijeron que antes han sentido cierta incomodidad, pero que ahora no les afecta. Esto es relevante porque la identidad de género se experimenta y se exterioriza, generalmente, desde la primera infancia. Es un componente constitutivo de la identidad de todas las personas. Es sin dudas un derecho humano que se encuentra resguardado por normativas nacionales e internacionales. Debemos como sociedad reconocerla y respetarla porque, como se expresó en el marco teórico, las personas vivencian los géneros de un modo singular. El “sistema social” se fue sistematizando una

forma privilegiada y homogéneo de concebir a lo femenino y lo masculino a partir de una conveniente continuidad entre lo leído en los genitales externos y un sistema de expectativas entre las cuales la heterosexualidad se ubica en un lugar central: en este sistema “binario” no hay más que “dos posibilidades normales”.

Tres de los docentes acompañaron casos de niños con diversidad sexual (alumnos, hermanos, compañeros), y consideran que pudieron acompañar este proceso. Seis dijeron que están dispuestos a acompañar a sus estudiantes en las situaciones que sea necesario, y que quieren ser sujeto garante de los derechos de los estudiantes, trabajar con empatía y respeto, con respeto y aceptación.

Para que estas situaciones se logren se tiene que partir de una perspectiva integral, en el que la escuela debe formar un espacio sistemático de enseñanzas y aprendizajes que alcance contenidos de diferentes áreas curriculares, adecuados a las edades de los niños, apelando a la enseñanza de la diversidad y perspectiva de género. Para esto se considera necesario la transmisión de información clara y confiable, por lo que resulta central interpelar al estudiando respecto de sus creencias, representaciones y prácticas.

Muchas veces los docentes actúan pensando que todas las personas con las que interactúan son heterosexuales. Si no están atentos a esta presunción de heterosexualidad, pueden aparecer expresiones o bromas descalificadoras o prácticas agresivas hacia las personas que tienen una orientación no heterosexual. O sin llegar a esos extremos pueden creer que trabajan para evitar la discriminación en abstracto, defendiendo derechos de personas que están en otros ámbitos, sin comprender que quienes sufren esa discriminación pueden ser sus compañeros, seres queridos, etc., ya que la heterosexualidad no es la única manera de vivir la sexualidad.

Considerando que las representaciones sociales se conforman a partir de todo tipo de vivencias, se preguntó a los docentes si consideraban que la propia experiencia con la sexualidad influía a la hora de enseñar estos temas, aparecieron dos posturas claras en las respuestas de los entrevistados: una postura que confirma esta influencia, pero no debería ser así. Esto permitió a algunos encarar la enseñanza con algunas referencias personales, ubicándose como otra persona que ha tenido que atravesar tal o cual situación. Incluso mencionaron que esas experiencias pudieron ser de tal naturaleza negativa que les hace deseable enseñar o compartir esos conceptos con ellos. Florentina se sintió interpelada cuando trabajó el tema del abuso sexual con alumnos que habían tenido esa experiencia. Solita asumió que si hay influencia del atravesamiento personal de esas temáticas. Viviana enseña ESI para que sus alumnos no vivan situaciones que ella atravesó.

Y la otra postura, la que considera que sus vivencias personales no influyen, justificado porque se han formado en ESI. Estos son dos fragmentos al respecto:

No, yo creo que no, para nada. Estoy muy segura, me siento una persona totalmente segura con mi vida, con mi sexualidad, con mi forma de ser, y por eso es que no lo considero un obstáculo, ni nada a la hora de enseñarlo. Me siento a gusto, digamos. (Guadalupe).

No, a veces me pongo de ejemplo, porque yo les empecé a contar, lo que me paso en mi adolescencia, lo de cuerpo, porque ellos lo están experimentando, que están atravesando muchos cambios y algunas nenas lo sufren mucho. (...) a veces me uso de ejemplo, para que ellos sepan que uno también paso por eso (Natalicia)

Ante el interrogante de que, si todavía existen mitos y prejuicios a la hora de trabajar estos temas en el aula, mayoritariamente las respuestas fueron afirmativas. Algunos prejuicios de los propios docentes, otros de la familia, y por los mismos alumnos también. La mayoría expresó que se da por la falta de conocimiento, capacitación, información. Guadalupe narró que ella identificó prejuicios de las familias por el desconocimiento de lo que se trabaja en ESI. Para Julieta, esto ocurre con *‘algunos docentes no formados*. Lola informó que, si bien los prejuicios se modifican constantemente, esto pasa parcialmente porque esto depende de cada persona, lo dispuesta que esté a modificar su mirada sobre algún tema. Y podríamos agregar que el proceso de individuación no acaba nunca por lo que estas transformaciones se conmueven cada tanto. Meredith también las identificó en sus colegas docentes. En cambio, Walter puso de relieve los prejuicios de alumnos y sus familias, ya que el seno familiar es el otro gran ámbito de aprendizajes.

Desde las prácticas docentes es necesario y urgente correrse de los prejuicios de clase, de los prejuicios etarios, raciales, de todo tipo y también los culturales para abordar pedagógicamente los emergentes de la escuela. Y por eso seguimos preguntándonos qué aporta la ESI a la construcción de vínculos amorosos, solidarios, respetuosos y que suma a la generación de otras formas de habitar el dispositivo escolar.

Solo la mitad de los entrevistados consideró que la sexualidad sigue siendo un tabú para gran parte de la población. Se considera que la reflexión colectiva contribuye, de forma paulatina, a identificar y traspasar los miedos, resistencias, etc., para cambiar miradas prejuiciosas que perjudican a los demás y a quiénes portan los prejuicios.

4.4 Describir los obstáculos y los facilitadores que los docentes refieren para el trabajo con la ESI

En este último apartado lo que se expone son los obstáculos y facilitadores según la mirada de los docentes en la enseñanza de la ESI, por medios de varios interrogantes. Se describirán limitaciones y aspectos positivos.

En nuestra región, el informe de Faur (2019) sobre la evolución de la ESI en el territorio nacional pone de relieve la necesidad de trabajar para derribar obstáculos institucionales, subjetivos y culturales: *“Para instalar una política educativa, las leyes son necesarias pero insuficientes. En el caso de la ESI, existen desafíos en distintos niveles, desde los políticos institucionales, hasta los subjetivos y culturales, pasando por los desafíos de gestión institucional”*. (Faur, 2019, pág. 52)

Como se ha explicado en este trabajo, la sexualidad siempre se ha ocultado, y esto sigue pasando; en muchos casos, sigue perteneciendo al ámbito privado. Esta representación sobre la sexualidad la deja asociada con la genitalidad, y con el acto sexual. Sin embargo, la sexualidad es inherente al sujeto en tanto construcción social y cultural y, está en todos lados, no solo en la escuela, que es un ámbito público.

Entonces, no podemos salir a la calle sin nuestra sexualidad, ni es posible ocultarla, aunque determinadas instituciones educativas pretendan hacerlo, y no quieran involucrarse con la Ley de Educación Sexual Integral. Hay quienes creen que, si en el discurso escolar no está presente la palabra sexualidad, la escuela, nada tiene que ver con ella. Existe la idea de que, si no se menciona ese término, en la escuela no se habla de sexualidad. (Beratz, 2021, pág. 30) ¿Qué es lo que sucede en la comunidad educativa cuando se plantea que la educación acerca de la sexualidad es responsabilidad de la escuela? Según se pudo saber, un primer obstáculo podría ser el hecho de que algunos docentes afirman que esto se enseña desde hace mucho tiempo (claro, desde la lógica biológico-reproductiva). Parte del personal jerárquico prefiere evitar enseñarla para no tener inconvenientes, y familias que sin saber de qué se trata- se niegan a recibirla, alumnos que la demandan. Si bien es posible que en algunas (o muchas) instituciones educativas no se hable de ella, eso no significa que la sexualidad no esté presente. Y cuando no se habla debemos preguntarnos por qué.

Se preguntó a los docentes sobre los obstáculos identificados para trabajar en el aula con la ESI. Se describirán algunos señalamientos que aluden a diferentes factores que obstaculizan su plena implementación. Ocho entrevistados respondieron que se encontraron distintas “resistencias”, al decir de Paul.

Las primeras podrían considerarse como obstáculos entre los propios estudiantes. Pudor, desconfianza, vergüenza. Florentina entiende que el trabajo con grupos ya constituidos es favorable. Natalicia tuvo la experiencia de que los propios estudiantes tengan prejuicios o sufren situaciones que produce inhibiciones o resistencias. Este debe ser tenido en cuenta para no provocar situaciones iatrogénicas.

Otro obstáculo se asocia con la familia. Fátima manifestó: *‘Que no se apoye desde la casa, sería uno...’(Fátima)*. Podemos decir con respecto a esta respuesta que *los contenidos específicos de la ESI convocan fantasmas imaginarios a medio camino entre la realidad y la fantasía a partir de los cuales se sobredimensionan situaciones que, más allá de resultar de hecho conflictivas, son vivenciadas de manera persecutoria y agresiva; tal es el caso, por ejemplo, de cómo los docentes anticipan imaginariamente las reacciones o intervenciones de padres y madres ante la propuesta de temas relacionados con educación sexual de sus hijos. Todas estas vivencias imaginarias que distorsionan los aspectos problemáticos de la sexualidad inhiben, bloquean e inhabilitan las intervenciones educativas y pedagógicas en el horizonte curricular de la ESI.* (Paul, 2020, pag.42)

Un segundo obstáculo se relaciona con la postura religiosa de las familias. Si bien solamente una de las docentes lo informó, se considera adecuado tener esto en cuenta. Con respecto a este punto, Meredith relató que tiene alumnos pertenecientes a familias religiosas practicantes muy cerradas y para no es necesaria la educación sexual. Entiende que por el buen vínculo que tiene con los padres no ha tenido inconvenientes, aunque ha habido inconsistencias entre lo que se enseña en la casa y lo que es enseñado en la escuela. Eso deja a los niños en la contradicción.

Un tercer obstáculo se asocia a una resistencia de carácter institucional. El tiempo que se dedica a temas de la ESI. Para una de las docentes, es escaso el tiempo disponible para este tema. También es escaso el tiempo que se destina a enseñar ESI a los estudiantes de carreras docentes (Lola).

Cora nos permitió considerar que cuando se puede pensar junto con otros colegas, no sólo se produce conocimiento de forma colectiva, sino que también es posible compartir inquietudes y preguntas que son necesarias para planificar la implementación de algo nuevo como es la ESI. Esta manera de aprendizaje junto a pares docentes permitiría incorporar contenidos curriculares específicos y además implica repensar la institución escolar: las formas en que se organiza el modo de funcionar cotidiano. Paola dijo haber aprendido sobre la marcha, que trabajar con sus alumnos la hizo progresar en sus conocimientos y habilidades.

Ante estas diferentes posturas de los entrevistados resulta indispensable reflexionar entre todos los actores de las instituciones qué escuela quieren construir, revisar los modos en el que todos los días comunican, o silencian juicios o miradas sobre la sexualidad, a través de infinidad de palabras, costumbres, rituales, formas de relacionarse. Ocuparse del hacer dentro de la organización escolar es ejercitar una mirada crítica sobre la trama vital y cotidiana de la escuela, sobre la cultura institucional hecha de gestos, frases, silencios, tradiciones, es uno de los grandes desafíos propuestos por la ESI; hacer el esfuerzo de “ver cosas que antes no veían o no querían ver”, percibir aquello que no llama la atención, o resulta invisible a los ojos. La escuela deberá revisar si alcanza con extrañarse de una costumbre, si hay que establecer de la noche a la mañana nuevas normativas, o si lo que necesita se

necesita es dialogar con alumnos, escucharlos para entender entre todos que subyace a esa manera de actuar. Porque lo que está en juego con la ESI es lograr en las nuevas generaciones la comprensión de modos de vincularse y de participar en el mundo más equitativos e inclusivos.

A varios años de promulgarse la Ley N°26.150 de ESI se hace necesaria su inserción y/o profundización de espacios de formación docente, con el objetivo de sembrar su ejecución plena en las escuelas, a través de experiencias que garanticen los derechos de niños y adolescentes. Dice Faur (2018) una buena práctica pedagógica en ESI es la que se construye mediante acciones sistemáticas que docentes y/o equipos de gestión llevan a cabo en una escuela determinada, en el marco del cumplimiento de una política pública y respetando el enfoque integral que la Ley establece. Se trata de un camino que no fue ni es lineal, ni se encuentra libre de obstáculos y contradicciones.

Un cuarto obstáculo se relaciona con prejuicios de los docentes a la hora de llevar a cabo la enseñanza. Julieta consideró que los *obstáculos a veces son puestos por uno mismo como docente o miedos personales*. Para Viviana, un obstáculo es pensar que la ESI queda en lo biológico. Falta comprensión la dimensión a la que se quiere llegar, y eso se solucionaría con formación adecuada y suficiente. Walter dijo que hay que favorecer que los docentes se familiaricen con los términos específicos, que confíen en ellos mismos en esta tarea.

Cuatro de los entrevistados contaron que no tuvieron obstáculos porque los chicos son muy abiertos a estos temas y se muestran interesados. Para Guadalupe, los chicos se interesan mucho por los distintos aspectos de la ESI, que *ellos quieren conocer, tienen muchas preguntas*. Y que no todos tienen quien les explique responsablemente.

Si bien la ESI, es un andamiaje conceptual, teórico, legal, la ESI va tomando forma según cada docente y que esto no es un perjuicio, sino que lo importante es avanzar gradualmente en su inclusión.

Otro aspecto sobre el que se pidió información fue por los materiales desde lo que se trabaja ESI. Cuáles usaban, si eran útiles. Las respuestas incluyeron desde juegos como rompecabezas, libros (“Sudestada”, “Quiero ser”) videos, como sacarlos del aula para trabajar con ESI o permitirles la participación en talleres. Florentina y Paola usan muchos juegos, y sacarlos del aula. Fátima trabaja con libros, afiches, material concreto para nivel inicial. También videos. Aunque no es siempre sencillo encontrar material adecuado. El material con imágenes, pero también trabajar colectivamente es provechoso (Lola).

Otras dos docentes incluyen entre las estrategias a trabajar algo que no es material pero que es fundamental para el despliegue de estos temas. Dijo Cora: *Hablar con ellos me facilita, la confianza*

que tenía con ellos, era un hermoso grupo. Y Natalicia aportó que trabajar los temas de ESI genera construir un buen vínculo, un vínculo de confianza con los alumnos.

Los materiales gráficos y los audiovisuales se encuentran disponibles en la mayoría de las escuelas y accesibles por internet para dos de cada tres docentes. Los docentes manifiestan una valoración positiva de dichos materiales: destacan las propuestas didácticas por lo dicho aquí, tanto para la organización escolar como para la tarea en el aula, como también los recursos y herramientas que ofrecen para trabajar los contenidos. Todos dan cuenta de que los materiales facilitan la tarea docente. Dicen encontrar materiales apropiados, claros y de mucha ayuda. Los valoran como una herramienta positiva, incluso, para habilitar diferentes circulaciones de opiniones y prejuicios, permitiendo que los mismos salgan a la luz.

Ofrecer un material formativo para profesionales docentes a cargo de la educación entrerriana, particularmente para los “Equipos Docentes Referentes”, es el apasionante desafío de la implementación y desarrollo de la ESI en cada contexto escolar. También puede significar un material de utilidad para quienes, sin ser docentes, deseen informarse sobre el verdadero sentido y significado de la ESI en las Políticas Públicas, desterrando mitos y aclarando dudas generadas por ideas falaces de diverso origen.

En definitiva, se puede decir que conocer y trabajar con los materiales permite que los docentes y directivos anclen los propósitos y contenidos de la ESI en actividades áulicas concretas, que ofrecen recursos para abordar incluso los temas que resultan más complicados para ellos. Refuerza el rol docente y la tarea pedagógica y así, facilita de forma indirecta, desterrar la idea según la cual “mejor que la ESI le den especialistas (médicos, enfermeras). Los materiales son altamente valorados por los docentes, quienes destacan que hay buen material, su coherencia con los valores y enfoques de derechos que promueven, su capacidad y adecuación como recurso para la práctica pedagógica.

No existen las recetas únicas, ni las ideas se aplican de la misma manera, pero si se considera firmemente que los ejemplos, las ideas, las actividades, siempre abren paso a otras propuestas nuevas y más enriquecidas, por acuerdos o por críticas, y que siempre son insumos para construir, crear, y recrear a la medida de cada docente y de cada grupo.

Casi finalizando la entrevista se preguntó si las familias contribuyen o dificultan de alguna manera la enseñanza de la ESI. Cinco de ellos respondieron que los prejuicios que tengan podrían transformarse si participaran de talleres sobre educación sexual, es decir que, para ese problema, la solución no es compleja.

Guadalupe, Lola y Paola consideraron que la Familia, necesita ser parte de este cambio, necesita conocer qué se va a enseñar con la ESI. Ha habido esporádicas iniciativas en este sentido, que serían bueno implementar, hacer parte de esto a la familia. Paola, opinó que la familia tiene que ser parte de

este cambio, y que el vínculo positivo tiene que llegar a todos los familiares. Para Lola, si se los informara y se los participara, habría menos conflictos.

Esta lectura que hacen las docentes sobre las familias lleva a pensar que tal vez no hay familias “anti-ESI”, aunque incluso ellas mismas se definan así, sino que podemos decir que hay familias temerosas y con prejuicios como podemos ver en algunas respuestas de los entrevistados. Hay familias con información errónea y sin posibilidad de abrir un poco sus representaciones sociales, su imaginario, sus propios esquemas mentales. Es importante destacarlo, es necesario que las familias estén cerca de la escuela. Existe una idea muy arraigada acerca de la relación de la familia- escuela; se cree que la primera solo se acerca a la institución para hacer reclamos o cuando es citada por ella.

Cuatro docentes expresaron que no han tenido problemas respecto que se enseñe ESI. Y tres han nombrado otros obstaculizadores como religión/ problemas de género (prejuicios)/ pudor. Sin embargo, como mencionó Julieta, *las familias a veces no expresan sus temores*. Por otra parte, algo que si observó fue la mayor participación de la familia en charlas sobre violencia de género, por ejemplo, lo que muestra interés o curiosidad por estas iniciativas.

Queda claro que el rol de las familias es importante y necesario. Y los docentes y los directivos siguen pensando las mejores maneras de llevar a cabo la enseñanza de la ESI. Florentina mencionó que algunos años no se avisaba a las familias que iban a trabajar estos contenidos y ha ocurrido que pedían explicaciones. Para ella, que ahora lo informa en las reuniones de padres al inicio del año, todo va mejor. Paola tiene similar experiencia.

Walter, Fátima, Julieta y Guadalupe refirieron el cambio social que hace que en la actualidad se hace incluido la ESI, y que marca la importancia del acompañamiento familiar en la comunidad educativa. Es del sentido común que el temor a lo desconocido no es favorable, y que en cambio informar e informarse permite tener un acercamiento más provechoso. Para Guadalupe la sociedad va cambiando y entendiendo lo que se pretende.

Cora tuvo la favorable experiencia de que una madre le agradeciera por explicar ciertos temas, y más:

(...) y yo he visto a las familias acercarse y lograr con ese trabajo, comunicarse con los alumnos. He tenido madres, que han venido a decirme, “gracias por explicarle eso a mi hijo, porque yo no sabía cómo explicar”. Hasta he tenido alumnos que hoy en día me dicen que les pudieron contar lo que sentían a sus papas, porque lo entendieron. Niños que tenían una sexualidad diferente, a la de su cuerpo y se tenían que conocer. Dar el puntapié inicial les permitió que se fueran formando, si bien acompañándolos, y todo, dio que se sintieran fortalecidos, y no sintieran un bicho raro en una sociedad, sino que tienen un contexto, un lugar. (Cora)

Sin embargo, no todas las experiencias han sido tan positivas para los entrevistados. Tres de ellas aludieron a una resistencia con tonalidad de indiferencia. Para Meredith algunos padres creen que ESI *ni les suma ni les resta*, pero que en caso de que se los participe, luego cambian de opinión. En la experiencia de Natalicia, los padres convocados no participaron, pero eso depende de cada comunidad. Pero el trabajo de ESI sirve para desnaturalizar situaciones insalubres.

Viviana señaló que los docentes cuentan con autorización para incluir nuevos temas en cuanto a la educación sexual y que la Ley es la que valida esta enseñanza. Todas las inquietudes mencionadas por los entrevistados en este trabajo hablan de estos dos lugares: el del desconocimiento sobre cómo dar ESI, y el de estar más confiados, viendo los logros que este contenido fomenta en los alumnos. Las preguntas, las prácticas, los posicionamientos de los docentes también cambiaron. El involucramiento en estos asuntos cambió a partir de la Ley 26.150. Viviana habla de tener autorización para no pedir autorización. Se puede ver que en un principio todavía se pedía permiso a las familias para dar estos temas, pero con el tiempo eso cambió.

Para finalizar este cuarto apartado del capítulo de resultados, brevemente se presentan las respuestas a la pregunta ¿les gusta trabajar con educación sexual integral? Nueve respondieron abiertamente que sí. A Florentina le da pánico, pero le gustaría saber más. Guadalupe quisiera trabajar con ESI todos los días. A Julieta le gusta porque favorece la expresión de los niños, y a Meredith porque los prepara para la vida. Natalicia quisiera ayudar a sus alumnos, como Viviana, porque piensa que hay situaciones que es necesario resolver.

Por su parte, Paola y Cora expresaron que sí, pero no todos los temas, aunque reconocieron que al principio tuvieron miedo y quisieran saber un poco más.

Se entiende que está bien que los alumnos nos preguntan todo el tiempo. Sobre todo, en el ámbito de la educación formal. Eso no significa que los docentes siempre sepan qué responder cuando se trata de temas de la sexualidad humana. Sería deseable que los docentes recuerden que la posición docente es un buen lugar desde el cual seguir aprendiendo siempre. Y que, si no se sabe, se puede estudiar, investigar, consultar, etc.

V - CONCLUSIONES

La mayoría de los docentes que han participado de esta investigación mostraron una actitud amplia frente a la sexualidad, lo que dejó ver en muchos de sus dichos. Aun así, se ha encontrado en una minoría diferentes creencias y prejuicios, serían representaciones sociales que están arraigadas en el pensamiento de los sujetos que funcionan como obstáculos para que puedan llevar a cabo la tarea encomendada. Más que educando, podrían estar reproduciendo estereotipos que no contribuyen a su labor de enseñar aspectos de la ESI.

Si los temas concernientes a la sexualidad continúan considerándose como tabú y/o se entiende como perteneciente al ámbito privado y a la intimidad, no va a ser posible cumplir los objetivos propuestos para la ley N°26.150. La continuidad de la creencia que asocia sexualidad con relación sexual, empobreciendo considerablemente el concepto de sexualidad, no armonizando con los ideales que persigue la ley.

Sin embargo, según se pudo conocer, existe un cambio de posición con respecto a la sexualidad y a ESI que ha permitido actualmente mayor apertura y predisposición para abordar dicha temática en el aula. Y este cambio ha tenido lugar tanto en los docentes como en las familias de los niños y adolescentes con que ellos trabajan.

Siguiendo a Fernández Mouján, no deja de llamar la atención que, en ciertos imaginarios y representaciones sociales, a pesar del camino recorrido, la ESI queda todavía del lado de ser una formación curricular que solo da acceso a conocer las partes del cuerpo o algunos modos de definiciones (e indefiniciones) sexuales humanas. Conocer los nombres de las cosas es muy importante, pero no alcanza para procesar, para asimilar la vida sexual. Hasta ahora el ‘deber ser’ ha limitado el acceso a ese conocimiento, pero tal vez hay que trabajar para que ese ‘deber ser’ oriente a los niños y a los jóvenes, y a la población en general, en su camino de formarse como personas responsables, respetuosas y libres de vivir su propia experiencia vital.

La ESI justamente propicia esas posibilidades, porque al nombrar, habilita la palabra, la expresión, cuida, enseña, transforma y, en ese camino, los interpela como sujetos, institución y en sus propias prácticas docentes.

Descubrir en el ruido los tonos: no todo es teoría, hay un más allá de las palabras y los “saberes” sobre el que vale la pena reflexionar; la experiencia, la vivencia, nos lleva a la poderosa idea inicial de que “toda educación es sexual”. Tal vez podemos decir que la ESI es un “ir siendo”, valorando los caminos posibles. Tratándose de la función de enseñar, de educar, es bueno recordar que son misiones interminables. Freud decía que educar era un imposible, en el sentido de que era algo que no terminaba jamás. Y tal vez, este “no saber” que aqueja a algunos docentes sea algo que no sirva de inspiración para seguir en el camino de aprender de la sexualidad humana.

Mucho ha cambiado en estos años, las miradas con respecto a los abusos, a los derechos y sobre todo a nuestro, al involucramiento en estos asuntos, son cambios indiscutibles. La vigencia de la ley trajo tranquilidad y autorización para trabajar a los docentes. Como dijo Viviana en su entrevista. La ESI incluye la reflexión sobre cada persona, permite que nos pensemos a nosotros mismos, que pensemos a los otros. Este ejercicio no es fácil, tal vez ahí radican algunas resistencias. Pero hay que tener presente que educar es cuidar y ayudar a orientarse en el mundo en temas de vínculos y de emociones y de afectos.

Esta transversalidad de la que tanto se habla implica romper las paredes del aula y encarnar un proceso de cambio. Dejar atrás todos aquellos prejuicios para finalmente dar a luz paradigmas más justos y válidos para todos. Las instituciones educativas como bien sabemos, son reguladores del orden simbólico, pero desde Freud podemos advertir, que no todo se puede controlar, de allí que refiere a la educación como una de las profesiones interminables. Lo normal es que la cosa no marche, que no se sepa todo. Las escuelas son productoras de síntomas en su intento de regular el goce, no lográndolo del todo. Este exceso retorna cada vez, porque no existe un discurso que logre enlazarlo por completo ni de la misma manera, produciendo repeticiones que insisten y producen malestar.

El encuentro con los docentes que participaron del estudio permitió saber que las capacitaciones son esperadas. Y, según expresaron, quisieran que incluyan trabajo de reflexión sobre los propios docentes. Para cambiar la mirada del mundo, hay que tenerla clara. Los entrevistados las consideran de corto plazo, porque quisieran más. Ellos hablaron del interés de los estudiantes por la ESI, queda claro que a ellos también les interesa mucho.

Trabajar en la capacitación, en la elaboración de material adecuado, favorece la propia formación del docente. Han dicho que evitan ciertos temas, por dudas sobre cómo desarrollarlos y porque tal vez no están de acuerdo con algunas cuestiones. Esta diferencia, ¿tiene lugar? Respetar es respetar a todos. Incluso con los que no están de acuerdo. Las representaciones sociales desde las que trabajan los docentes son las que primero hay que rescatar y conocer. Eso evitaría transformaciones incómodas, a las cuales resistirse, como sucede con el tema de la diversidad de géneros, el aborto o los baños compartidos. No todos los sujetos se encuentran totalmente de acuerdo con estos nuevos conceptos e ideas, debido a que se produce un choque con los que el individuo ya posee que fueron apprehendidos a través de la experiencia.

Abordar estos aspectos en las capacitaciones produciría un cambio en la actitud del docente frente a la implementación de la ESI que llevaría aplicar la ley de la forma que ésta lo dispone y/o adaptar las propuestas de la misma a las necesidades, intereses e inquietudes de los alumnos.

Trabajar las actitudes del docente frente a esta ley, y los temas que propone, permitiría que por un momento se puedan abandonar concepciones invalidantes para el propio docente y para con su sexualidad los alumnos. Los docente deben brindar herramientas que ayuden a los chicos a ser

responsables y buenos ciudadanos, brindando conocimientos precisos, pertinentes, confiables y actualizados sobre los temas de ESI, lo cual se entiende que las creencias y los prejuicios no deberían intervenir ya que distorsiona la información que se le brinda a los alumnos, no permitiendo que los mismos como sujetos puedan, con todos los conocimientos que a medida que transitan por el contexto escolar obtienen, tomar sus propias decisiones en función de sus propias ideas, conceptos, pensamientos, etc., que construyen en su interacción con demás.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Temática

-Abreu, Alvarado, Y; Barrera, Jimenez, A; Breijo. Worosz, T; Bonilla. Vichot, I (2018). “El proceso de enseñanza aprendizaje de los estudios lingüísticos: su impacto la motivación hacia el estudio de la lengua”. Mendive. Vol. 16. N 4. Revista de educación. Universidad de Pinar del Rio. Hermanos Saiz monte de Oca. Pinar del Rio. Cuba. Recuperado de:

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962018000400610

- Balduzzi, M. (2011).” Representaciones sociales de estudiantes universitarios y relación con el saber. Espacios en Blanco”. Revista de Educación, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires Buenos Aires, Argentina

-Beltrán L., Jesús A.; Pérez Sánchez, L. (2011). “Más de un siglo de psicología educativa. Valoración general y perspectivas de futuro”. Papeles del Psicólogo, vol. 32, núm. 3, p. 204-231. Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos. Madrid, España. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/pdf/778/77822236002.pdf>

- Beratz. A (2021). “La ESI en el proyecto institucional. Estrategias para trabajar con la comunidad educativa”. Buenos Aires. Argentina. Editorial Noveduc.

- Camilloni A. R. W. (2007) “El saber didáctico”, Colección: Cuestiones de educación. Buenos Aires Editorial Paidós.

- Cortassa, C. G. (2010).” El aporte de la Teoría de las Representaciones Sociales a los estudios de Comprensión Pública de la Ciencia”. La tesis de Doctorado en Ciencia y Cultura de la autora en la Universidad Autónoma de Madrid (Madrid, España), realizada mediante una beca cofinanciada por la Fundación Carolina (España), el Ministerio de Educación de la Rep. Argentina y la Universidad Nacional de Entre Ríos.

- Faur, E. y Gogna M. (2016). “La Educación Sexual Integral en la Argentina. Una apuesta por la ampliación de derechos”. Buenos Aires, Argentina. Editorial Praxis.

- Faur, E. (2018). “La Catedral, el Palacio, las aulas y la calle. Disputas en torno a la Educación Sexual Integral”. Publicada en Debates Revista Mora, del IIEGE. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.N 25, Buenos Aires, Argentina.

- Fulco, V. (2018). “La Educación Sexual integral será feminista o no será”. Publicada en Debates Revista Mora, del IIEGE. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.N 25, Buenos Aires, Argentina.

- Funes M., M, Esmoris, A.L; García, M,;La Greca, N; Perez, C.; Brudnick, G, Rojas, M. S; Etchandy, P.(2009). “Algunas reflexiones sobre las representaciones sociales y prácticas de los profesionales de salud escolar”. Facultad de psicología Universidad de Buenos Aires / secretaria de investigaciones / anuario de investigaciones / volumen xvi. Buenos Aires. Argentina

- González del Cerro, C. (2018). Debate: “La Educación Sexual Integral ¿es feminista?”. Publicada en Debates Revista Mora, del IIEGE. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.N 25, Buenos Aires, Argentina.
- González, D. (2016). “Psicología educacional y educación sexual integral”. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica profesional en Psicología XXIII. Jornadas de investigación XII Encuentro de investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Argentina. Recuperado:
<https://www.aacademica.org/000-044/409.pdf>
- Greco, M., Moujan, J. Joana. C, Luppi, G., Soler, Goldwasser. N. (2022). “ESI. Educación Sexual Integral”. Actualidad Psicológica. N° 519. Buenos Aires. Argentina.
- Hernández, Infante. R; Infante, M. (2017). “Aproximación al proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador”. Publicada en revista Ciencia, Tecnología e Innovación. Vol. 4 Núm. 3. Universidad Autónoma de los Andes. UNIANDES. Ecuador. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6756270.pdf>
- Kaplan, D. (Coord.) (2022). “La ESI en la Practica- trayectos y escenarios posibles- docentes que ponen el cuerpo”. Buenos Aires. Argentina. Ediciones: Novedades Educativas.
- Lavigne, L. (2018). Revista MORA nº 25 ~ “Miradas sobre Educación Sexual Integral (ESI). La Educación Sexual Integral ¿es feminista?”. Facultad de filosofía y letras. Buenos Aires.
- Laplanche J. y Pontalis J. (2001). Diccionario de psicoanálisis. Editorial Paidós. Buenos aires. Argentina
- Materan, A. (2008). “Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa”. Geoenseñanza, vol. 13, num.2. Maestría en Geografía y Ciencias de la Tierra. Universidad de Los Andes”. San Cristóbal. Venezuela. Recuperado de:
<http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/28953/notas2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Marina, M. (coord.) (2009). “Educación sexual integral para la educación primaria: contenidos y propuestas para el aula”. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires. Argentina.
- Marina, M. (coord.) (2015). “Educación sexual integral en la Argentina: voces desde la escuela”. Ministerio de Educación de la Nación. 1 edición. Buenos Aires. Argentina.
- Moscovici, S. (1979). “El psicoanálisis, su imagen y su público”. Buenos aires, Argentina: Editorial Huemul.
- Moscovici, S. (1986) “Psicología social II., pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales”. Barcelona: Paidós.
- Morgade, G. (2016). “Entrevista sobre Educación Sexual Integral”. Recuperado de
<https://www.noveduc.com/noticia/291>

- Paul, J. P. (2020) “Educación Sexual Integral- Estándares normativos y conceptuales para la Educación Entrerriana”. Paraná. Entre Ríos. Editorial Ana.
- PIÑA OSORIO, J.M; CUEVAS CAJIGA, Y. (2004). “La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México”. Perfiles Educativos, vol. XXVI, núm. 106, tercera época, 2004, pp. 102-124 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/132/13210605.pdf>
- Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley Nacional N°26.150. Lineamientos curriculares para la educación sexual integral. Recuperado de: <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/43-08-anexo-1.pdf>[consulta 26/07/2020]
- Rueda, A. (2018). “La Educación Sexual Integral: indagaciones desde las agendas travestis trans”. Publicada en Debates Revista Mora, del IIEGE. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.N 25, Buenos Aires, Argentina.
- Rowinski, J. (2022). “La función de la escuela en casos de detección de abuso sexual infantil”. Actualidad Psicológica, N ° 519, pág. 11. Buenos Aires. Argentina.
- Soler, M. (2022). “Talleres de ESI con familia/s”. Actualidad Psicológica, N ° 519, pág. 11. Buenos Aires. Argentina.
- Umaña, A. (2002). “Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión”. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Sede Académica Costa Rica.
- Luppi, G. (2022). “ Tres palabras que encierran una gran potencia y abren caminos ESI- Educación Sexual Integral”. Actualidad Psicológica, N ° 519, pág. 11. Buenos Aires. Argentina.
- Val, Flores. (2018). “El derecho al gemido. Notas para pensar la ESI desde una posición prosexo”. Publicada en Debates Revista Mora, del IIEGE. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.N 25, Buenos Aires, Argentina.
- Villaroel, G. E. (2007) “Las representaciones sociales: una nueva relación entre individuo y la sociedad”. Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología, Vol.17, núm. 49. Universidad de los Andes, Merida, Venezuela.
- Villalpando, Celia Gabriela; Estrada-Gutiérrez, María Armida; Álvarez-Quiroz, Guillermo Alberto. (2020). “El significado de la práctica docente, en voz de sus protagonistas Alteridad”. Revista de Educación, vol. 15, núm. 2. Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador. Recuperado de:
https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/18835/1/Alt_v15n2_Villalpando_Estrada_Alvarez.pdf

Metodología

- Di Virgilio, M. M. (2008). “El proceso de análisis en la investigación cualitativa: fases y herramientas para su desarrollo”. Documento de cátedra 54. Cátedra de Metodología y Técnicas de la Investigación Social. Profesora Titular: Ruth Sautu
- Guber, R. (2001) “La etnografía. Método, campo y reflexividad”. Enciclopedia Latinoamericana de sociocultural y comunicación. Bogotá, Colombia. Grupo editorial Norma.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill
- Infesta Domínguez, G. (2016). V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, “Métodos, metodologías y nuevas epistemologías en las ciencias sociales”: desafíos para el conocimiento profundo de Nuestra América. Mendoza, Argentina. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales.
- Infesta Domínguez, G. (2006) Trabajo sobre la Formulación de Objetivos Específicos, elaborada para la Materia Metodología de la Investigación I, de la Carrera de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Martínez Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. Departamento de Atención a la Salud, Universidad Autónoma Metropolitana. México
- Mendicoa, G. (2003) Sobre tesis y tesistas. Lecciones de enseñanza y aprendizaje. Buenos aires, Argentina. Editorial espacio.
- Sabino, C. (1987) Cómo hacer una Tesis (Guía para elaborar y redactar Trabajos científicos). Caracas, Editorial PANAPO, Capítulos 6.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2010). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires: Paidós.

Antecedentes

- Amarillo, M. (2010). “Representaciones sociales asociadas a educación sexual en docentes de nivel inicial y primario de la Región IV, cursando la formación en Educación Sexual Integral (ESI), brindada por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe”. Tesina para la obtención del título de grado de Licenciatura de Psicología. Facultad de humanidades, artes y ciencias sociales, Universidad Autónoma de Entre Ríos. Paraná. Entre Ríos. Argentina.

- Bareño Salazar, L. (2018). “Las representaciones sociales de sexo y género en el equipo docente de primaria de la Ied República del Ecuador en la ciudad de Bogotá”. Maestría en Educación con Énfasis en Educación Comunitaria, Interculturalidad y Ambiente. Universidad pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

Recuperado

de:<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11094/TO-22785.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

-Del Valle Ormeño, A. (2012). “Nociones de sexualidad y de educación sexual de los alumnos del profesorado Dr. Bernardo Houssay de la ciudad de Rosario en el marco de la ley de educación sexual integral”. Maestría en salud sexual y reproductiva. Facultad de ciencias médicas. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina. Recuperada de:

<https://sgcs.fcm.unc.edu.ar/wp-content/uploads/sites/29/2020/08/NOTA-P06-28-RD-2038-2020-MAESTRIA-EN-SALUD-SEXUAL-Y-REPRODUCTIVA-Figueroa.pdf>

- Heredia Espinoza, A. L. (2021). “Creencias de docentes de primaria sobre la educación sexual de los libros de texto”. Doctorado en psicología, del Instituto de investigaciones psicológicas, doctorado en psicología, de la Universidad de Veracruz, Veracruz. Recuperado de:

<https://www.uv.mx/dp/entrada/generacion-2018-2021/>

-Marchetti, M.L. (2014). “Educación sexual que demandan los/las alumnos/as de la escuela media. El caso de adolescentes de la escuela de educación secundaria orientada N°352 de Bouquet, Provincia de Santa Fe”. Trabajo final de la Carrera de profesor universitario para la educación secundaria y superior. Facultad de desarrollo e investigaciones educativas. Sede Rosario. Bouquet. Santa fe. Argentina. Recuperado de: <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC115944.pdf>

-Morguen Méndez, J. (2019). “Educación Sexual Integral frente a la mirada de directivos y docentes”. Trabajo final para la obtención del título licenciatura en educación. Universidad Siglo XXI. Córdoba, Argentina.

Recuperado

de:

<https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/bitstream/handle/ues21/17291/MORGUEN%20MENDEZ%20JULIETA.pdf?sequence=1>

-Ordoñez, L. (2019). “La práctica docente en la implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) en el Colegio Provincial N.º 5 “Cnel. Felipe Varela” de la ciudad de La Rioja.” Lic. en educación. Universidad siglo XXI. Córdoba, Argentina. Recuperada de:

<https://1library.co/document/y95k2plz-universidad-siglo-trabajo-final-graduacion-educacion-sexual-integral.html>

- Pereyra, E. (2013). “Tensiones en la enseñanza de educación sexual desde la perspectiva docente. La Educación sexual en escuelas de nivel medio en el marco de implementación del Programa de Educación Sexual Integral”. Tesis para la obtención de grado de la licenciatura en sociología. Facultad de humanidades y ciencias de la educación departamento de sociología. Universidad Nacional de la Plata, Argentina. Recuperado de: <https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.966/te.966.pdf>

-Prez Martín, G. (2022). ““Ley de Educación Sexual Integral: ¿Nuevos modos de significar la sexualidad?”. Trabajo integrador final para la obtención del título de psicología. Universidad Nacional de la Plata, Argentina. Recuperado de: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/135560/Documento_completo._Ley_de_Educaci%C3%B3n_Sexual_Integral.pdf-PDFA.pdf?sequence=1

-Rolando, S; Seidmann, S. (2013). “Representaciones sociales sobre la educación sexual en la escuela media” Anuario de Investigaciones, vol. XX, 2013, pp. 227-232. Universidad de Buenos Aires Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3691/369139949060.pdf>

