



MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EXACTAS Y NATURALES

ORIENTACIÓN BIOLÓGÍA

**IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN SEXUAL
INTEGRAL EN EL CICLO BÁSICO DE LA ESCUELA
AGROTÉCNICA ELDORADO – MISIONES**

CARMEN LUCÍA BORRERO ARÍZAGA

MARÍA JOSEFA RASSETTO

Directora de Tesis

Facultad de Ingeniería

Universidad Nacional del Comahue

Abril 2021

Agradecimientos

A mi directora de tesis Dra. María Josefa Rassetto por la confianza depositada en mí y en este trabajo, por su estímulo, sus saberes, orientaciones y sugerencias siempre concisas y pertinentes, y sus constantes palabras de aliento que me permitieron superar las dificultades en este largo tiempo de estudio que demandó su finalización.

A los directivos de la Escuela Agrotécnica Eldorado: Juan López y Miguel Aquino quienes me abrieron las puertas incondicionalmente y colaboraron con sus aportes para la elaboración de este trabajo.

A Andrea Gauto, referente de ESI de la escuela, por su colaboración constante con los datos y su disposición permanente.

A Viviana Reyes, Justina Urbine y Bernardina Fernández por su colaboración con fotografías que forman parte de este estudio.

A todos y todas las colegas del ciclo básico de la EAE que me brindaron su desinteresada colaboración para poder concretar este trabajo.

Resumen

El presente trabajo de tesis propone indagar mediante un estudio exploratorio – descriptivo como se implementa la Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150, en el ciclo básico de la Escuela Agrotécnica Eldorado – Misiones Argentina. Se analizan los diferentes aspectos que plantea la Ley y los Lineamientos Curriculares de la Educación Sexual Integral para trabajar en los establecimientos educativos de nivel secundario de la educación obligatoria; posteriormente se indaga en qué espacios curriculares se aborda la temática, y desde qué perspectiva lo hacen; para finalmente cotejar los objetivos que plantea la Ley Nacional de Educación Sexual Integral y los contenidos que se proponen en los ejes conceptuales de la ESI con las prácticas educativas que ejecutan los y las docentes en la institución. La investigación se complejiza al incluir la indagación sobre la participación y las dificultades que presentan los y las docentes de la Escuela Agrotécnica Eldorado en la implementación de la educación sexual en sus espacios curriculares. Para la consecución de los objetivos se utilizan diversas estrategias metodológicas, cualitativas y cuantitativas combinadas para la obtención de datos, tales como análisis documental, encuestas y entrevistas, utilizando la triangulación metodológica con el propósito de contrastar y validar los resultados. Los análisis realizados dan cuenta de la institucionalización y curricularización de la ESI en este ciclo escolar de la escuela estudiada, con la realización de variadas actividades educativas en las que se denotan buenas prácticas pedagógicas de ESI. Se considera que los resultados obtenidos son altamente positivos en relación con la implementación de la ESI y permite, a su vez, orientar algunas propuestas de mejora.

Palabras claves: Educación sexual, lineamientos curriculares, ejes conceptuales de ESI, enfoques de educación sexual.

Abstract

This thesis work proposes to investigate by means of an exploratory-descriptive study how the National Law of Integral Sexual Education No. 26,150 is implemented in the basic cycle of the Eldorado Agrotechnical School - Misiones Argentina. The different aspects posed by the Law and the Curricular Guidelines for Sexual Education are analyzed for educational establishments at the secondary level of obligatory education; Subsequently, it is investigated in which curricular spaces the subject is addressed, and from what perspective they do it; to finally compare the objectives set by the National Law on Integral Sexual Education and the contents proposed in the conceptual axes of the ESI with the educational practices carried out by the teachers in the institution. The research becomes more complex when including the inquiry about the participation and difficulties that the teachers of the Eldorado Agrotechnical School present in the implementation of sexual education in their curricular spaces. To achieve the objectives, various methodological, qualitative and quantitative strategies are used combined to obtain data, such as documentary analysis, surveys and interviews, using methodological triangulation in order to contrast and validate the results. The analyzes carried out show the institutionalization of ESI in this school year of the school studied, with the performance of various educational activities in which good ESI pedagogical practices are denoted. The results obtained are highly positive in relation to the implementation of the ESI and allow, in turn, to guide some proposals for improvement.

Keywords: Sex education, curricular guidelines, ESI conceptual axes, sexual education approaches

Tabla de contenido

Agradecimientos.....	i
Resumen	ii
Abstract.....	iii
INDICE DE FIGURAS, TABLAS Y FOTOGRAFÍAS	viii
ABREVIATURAS	x
INTRODUCCIÓN.....	1
Situación problemática y preguntas de investigación.....	5
Estructura y contenidos del informe.....	8
OBJETIVOS.....	9
Objetivo general	9
Objetivos específicos.....	10
CAPITULO 1: ANTECEDENTES SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA LEY DE ESI EN LAS ESCUELAS.....	11
1.1. La escuela y la educación sexual	11
1.2. Surgimiento de la Ley de ESI en Argentina y en la Provincia de Misiones 24	
1.3. Docentes y ESI.....	31
CAPITULO 2: REFERENTES CONCEPTUALES	44
2.1. Hitos en la construcción del campo de la Educación Sexual	44
2.2. Enfoques y estrategias de educación sexual en las prácticas educativas.....	57

2.2.1. Enfoque confesional o moralizante de la ES.....	58
2.2.2. Enfoque biologicista.....	60
2.2.3. Enfoque Biomédico – preventivo, o educación científica para la prevención de las consecuencias de la sexualidad.	61
2.2.4. Educación para el ejercicio de una sexualidad responsable.	63
2.2.5. Educación para el ejercicio del derecho a la sexualidad.	64
2.2.6. Estrategias de enseñanza en la ESI.....	68
2.3. Ejes transversales en los que se asienta la ESI	72
2.3.1. Eje: Reconocer la perspectiva de Género.....	77
2.3.2. Eje: Respetar la diversidad sexual.....	82
2.3.3. Eje: Ejercer nuestros derechos.....	84
2.3.4. Eje: Valorar la afectividad.....	88
2.3.5. Eje: Cuidar el cuerpo y la salud.....	90
2.4. La transversalidad de la educación sexual.....	92
CAPÍTULO 3: ESTRATEGIA METODOLÓGICA	99
3.1. Momentos del proceso de investigación.....	102
3.2. Participantes	103
3.3. Instrumentos	104
3.3.1. Entrevistas.	105
3.3.2. Estudio de material documental.	106
3.3.3. Encuestas.....	113

3.4. Categorías de Análisis	116
Categoría 1: Constitución	116
Categoría 2: Institucional	116
Categoría 3: Desarrollo curricular	117
.....	118
CAPÍTULO 4: CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN	119
4.1. La Escuela Agrotécnica Eldorado	119
4.2. Características de las escuelas agrotécnicas	128
4.3. Plan de estudios y alcance profesional	133
4.4. Los y las docentes de la EAE	136
CAPITULO 5: LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EN LA ESCUELA	
AGROTÉCNICA ELDORADO	139
5.1. <i>Constitución</i> de la ESI en la escuela.....	140
5.1.1. Antecedentes, actores y factores iniciales que motivaron la implementación de la ESI en la EAE.	140
5.2. Inserción <i>Institucional</i> de la ESI en la escuela.....	144
5.2.1. Organización curricular de la ESI.	144
5.2.2. Percepciones sobre sexualidad, compromisos, apropiaciones y resistencias de la ESI por referentes educativos de la escuela.	160
5.2.3. Trayectorias de formación en ESI de referentes educativos de la EAE.	166
5.3. Desarrollo curricular de la ESI en la escuela.....	181

5.3.1. La ESI en las planificaciones curriculares.....	181
5.3.2. Prácticas de ESI en el Ciclo Básico de la EAE.	192
5.3.3. Proyectos de ESI.....	198
5.3.4. Registro fotográfico de las prácticas de ESI en la escuela.	210
5.4. Logros y dificultades en la implementación de la ESI en la escuela.....	216
CONSIDERACIONES FINALES	220
Bibliografía.....	226
ANEXO I: Cuadro comparativo entre la Ley Nacional de Educación Sexual Integral y los Proyectos de Educación Sexual de la Provincia de Misiones	246
ANEXO II: Guía de entrevista para autoridades de la EAE.....	247
ANEXO III: Cuestionario para referentes educativos de la EAE	250
ANEXO IV: Cuestionario complementario para referentes educativos.....	254
ANEXO V: Malla curricular del Ciclo Básico de la Tecnicatura en Producción Agropecuaria	256
ANEXO VI: Matriz de análisis de planificaciones didácticas	257
ANEXO VII: Contenidos de ESI presentes en planificaciones didácticas de docentes del Ciclo Básico de la EAE	265
ANEXO VIII: Propuestas de ESI enmarcadas en el Plan Salud Integral – 2016 – 2019	270

INDICE DE FIGURAS Y FOTOGRAFÍAS

FIGURAS

Figura 3.1: Momentos del proceso de investigación.....	103
Figura 3.2: Categorías de análisis	118
Figura 5.1: Influencia de las propias actitudes y/o creencias en el aprendizaje del estudiantado respecto a la sexualidad	148
Figura 5.2: Trato diferenciado al estudiantado en prácticas educativas según opción de género	153
Figura 5.3: Percepciones de referentes educativos de la EAE respecto a la aceptabilidad de la ESI por actores institucionales	166
Figura 5.4: Asistencia a talleres de capacitación en servicio	170
Figura 5.5: Porcentaje de temáticas abordadas en instancias de capacitación en servicio según referentes educativos del ciclo básico de la EAE ...	171
Figura 5.6: Capacitación y/o actualización en ESI de referentes educativos por fuera de las ofrecidas en la institución	172
Figura 5.7: Porcentaje de temáticas de ESI abordadas en capacitaciones externas a la escuela según referentes educativos del ciclo básico de la EAE	173
Figura 5.8: Modificación de ideas, planificaciones y/o prácticas educativas a partir de capacitaciones y actualizaciones en ESI	174
Figura 5.9: Imágenes de la capacitación virtual en Ley Micaela y Actualización en ESI en la EAE – Año 2020	180

Figura 5.10: Materiales didácticos de ESI utilizados por docentes del ciclo básico de la EAE	189
Figura 5.11: Prácticas de ESI realizadas por referentes educativos del ciclo básico de la EAE	193
Figura 5.12: Captura web de espacios comunicacionales de ESI en la EAE	195
Figura 5.13: Ejes conceptuales abordados en prácticas educativas de ESI	196

FOTOGRAFÍAS

Fotografía 1: Imágenes de distintos talleres de ESI en la EAE	211
Fotografía 2: Imágenes de distintos talleres de ESI en la EAE	212
Fotografía 3: Distintos momentos y producciones en talleres de ESI	212
Fotografía 4: Distintos momentos de Proyecto de ESI “El arte no discrimina”	213
Fotografía 5: Proyecto “Mascaras y caretas” enmarcado en “Aprendemos en la diversidad”	213
Fotografía 6: Imagen de Collage. Trabajos de integración sobre “El culto al cuerpo en la antigua Grecia y en la actualidad”	214
Fotografía 7: Imágenes de distintos momentos de talleres de ESI desarrollados en la asignatura Lengua y Literatura y Geografía	215
Fotografía 8: Talleres de ESI en el marco de la asignatura Historia	215

ABREVIATURAS

ALC:	América Latina y el Caribe
BPP:	Buenas prácticas pedagógicas
DDHH:	Derechos humanos
DOE:	Departamento de Orientación Escolar
EAE:	Escuela Agrotécnica Eldorado
ES:	Educación Sexual
ESI:	Educación Sexual Integral
FCF:	Facultad de Ciencias Forestales
FHyCS:	Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
INADI:	Instituto Nacional contra la discriminación, la xenofobia y el racismo
ITS:	Infecciones de transmisión sexual
LC:	Lineamientos Curriculares
LCB:	Lineamientos Curriculares Básicos
MMH:	Modelo Médico Hegemónico
OMS:	Organización Mundial de la Salud
PCI:	Proyecto Curricular Institucional
PEI:	Proyecto Educativo Institucional
PESI:	Programa de Educación Sexual Integral
PNSSyPR:	Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable
SIDA:	Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida
UNFPA:	Fondo de Poblaciones para las Naciones Unidas
UNaM:	Universidad Nacional de Misiones
VIH:	Virus de Inmunodeficiencia Humana

INTRODUCCIÓN

En Argentina, en el año 2006, se aprueba la Ley 26.150 que establece la obligación del Estado de garantizar el derecho de niños, niñas, adolescentes y jóvenes a recibir educación sexual integral (ESI) en todos los establecimientos educativos del país. Esta ley prevé dar un marco de acción para las y los docentes, formando parte de una política educativa nacional (Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley 26.150, 2006). A partir de la Ley de ESI, en mayo de 2008, el Consejo Federal de Educación aprobó los Lineamientos Curriculares (LC) de ESI que definen los propósitos formativos y los aprendizajes básicos para todos los niveles del sistema educativo nacional; a partir de ellos, las autoridades educativas jurisdiccionales tienen las atribuciones para realizar las adecuaciones necesarias que atiendan a las diversas realidades y necesidades del alumnado y de la comunidad educativa en general (Marina, Cimmino, Mulcahy y Vergara, 2008).

Con respecto a las instituciones educativas, la Ley de ESI, en el Artículo 5 expresa que:

Cada comunidad educativa debe incluir en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de estos lineamientos curriculares a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros. (Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley 26.150, 2006)

En este sentido, los LC marcan el piso común de contenidos de ESI que es preciso garantizar, pero a la vez suponen la posibilidad de adecuarlos respetando la idiosincrasia y cultura de cada región (Marina et al., 2008).

Desde esta perspectiva, la puesta en marcha de la ley supuso un nuevo desafío para las escuelas, puesto que directivos y docentes no estaban lo suficientemente preparados y preparadas para asumir esta tarea que constituye una obligación para la comunidad educativa.

Para avanzar en la implementación de la ESI, en el año 2008, el Ministerio de Educación de la Nación creó el Programa de Educación Sexual Integral (PESI). Las acciones de este programa incluyeron, en un principio, una estrategia de capacitación virtual y presencial para docentes y directivos de todo el país; al mismo tiempo, se diseñó y puso en marcha un Programa Federal de Formación Institucional «Educación Sexual Integral. Es parte de la vida, es parte de la escuela». Esta propuesta se destinó a docentes y directivos y se aplicó en 17 provincias argentinas desde el año 2012 al 2015 (Faur, Gogna y Binstock, 2015), sin embargo, esta formación no llegó a todos los y las responsables de poner en marcha la ESI en los establecimientos educativos, viéndose dificultada la implementación de la ley. Ya unos años antes, Arango Restrepo y Corona Vargas (2010), manifestaron al respecto:

Los procesos de capacitación presencial que los Ministerios tienen para actualizar a su personal son costosos por lo que no llegan a la totalidad de los docentes. La estrategia más utilizada en materia de Educación de la Sexualidad (...) ha sido la de capacitación en cascada, es decir la de formar multiplicadores quienes replican la formación recibida. (p. 4)

A pesar de las estrategias desarrolladas, la implementación de la Ley de ESI se ha visto dificultada. Investigaciones realizadas sobre la problemática (Chambers, 2014; Faur et al., 2015; Wainerman, Di Virgilio y Chami, 2008) dan cuenta de inconvenientes que presenta el cuerpo docente y las escuelas para brindar ESI a sus estu-

diantes, destacándose el poco conocimiento de la ley lo que contribuye a alimentar inquietudes y resistencias en la implementación de esta.

A pesar de que se realizaron múltiples acciones de capacitación por parte del estado y las provincias, se desconoce cómo los contenidos curriculares están siendo abordados en las prácticas educativas, Wainerman et al. (2008), manifiestan que el enfoque de la educación sexual (ES)¹ quedó librado a los conocimientos previos de las y los docentes. Esto adquiere especial relevancia por las múltiples manifestaciones que presenta la sexualidad de las personas en las aulas y las dificultades del profesorado² para impartir estos contenidos, dado que se enfrentan con sus propias experiencias, temores y dudas, en esta época de cambios y de reformulación de las sexualidades.

Respecto a la implementación de la Ley de ESI en las escuelas, se han realizado variadas investigaciones en Argentina, no obstante, hay escasos trabajos referidos al tema en la Provincia de Misiones. Faur et al. (2015) en su informe sobre balances y desafíos sobre la implementación de la Ley, indican que solamente la mitad de los contenidos y objetivos de ESI están incluidos como parte del proyecto institucional en las escuelas. En cuanto a los contenidos abordados, es el eje relacionado con el cuidado del cuerpo y la salud el que se prioriza, mientras que los contenidos referidos a género, diversidad sexual y afectividad están prácticamente ausentes en las prácticas

¹ En el marco de este trabajo la *educación sexual* (ES), en un sentido amplio, comprende todas las acciones que se realizan en las escuelas para incorporar temas relacionados con la sexualidad como parte de la formación general del alumnado, esta puede ser abordada desde perspectivas diferentes según los enfoques ideológicos y teóricos que la enmarcan (Morgade, 2006). Varios autores y autoras (Aller Atucha, 1995; Mantilla de Ardilla, 1987; Morgade, 2006; Wainerman et al., 2008) han construido tipologías de ES basadas en las concepciones de sexualidad, los contenidos que desarrolla el profesorado en sus clases, los objetivos que persiguen y las formas de enseñanza; uno de estos enfoques es la *educación sexual integral* (ESI).

La ESI, está sustentada en los derechos humanos y con perspectiva de género, se imparte a lo largo de la escolaridad, incorporando información científicamente validada acorde a la edad y en consonancia con las capacidades cambiantes de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes (UNFPA, 2020). La ESI es un proceso de enseñanza y aprendizaje basado en programas de estudios que abordan los aspectos cognitivos, psicológicos, físicos, espirituales y socio históricos de la sexualidad (UNESCO, 2019). La Ley 26.150 adopta este enfoque para la educación sexual en la escuela.

² En el contexto de este trabajo el término “profesorado” refiere a docentes, profesores y profesoras.

docentes. Estos resultados indican que todavía se asocia la educación sexual con la idea de prevención frente a riesgos, lo que corresponde a un particular modelo pedagógico caracterizado como *biologicista* (Morgade, Báez, Zattara y Díaz Villa, 2011a; Ramos, 2012).

Uno de los aspectos que se han estudiado con respecto a la puesta en marcha de la Ley de ESI en las escuelas, se relaciona con el compromiso y la participación real del profesorado y la inclusión de la sexualidad como contenido transversal. Estas investigaciones (Carbó, 2019; Chambers, 2014; Fainsod, González del Cerro y Zattara, 2014; Fretes, 2011; Morgade, 2016) denotan, que las y los docentes presentan en términos discursivos una fuerte preocupación porque la ESI estuviera presente en sus proyectos educativos, sin embargo, su efectiva puesta en práctica depende en gran medida de la voluntad del profesorado, dejando de lado el abordaje transversal que demanda la Ley. En efecto, para una adecuada implementación de esta,

(...) requiere de un enfoque transversal en el currículo, esto significa que deberían compartir los conocimientos y prácticas entre todos los docentes, lo que lleva a la transmisión constante de contenidos a través de todas las asignaturas a lo largo de toda la carrera escolar del estudiante. (Chambers, 2014, p. 13)

En su trabajo acerca del estado del arte sobre los estudios y las investigaciones en torno a la sexualidad, Gogna (2005) manifiesta la importancia de explorar los obstáculos institucionales, culturales y subjetivos que dificultan la implementación de la educación sexual, puesto que se necesita mayor conocimiento en esta temática.

Los años transcurridos desde la promulgación de la Ley de ESI han estado plagados de cambios significativos en el plano cultural y social que han influido en la implementación de esta en las escuelas, han surgido nuevos enfoques y abordajes de la sexualidad humana, las nuevas infancias y juventudes, la violencia de género, las

nuevas identidades sexuales, los roles de género, la aprobación de nuevas leyes tales como la de protección integral de la mujer (2009), matrimonio igualitario (2010), identidad de género (2012), la ley “Educar en igualdad. Prevención y Erradicación de la Violencia de Género”, que establece la obligatoriedad de realizar al menos una jornada anual de prevención de la violencia de género en todas las escuelas del país, la ley Micaela (2018), y recientemente, (2020) la Ley de despenalización del aborto, han generado cambios, preguntas e incertidumbres en todos los miembros de la comunidad educativa.

Situación problemática y preguntas de investigación

Atendiendo a la preocupación por conocer cómo ha impactado la implementación de la Ley de ESI en las prácticas de enseñanza y los cambios sociales y culturales que la acompañan, esta investigación se desarrolla en el ciclo básico de la Escuela Agrotécnica de Eldorado (EAE). Se inicia en base a una preocupación personal de cómo se incorpora la ESI en esta institución educativa, los logros y dificultades que se presentaron en su implementación, los cambios producidos y su impacto en la comunidad educativa.

La EAE es una escuela secundaria de formación técnica con orientación agrotécnica – forestal, se caracteriza por mantener costumbres, rutinas y tareas, desarrolladas históricamente y sedimentadas por una tradición cultural. Es en este contexto que surge la inquietud por estudiar cómo la ESI se ha integrado a las prácticas educativas que se desarrollan en esta institución. Las escuelas de educación técnica poseen la particularidad de tener una pronunciada diferenciación en las prácticas escolares, se desarrollan clases teóricas “en el aula”³, y actividades manuales de taller, que se

³ En la Escuela Agrotécnica Eldorado, coloquialmente se denominan *materias “del aula”* aquellas que son de Formación General y de Formación Científico – Tecnológica, que se desarrollan, mayormente, dentro de las aulas del edificio escolar.

realizan en “el campo”⁴ y que son propias de la formación técnica específica. El desarrollo de las prácticas tanto áulicas como de taller permiten develar como los y las docentes y el estudiantado, emplean imágenes naturalizadas y de carácter esencial⁵, que son determinantes de la subjetividad de género.

Quienes han investigado las prácticas escolares específicas de taller, han observado que se presentan diferenciaciones marcadas de roles que se asignan a varones y mujeres, con imágenes naturalizadas que determinan los límites y las posibilidades de la relación que el estudiantado sostiene con el conocimiento y en la división de las tareas que diariamente tienen lugar en estas clases, lo masculino aparece asociado a la actividad y al protagonismo tanto en el desempeño académico, en las áreas afines a la ciencia y la tecnología, así como en los trabajos riesgosos de taller, mientras que lo femenino se asocia a la pasividad y marginalidad en este ámbito, todo esto bajo el supuesto de que “las alumnas” son más débiles y “emocionales”, disponiendo que “los alumnos” realicen las actividades que son propias de la carrera técnica (Muñoz Onofre, citado en Morgade, 2019). Esta tensión constante, entre lo tradicional, lo establecido, y lo que se espera de unos y otras y aquellos intersticios y significaciones que tienen lugar en la dinámica propia del espacio de “campo”, supone interpretar un escenario escolar complejo donde la ESI, puede verse comprometida.

Al mismo tiempo, y no de menor importancia, por las características particulares de la escuela, el equipo pedagógico está conformado por diversos perfiles docentes, acordes a los campos formativos, una gran parte de los mismos son profesionales universitarios (ingenieros e ingenieras forestales, agrónomos y agrónomas, en

⁴ Se denominan *actividades de campo*, aquellas que son de formación técnica específica de la escuela, tales como vivero, tambo, granja, construcciones agrícolas, cultivos agrícolas y forestales, mantenimiento de maquinaria agrícola, entre otras, que se llevan a cabo con modalidad de taller de campo.

⁵ La esencialización es el mecanismo por el cual se construyen juicios morales sobre el comportamiento de las personas en base a características que se atribuyen a varones y mujeres y que funcionan como indicadores de la esencia masculina y femenina (Muñoz Onofre, citado en Morgade, 2019).

industria de la madera), y técnicos y técnicas con capacidades disciplinarias y tecnológicas que se desempeñan en la formación específica; para la formación general y formación científica tecnológica se cuenta con profesores y profesoras con formación docente, en las distintas disciplinas que forman parte del plan de estudios. Como consecuencia de esta heterogeneidad que distingue al equipo docente y de orientación de la institución, se observa una disparidad en la formación referida a los aspectos teóricos actuales sobre las sexualidades, y como consecuencia de ello, se parte del supuesto de que el profesorado desconoce los aspectos teóricos actuales sobre sexualidad, y dependen de su conocimiento, sentido común, vivencias y experiencias previas que tuvieron en su educación y desarrollo personal. Por otra parte, dentro del cuerpo docente aún persisten discursos e imaginarios sobre los cuerpos, géneros, sexualidades y educación sexual, basados en estereotipos y prejuicios que pueden parcializar y dificultar la implementación de la ESI en la escuela.

A partir de lo expuesto y en función de la problemática planteada, se desarrolla esta investigación que intenta responder a las siguientes preguntas: ¿qué iniciativas de ESI se han implementado en los espacios curriculares del ciclo básico de la EAE? ¿Qué dificultades enfrentan la institución y cuerpo docente de la EAE en la implementación de los lineamientos curriculares de la ESI? ¿Qué concepciones y enfoques prevalecen de educación sexual en las prácticas áulicas en el ciclo básico de la EAE?

Para responder estos interrogantes se realiza un estudio exploratorio – descriptivo, basado en un enfoque mixto que implica la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias de la información recabada y lograr un mejor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014).

Estructura y contenidos del informe

El informe se organiza en cinco capítulos que dan cuenta de la investigación realizada; para enmarcar la temática, en el **primer capítulo** se realiza una revisión de antecedentes sobre la implementación de la ESI en Argentina, se exponen investigaciones referidas a la educación sexual en el ámbito escolar, los modos de abordaje de la misma, el surgimiento de la Ley de ESI en Argentina y la Provincia de Misiones, para finalizar con los vínculos que establecen las y los docentes con la educación sexual, sus concepciones y dificultades en su implementación.

En el **segundo capítulo** se plantean los referentes conceptuales construidos para encuadrar la investigación, se realiza un recorrido por los diversos campos de conocimientos y prácticas que dieron origen a la ESI, los distintos enfoques con los que se aborda la educación sexual en las escuelas, para terminar con los ejes conceptuales que conforman la ESI.

El **tercer capítulo**, se enfoca en la estrategia metodológica que se puso en acción para la obtención y análisis de datos, lo que permitió caracterizar la incorporación de la ESI en la EAE. Se describe los distintos momentos del proceso de investigación y diferentes actores institucionales que participaron de este estudio. Al mismo tiempo, se refieren las técnicas e instrumentos utilizados y tratamiento de los datos obtenidos, para finalizar con las categorías de análisis construidas para este fin.

El **cuarto capítulo**, se enfoca en el contexto de investigación, se caracteriza la EAE, enmarcándola dentro de las instituciones educativas de formación técnica de nivel secundario, se hace un recorrido por el plan de estudios, el alcance profesional, para centrarse en las peculiaridades del cuerpo docente como participe significativo que permite la puesta en acción de la ESI en la escuela.

El **quinto capítulo**, da cuenta de los resultados de la investigación realizada con las y los referentes educativos⁶ de la institución. En primer lugar, se describe el origen de las prácticas de ESI en la escuela, los antecedentes, actores y factores que motivaron su incorporación. En segundo lugar, se da cuenta de la organización curricular por la que optó la institución para implementar la ESI, las percepciones, compromisos y trayectorias educativas del cuerpo docente y preceptoría. Luego, se presentan las distintas prácticas de ESI que se desarrollan en el ciclo básico de la escuela. El capítulo finaliza con el planteo de logros y dificultades que se presentaron en los distintos momentos de implementación de la ESI, reconocidas y expresadas por las y los referentes educativos de la institución.

El informe cierra con un apartado de consideraciones finales en el cual se estima que el camino recorrido en este estudio permitirá seguir explorando y analizando esta temática, y a la vez, se constituya en un insumo para generar aprendizajes colectivos que admitan a futuro institucionalizar y consolidar los logros alcanzados y determinar los caminos a seguir.

OBJETIVOS

En función de la temática elegida y la problemática expuesta con anterioridad, se establecen los siguientes objetivos:

Objetivo general

Construir conocimientos sobre la implementación de la Ley de ESI en la escuela secundaria argentina a través de un estudio en los espacios curriculares del ciclo básico de la Escuela Agrotécnica Eldorado – Misiones.

⁶ En el marco de este estudio se entiende por *referentes educativos*, a docentes, preceptores y preceptoras y otro personal técnico que se relaciona con el alumnado dentro de la escuela.

Objetivos específicos

1. Describir las particularidades de la EAE, sus actividades y actores en relación con la implementación de la ESI.
2. Caracterizar la inserción de la ESI en el ciclo básico de la EAE.
3. Identificar en las planificaciones curriculares prácticas de enseñanza y contenidos de ESI en el ciclo básico de la EAE.
4. Indagar los enfoques de educación sexual y estrategias que prevalecen en las prácticas de enseñanza de docentes del ciclo básico de la EAE.
5. Describir logros y dificultades que tienen los y las docentes de la EAE en relación con la implementación de la ESI.

CAPITULO 1: ANTECEDENTES SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA LEY DE ESI EN LAS ESCUELAS

Se realiza a continuación un recorrido por las investigaciones producidas en Argentina relacionadas con el foco de esta investigación: la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral en las escuelas secundarias, además de otros estudios relacionados con la temática. La búsqueda de referencias bibliográficas se acotó al período 2005 a 2020, definiendo como criterio incluir investigaciones que hubieran dado origen a publicaciones: libros o capítulos de libros, artículos en revistas, ponencias presentadas en jornadas y documentos de trabajo de instituciones académicas.

La información recopilada, se ha integrado en tres categorías, que, por su pertinencia con el tema y problema explicitado, serán el eje de este estudio. Ellas son:

- La escuela y la educación sexual
- Surgimiento de la Ley de ESI en Argentina y en la Provincia de Misiones.
- Los y las docentes y la educación sexual.

1.1. La escuela y la educación sexual

En este apartado se exponen diversas investigaciones que han realizado aportes a la educación sexual dentro de las instituciones educativas, teniendo presente los modelos como son enseñados estos contenidos, permitiendo encontrar antecedentes significativos que ponen su acento en dos aspectos centrales: el profesorado, el estudiantado y la relación entre ellos.

En su trabajo acerca del estado del arte, Gogna (2005) identifica los avances y los principales “vacíos” en la producción local sobre las nociones de sexualidad y derechos sexuales y reproductivos y sugiere líneas de trabajo a futuro. Se destaca este antecedente ya que aporta a la revisión bibliográfica desde diversos campos discipli-

nares como la Sexología, la investigación psicológica y psicoanalítica y el campo de las Ciencias Sociales (Sociología y Antropología).

Por lo que se refiere a la educación sexual, Gogna concluye que es una temática que debe investigarse más a fondo, considera que «sería sumamente importante explorar los obstáculos institucionales, culturales y subjetivos que dificultan la implementación de acciones en esta línea» (Gogna, 2005, p. 64). Del mismo modo, expresa la necesidad de profundizar en investigaciones sobre la evaluación de diversas modalidades de ES.

Enfocándose en el contexto escolar y en la educación sexual (ES) recibida por los y las jóvenes, resultan de interés para esta investigación los aportes de Wainerman et al. (2008), quienes realizaron un estudio para detectar experiencias de educación sexual que se efectuaron en el sistema escolar con antelación a la puesta en práctica de la Ley de ESI. El objetivo que guió el estudio fue aprovechar las experiencias espontáneas de educación sexual escolar para conocer los contenidos sustantivo – conceptuales e ideológicos en los que se sostienen, y los enfoques pedagógicos diseñados para ponerlos en acción. El estudio se realizó en escuelas tanto públicas como privadas, confesionales y no confesionales, en cuatro jurisdicciones del país: nueve en Provincia de Buenos Aires, cinco en Ciudad Autónoma de Buenos Aires, cinco en Rosario y cinco en Mendoza. En esta investigación las autoras encontraron, en los programas de ES en las escuelas estudiadas cuatro tipos de orientaciones o enfoques: en un extremo se encuentra una de corte confesional, que aboga por una sexualidad igualada con genitalidad, entendida exclusivamente con fines reproductivos, que rechaza la homosexualidad, el placer, y sostiene una visión extrema de riesgo respecto al ejercicio de la sexualidad. En otras investigaciones, este modelo es denominado “moralista” o “conservador”, caracterizado por el “no hagas” defendiendo la pureza y la castidad como

ideales de la conducta adolescente (Kornblit, Sustas y Adaszko, 2014b; Morgade, 2006; 2011c; Ramos, 2012; Sustas, 2014b).

En el otro extremo, Wainerman et al. (2008) sitúan una orientación que propicia el derecho a una sexualidad plena, no restringida a la reproducción, con aceptación del placer como constitutivo de la sexualidad, formas de relaciones de parejas alternativas a la heterosexualidad, privilegiando el derecho a decidir responsablemente sobre la propia vida sexual, a partir de contar con información amplia, veraz y no prejuiciosa, equivalente al modelo “integral” propuesto por Aller Atucha (citado en Ramos, 2012) o modelo “liberal”, que aportan una visión unificadora del ser humano y de la sexualidad que incluye el enfoque de género, la consideración de los estereotipos y las desigualdades relacionadas con lo femenino y lo masculino, los aspectos sociales e históricos que contribuyen a construir las identidades sexuales, el rechazo de los vínculos y actitudes sexistas, y la deconstrucción de la violencia sexual y la lucha contra su silenciamiento (Kornblit et al., 2014b). En el medio, se presentan posturas que, por un lado, enfatizan una educación de corte científico, biomédico, orientada a prevenir los riesgos, en un marco de ética laica de fuerte inspiración confesional católica, y por otro, una postura que promueve una educación que propicia el ejercicio de una sexualidad responsable, que amplía el ámbito de la sexualidad para incluir aspectos vinculares y afectivos que trascienden lo biológico-corporal, al tiempo que promueve su ejercicio autónomo.

En diferentes producciones indagadas, se reconoce que el modelo científico – biomédico es aún el que predomina en las experiencias de educación sexual en las escuelas (Di Leo, 2009; Faur et al., 2015; Fretes, 2011; Jones, 2009; Kornblit, Sustas y Di Leo, 2014c; Meinardi et al., 2008; Morgade, 2006; 2011c; Ramos, 2012; Vicenti y Azpiroz, 2017; Villa, 2005; Wainerman et al. 2008) dado que se priorizan contenidos

referidos a la corporalidad, el embarazo, infecciones de transmisión sexual (ITS), «por lo general desgajados de las emociones o las relaciones humanas que le dan sentido al uso del cuerpo biológico»(Morgade, Báez, Zattara, y Diaz Villa, 2011a, p. 37), al mismo tiempo, la educación sexual se centra en los problemas de salud definidos exclusivamente desde el mundo adulto (Di Leo, 2009; Morgade, 2011c). Estos datos remiten a posturas que luego las y los jóvenes internalizan relacionando la sexualidad con el riesgo y como algo negativo, que ocasiona problemas en la salud (Faur et al., 2015; Fretes, 2011; Ramos, 2012; Sustas, 2014b; Villa, 2005). Las y los docentes que adscriben a este modelo presentan como rasgos predominantes la apertura con relación a la enseñanza y uso del preservativo y métodos anticonceptivos; las prácticas sexuales de los y las adolescentes se aceptan como una realidad palpable y asociada a riesgos tales como el embarazo no deseado y las ITS. Junto a esta apertura, se presenta en un segundo plano «la matriz dual de valoración del amor y rechazo del placer sexual» (Sustas, 2014b, p. 140).

Jones (2009), en un estudio denominado *¿De qué hablamos cuando hablamos de sexualidad? Educación sexual en escuelas de nivel secundario antes de la Ley de Educación Sexual Integral de la Argentina*, examina, desde la perspectiva de las y los jóvenes, las razones que se dan para hablar de sexualidad en el ámbito escolar, qué temas han abordado con el profesorado, de qué manera lo hacen, y cuáles son los desafíos que plantean a la educación sexual escolar. La anatomía y fisiología de los sistemas reproductores humanos, el embarazo, las enfermedades y las formas de evitarlas son los temas prioritarios, quedando afuera aquellos aspectos que están relacionados con el deseo, el placer, la afectividad y las relaciones humanas, a su vez se deja de lado «toda referencia a los efectos “deseados” o “deseables” que una sexualidad rica y sana podría aportar al proceso de subjetivación humana» (Morgade et al., 2011a, p. 38).

Para Jones (2009) la centralidad de estas temáticas tanto en el aula como en los diálogos se entienden desde cuatro fenómenos que están estrechamente vinculados entre sí: 1) el reconocimiento de los adultos de que las y los adolescentes tienen relaciones sexuales; 2) la imagen del embarazo adolescente como problema social; 3) la visibilidad del VIH/SIDA a través de los medios de comunicación y 4) la apertura para el debate público sobre la salud sexual y reproductiva de las y los adolescentes.

En este contexto, las materias de Ciencias Naturales, Biología y más recientemente Educación para la Salud han sido tradicionalmente las habilitadas para el abordaje de la sexualidad en el aula; esta asociación directa, está influenciada por un enfoque biomédico de riesgo o modelo preventivo (Jones, 2009; Kornblit et al., 2014c; Morgade, Ramos, Román y Zattara, 2011b; Ramos, 2012) con el que generalmente se concibe a la educación sexual en el imaginario social (Fainsod et al., 2014).

Por lo que se refiere al enfoque preventivo de la ES, cabe destacar el proyecto de investigación «Presencia y ausencia de las sexualidades femeninas y masculinas de los y las jóvenes estudiantes de la escuela media» que dio origen al libro: *Toda educación es sexual: hacia una educación sexual justa*, realizada por el equipo coordinado por Graciela Morgade (2011c). En esta investigación se propusieron indagar los discursos hegemónicos sobre las sexualidades femeninas y masculinas que están presentes en la enseñanza a través de las visiones de autoridades y profesores de escuelas secundarias de la ciudad de Buenos Aires. La investigación anticipa como hipótesis que, en la cotidianeidad de la escuela, si bien hubo avances para despejar cuestiones silenciadas, el discurso de la “prevención” en la educación sexual, reitera una norma corporal biologicista, sexista y heteronormativa, centrada en los adultos. Para las autoras de este proyecto, el simbolismo de la idea de “prevención” implica que aquello que se previene es algo negativo, perjudicial o algo no deseado. «“Prevenir” no parece

significar una forma de “cuidar de” en un sentido subjetivante sino más bien una de las formas del temor o, aún más, del terror frente a los efectos “no” deseados de algunas prácticas» (Morgade et al., 2011b, p. 55).

Con este enfoque preventivo y biomédico de la ES, la escuela se ubica en el plano de las tradiciones de la biologización de prácticas sociales históricas desde perspectivas individuales de la psicología, así como la social de los prejuicios y construcciones imaginarias colectivas. Lo “natural” es lo biológico, lo dado, es aquello que se debe “dominar” y “disciplinar” si se pretende ser realmente humano (Faur et al., 2015; Morgade et al., 2011a). Por otra parte, en este trabajo y en otros, se manifiesta que, restringir la educación sexual al plano biomédico, justifica, de cierta manera, recurrir a especialistas que tratan los problemas de forma técnica, tercerizando la ES a profesionales de la salud, con el propósito de darle a la misma mayor objetividad y un carácter correctivo preventivo, invisibilizando las dimensiones socio histórica y política de la sexualidad (Kornblit et al., 2014c; Meinardi et al., 2008; Morgade et al., 2011b). Desde esta perspectiva, recurrir a la expertez, como signo académico legítimo implica el reconocimiento de un “no saber”, que ha caracterizado a las percepciones que tienen las y los docentes sobre la educación sexual. Tal como lo explicita Morgade et al. (2011b), en la vida escolar, muchas veces es impensable tomar la propia experiencia como fuente de conocimiento; al mismo tiempo, es difícil reconocer que “no se sabe” algo. En ese “no saber” aparece un “no poder” desde una perspectiva subjetiva. Sentirse desbordado y desbordada, no saber cómo dar una respuesta coherente a los múltiples interrogantes, o dar una respuesta de compromiso por temor a recibir sanciones, son situaciones que las y los docentes pueden llegar a estar expuestos y las evitan de forma sistemática cuando se trata de educación sexual.

Al respecto Kornblit et al. (2014c) al investigar *las miradas de las y los docentes sobre la sexualidad*, manifiestan que el profesorado muestra temores a dar respuestas inadecuadas o a cuestionarse a sí mismos por no estar a la altura de las circunstancias, es decir, recibir preguntas o inquietudes por parte de sus estudiantes que no se han planteado para sí mismos, o para las que no tienen respuestas, ponen de manifiesto «que no se cuenta con el supuesto saber que ellos mismos descuentan que deberían tener, sin poder o querer blanquear el desconocimiento o la duda» (pp. 39 – 40). Para estos autores, los temores pasan por el cuestionamiento de cuál es el grado de confianza que puede darse entre docentes y estudiantes que permita integrar la afectividad, sin ser invadidos e invadidas por las diferentes manifestaciones que ello conlleva, al punto de entorpecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. A esto se agrega la percepción que tienen, de no haber desarrollado en su escolaridad o formación inicial, las habilidades necesarias para verbalizar los sentimientos, las necesidades y los problemas.

Como se expresó con anterioridad, la discusión acerca de los sentimientos, las emociones, el placer, los valores, la amistad, el amor o los roles atribuidos a los distintos sexos, no han estado presentes en la agenda de la educación sexual. Es por esto que, se necesita modificar el modelo preventivo de riesgo de la ES hacia un enfoque más holístico, que motive a las personas para pensar críticamente respecto a las presiones culturales y sociales relacionadas con la sexualidad y el género. La Ley y el PESI en Argentina, buscan imprimir un enfoque amplio e integral, que reconoce a la sexualidad como una construcción continua que se asienta en una perspectiva de derechos y de género, dando respuesta a este llamado a la acción (Chambers, 2014; Faur et al. 2015; Jones, 2009). El enfoque de educación sexual integral, al mismo tiempo, traspasa los aspectos legislativos permitiendo habilitar horizontes en los que la

sexualidad sea un elemento valorado en la construcción de la subjetividad de los y las jóvenes (Sustas, 2014b).

Por lo que se refiere al abordaje de los cinco ejes conceptuales de la ESI, Faur et al. (2015) en el Informe *La educación sexual integral en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la Ley (2008 – 2015)*, manifiestan que los y las docentes reconocen incorporar mayormente en la escuela algunos ejes con los que se sienten más cómodos y familiarizados, dejando de lado aquellos que les resulta más complejos y por los cuales sienten ciertas resistencias. Los resultados de la investigación realizada por estas autoras reflejan que:

El eje de cuidado del cuerpo y la salud es el que más se encuentra en el proyecto educativo institucional (90%), seguido por el eje de derechos (87%), luego diversidad y afectividad (84% y 83% respectivamente). Finalmente, el eje de género es el menos mencionado (78%). (p. 41)

Estos datos son coincidentes con los resultados expuestos por Carbó (2019). En este contexto, Faur et al. (2015) denotan que el eje de cuidado del cuerpo y la salud aparece como una versión renovada del enfoque preventivo, con el que tradicionalmente se ha abordado la educación sexual en la escuela; en tanto que, el eje de derechos se vincula con las demandas sociales y las transformaciones legales y el debate público de los derechos de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. No obstante, indican estas autoras, que el eje de género ha mostrado algunas dificultades y resistencias, enfrentando cuestionamientos de tipo ideológico, religioso, desconocimiento y una ausencia de la percepción de discriminación e inequidad de género entre directivos y docentes.

A pesar de que en la escuela se priorizan estos contenidos, Fretes (2011) y Yurec (2018) encontraron una diferencia abismal entre los saberes científicos “esperados” y aquellos que posee el alumnado, observándose conocimientos particionados y

discontinuos que no alcanzan a dar explicaciones de cuestiones básicas, lo cual limita la posibilidad de impartir una educación integral de la sexualidad que brinde conocimientos para el ejercicio de una sexualidad sana, placentera y responsable.

Esta realidad invita al profesorado a revisar las maneras en las que se realiza la educación sexual, y también la forma en que las y los jóvenes se apropian de este conocimiento. En este sentido, Morgade (2011c, p. 16) manifiesta la necesidad de problematizar el abordaje de la sexualidad en las instituciones educativas, lo que implica debatir si la escuela es un espacio social donde se construyen aprendizajes significativos, es decir, someter a la duda «la función de enseñar de la escuela secundaria».

Por lo que se refiere a los dispositivos de enseñanza⁷, Wainerman et al. (2008), han encontrado, una mixtura en el uso de estrategias, unas centradas en el cuerpo docente y otras centradas en el alumnado, más específicamente en los recursos y en las técnicas de transmisión de contenidos. En relación con las formas de aplicar el plan de estudios de la ESI, estas autoras expresan que, el formato de taller de discusión o el buzón para recoger inquietudes y temas de especial interés de los estudiantes, son utilizadas en la mayoría de las escuelas. Por el contrario, muchas investigaciones dan cuenta que se prioriza la conferencia o la clase magistral para impartir conocimientos, por parte de expertos (Chambers, 2014; Di Leo, 2009; Hernández y Reybet, 2007; Meinardi et al., 2008; Morgade, 2011c; Villa, 2005; Wainerman et al., 2008). Aun cuando estos métodos tienen buenas intenciones, no se tiene en cuenta el carácter integral que la educación sexual lo requiere.

Como cabe esperar, las escuelas que utilizan el enfoque moralista/confesional y científico de la ES, para la prevención de riesgos, son las más proclives a utilizar

⁷ Se entiende por dispositivos de enseñanza aquellos espacios, mecanismos, engranajes, actividades o procesos que facilitan, favorecen o pueden ser utilizados para la concreción de un proyecto de educación sexual.

estrategias pedagógicas menos participativas, como charlas o clases magistrales con presentación de casos, fotos y vídeos educativos, por el contrario, las escuelas que adoptan un modelo liberal o una perspectiva integral de la ES, recurren con más frecuencia a estrategias que buscan favorecer lo vivencial en talleres participativos, trabajos grupales de investigación y discusión (Wainerman et al., 2008).

Hay que hacer notar que, pocos de los y las docentes o profesionales de la salud que intervienen en ES realizan diagnósticos en la comunidad educativa (adolescentes, docentes, madres y padres), previos a organizar actividades sobre sexualidad y reproducción (Fretes, 2011; Villa, 2005). El objetivo de un diagnóstico es brindar un mejor conocimiento de las y los destinatarios, permitiendo justificar y fundamentar las acciones, así como focalizarlas y dimensionarlas mejor (Niremberg, Brawerman y Ruiz, 2010). La ausencia de un diagnóstico previo, conlleva una educación descontextualizada, y muchas veces poco significativa para el estudiantado. Por otra parte, la participación real del alumnado en la planificación de estas acciones está prácticamente ausente (Faur et al., 2015; Fretes, 2011; Kornblit et al., 2014a).

Al respecto Fretes (2011) manifiesta que:

La desvalorización de lo que piensan y hacen los jóvenes con respecto a la sexualidad: conocimientos, creencias y lenguajes utilizados, han llevado a que el abordaje de esta temática en la escuela media se realice verticalmente, desde arriba hacia abajo, sin tener en cuenta las necesidades e inquietudes de los propios jóvenes. (p. 24)

El estudio de Wainerman et al. (2008) demuestra que hay diferencias significativas en la organización institucional asociada con el modelo de educación sexual que adhieren las instituciones educativas. En las escuelas que ponen en práctica programas de ES con un enfoque integral, encontraron más frecuentemente que se trata la

misma de modo transversal, no circunscripta a un curso o una materia. De la misma manera, en estas instituciones hay una cultura institucional, de la que participan diversos actores, directivos, docentes, preceptores y preceptoras. El presupuesto es que la sexualidad no solo ha de aparecer en las clases de Biología o de Ciencias Naturales, sino también en las otras materias, en los recreos o a la salida de la escuela.

En tanto que Fretes (2011), Chambers (2014) y Carbó (2019) encontraron que la transversalidad de la ESI está lejos de ser implementada en las escuelas, manifestando que en las instituciones educativas se da un enfoque sesgado, limitado a las áreas de las Ciencias Biológicas, puesto que son consideradas como las únicas habilitadas para transmitir estos contenidos.

Respecto a la transversalidad de la ESI, Fainsod et al. (s.f.), Morgade (2006) y Plaza (2015) manifiestan que en las escuelas se está educando constantemente sobre sexualidad, en forma implícita o explícita, a los estudiantes se les dice lo que se espera de sus deseos sexuales y comportamientos en función de su género. De modo semejante, en las instituciones educativas opera un “currículum oculto”⁸, que se vincula con

⁸ El currículum, en un sentido amplio, es un plan de construcción y formación inspirado en conceptos articulados y sistemáticos de la pedagogía y otras ciencias sociales afines, que se ejecutan en un proceso efectivo y real llamado enseñanza. Para Posner (2008), en la realidad escolar, se observan cinco tipos de currículos que discurren simultáneamente: el *currículum oficial*, que se encuentra explícito en los documentos formales; el *currículum operacional*, que se está incorporado en las prácticas de enseñanza reales; el *currículum oculto*, que son normas institucionales y valores no reconocidos abiertamente por el profesorado y autoridades escolares; el *currículum nulo*, refiere a temas de estudio no enseñados; y el *extracurrículo*, que son experiencias externas al currículum formal.

La denominación de *currículum oculto*, se origina a partir de estudios etnográficos realizados en centros estudiantiles de Estados Unidos por el pedagogo Phillip W. Jackson a partir de 1960. Este investigador, observó en las escuelas un conjunto de interacciones y condicionamientos que regulan y controlan la vida escolar y que no figuran en los programas prescriptos oficiales, a estos fenómenos educativos implícitos, los denominó “currículum oculto” (Bertín Mardel, 2009; Cisterna Cabrera, 2002). Sin entrar en una definición estricta, Jackson (1994, p.73) enmarca este fenómeno de la siguiente manera: «la multitud, el elogio y el poder que se combinan para dar un sabor específico a la vida en el aula forman colectivamente un currículum oculto que cada alumno (y cada profesor) debe dominar para desenvolverse satisfactoriamente en la escuela».

Las lecciones que este currículum enseña reside en la comprensión de lo más profundo de la vida escolar, permite develar los hechos que allí ocurren al involucrar aspectos que se relacionan con la selección de contenidos de enseñanza, la asimilación de las normas que rigen en la comunidad escolar, las expectativas de aprendizaje del alumnado, los roles sexuales, estereotipos, prejuicios y discriminaciones relacionadas con el género, comportamientos “apropiados” para el estudiantado, la distinción entre

las formas organizacionales, los tipos de vínculos que se promueven entre quienes componen la comunidad educativa, es decir, la adjudicación real de roles, espacios y expectativas de aprendizaje relacionadas con el género (Marina, 2018). En este sentido, Morgade (2019) manifiesta que las investigaciones y desarrollos teóricos de la última década, han producido categorías que permiten identificar formas en las que, a través de las prácticas educativas, aportan, o no, a proyectos de igualdad e inclusión. Desde esta perspectiva, esta autora remarca, la importancia del “currículum nulo”, «los silencios sistemáticos que hablan» (Morgade, 2019, p. 25), pues las instituciones educativas no son neutrales desde la perspectiva de género, sino que tienden a reproducir modelos hegemónicos, manteniendo una división de roles atribuidos sexo genéricamente en la reproducción, participación política y económica, invisibilizando otras formas de experiencia humana que no se expresan en los modos heterosexuales de vivir el cuerpo, sosteniéndose una heteronormatividad que tiende a ser homofóbica y transfóbica (Morgade, 2019b).

Al respecto Morgade et al. (2011a) expresan:

La escuela, en tanto aparato ideológico, pretende articular las identidades de género “normales” a un único modelo de identidad sexual: la identidad heterosexual (...), en la educación formal existe desde siempre una “educación

actividades y juego, quien tiene derecho de tomar decisiones, para quien y qué clases de conocimientos son considerados legítimos; así también incluye las acciones del profesorado y la internalización de la cultura de la sociedad en que se enmarca la institución educativa (Cisterna Cabrera, 2002; Giroux y Purpel, citado en Posner, 2008).

A partir del desvelamiento y explicitación del currículum oculto, las instituciones educativas toman consciencia sobre el conjunto de operaciones simbólicas que ocurren en las escuelas en forma simultánea al proceso formal y explícito de la enseñanza. En este tenor, Cisterna Cabrera (2002, p. 51) define al currículum oculto como «un sistema de mensajes implícitos, por el cual el sistema escolar y sus instituciones tienden a entregar particulares representaciones, visiones e interpretaciones del conocimiento escolar, que en conjunto pueden expresar sesgos, prejuicios, discriminaciones y estereotipos, bajo los cuales subyacen determinadas orientaciones ideológicas».

sexual” y que su sentido principal es preservar una parte importante del orden social de género establecido. (p. 28)

De modo semejante, Villa (2005) sostiene que las instituciones educativas al vincular la sexualidad a la reproducción, ésta queda capturada en estereotipos de género, donde se privilegia la heterosexualidad. Es interesante destacar las conclusiones a las que arriba este autor al estudiar los estereotipos de género que se presentan en las instituciones educativas. Expresa que, en las escuelas se visualiza una abstracción de las experiencias de género de los varones, es decir «la experiencia de género es percibida como subjetivante para las mujeres pero no para los varones» (Villa, 2005, p. 71), lo que se constituye en una preocupación de primer orden en términos políticos, puesto que la naturalización de las masculinidades en la escuela no permite discutir el ejercicio de poder y la violencia de varones a mujeres y de los varones entre sí, que se dan en la relación pedagógica.

Al abordar las creencias sobre sexualidad y género en el marco del conocimiento profesional del profesorado, a partir de revisar el currículo oculto, Plaza (2015) identificó y caracterizó numerosas creencias que poseen los y las docentes sobre sexualidad y género, como componente central de su conocimiento profesional que se expresan a través del currículum oculto escolar. En este sentido, la importancia radica en el hecho de que las creencias que posee el cuerpo docente sobre sexualidad y género (generalmente estereotipadas y heteronormativas) influyen sobre las decisiones que toman a la hora de hacer sus planificaciones o acciones en las prácticas escolares. Del mismo modo, Morgade (citada en González Gómez, 2015) expresa que, las y los estudiantes aprenden aspectos sobre si mismos de forma implícita o explícita, durante las interacciones que sostienen con sus docentes, estos aprendizajes les van mostrando cuál es su lugar en la sociedad, y como comportarse en la misma.

En este sentido Plaza (2015) destaca que:

El profesorado puede no tener como objetivo de enseñanza la sexualidad o la educación sexual, sin embargo, en todo momento, dentro del aula, en los pasillos de la institución escolar, en los recreos, estas se manifiestan a través del currículo oculto e influyen en la construcción de las subjetividades del alumnado. (p. 211)

Por lo tanto, esta autora expresa la necesidad de abrir espacios para la implementación de estrategias de reflexión metacognitiva que permitan hacer explícitas dichas creencias por parte del profesorado, siendo un primer paso para la vigilancia y la regulación del curriculum oculto escolar. En sintonía con lo expresado, Morgade (2011c) expone que quienes asumen el reto de educar en sexualidades, deben en primera instancia transitar por rutas de desaprendizajes, borramientos y negociaciones frente a las concepciones que poseen de las sexualidades.

De la indagación bibliográfica se desprende, además, que son muchas las escuelas que comparten el diagnóstico de que la ESI es aún hoy una asignatura pendiente desde el punto de vista transversal y social.

1.2. Surgimiento de la Ley de ESI en Argentina y en la Provincia de Misiones

En esta sección se exponen antecedentes de investigaciones que corresponden a la categoría relacionada con el surgimiento de la Ley de ESI en Argentina y en la Provincia de Misiones, que permite visualizar el camino recorrido, y la concreción de normativas vigentes referidas a la educación sexual y su implementación en las escuelas.

En primer lugar, se destaca el artículo de Felitti (2009), *Difundir y controlar: iniciativas de educación sexual en los años sesenta*, en el que se exponen las iniciativas

que formaron parte de las políticas públicas o proyectos de instituciones privadas que se desarrollaron en torno a la ES; en el estudio se propuso como objetivo, indagar los modos en que se pensó a las y los jóvenes y cómo se diseñaron estrategias para formarlos en estos temas. Este artículo describe el contexto en el que surgieron estas experiencias y se realiza una aproximación histórica de la ES en Argentina en la segunda mitad del siglo XX, haciendo consideraciones sobre género, sexualidad y juventud, sus implicaciones, avances y limitaciones en el campo de la educación sexual.

Esta autora concluye que, la educación sexual previamente a la Ley de ESI (26.150), respondió a dos demandas distintas, aunque coincidentes: «brindar herramientas de entendimiento para un mundo en plena transformación y establecer un paradigma de lo deseable y lo normal en este campo» (Felitti, 2009, p. 16). En esta etapa, pese al interés de regular todas las prácticas sociales, el Estado argentino tuvo una conducta ambivalente, si bien desarrolló algunos programas piloto, no originó una política a largo plazo para la educación sexual. Esta situación condujo a que la misma quedara en manos privadas y en sujetos concretos del campo de la medicina y la psicología, siendo los únicos habilitados y cobrando el mayor protagonismo en la educación sexual. Claro está que, «estas acciones resultaron insuficientes para dar una respuesta contundente a la demanda social en estos temas» (Felitti, 2009, p. 17). Todo estudio referido a la educación sexual debe recurrir al pasado, para comprender los fundamentos de la construcción de las políticas actuales, los mismos implican la persistencia de no pocos prejuicios y resistencias.

El documento *Diagnóstico del estado del arte en educación integral de la sexualidad en América Latina y el Caribe* realizado por Camacho – Hübner y Bautista, bajo la coordinación de Cerruti Basso (2013) es un antecedente importante puesto que ofrece una mirada evolutiva y crítica de los marcos legales que sustentan la educación

sexual integral, identificando las modalidades formativas predominantes, los recursos humanos disponibles y los avances y dificultades que experimentan los programas de educación sexual para su implementación. Este documento presenta un panorama actual utilizando como marco las declaraciones internacionales y normativa existente en los países de América Latina y el Caribe (ALC) y analiza las oportunidades y desafíos que permitan consolidar el derecho a la Educación Sexual Integral en el marco de los derechos sexuales y reproductivos.

Entre las conclusiones a las que arribaron las autoras, indican que la situación de la educación sexual en ALC como Política de Estado muestra un panorama complejo y disímil. En algunos países se ha desarrollado un avance significativo, como es el caso de Argentina y Colombia, que cuentan con una Ley específica en ES, mientras que, en otros, existe una situación de negación de la temática, inmovilismo y escasos progresos.

La mayor parte de los países de ALC, han suscrito declaraciones y documentos donde la Educación Sexual Integral es considerada como un derecho humano; sin embargo, aún restan muchos desafíos para lograr su implementación, lo que hace que persistan obstáculos sustantivos para que la ESI se incorpore al proceso educativo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en forma permanente, progresiva, generalizada, adecuada a sus necesidades y con la calidad requerida.

Morgade et al. (2011a) y Camacho – Hübner et al. (2013) manifiestan que la aprobación de la legislación existente en los distintos países estuvo a cargo de grupos políticos sensibilizados en la temática. También se resalta la lucha de grupos de la sociedad civil, en especial grupos feministas, de mujeres, jóvenes y docentes por la aprobación de Políticas y Programas de Educación en Sexualidad, como activos protagonistas que sensibilizaron a políticos y a la sociedad en su conjunto. Del mismo modo, a lo

largo de este proceso, se destaca la presencia de grupos opositores religiosos y laicos que han retardado, obstaculizado y cuestionado fuertemente la implementación, progresión y consolidación de los Programas, en consonancia con el marco legal y normativo vigente en el país o Acuerdos internacionales asumidos (Camacho- Hübner et al., 2013).

En este documento se expresa que los procesos de monitoreo y evaluación de los Programas de ESI son «asignaturas pendientes», la información obtenida denota que es uno de los aspectos que menos se han estudiado, constituyéndose en un obstáculo para establecer la calidad del proceso educativo que se ofrece y orientar futuras estrategias dirigidas a las características y necesidades concretas de la población destinataria.

Por lo que se refiere a Argentina, la evaluación aún no está implementada en forma definitiva, pero se efectúa a través de reuniones y encuentros de análisis y seguimiento del Programa. En cuanto a la consecución de los objetivos inicialmente previstos, se reporta una desnaturalización del Programa de ESI, lo que implica, la implementación de este, pero con contenidos restringidos, parcializados, que no reflejan el marco conceptual de derechos y género (Camacho- Hübner et al., 2013).

En este contexto, es importante destacar el Informe *El derecho a la Educación Sexual Integral en Argentina: aprendizajes de una experiencia exitosa* coordinado por Faur (2018a), en el que se da a conocer los resultados de una investigación que surgió como iniciativa de la oficina regional del Fondo de Población de las Naciones Unidas, UNFPA-LACRO, como parte del plan de trabajo del programa regional para el fortalecimiento de la educación integral en sexualidad en la región de ALC. En este informe se analizan los procesos, resultados y lecciones aprendidas de la implementación de la ESI durante el período comprendido entre la sanción de la Ley, año 2006 y el año

2016. El estudio se realizó en cuatro provincias argentinas: Buenos Aires, Misiones, La Rioja y Salta. Esta investigación se enfocó en los aspectos menos explorados de la implementación de la ESI, relacionados con las decisiones políticas, la construcción de alianzas y acuerdos con distintos actores, la definición de prioridades y etapas en la implementación, la modalidad de gestión del Programa ESI y la relación con las provincias, los posicionamientos conceptuales y las metodologías creadas a lo largo del proceso de implementación, todo ello, desde la perspectiva de las y los actores de las diversas escuelas estudiadas a nivel nacional y provincial.

A partir de este estudio, las autoras dan cuenta de la heterogeneidad de la implementación de la ESI en las distintas provincias. En algunas de ellas, el proceso de implementación se inició apenas se creó el Programa Nacional de ESI, mientras que, en otras, se incorporaron a la tarea tardíamente. En relación con la modalidad de gestión las provincias nombraron referentes a cargo del PESI en sus territorios. La construcción de equipos provinciales se fortaleció con encuentros federales convocados de manera sistemática por el Ministerio de Educación de la Nación. Estos encuentros se constituyeron en escenarios privilegiados para la socialización de conceptos y metodologías de trabajo y para acordar y compartir estrategias de gestión e implementación de la ESI. Simultáneamente, permitió la presentación de los materiales y de los dispositivos de formación producidos desde el nivel central. Con el paso del tiempo, y la consolidación de las experiencias escolares, estos encuentros permitieron conocer, compartir y reflexionar sobre las “buenas prácticas” que se desarrollan en las distintas escuelas en torno a la ESI, lográndose establecer una línea de base respecto a la integralidad de la ES, teniendo presente la diversidad cultural, social y territorial. Al respecto Faur (2018a) manifiesta:

La implementación de la ESI en las provincias es aún heterogénea y los avances que se realizaron desde la gestión coexisten con resistencias de distinto tipo. Diez años después de la sanción de la Ley 26.150 apenas se están comenzando a producir investigaciones sobre la implementación de la ESI en estos niveles. En algunas de ellas se señalan obstáculos para el desarrollo de la ESI que dan cuenta de la capacidad que han tenido los grupos conservadores para obstaculizar la implementación de esta política o bien para intentar alterar los principios y contenidos institucionalizados mediante la Ley y los LCB⁹. (p. 36)

Una investigación reciente realizada por Faur y Lavari (2018), acerca de las *Escuelas que enseñan ESI: un estudio sobre buenas Prácticas Pedagógicas en Educación Sexual Integral*, que se efectuó con el propósito de identificar, sistematizar y analizar buenas prácticas de instauración de la ESI, en veinte escuelas de gestión estatal de cinco regiones del país: Centro, Noreste, Noroeste, Cuyo y Patagonia, describe las estrategias de implementación desarrolladas por estas instituciones y la valoración que hacen docentes y estudiantes acerca de los contenidos, metodologías, obstáculos, resistencias y prejuicios que atraviesan la implementación de la ESI en sus escuelas.

Interesa para este estudio, la tipificación que elaboraron estas autoras respecto a las buenas prácticas pedagógicas (BPP) de ESI que se realizan en estas escuelas: 1) «BPP de gestión», cuando la ESI es impulsada por el equipo directivo y es incentivada con estrategias de acompañamiento y de monitoreo. En las escuelas estudiadas, se visualiza este tipo de prácticas en acuerdos de trabajo institucionalizados. 2) «BPP de enseñanza»: son impulsadas desde el profesorado, grupos pequeños de docentes asumen esta responsabilidad, la gestión avala, pero no regula la curricularización de la ESI, ni orienta al cuerpo docente. 3) «BPP mixta»: cuando la ESI se presenta

⁹ LCB: Lineamientos Curriculares Básicos

promovida por las dos estrategias antes mencionadas, de manera integral, estas prácticas potencian las experiencias y producen un salto cualitativo respecto a las demás. Las y los actores de estas escuelas estudiadas, perciben que se encuentran en un proceso de aprendizaje que se fortalece a medida que avanzan en la implementación de la ESI. A pesar de este patrón común, las escuelas que presentan buenas prácticas mixtas, la intensidad de los avances es significativamente mayor respecto al resto. En este tenor, Faur y Lavari (2018), manifiestan que para que se desarrollen buenas prácticas pedagógicas de ESI, es necesario que haya capacidad y mecanismos para institucionalizar la misma en distintas áreas, ámbitos y grupos de la escuela, asumiendo que la incorporación de la ESI en el PEI opera como un piso mínimo de institucionalidad, al mismo tiempo, es necesario la formación integral de docentes y directivos, como capital institucional, para socializar el conocimiento y coordinar acciones de reflexión conjunta, ajuste de metodologías y prácticas y con distintos actores.

Retomando el recorrido histórico acerca de cómo se fue gestando la Ley de ESI, los estudios que considero relevantes para esta investigación son aquellos presentados por Morgade et al. (2011a), Kornblit et al. (2014a), Faur (2018a) y Wainerman et al. (2008), quienes describen los distintos momentos, expectativas, argumentos y debates que se esgrimieron, evidenciando la compleja relación entre las políticas educativas, los derechos de la ciudadanía y de las familias en el campo de la ES. Al mismo tiempo, estas autoras y autores exponen las ideas y los valores acerca de la sexualidad y el contexto legal que precedió a la formulación de la Ley de ESI y el Programa Nacional de Educación Sexual.

Por lo que se refiere a la Ley de ESI en la provincia de Misiones, Schiavoni y Ramos (2010) realizan un recorrido histórico referido al surgimiento de la misma dando cuenta de las representaciones y relaciones políticas, sociales, culturales y re-

ligiosas, que se pusieron en escena en el momento de su reglamentación. Exponen una síntesis de los LC y contenidos de ESI para los distintos niveles del sistema educativo provincial, comparando la Ley Nacional con los proyectos de ES de la provincia. En cuanto a la capacitación docente y elaboración del material didáctico, la provincia ha recurrido al Ministerio de Salud y Bienestar Social. «Esta decisión evidencia el sesgo biologicista que puede darse en las instancias de implementación» (Schiavoni et al., 2010, p. 69).

El informe realizado por Faur (2018a), expone la experiencia de implementación de la ESI en la Provincia de Misiones, siendo una de las primeras en definir un ámbito propio de gestión de la ESI, nombrando en el año 2008 a la referente de ESI por el Ministerio de Educación provincial. Las alianzas con el INADI¹⁰ y el apoyo recibido por el PESI, fueron la clave para un inicio temprano en la implementación de la Ley.

La experiencia de Misiones indica que el hecho de contar con un equipo estable de educación sexual integral facilita la integración de estrategias pedagógicas relacionadas con la ESI a las distintas iniciativas que surgen para abordar problemas en el territorio. (Faur, 2018a, p. 43)

1.3. Docentes y ESI

El siguiente apartado hace referencia a investigaciones que abordan la categoría en la que se relaciona a los y las docentes y su vínculo con la educación sexual integral. Se exponen los resultados de distintos cursos de formación docente en ESI, las concepciones que posee el profesorado acerca de la sexualidad, y los obstáculos que manifiestan tener al implementar la ESI en el contexto escolar.

¹⁰ El INADI es el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo. Es un organismo descentralizado cuyo objetivo es combatir toda forma de discriminación.

Para empezar, cabe destacar las actividades que el PESI del Ministerio de Educación desarrolló en respuesta a la reglamentación de la Ley de ESI, se programó y ejecutó un curso virtual en el año 2008 que estuvo dirigido a docentes de nivel secundario y en años sucesivos (2009 y 2010) a docentes de los otros niveles de formación de todo el país. El curso se desarrolló en la plataforma de Educ.ar S.E., en cuatro módulos que contemplaron los siguientes contenidos: a) introducción a la sexualidad y educación sexual; b) infancias, adolescencias y derechos; c) salud, sexualidad y prevención; y d) educación sexual en la escuela, todos temas relevantes que están incluidos en los LC de ESI. A partir de esta capacitación surge una investigación que, a través del análisis de la participación de las y los docentes en los foros virtuales y el seguimiento realizado a través de encuestas, se ve reflejado en el libro *La sexualidad va a la escuela* escrito por Kornblit y Sustas (2014a).

Las conclusiones a las que arribaron este equipo de investigación muestran que las propuestas teóricas abordadas en los cursos, retomaron en muchos casos concepciones que los y las docentes ya contaban a partir de la asimilación de los cambios de la época en relación con la sexualidad, sin embargo, percibieron que aún persisten «tabúes universales» con formulaciones críticas a los modelos tradicionales. En relación con la temática de género, indican que persiste cierto ocultamiento acerca de las desigualdades que obstaculizan la plena ciudadanía de las mujeres, derivada de una asimetría del poder. Por otra parte, dentro del cuerpo docente, la aceptación de las sexualidades no hegemónicas es aún parcial. En relación con los derechos sexuales, el énfasis lo ponen en que el alumnado tenga el derecho a la información en materia de sexualidad (Kornblit et al., 2014a).

Según este equipo investigador, muchos de las y los docentes que participaron en estos cursos han adoptado el paradigma de la salud en un sentido multidimensional,

condición necesaria para un abordaje integral de la sexualidad que va más allá de lo biológico, incluyendo los aspectos históricos y culturales que la enmarcan. La investigación concluye que estos cursos tuvieron una alta aceptación, puesto de manifiesto en el número de participantes, la satisfacción de los mismos y un alto porcentaje de docentes que afirmó haber implementado alguna actividad al finalizar la capacitación, al mismo tiempo señalan, la importancia y necesidad de continuar profundizando su formación docente en temáticas relacionadas con la sexualidad (Kornblit et al., 2014c).

De modo semejante, el PESI del Ministerio de Educación de la Nación, desarrolló acciones de evaluación y monitoreo en diversas instancias y momentos, que se han constituido en una herramienta para la toma de decisiones y una fuente permanente de revisión y reflexión de las prácticas en relación con las metas planteadas y las acciones ejecutadas. En este contexto, Faur et al. (2015) desarrollaron una investigación que abarcó los años 2014 y 2015, cuyo objetivo fue analizar la implementación de la Educación Sexual Integral en Argentina, focalizando en dos etapas del proceso del programa: 1) la capacitación presencial masiva con las Jornadas “Educación Sexual Integral: es parte de la vida es parte de la Escuela”, y 2) la implementación de la ESI en las escuelas, tiempo después de atravesada esta capacitación. Los resultados de esta investigación se exponen en el Informe *La Educación Sexual Integral en la Argentina, Balances y Desafíos de la implementación de la ley (2008-2015)*.

En dicho informe se describen las imágenes, representaciones y preconceptos, que tenían docentes y directivos, previos a las jornadas de capacitación y el grado de apropiación de los contenidos suscitados a partir de la misma. El análisis de los datos permitió, la comprensión de las resistencias personales, los obstáculos culturales e institucionales que la ESI desafía, además de las motivaciones y posicionamientos del cuerpo docente frente a los contenidos de la ESI. Las autoras manifiestan que las y los

docentes antes de la capacitación, con escasas excepciones, tenían un desconocimiento sobre la Ley y los LC de la ESI, a su vez, no asociaban a esta como una política educativa obligatoria que se tiene que desarrollar en las escuelas tanto públicas como privadas. La noción generalizada del colectivo docente, era que la decisión de dar contenidos de ESI en las escuelas, constituía una decisión autónoma de cada docente o directivo. Este desconocimiento de la Ley de Educación Sexual Integral contribuye a alimentar inquietudes, prejuicios y/o resistencias, que obstaculizan su implementación (Faur et al., 2015).

En este contexto, las autoras citadas, identificaron una variedad de resistencias que presenta el profesorado a la hora de educar en sexualidad, y que las tipificaron de la siguiente manera: a) «resistencia de tipo operativo», relacionado con la forma en que la ESI puede afectar las planificaciones áulicas, esta dificultad indica la noción de que la educación sexual debe ser impartida por especialistas sin afectar la programación de las asignaturas y la lógica escolar; b) «resistencia de tipo moral», alude a una preocupación que es valorativa e ideológica frente a los contenidos y enfoques que proponen los LC; c) «resistencia por temor a las familias», se percibe como amenaza las posibles críticas por parte de los padres, en caso de que la escuela ofrezca perspectivas que las familias no comparten, esta dificultad se expresa especialmente en docentes de escuelas confesionales, rurales o con alta prevalencia de población aborigen; y d) «resistencia a la falta de competencias como docentes» para trabajar temas para los cuales no se sienten capacitados (Faur et al., 2015, pp. 17 – 18). Para estas autoras, y en coincidencia con otras y otros (Kornblit et al., 2014c; Morgade, 2011c; Sánchez, 2017) estas resistencias reflejan la persistencia de mitos y preconceptos que impregnan el campo de la sexualidad en nuestra sociedad, a su vez, ponen de manifiesto, la falta de reconocimiento en relación con el hecho de que, en la escuela, de una u otra forma,

siempre se educa en sexualidad, a través de mensajes que se producen cotidianamente, sean estos intencionales o no.

En este sentido, el resumen ejecutivo sobre la implementación de la ESI producido por la Oficina Regional de América Latina y el Caribe del Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) expresa que «se capacitó a un total de 167.533 docentes y directivos en actividad; 116.550 de ellos de manera presencial y 50.983 en la modalidad virtual» (Faur, 2018a, p.6).

Como se expresó en párrafos anteriores, Kornblit et al. (2014a) y Faur et al. (2015) dan cuenta de la diversidad de capacitaciones en ESI brindadas a docentes y directivos por parte del Estado Nacional. Estas investigaciones muestran, por un lado, el valor que las y los docentes y equipos directivos otorgan a la formación en ESI, considerándolas fructíferas tanto en el nivel personal como profesional. Por otro, los cambios producidos respecto a las concepciones y representaciones de sexualidad que tenían docentes y directivos previamente a las capacitaciones. «Este es un dato auspicioso vista la magnitud del desafío de pasar de un enfoque biologicista o de carácter preventivo a una aproximación integral a la sexualidad anclada en las nociones de derechos, género, diversidad, cuidado y afectividad» (Faur et al., 2015, p. 125); del mismo modo, docentes y directivos de los establecimientos educativos se han familiarizado con los LC de la ESI y se comprometieron con la propuesta. Por otra parte, ha crecido la proporción de directivos que ha incorporado la ESI en su proyecto educativo institucional y una gran proporción de docentes ha modificado sus planificaciones áulicas a partir de la capacitación (Faur et al., 2015; Faur, 2018a; Kornblit et al., 2014a).

Por lo que se refiere al valor de las capacitaciones en ESI, se visualiza que los y las docentes de nivel inicial y primario, evalúan todos los aspectos de esta de manera más positiva que aquellos educadores pertenecientes al nivel secundario. Faur et al.

(2015) manifiestan al respecto que, estas diferencias pueden deberse a la complejidad del nivel, más que a la capacitación en sí misma. Así pues, explorar esta hipótesis podría ser un motivo de futuras investigaciones.

Por lo que refiere a la formación de docentes en la Provincia de Misiones, Schiavoni et al. (2010) exponen que, la misma se desarrolló desde que se inició el debate en torno a la ESI, sin embargo, esta capacitación ha sido disímil en cuanto a los contenidos y enfoques. Se ofrecieron cursos desde organizaciones no gubernamentales, entidades religiosas, hasta instituciones universitarias, los criterios utilizados han respondido a los intereses y perspectivas de los grupos responsables. En este sentido, las investigaciones realizadas por Chambers (2014) y Fainsod et al. (2014) denotan que la formación en ESI dependió fundamentalmente de los intereses personales de las y los docentes en lugar de decisiones institucionales. A su vez, Kornblit et al. (2014c, p. 30) expresan que el interés del profesorado en inscribirse a los cursos de educación sexual «revela ya una preocupación por el tema, fruto probablemente de reflexiones y cuestionamientos previos».

La investigación realizada por Faur (2018a) refleja cómo se desarrolló la capacitación docente en la provincia de Misiones, expresando que:

Inició el trabajo en ESI en 2008, se incorporó a la capacitación masiva de manera temprana y logró consolidar una red de alianzas con distintos organismos estatales, entre ellos el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI). A partir de 2016 comenzaron a trabajar en una estrategia provincial para prevenir el embarazo en la adolescencia, en articulación con otros organismos del Estado provincial. También, se vincularon a las redes de atención de la violencia de género. (p. 9)

En relación con las concepciones que posee el sector docente misionero sobre la sexualidad, se destaca el trabajo de Ramos (2012) quien realizó un estudio sobre las experiencias de educación sexual de hijas e hijos de docentes y los recuerdos de cómo vivieron la misma. «Esta mirada es muy importante porque denota la concepción de sexualidad que sostienen» (Ramos, 2012, p. 39) y que se ve reflejada en las prácticas áulicas y en la educación sexual que imparten. Como aportes de esta investigación se destaca la dificultad que tiene el profesorado para implementar la ESI, no reconociéndose como educadores sexuales; no obstante, habilitan en sus clases, a partir de las inquietudes del estudiantado, el tratamiento de temas relativos a la sexualidad delegando esta tarea a expertos que tienen una formación particular, como profesionales de la salud o profesores y profesoras que dictan materias específicas que son más afines con la temática. Los resultados de esta investigación coinciden con aquellos realizados por Meinardi et al. (2008) y Faur et al. (2015).

En cuanto a las posturas que tienen las y los docentes respecto a la ES se encuentran, en primer lugar, las que relacionan a la misma con el mantenimiento y transmisión de normas morales, cuya función es formar al alumnado y proveerles de valores socialmente aceptados, que los acompañen en sus vidas; y, en segundo lugar, quienes lo hacen desde un modelo biomédico de riesgo, cuya función es la prevención de ITS, y embarazos no deseados. Estas tendencias se encuentran a su vez imbricadas a otras variables que le dan un amplio espectro de variantes. Las y los docentes de este estudio destacan la importancia de contar con recursos didácticos pedagógicos y manifiestan la necesidad de formarse pues no se sienten preparados para educar en sexualidad. Expresan la necesidad de crear en la escuela un espacio específico para la ES, no obstante, quienes sostienen una postura integral de la sexualidad, relacionan cualquier

práctica docente con la del educador para la sexualidad y sostienen que educan todo el tiempo (Ramos, 2012).

Con respecto a la formación docente, cabe destacar la investigación realizada por Carbó (2019) quien estudió la implementación de la ESI en instituciones educativas de nivel Superior en Eldorado - Misiones. Esta autora manifiesta que la ESI es insuficientemente implementada en este nivel educativo, y que «las herramientas que brinda (...) han sido adoptadas por algunas y algunos docentes comprometidos, casi como un acto de mera voluntad» (Sección Resumen, párrafo 2). Por otra parte, expone que el cuerpo docente, reclama mayor formación que permita dar operatividad a la Ley, puesto que perciben que la capacitación ha sido escasa y puntual, al mismo tiempo, expresan la falta de seguimiento que requiere la inclusión de la sexualidad en el currículo por parte del Estado, teniendo presente que, cuando se abordan estas temáticas, se ponen en cuestión prejuicios, ideas, tabúes, creencias y la propia historia personal. En este sentido, entender la sexualidad como campo de contenidos a enseñar implica cuestionarse sobre aquello que es considerado valioso poner en juego en el contexto escolar, al reconocer que el discurso oficial determina aquello que debe ser presentado a las y los estudiantes (Morgade, citado en Pedrini, Morawicki y Winnik, 2016).

En la investigación de Carbó (2019) se destaca, la ausencia de la transversalidad de la ESI en la formación de formadores, al mismo tiempo, los y las estudiantes del profesorado, perciben que no tuvieron una formación para asumir la tarea de educar en sexualidad, presentando inseguridades sobre todo a la hora de trabajar contenidos relacionados con las violencias, el abuso infantil, y situaciones de vulneración de los derechos. Para este estudiantado el compromiso y la capacitación del profesorado son factores facilitadores de la ES, mientras que docentes no capacitados y con miedo la

dificulta. Cabe destacar que, en el ámbito específico de la formación docente, es importante, la reflexión sobre la dimensión y la significación real de la ES; en este contexto, es preciso tener presente la valoración de quienes y como se ha construido los saberes sobre esta temática y tomar consciencia de sus propias ideas y representaciones relativas a la sexualidad, para poder, en lo posible, separar los valores personales de las informaciones y orientaciones a realizar en el plano educativo, que sin duda lleva implícita una tarea de responsabilidad y compromiso (Cerruti Basso, 2018).

Simultáneamente, el estudio de Carbó (2019) y en concordancia con otros trabajos ya mencionados, denotan que algunos y algunas estudiantes, próximas a graduarse (45%) tienen desconocimiento de la Ley de ESI, a pesar de considerarla como prioritaria; quienes manifiestan conocerla, en algunos casos, es por haberla leído y profundizado por propia iniciativa. Por lo que se refiere a la implementación de la Ley en los Institutos de Formación Docente estudiados, los y las docentes, manifiestan que no hay exigencias organizadas en las instituciones, y que la ESI queda librada a un involucramiento individual. Al respecto esta autora expresa:

Cada quien hace lo que puede desde el espacio que le toca y se espera que las autoridades definan lo demás. Parecen desconocerse tanto la potencia como sujeto político y social del colectivo docente, como la responsabilidad ética por la implementación de la ley, que es una herramienta para proteger a niñas, niños y adolescentes de las posibles vulneraciones a sus más básicos derechos. (Carbó, 2019, p. 42)

En una línea similar, Fretes (2011), en su investigación: *De educación sexual y otros saberes. Prácticas y conocimientos en cuestiones de sexualidad de jóvenes estudiantes de la escuela media. Posadas, Misiones*, expone que las y los docentes, en las instituciones educativas, al momento de elaborar sus planificaciones áulicas, no

han logrado incorporar el enfoque integral que la Ley de ESI propone. Esta autora expone que:

Los docentes no han internalizado aún estas perspectivas en sus actos y son escasas las acciones sistemáticas en cuanto a la discusión y reflexión acerca de la sexualidad, por lo que se reproduce el modelo tradicional biológico de riesgo en lo posible a cargo de especialistas. (p. 24)

Este estudio, destaca a su vez, la poca participación que tiene el alumnado a la hora de elaborar las planificaciones docentes y decidir las estrategias de aprendizaje a utilizar. «Se sigue suponiendo que el conocimiento se imparte desde el cuerpo docente y el joven actúa como receptor pasivo» (Fretes, 2011, p. 30).

Los obstáculos que remiten directivos y docentes a la hora de educar en sexualidad hacen referencia principalmente a sus propias representaciones sociales, prejuicios, tabúes, pudor, vergüenzas y nociones de género, limitaciones que actúan como barreras epistemológicas para la educación sexual (Carbó, 2019; Faur et al., 2015; Kornblit et al., 2014c; Morgade, 2011c; Sánchez, 2017; Yurec, 2018). Otra dificultad que tiene el profesorado a la hora de enseñar ESI, tiene que ver con no poder precisar cuál es el grado de información adecuada según la edad y el grado de desarrollo socioafectivo de las niñas, niños y adolescentes, expresando que «dado que el “exceso de información” puede ser tan “perjudicial” como la falta de ella» (Kornblit et al., 2014c). Asimismo, se manifiesta que, en la escuela, se dan situaciones que entran en contradicción con las creencias y los valores de las y los docentes, generando tensiones adicionales entre ellos y ellas (Faur et al., 2015; Kornblit et al., 2014c; Morgade, 2011c). Al respecto Kornblit et al. (2014c), exponen:

La falta de un saber consensuado con otros docentes, surgido de espacios de reflexión comunes, hace también que muchos se sientan que se mueven en

soledad, por añadidura, “sin un marco teórico que sustente la práctica en relación con estas cuestiones”. (p. 40)

De ello resulta necesario admitir que, la enseñanza de la ESI requiere adecuaciones que no impongan los contenidos en forma vertical, sino que se establezcan a través del diálogo e intercambio entre docentes y estudiantes (Di Leo, 2009; Faur et al., 2015; Fretes, 2011). En este sentido, se requiere espacios de reflexión dentro de la comunidad educativa, para analizar sus alcances y posibilidades y cuestionar las propias representaciones en cuanto a la sexualidad (Fretes, 2011).

Aparte de estas tensiones, el cuerpo docente denota que, hay situaciones complejas que irrumpen en la escuela para las cuales no sienten que poseen los recursos necesarios para dar las respuestas adecuadas. Entre estas se mencionan tensiones sobre cómo manejar situaciones de estudiantes trans, la violencia de género o el abuso infantil, pero también el hecho de que la sexualidad de las y los jóvenes cobre estado público mediante videos reproducidos en las redes sociales. Se trata de situaciones que entran en la escena escolar y que, al igual que otras muchas, solían silenciarse en estos ámbitos (Faur et al., 2015; Yurec, 2018). De ahí la necesidad de desarrollar un abordaje institucional integral, en el cual la escuela asuma un enfoque que respete los derechos, al mismo tiempo que promueva el cuidado de la salud.

De igual modo, el colectivo docente expresa como un obstáculo importante el trabajo con las familias, puesto que se parte del preconcepto que ellas se oponen a que la escuela asuma esta tarea, porque se considera que la perspectiva de la ESI entra en contradicción con la cultura y los valores familiares. Este dilema se inscribe en la pregunta acerca de a quien le compete la educación sexual, si a las escuelas o a los padres y madres (Faur et al., 2015; Kornblit et al., 2014c, Wainerman et al., 2008).

Para consolidar la implementación real de la ESI, Faur et al. (2015) aportan una serie de recomendaciones que podrían ser objeto de consideración en las instituciones educativas: 1) consolidar la institucionalidad y la transversalidad de la ESI en los proyectos educativos y el trabajo sostenido con las familias; 2) ampliar y profundizar el proceso de capacitación conceptual y metodológica mediante dispositivos que permitan fortalecer la mirada integral de la educación sexual y desarrollar la interrelación entre los distintos ejes conceptuales y los abordajes que estos suponen en el proceso de enseñanza y de aprendizaje; 3) profundizar la formación docente en temáticas de mayor complejidad tales como género y diversidad sexual; violencia y abuso sexual, y embarazo y maternidad/paternidad en la adolescencia; 4) Acompañar a las y los docentes por parte de los equipos provinciales; y 5) desarrollar campañas para la promoción de la Educación Sexual Integral como derecho.

El propósito de este capítulo, que aquí cierra, ha permitido identificar distintas investigaciones que se han realizado respecto a la ESI en la escuela, su implementación, el surgimiento de misma en Argentina y en Misiones, y el vínculo que se establece entre los y las docentes con la educación sexual. Estas investigaciones dan cuenta del recorrido transitado hasta lograr que la ESI forme parte de los proyectos educativos institucionales, los logros obtenidos y los obstáculos que se ponen de manifiesto al poner en marcha los programas de ESI en la escuela.

Se han realizado variadas investigaciones respecto a la temática, que aportan conocimientos significativos respecto al desarrollo de los programas de ESI en Argentina, estos estudios se constituyen en marcos de referencia valiosos para investigaciones que se realicen respecto a la temática y, por ende, para esta tesis. No obstante, se observa que resultan insuficientes los estudios sobre la implementación de la ESI en las instituciones educativas de la Provincia de Misiones y en las escuelas de educación

técnica y específicamente en la EAE, siendo un área de vacancia necesaria para evaluar el impacto de la ESI en las prácticas docentes que se realizan en la institución.

CAPITULO 2: REFERENTES CONCEPTUALES

El propósito de este capítulo es realizar un recorrido por diversos campos de conocimiento y prácticas sociales que fueron conformando la ESI con conceptualizaciones provenientes de distintas disciplinas que aportaron a la construcción de la Educación Sexual en Argentina. Se exponen los procesos de construcción de los saberes en este campo tanto a nivel nacional como en la Provincia de Misiones, los enfoques de la ES que se evidencian en las escuelas, los ejes conceptuales de la ESI y la importancia de la transversalidad, para hacer cumplir los cometidos de la Ley 26.150 y sus propósitos formativos.

2.1. Hitos en la construcción del campo de la Educación Sexual

En octubre de 2006 se sancionó la Ley Nacional 26.150 que establece como propósito primordial la responsabilidad del Estado de hacer válido el derecho de niñas, niños, adolescentes y jóvenes a recibir ESI en todos los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada. «La aprobación de esta ley retoma compromisos asumidos en el plano nacional e internacional» (Sileoni, 2008, p. 9) y da respuesta a la preocupación de la sociedad y del Estado por cuestiones relativas a la salud sexual y reproductiva, los problemas relacionados con las ITS, el aumento del embarazo adolescente, el aborto y la iniciación sexual más temprana (Wainerman et al., 2008). Es importante destacar la relevancia de establecer una ley de educación sexual, pues «las leyes como expresión de derechos y los efectos de su divulgación garantizan su apropiación» (Schiavoni et al., 2010, p. 58).

La sanción de esta ley no fue un proceso fácil, se dieron un sinnúmero de debates los que evidenciaron la estrecha relación entre las políticas educativas, los derechos de los ciudadanos y las familias, especialmente en torno a quien debía impartirla, desde qué edad, en qué nivel educativo se implementaría y qué contenidos debían

abordarse, lo que demandó un consenso entre diferentes posturas ideológicas, que en un principio parecían irreconciliables. El debate opuso a los actores que estaban a favor de la obligatoriedad, pues consideraban a la ES como un derecho y quienes que, desde visiones restrictivas¹¹ de la sexualidad, defendían la competencia exclusiva de las familias para su enseñanza. En este sentido, la ES se ha situado en la frontera entre lo público y lo privado, exigiendo respuestas sobre los principios que garantizan una educación democrática, que contempla la libertad de los individuos a decidir sobre su vida sexual, y el interés público por las consecuencias sociales, políticas y culturales del ejercicio de esta (Wainerman et al., 2008).

Al respecto Boccardi (2008) expresa:

La educación sexual ha sido y es uno de los campos donde múltiples discursos intervienen en una disputa política de la sexualidad. Esto se debe, en parte, a que la educación sexual constituye un espacio situado en la convergencia de diferentes dimensiones que lo hacen atravesar tanto el campo educativo como el de la salud. (p. 50)

La ES aparece como una práctica social en la que confluyen discursos políticos, científicos, pedagógicos y jurídicos. Esta no siempre fue la misma: distintos objetos, objetivos y prácticas fueron reunidos bajo ese nombre. Es así como la circulación de un espectro variable de significados se fue adhiriendo y solapando a la educación

¹¹ Michael Reiss (citado por Wainerman et al., 2008, pág. 28) indagó sobre las posiciones filosóficas que sustentaban los materiales utilizados en la educación sexual en los años noventa en el Reino Unido, encontró dos posturas contrapuestas: las “*restrictivas*” y las “*permissivas*” organizadas en función de las respuestas de quien debe impartir la educación sexual, a qué edad debe iniciarse y cuáles deben ser sus contenidos. Las posturas *restrictivas*, vinculadas con las instituciones religiosas, consideraban a la sexualidad unida al matrimonio y a la reproducción, la educación sexual debía ser definida por los padres en función de las creencias religiosas y guiada por el principio de abstinencia. Por el contrario, las posturas *permissivas*, consideraban a la sexualidad como propias de la realización personal y parte de los derechos de los ciudadanos que el Estado debía garantizar. Este antagonismo es debido a dos cosmovisiones diferentes, la “*esencialista*”, que supone la existencia de una naturaleza sexual inmutable, y la “*constructivista*”, que entiende el orden sexual como un proceso social, histórico y cultural.

sexual (Boccardi, 2008). Cabe destacar que, la ES existió desde siempre en forma explícita o implícita, expresada a través de ideas, representaciones, mandatos y criterios de comportamiento, mitos, tabúes, normas y valores que cada grupo o sociedad adjudicó a la sexualidad (Camacho – Hübner et al., 2013).

Una mirada histórica da cuenta de los recorridos transitados de la ES, las diversas áreas de estudio ofrecieron variadas perspectivas a través del tiempo, motivadas por distintos intereses, aportando visiones parciales, casi siempre fragmentadas. Se destacan los aportes de la Medicina, desde la patología infecciosa o psiquiátrica; los de la religión, enfatizando en los tabúes, con la prohibición del placer y la culpa; los aportes desde la educación y las leyes, reforzando el control social de una sociedad patriarcal, con roles estereotipados inamovibles y con una doble moral instituida como natural. No está demás aclarar que, los saberes actuales sobre la sexualidad y ES, no hubieran sido posibles si a los aportes de las Ciencias Biológicas, no se hubieran incorporado la perspectiva de las Ciencias Sociales y la Psicología, que ampliaron sus horizontes e iluminaron las miradas renovadoras, haciendo posible comprender e interpretar el devenir histórico, reubicando a la ES en el plano de los derechos humanos (Cerruti Basso, 2018; Felitti, 2009).

A principios del siglo XX, la enseñanza de temas de sexualidad, tanto en Latinoamérica, como en Argentina, estaba impregnada por una concepción moralista y biomédica, esta última relacionada exclusivamente con la reproducción y los aspectos patológicos del ejercicio de la sexualidad juvenil (Felitti, 2009; Ramos, 2012). Un ejemplo de ello, en la década de 1920 en la Argentina fue preocupación de médicos higienistas difundir los peligros de las enfermedades venéreas¹² publicándose cartillas

¹² La palabra “venéreo” viene del latín *venereus*, significa perteneciente o relativo a la Venus (Diosa del amor, de la belleza y la fertilidad en la mitología romana). La enfermedad venérea, es una denominación genérica de los cuadros patológicos infecciosos que se contraen y transmiten por contacto sexual.

en las que se describían la anatomo-fisiología de los sistemas reproductores femenino y masculino, exaltaban la maternidad y desalentaban la iniciación sexual de los varones jóvenes antes del matrimonio y la prostitución (Felitti, 2009; Santos, 2007).

Por la misma época, Raquel Camaña¹³, postulaba una educación integral e inclusiva, que contuviera al sujeto pedagógico, integrando la coeducación y la sexualidad, «halló en la educación sexual la clave formativa de una escolarización que tuviera más que ver con la vida» (Southwell, 2015, pág. 120). En ese contexto, sugirió implementar la ES a partir de los grados superiores de la escuela primaria, expresaba que la temática de la sexualidad estaba cargada de prejuicios, asimismo, cuestionaba la educación pseudo-religiosa, aunque sin desligarse de la concepción biologicista y las prescripciones higienistas de su época, propuso que la profilaxis de las enfermedades venéreas se convierta en un deber del Estado, considerándola un asunto de responsabilidad social (Ramos, 2012; Southwell, 2015).

A mediados del siglo pasado, se intentó abordar la temática de la sexualidad movilizandoperspectivas restrictivas que subsumían la misma a la reproducción. A partir de los años 60, se produce un cambio profundo en Occidente, la posibilidad de controlar la fertilidad, la lucha por los derechos de las minorías, los movimientos de liberación de la mujer y la revolución sexual, marcaron hitos que abrieron cauces para una revalorización de la significación de la sexualidad en la vida humana (Cerruti Baso, 2018; Wainerman et al., 2008). El cambio dio lugar a nuevas pautas de comportamiento que mostraban la escisión entre reproducción y sexualidad, poniéndose en

¹³ Raquel Camaña, nació en Buenos Aires en 1883 y falleció en la misma ciudad, en 1915. Tuvo una presencia destacada en numerosos eventos oficiales que vinculaban la preocupación por la higiene, los comportamientos sociales y humanos, el lugar social de la mujer y el rol que jugaban las instituciones educativas para estos problemas. Participó en el Primer Congreso Femenino del Comité Pro-Sufragio Femenino realizado en 1907, con una destacable actuación. En 1910, concurrió al Congreso de Higiene Escolar que se realizó en París, llevando la representación del gobierno argentino. Camaña es considerada como la precursora de la Educación Sexual en el mundo (Southwell, 2015).

tensión «el modelo de la domesticidad que colocaba a las mujeres en el ámbito privado y a los varones en el espacio público, como proveedores económicos y ciudadanos de pleno derecho» (Felitti, 2009, p. 3); al mismo tiempo, cuestionaban la doble moral sexual tanto para varones como para mujeres y la legitimación de la búsqueda del placer y satisfacción sexual para ambos, incluso fuera del matrimonio (Wainerman et al., 2008). En consecuencia, «la sexualidad se constituye como dimensión constitutiva de los seres humanos claramente diferenciada de la procreación, que ya no resulta un destino sino una potencialidad y libre opción de la mujer y de la pareja» (Cerruti Basso, 2018, Sección 2, Párrafo 7).

En América Latina, a partir de los años sesenta, la ES comenzó a inscribirse en la agenda de problemas pendientes. Su importancia fue tal que la UNESCO convocó en 1971 a una reunión de especialistas latinoamericanos para establecer líneas comunes en los programas educativos. En este contexto, la ES era considerada una necesidad que debía ser cubierta por las escuelas, dado que se estimaba que los padres, a quienes se atribuía una «función primaria» en la formación de sus hijos en la materia, no estaban preparados para impartirla» (Wainerman et al., 2008, p. 26).

Durante esta década, en Argentina surge la ES en algunas escuelas de Buenos Aires, incorporando contenidos de sexualidad en la asignatura de nivel medio, educación para la salud. En este sentido, Felitti (2009) manifiesta que, en aquella época,

(...) también hubo escuelas que incluían en sus programas contenidos de educación sexual, a pesar de no contar con el aval de un programa o una ley nacional. Es decir, se podía actuar por convicción y de acuerdo con criterios particulares, sin que una ley lo prohibiera, pero se carecía también de una política de apoyo y sostén. (pp. 12 - 13)

En la década del setenta, mientras que en otros países se gozaba de ideas permisivas relacionadas con la sexualidad, en Argentina, en un contexto de autoritarismo debido a los gobiernos dictatoriales, no se avanzó con la iniciativa de políticas públicas respecto a la ES, a pesar de la importancia que la opinión pública le otorgaba. En esta época se reafirmó la moral sexual católica, los valores tradicionales, se asumieron políticas natalistas y se arrinconó al espacio privado los debates en torno a la educación sexual (Wainerman et al., 2008).

A fines de la década del setenta, Luis Parrilla¹⁴, propone implementar programas de ES, a través del cine, desde la necesidad del autoconocimiento y del conocimiento del otro, «desde el valor positivo de la vida» (Felitti, 2009, p. 14), utilizando metodologías participativas, creativas y con una activa intervención de los padres (Ramos, 2012).

«La educación sexual respondió a demandas distintas, aunque a veces coincidentes: brindar herramientas de entendimiento para un mundo en plena transformación y establecer un paradigma de lo deseable y lo normal en este campo» (Felitti, 2009, p. 16). A pesar de ello, el Estado Argentino mostró conductas ambivalentes sin proponer políticas a largo plazo de ES, llevando a que la misma quedara en manos privadas y encarnadas en sujetos concretos y que el mayor protagonismo fuera asumido por profesionales de la Medicina, y la Psicología.

En los años ochenta del siglo pasado, en diversos países, el SIDA politizó el debate sobre la ES y se multiplicaron las controversias, predominando una mirada de esta como vía para combatir la epidemia, al mismo tiempo, al reactivarse el temor ante

¹⁴ Se puede considerar al Pastor Luis Parrilla como el primer educador sexual reconocido en la Argentina, tuvo un enorme prestigio por los sistemas modernos de enseñanza que empleaba. Fue asesor en el Departamento de Información y Educación responsable de la Asociación Argentina de Protección Familiar (AAPF) (Aller Atucha, Educación sexual, 2006).

la sexualidad se potenció las posiciones conservadoras, reforzándose la consciencia moralizadora que favoreció el surgimiento de la educación para la abstinencia (Wainerman et al., 2008).

Es a partir de la década del noventa, luego de las conferencias de El Cairo en 1994 y Beijing en 1995, que se comenzaron a delinear prioridades acerca de las problemáticas de la población a nivel mundial, incorporando nuevas perspectivas a la salud sexual y reproductiva (Kornblit et al., 2014a). En este contexto «la Conferencia Internacional sobre Población y el Desarrollo -Cairo, 1994- resultó paradigmática para ofrecer un espacio bisagra a las nuevas concepciones en Educación/ Género/ Salud reproductiva/ Sexualidad/ Derechos, a partir de la cual cambian los enfoques y perspectivas» (Camacho – Hübner et al., 2013, p. 18). En el marco del crecimiento de las organizaciones feministas y de las declaraciones aprobadas en las conferencias antes mencionadas, varios países de América Latina aprobaron leyes de educación sexual y la materia se incorporó de forma transversal al curriculum en Brasil, Chile y México (Wainerman et al., 2008).

En Argentina, el debate sobre el tema se instaló a partir del año 2001, tímidamente en un inicio, pero ganando espacios de discusión entre los años 2002 al 2006 (Wainerman et al., 2008). Fue recién en 2002 – a partir de la presión de las organizaciones de mujeres – cuando se sancionó la Ley 25.673¹⁵, que obliga al Estado a desarrollar una política de salud sexual y reproductiva sostenida, garantizando el derecho universal a la información y a la ES como responsabilidad del Estado, al tiempo que convoca al Ministerio de Educación de la Nación para hacerlos efectivos a través de diversos actores que integran el sector educativo (Kornblit et al., 2014a). En el año

¹⁵ LEY NACIONAL 25.673, Creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación responsable.

2003, la mencionada ley creó también el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (PNSSYPR), que formalizó la inclusión de la temática en la agenda de políticas del estado, delegando en el Ministerio de Educación, la tarea de la formación de la comunidad educativa para dar cumplimiento a la ley. Sin embargo, llevarla a la práctica no fue sencillo, por tal razón fue necesario crear un marco normativo específico para establecer la obligatoriedad de incorporar contenidos de ES en la formación del estudiantado. Se pretendió también superar algunos aspectos plasmados en la ley, producto de las resistencias de grupos conservadores, uno de ellos es el énfasis puesto en la objeción de conciencia de profesionales de la Medicina en relación con la prescripción de métodos anticonceptivos y el otro, la inquietud por respetar el derecho de los padres y madres de brindar una educación sexual según sus valores, sobre todo de orden religioso (Kornblit et al., 2014a; Wainerman et al., 2008). Es por esto que, se hizo necesario legislar sobre ES en las escuelas con el propósito de afianzar el acceso igualitario a la salud sexual y reproductiva y a garantizar el ejercicio de sus derechos tanto en el ámbito reproductivo como en el de la vida sexual.

Hasta el año 2006 no existió una legislación nacional que permitiese planificar e instrumentar las acciones de ES en las escuelas, en octubre de ese año se promulgó la Ley Nacional N° 26.150/06 “Programa Nacional de Educación Sexual Integral” (ESI) dependiente del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. En 2008, se fijaron los LC de la ESI, para todos los niveles de enseñanza, y los propósitos formativos. Esta ley reconoce el derecho de los y las estudiantes desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria de establecimientos nacionales y provinciales, públicos y privados, a acceder a contenidos básicos de educación sexual.

La sanción de esta Ley se inscribe en una política nacional más amplia de salud sexual y salud reproductiva. Se instala en una perspectiva holística, que da cuenta de la totalidad de la integralidad de la sexualidad, a través de la articulación de las dimensiones biológica, psicológica, social, legal, afectiva y ética, en pos de la formación armónica de las personas, posicionando a la escuela como agente formador de valores y conductas (Camacho et al., 2013; Wainerman et al., 2008). De esta forma la ESI se ubica en un ámbito de derechos humanos, del mismo modo, enfatiza en los conceptos de democracia, ciudadanía y equidad de género, construcción de identidades y vínculos, valor de los afectos y emociones, cuidado del cuerpo propio y de otros y otras, la lucha contra todo tipo de discriminación, comprensión y aceptación de la diversidad como expresión de lo humano, rescate y vigencia de la interculturalidad (Camacho et al., 2013).

Elaborar la Ley nacional y/o las Leyes provinciales de ES no fue un cometido sencillo, se presentaron una diversidad de situaciones que dan cuenta de las significaciones y posicionamientos de actores políticos y sociales, frente a la sexualidad. Con respecto a la Provincia de Misiones, en el momento de efectivizar los lineamientos nacionales de ESI, actuaron como responsables, funcionarios que no llegaron a apropiarse de los principios que establece la Ley Nacional, evidenciándose una imposibilidad de instrumentar estrategias para hacer cumplir la misma (Schiavoni et al., 2010). Como ejemplo de esta situación, se presentaron tres proyectos de ley, que dan cuenta de los diferentes grados de acercamiento al instrumento nacional.

El primer proyecto presentado, contempla el desarrollo de actividades curriculares con niños, niñas, adolescentes y jóvenes en los establecimientos educativos, refiere a las diferentes dimensiones de la sexualidad, sin incluir una dimensión legal que contemple los derechos sexuales. Por otra parte, establece que los agentes habilitados

para impartir la ES sean únicamente profesionales de la salud, excluyendo a docentes y equipos interdisciplinarios. Asimismo, este proyecto presenta puntos controversiales de carácter religioso y valorativo que son contradictorios con la condición laica de la educación pública estatal. El segundo proyecto, incluye, por un lado, aspectos relacionados con el discurso biomédico, vinculando únicamente la ES con la salud sexual y reproductiva, sin explicitar contenidos que permiten un abordaje integral de la misma. Por otro, contempla la consulta previa a padres y madres, abriendo la posibilidad de acuerdos y controversias entre estos actores, que, si bien permiten la participación, dificultan su aplicación en la práctica. El tercer proyecto, habilita únicamente a padres y madres como educadores en sexualidad, incluye talleres de formación dirigidos a estos y estas, planteándose la ES como actividad extracurricular y optativa (Schiavoni et al., 2010).

Finalmente, en diciembre del año 2007, se aprueba un nuevo proyecto, denominado “Ley Provincial de Educación Sexual Integral”, N° 4410/07. Esta ley presenta similitudes y diferencias con respecto a la Ley Nacional, ambas leyes coinciden en la definición de la ESI, el alcance de esta, y sus objetivos. Las diferencias se establecen en cuanto a los contenidos, la capacitación docente y la participación de las familias. En cuanto a los contenidos, en la Ley provincial se establecen ejes temáticos, estrechamente relacionados con la salud sexual y reproductiva, es decir, se prioriza el eje «cuidar el cuerpo y la salud»; en la elaboración del material didáctico y en la capacitación docente se apela al Ministerio de Salud Pública como principal referente, lo que evidencia un sesgo orientado a un enfoque biomédico. Al referirse al papel de padres y madres, se establece que éstos y estas serán consultados, colocándoles en el papel de decisores de las estrategias educativas, desvalorizando el rol docente como formadores en ES (Schiavoni et al., 2010) (Para mayor detalle referirse al ANEXO I).

En este contexto, la referente de ESI de Misiones expone que cuando se comenzaron a difundir los LCB de la ESI, se enfrentaron con varias resistencias, especialmente desde la Iglesia, debido al cambio de enfoque respecto a la mirada que se tenía del derecho a la ES y el enfoque biomédico que prevalecía y se aceptaba en la provincia.

Tuvimos un obstáculo bastante grande en la provincia para la presentación de los lineamientos: quedaron retenidos en el depósito del Ministerio porque la Iglesia se había opuesto a su presentación. Pasó casi un año, en el que estuvimos en un impasse hasta que pedimos ayuda al INADI y de la mano de ellos pudimos salir adelante. (Referente de ESI de Misiones, citada en Faur, 2018a, p. 42)

En el año 2010, a partir de la formación de una comisión *ad hoc*, integrada por representantes de los Ministerios de Cultura y Educación, Consejo General de Educación, Salud Pública, Desarrollo Social, La Mujer y la Juventud de Instituciones de Nivel Terciario y Universitario, Obispado de la Ciudad de Posadas y el Consejo de Pastores de la Provincia de Misiones, se aprueba la Reglamentación de la Ley VI – N° 129 – “Ley de Educación Sexual Integral” (Antes N° 4410).

Aun hoy, poco se sabe sobre la forma en que se implementa la Ley Nacional y Provincial de ESI en las prácticas educativas, se han realizado múltiples esfuerzos por parte de las autoridades para la capacitación docente y la creación de postítulos, sin embargo, el enfoque que se da a la ESI queda librado a las capacidades previas, a intereses y perspectivas propias de los grupos responsables. «Esto adquiere especial relevancia dadas las múltiples manifestaciones de la sexualidad en las aulas y las dificultades de los docentes para impartir conocimientos que (...) los enfrentan con sus propios temores y dudas» (Wainerman et al., 2008, p. 13).

Al respecto Schiavoni y Ramos (2010) manifiestan:

Estos hechos revelan cómo los agentes sociales (individuos y organizaciones) van actuando en los espacios que se presentan según sus propios criterios cuando el Estado, ente organizador por antonomasia, se retira del escenario y deja librados a los niños, niñas y jóvenes a su propia suerte con propuestas educativas singulares y no siempre adecuadas a los principios y leyes vigentes. (p. 72)

Antes de finalizar este apartado, considero de importancia referirme a la discusión de la Ley Nacional que establece el aborto legal, seguro y gratuito en Argentina. Como resultado de las luchas del Movimiento Feminista y varios años de insistencia se aprobó en el año 2018 el debate del Proyecto de Ley y en diciembre de 2020 se sancionó la Ley que instituye la interrupción voluntaria del embarazo. Esta situación evidenció los cuestionamientos en torno a las políticas de ESI en las distintas provincias del país. Tanto quienes defienden la legalización del aborto como quienes no acuerdan con la misma, ven en la ESI una política pública imprescindible. El grupo que aboga por el aborto, considera que la concepción integral de la sexualidad con perspectiva de género y un enfoque de derechos sexuales y reproductivos, permitiría tomar decisiones informadas a las mujeres que así lo desean; por otro lado, el grupo que objeta esta ley, entiende que, si la ESI se implementara en forma adecuada, no sería necesario recurrir a la situación de tener que abortar (Marina, 2018).

Mientras este debate atraviesa la sociedad en conjunto, las instituciones educativas no son ajenas a esta situación; sin embargo, en la puesta en práctica de la ESI, se observan algunas ausencias temáticas, entre ellas la problemática del aborto. Este tema surge habitualmente en forma espontánea cuando se trabajan contenidos referidos a la sexualidad con adolescentes y jóvenes, no obstante, se presentan resistencias por parte

del cuerpo docente para abordarlo, y cuando se lo hace, es desde un lugar de duda, estigmatización, donde prevalecen sus propias representaciones sociales en torno a la sexualidad.

En los LC para la ESI, los contenidos relacionados al aborto, se encuentran explicitados para el Nivel Secundario, primer ciclo, en el Área de Ciencias Naturales y Educación para la Salud, en los que se expresa: «El conocimiento de las situaciones de riesgo o de violencia vinculadas con la sexualidad: distintas miradas sobre la problemática del aborto (como problema ético, de salud pública, moral, social, cultural y jurídico etc.)» (Marina et al., 2008, p. 36), a pesar de ello, el silenciamiento del tema es un hecho preocupante. Fainsod (citada en Morgade, 2019) sostiene que si bien esta temática forma parte del currículum explícito, el mismo no es prescriptivo, pues se basa en el supuesto de que el colectivo docente tiene la idoneidad como para realizar la selección y secuenciación de contenidos en función de sus conocimientos y características del grupo de estudiantes, quedando, de esta manera, librado a la decisión de los y las docentes trabajar el tema o no, apelando a la “libertad de cátedra” que ampara la no inclusión «o más exactamente, invisibilización, silenciamiento, negación o sanción» (Fainsod, citada en Morgade, 2019, p. 36).

Las decisiones que toma el profesorado de omitir la temática del aborto en el ámbito escolar, está estrechamente relacionada con lo que se ha dado en llamar *currículum nulo*, que, a pesar de parecer inocuo e irrelevante, condiciona fuertemente los aprendizajes del alumnado en torno a la sexualidad y el aborto. Al respecto, Mónica da Cunha (2015) sostiene:

La elección acerca de lo que debe “quedar fuera” (...) es siempre muchísimo más comprometida desde el punto de vista ontológico, gnoseológico, y ético-político que la elección de lo que “debe ser incluido”. La amalgama de

presupuestos que orientan estas decisiones “en negativo” es muchísimo más compleja, impenetrable y violenta que aquellas que se manifiestan de un modo más o menos explícito. (p. 158)

2.2. Enfoques y estrategias de educación sexual en las prácticas educativas

En este apartado, se exponen los distintos enfoques¹⁶ con los que la ES ha sido abordada en las prácticas educativas. Bajo el concepto de enfoque de ES se comprenden las formas de abordaje y los modelos que los docentes y las docentes utilizan como marcos de referencia para enseñar contenidos relacionados con la sexualidad.

Para el desarrollo de esta sección se toman como referentes teóricos las obras y/o investigaciones realizadas por Morgade (2006), Wainerman et al. (2008), Ramos (2012) y Sustas (2014b).

Estos investigadores e investigadoras dan cuenta de la coexistencia de diversos enfoques, para abordar la ES en el aula, «que remiten a distintas formas de ver y entender la sexualidad, y que tienen su correlato con modelos históricos de educación sexual» (Fretes, 2011, p. 22). Estos enfoques se encuentran influenciados por concepciones ideológicas, así como por tradiciones pseudocientíficas, producto de los distintos grados de apropiación de los conocimientos científicos recibidos en la educación formal, los sistemas de salud y los medios de comunicación social (Schiavoni et al., 2010).

¹⁶ En esta investigación se opta por el término *enfoque*, por considerarlo flexible, abarcador e integral. Este término proviene del campo de la óptica, está relacionado con la posibilidad de focalizar, circunscribir la mirada, centrar la atención cuando se analiza una situación, un hecho u objeto que se pretende estudiar o cuando se lideran procesos de intervención (Cienfuentes Gil, 2014; Luna Feo, 2010). El término enfoque, además, incluye “las formas” de intervención, que se dan en las instituciones educativas, estas formas remiten a las “estrategias” utilizadas en las prácticas áulicas. En el marco de este trabajo se opta por la definición de estrategia de enseñanza planteada por Anijovich y Mora (2012, p. 23): como «conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué».

Wainerman et al. (2008) elaboraron tipologías que caracterizan estos enfoques¹⁷, que se ponen en juego en las prácticas educativas, a partir de criterios tales como: fundamentos de la educación sexual, concepción de sexualidad y contenidos que desarrollan los programas de ES.

Los *fundamentos de ES* implican el conjunto de valores, presupuestos ideológicos – morales, prescripciones y/o cosmovisiones de lo que debe ser la ES y su práctica. La *concepción de sexualidad* abarca los fines que se le atribuyen (reproducción, placer), como visiones relativas a la corporalidad, espiritualidad, deseo, impulso, etc., y también lineamientos normativos y socioculturales en torno al género, a los roles asignados por la sociedad a varones y mujeres. Los *contenidos sustantivos* hacen referencia a conceptos, temáticas y habilidades que acompaña el curriculum propuesto y que aparecen como los contenidos medulares de la experiencia educativo – sexual (Wainerman et al., 2008, pp. 46 - 47).

Las autoras antes citadas, identificaron cuatro enfoques elaborados en base a los criterios mencionados. Se presentan superposiciones, y aspectos que son transversales a estas posturas, sin ser las mismas mutuamente excluyentes. Se realiza una síntesis de los aspectos sobresalientes de cada postura comparándolas y ampliándolas con enfoques elaborados por otros investigadores e investigadoras.

2.2.1. Enfoque confesional o moralizante de la ES.

Este enfoque pone el énfasis en los aspectos vinculares y éticos que sustentan las expresiones de la sexualidad, caracterizado por el “deber ser”, negando los sentimientos y experiencias reales de los y las jóvenes. Basa sus principios en la defensa de

¹⁷ Los enfoques con los que se trabaja la ES son denominados por Wainerman et al. (2008) como *perspectivas programáticas*, definiéndolas como los modos de abordaje, que incluyen posturas, aspectos ideológicos que subyacen o guían las actividades, los contenidos enseñados y las estrategias pedagógicas que se utilizan en la ES.

la pureza y la castidad, se expresa centralmente en la genitalidad, en la que se rechaza el placer y el deseo, considera que la actividad sexual solo tiene sentido dentro del matrimonio heterosexual y con fines reproductivos (Morgade, 2006; Ramos, 2012; Schiavoni et al., 2011; Sustas, 2014b). No se admite la homosexualidad como orientación posible, sino que es considerada como una conducta desviada, no natural (Wainerman et al., 2008). Sustas (2014b) sostiene que, este rechazo a las diversidades sexuales se fundamenta en suposiciones éticas, para los que la desviación es considerada como un vicio moral; las minorías sexuales son consideradas como una amenaza frente a los valores instituidos, que consagran al matrimonio heterosexual, la reproducción y los roles tradicionales de género, con espacios de sociabilidad específicos para cada uno de ellos, que componen escenarios particulares feminizados y otros masculinizados.

El núcleo de ese enfoque es evitar el embarazo adolescente y la prevención de ITS, rechazando el uso de métodos anticonceptivos porque se consideran que atentan contra la reproducción. Al mismo tiempo, se recomienda la postergación del inicio de las relaciones sexo genitales promoviendo una educación para la abstinencia hasta «alcanzar el momento indicado de ingreso en la vida sexual activa (...) dentro de una unión afectiva y duradera» (Wainerman et al., 2008, p. 47). La ES está orientada a un cambio de comportamiento coherente con pautas y convicciones de origen religioso.

En las aulas se enseñan contenidos relativos al autoconocimiento y cuidado del cuerpo, información de carácter anatómico sobre la genitalidad de varones y mujeres, desarrollo corporal y cambios en la pubertad, se incorporan contenidos referidos a los métodos naturales de planificación familiar, criticando la anticoncepción y el aborto. Acuerdo con Morgade (2006) que este tipo de enfoque es contradictorio con la «vocación universalizante de la escuela pública».

2.2.2. Enfoque biologicista.

Una de las tradiciones con más presencia en la ES, se vincula con el llamado enfoque biologicista. Desde esta perspectiva, se abordan contenidos referidos a la anatomía y la reproducción, y eventualmente la fisiología, generalmente desgajadas de las emociones o las relaciones humanas. En este enfoque, hablar de sexualidad es hablar de reproducción y por lo tanto de genitalidad (Morgade, 2006), por ende, los órganos reproductores condicionan las manifestaciones de la sexualidad (Ramos, 2012).

Dentro de este enfoque, se presenta una negación de categorías sociales de significación, donde lo biológico es lo “natural”, llevando a clasificar como “anormales” a otras formas de combinación de caracteres sexuales externos o internos (los “intersexos”, en que se combinan lo masculino con lo femenino), u otras formas de elección del objeto sexual no funcionales a la reproducción de la especie (los “GLTTBI+” o sea gays, lesbianas, transexuales, travestis, bisexuales e intersexuales y otras expresiones genéricas). Al respecto Morgade (2006, p. 42) manifiesta, «lo paradójico es que en este discurso lo natural vuelve a transformarse en social desde una visión condenatoria, en la cual con frecuencia se alude a estas formas “no naturales” como “transgresión moral”».

En las aulas estos contenidos son abordados cómodamente en Ciencias Naturales de la escuela primaria, trabajándose con mayor profundidad en Biología del nivel medio. Este abordaje se complementa con una perspectiva “médica”, con una importante presencia a partir de la pandemia del VIH/SIDA y la visibilización del embarazo adolescente en la escuela (Morgade, 2006). El enfoque biologicista construye su saber, otorgando primacía a la transmisión de información como estrategia educativa, de allí, en el empeño de informar de forma lo más neutral y objetivamente posible contenidos

técnicos, la educación recae en los depositarios de estos saberes como las únicas voces autorizadas, los y las especialistas (Sustas, 2014b).

2.2.3. Enfoque Biomédico – preventivo, o educación científica para la prevención de las consecuencias de la sexualidad.

Esta perspectiva está orientada a la prevención de embarazos no intencionales e ITS. Pone el eje en la corporalidad y “los efectos” no deseados de la sexualidad, dejando fuera el proceso de enseñanza integral en la que se aborden contenidos vinculados con el placer, la reflexión, los sentimientos y las relaciones humanas (Wainerman et al., 2008). Tiene un abordaje fundamentalmente biomédico de riesgo, en el que la salud sexual, es planteada desde lo profiláctico y reproductivo, basándose en la premisa, de que es pertinente recurrir a “especialistas”, que tengan experiencia y formación médica, puesto que sus conocimientos son valorados por su carácter científico y por su aplicación profesional (Morgade, 2006; Ramos, 2012; Sustas, 2014b; Wainerman et al., 2008).

En contraste con la perspectiva de la educación confesional o moralista, no se plantea a la sexualidad solamente desde un punto de vista funcional reproductivo, de ahí que pone el foco en la anticoncepción y la planificación familiar, no obstante, ambas perspectivas coinciden en presupuestos heterosexuales del ejercicio y disfrute de la sexualidad, en parejas estables y de compromiso mutuo necesario (Wainerman et al., 2008). Por lo que se refiere a la diversidad sexual y la discriminación, ya sea de género o de identidad sexual, su abordaje forma parte de este enfoque, hace referencia a las orientaciones sexuales, sin hacer señalamientos de “desviación” o “anormalidad”, sin embargo, no se equipara la homosexualidad con la heterosexualidad y pone el valor en “tolerar” las diferencias.

Los contenidos de sexualidad se enmarcan en una educación para la salud con un modelo preventivo de las enfermedades, se presenta a la salud como el estado de completo bienestar físico, mental y social, desde un *modelo médico hegemónico*¹⁸, unicausal y centrado en la individualidad. Se considera importante que el alumnado conozca como debe comportarse ante situaciones específicas, para que elijan la conducta que consideren más oportuna y eviten riesgos que comprometan su salud. Se destaca el pragmatismo del enfoque preventivo, dado que pone énfasis en los riesgos y en los tipos de información, así como en los referentes claves para consultar. En concordancia con este modelo, se considera al estudiantado como promotores de la salud sexual, compartiendo y transfiriendo a sus grupos de pares y a su entorno más cercano el conocimiento aprendido en la escuela, transformándose en agentes multiplicadores de la salud (Wainerman et al.,2008).

Si bien, estos enfoques aportan contenidos que constituyen el corpus de la ES en la escuela, no obstante, suelen parcializar la misma, tienden a silenciar las realidades de niñas, niños, adolescentes y jóvenes y por acción u omisión, terminan reforzando las relaciones de poder hegemónicas (Morgade, 2006).

¹⁸ Eduardo Menéndez expone el denominado Modelo Médico Hegemónico (MMH), que implica la supremacía de la medicina occidental por sobre otros saberes relacionados con la salud, la enfermedad, la atención y los cuidados. Define al MMH como «el conjunto de prácticas, saberes y teorías generados por el desarrollo de lo que se conoce como medicina científica, el cual desde fines del siglo XVIII ha ido logrando establecer como subalternas al conjunto de prácticas, saberes e ideologías teóricas hasta entonces dominantes en los conjuntos sociales, hasta lograr identificarse como la única forma de atender la enfermedad legitimada tanto por criterios científicos, como por el Estado» (Menéndez, 1980, pág. 451). Los principales rasgos estructurales de este modelo son: biologismo, individualismo, ahistoricidad, asociabilidad, eficacia pragmática, identificación con la racionalidad científica, medicalización de los problemas con tendencia al consumo médico. A su vez, concibe a la enfermedad como ruptura, desviación y diferencia, y a la salud como normalidad estadística. Reduce a los individuos a su dimensión física aislándolos de toda condición social, histórica y espiritual. Se trata de una concepción mecanicista del ser humano, en la que se separa el cuerpo de la mente, y al individuo de la sociedad. Con este modelo se buscan certezas y verdades absolutas, basadas en la causalidad lineal como única forma de relación, y la subvaloración de la subjetividad (Ramos, 2012; Sustas, 2014b).

2.2.4. Educación para el ejercicio de una sexualidad responsable.

La ES basada en este modelo, «trabaja aspectos relacionales, comunicacionales y afectivos, vinculados a la sexualidad, entendida como una dimensión constitutiva de la persona que no se limita a la genitalidad o a la corporalidad, sino que incluye, además, componentes psicológicos, sociales y culturales» (Wainerman et al., 2008, p. 48). La educación desde este enfoque pone el acento en brindar información al estudiantado para la toma de decisiones autónomas y responsables respecto a la práctica sexual, con el fin de que adopten pautas de conducta saludables. Aborda la diversidad sexual desde una perspectiva amplia, no patológica, como en los enfoques descriptos anteriormente, sino basada en marcos institucionales legitimados, se trabaja cuestiones relacionadas a la perspectiva de género para poner en un plano de igualdad a varones y mujeres.

Las prácticas áulicas «hacen hincapié en la articulación de conocimientos, habilidades y actitudes para la construcción de conocimientos independientes y saludables al tiempo que enfatizan la comunicación y el diálogo como apoyaturas didácticas fundamentales» (Wainerman et al., 2008, p. 48). Brindan información adaptada a la edad y a los procesos psico-cognitivos, a demanda del alumnado. Al igual que en el modelo de educación científica o biomédico, otorga una centralidad legitimadora al conocimiento científico, para modificar saberes cotidianos que pueden ser imprecisos en el escenario del proceso educativo. Este enfoque adhiere al concepto de salud sexual, entendido como la integración de aspectos emocionales, intelectuales y sociales de un ser sexual, la educación sexual es entendida como un proceso que dura toda la vida orientada a la integralidad de la persona (Wainerman et al., 2008). Al igual que en el enfoque de tipo confesional, pone énfasis en “el retraso” de la iniciación sexual, pero sustentada en principios que responden a valores seculares, no moralizantes.

Este enfoque tiene su correlato con el *modelo biográfico y profesional* (Ramos, 2012) que incluye metodologías participativas, basado en el conocimiento científico y en actitudes democráticas, tolerantes y abiertas hacia la sexualidad, ha sido definido como práctica dialógica cuyo objetivo es concientizar para la libertad teniendo presente las necesidades de cada educando.

2.2.5. Educación para el ejercicio del derecho a la sexualidad.

Este enfoque está centrado en la defensa de los derechos de niñas, niños, adolescentes y jóvenes como finalidad central de todo esfuerzo educativo. Las prácticas educativas entienden a la experiencia pedagógica no solo como un proceso formativo, sino como un espacio de información sobre sexualidad desde una dimensión política y como derecho inalienable de cada persona que facilita la concreción de otros derechos. El punto de partida del proceso de enseñanza es la legislación nacional referida a la salud sexual y las leyes de procreación responsable, que permiten al alumnado apropiarse de esta información para que la pongan en práctica y la utilicen para la toma de decisiones en su vida cotidiana. Los contenidos propuestos dentro de este enfoque tienen un *carácter integral*, promueven el ejercicio del derecho a una sexualidad plena, no restringida a la procreación, con aceptación del placer, el deseo, el goce, además de la tolerancia a la formación de parejas alternativas a la heterosexual, en ámbitos de relaciones no formalizadas por lo legal o religioso, privilegiando el derecho a decidir responsablemente sobre la propia vida sexual, partiendo de información veraz y científica.

Este enfoque conlleva un planteamiento que trasciende y que refiere al proyecto de vida, «el objetivo es propiciar en los educandos una subjetividad que pueda lidiar autónomamente con los conflictos inevitables de la vida sexual, respetando su propia identidad y sus derechos y haciendo respetar los de los demás» (Rossemberg,

2004, citado en Wainerman et al., 2008, p. 80). La educación ética, es transversal a toda la experiencia didáctica, promueve la no discriminación como valor clave de convivencia a través del cuestionamiento de prejuicios y estereotipos presentes en la sociedad.

Este enfoque abarca todas las formas de enseñanza que se dan en el ámbito educativo, trascendiendo la educación formal, y priorizando el diálogo. A diferencia de los otros enfoques, ocupan un lugar preponderante lo político y el planteamiento sociológico de la sexualidad, entendida como constructo social, otorgando especial atención a los lineamientos de género y a las desigualdades sociales, como marcos normativos que limitan la expresión y el despliegue de la sexualidad y la dignidad humana (Wainerman et al., 2008). Este enfoque se constituye en el fundamento que sustenta la educación sexual integral.

Agregando a lo anterior, Morgade (2006) propone un enfoque que está *centrado en temas jurídicos*, que pone el énfasis en las realidades que atraviesan niñas, niños, adolescentes y jóvenes, tales como el acoso, acoso y abuso sexual, que llevan a diferentes formas de violación que se dan de forma innegable, ya sea en los hogares, en la calle o en el ámbito escolar y laboral. Para esta autora, los temas que este enfoque ilumina deben estar presentes durante toda la educación formal del estudiantado, en materias como Formación Ética y Ciudadana, haciendo hincapié en los derechos humanos; Sin embargo, acuerdo con esta investigadora que, incluir solamente estos contenidos en la ES tiene como consecuencias reforzar el temor a una sexualidad concebida como amenazante.

Los diversos enfoques de educación sexual responden a filosofías y representaciones de la sexualidad que se concretan en acciones educativas distintas. Se observa una progresión ascendente hacia la *integralidad de la educación sexual*, entendida en

el marco de la Ley 26.150 como «un espacio sistemático de enseñanza aprendizaje que promueve saberes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas en relación con el cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad y los derechos» (Sileoni, 2008, p. 10).

En este marco de integralidad de la sexualidad, Weiss (2001) sostiene que la ES permite:

La construcción de actitudes hacia la vida, hacia el cuerpo y hacia las relaciones afectivas con el resto de las personas. Por lo tanto, tiene que ver con un sistema de creencias y valores que guían las acciones de las personas y también con mayor o menor cantidad y calidad de información que se posea. (p.66)

La integralidad de la sexualidad, por tanto, abarca el desarrollo psicofísico, la vida de relación, la salud, la cultura, la espiritualidad manifestándose de forma diferente en las distintas personas y etapas de la vida; recoge los principios constitucionales de igualdad y de no discriminación y en su espíritu propone una cultura democrática que promueve la participación y el acceso a procesos de información, comunicación y educación con alcance universal (Marina et al., 2008).

En este contexto, el concepto de sexualidad que se propone, en consonancia con la Ley de ESI, abarca aspectos biológicos, políticos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. Esta concepción es sostenida por la Organización Mundial de la Salud que define a la sexualidad como:

Una dimensión fundamental del hecho de 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 y espirituales. (...) En resumen, la sexualidad se practica y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos. (OMS, citado en Marina et al., 2010, p. 11)

De esta definición se desprende que, la sexualidad es un factor fundamental de la vida de las personas, y que para comprenderla es necesario «inscribirla en un complejo de relaciones que la sitúen en su genuina dimensión» (Di Lorenzo, 2009). Concebir la sexualidad como un sistema complejo, conformada por múltiples dimensiones que se articulan entre sí, contribuye a tomar consciencia de la importancia que tiene cada una de ellas en la construcción de la subjetividad¹⁹.

El abordaje integrador y crítico, caracteriza a la sexualidad humana, como un eje clave para el desarrollo de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, reconociendo el papel protagónico de la sexualidad en el proceso de organización de la identidad y en el establecimiento de vínculos entre las personas, se constituye en un derecho humano fundamental que contribuye a la formación de ciudadanía dado que promueve la democracia, la equidad y el respeto a la diversidad, atendiendo la vigencia de los derechos sexuales y reproductivos (Cerruti Basso, 2018).

Asumir la ES desde un enfoque integral demanda una práctica dirigida a promover aprendizajes desde el punto de vista cognitivo, integrando la afectividad, las

¹⁹ La subjetividad es entendida como una característica vinculada al ser humano «que se va construyendo desde la historicidad o experiencia vital del sujeto» (Abadía Muñoz, Feo Mejía, y Mápura Giraldo, 2014, p. 96). Cada uno se constituye en único y auténtico por su modo de pensar y de actuar en el mundo; el sujeto se encuentra en constante construcción, siendo su experiencia la que conforma el sentido de su vivencia. En este orden de ideas, Bonder (citado en Palomino-Leiva y Arteaga-Gómez, 2013, p.37) entiende a la subjetividad como «una compleja configuración de la experiencia del sí», el sujeto vive un proceso de construcción de subjetividad en un espacio y tiempo determinado (historicidad). Esto indica que el ser humano se forma y se desarrolla y construye su subjetividad en un medio social, en activa interacción con otras personas, en un contexto determinado, en un proceso dado a través de la comunicación (Palomino-Leiva, et al., 2013). Es así como, la subjetividad es un proceso estrechamente relacionado con la cultura y el mundo social generado por las producciones culturales (González Rey, 2011).

actitudes y comportamientos y las prácticas concretas vinculadas al vivir en sociedad (Marina, 2010; Weiss, 2006).

En este orden de ideas, la ESI instala una nueva lógica de enseñanza de la sexualidad, ampliando la ES de carácter biomédico – preventivo hacia uno que reconoce aspectos jurídicos, sociales, psicológicos, éticos y culturales y comprende a la sexualidad y a la ESI como un entramado complejo y multidimensional (Faur y Lavari, 2018).

2.2.6. Estrategias de enseñanza en la ESI.

Asumir la educación sexual desde una perspectiva integral demanda una serie de acciones dirigidas a favorecer aprendizajes desde el punto de vista cognitivo, afectivo y en las prácticas concretas vinculadas con el vivir en sociedad. Cuando se planifican propuestas que apuntan a generar aprendizajes de tipo cognitivo, se supone, que no solamente es necesario transmitir información científicamente validada, en concordancia con cada etapa de desarrollo y el contexto social donde se desarrolla, sino también y simultáneamente, implica el conocimiento de derechos y obligaciones y el trabajo sobre los prejuicios, estereotipos y las creencias que sostienen actitudes discriminatorias. En relación con la dimensión afectiva, es importante desarrollar capacidades tales como la empatía, la solidaridad, la expresión de los sentimientos en un marco de respeto y valoración de la diversidad. Simultáneamente, es preciso contemplar una dimensión relacionada con el saber hacer, en la que se promueva la adquisición de prácticas asertivas, el fortalecimiento de actitudes de respeto y cuidado personal y colectivo de la salud, así como también, de habilidades psicosociales, tales como propiciar el diálogo y la mediación para lograr acuerdos, además de la expresión de sentimientos y afectos (Marina et al., 2012).

En este contexto, los aprendizajes de los y las estudiantes resultan de la selección de complejos procesos de reconstrucción entre la teoría y la práctica (Litwin, citada por Ramos, 2012), por ello es indispensable, para el profesorado, poner atención, no solo en los temas que van a integrar los programas y/o las planificaciones de ESI, y que deben ser tratados en clases, sino también, y al mismo tiempo, en la manera como dichos temas van a ser abordados en el aula. «La relación entre temas y formas de abordarlos es tan fuerte que se puede sostener que ambos, temas y estrategias de tratamiento didáctico, son inescindibles» (Camilloni, citada en Anijovich y Mora, 2012, p. 23).

A partir de esta consideración, se entiende por estrategias de enseñanza, al conjunto de decisiones, acciones y procedimientos que pone en práctica el profesorado para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje en el estudiantado. Se trata de situar la enseñanza considerando cómo enseñar un contenido disciplinar, y qué se quiere que los alumnos y alumnas comprendan, por qué y para qué (Anijovich et al., 2012).

Se puede agregar, además, que estas estrategias tienen dos dimensiones: en primer lugar, una «dimensión reflexiva», en la que el profesorado diseña su planificación, que involucra al proceso del pensamiento del docente, el análisis del contenido disciplinar, las formas de concebir la enseñanza y el aprendizaje, la consideración de las variables situacionales de las prácticas áulicas, el diseño de alternativas de acción, hasta la toma de decisiones acerca de las modalidades de enseñanza, los materiales y recursos didácticos²⁰, y el tiempo necesario para su ejecución. En segundo lugar, una

²⁰ Los materiales didácticos pueden ser definidos como la combinación de insumos y actividades para el logro de algún objetivo de enseñanza que brindan información con determinados sistemas de símbolos fijados materialmente sobre algún soporte. Tienen *intencionalidad didáctica*, tanto en la elaboración de los mismos, como en el diseño que le da forma. Se denominan recursos didácticos a todos aquellos dispositivos, materiales, herramientas y tecnologías que, *sin una clara intención didáctica*, sirven para

«dimensión de la acción» que incluye la puesta en marcha de las decisiones tomadas (Anijovich et al., 2012, p. 24). Las estrategias de enseñanza que el profesorado proponga favorecerán algún tipo de comunicación e intercambio tanto intrapersonal como entre los alumnos y los y las docentes, y entre cada alumno y el grupo.

En la ES se recurren a dos tipos de estrategias para implementar sus programas, la centrada en el profesorado y la centrada en el alumnado. La estrategia *centrada en el profesorado* implementa un método de enseñanza tradicional, enfocado en la o el sujeto que enseña, que explica, informa y alecciona al estudiantado sobre los contenidos educativos propuestos desde el cuerpo docente, y donde se priorizan saberes técnicos en torno a la sexualidad, poniendo acento primordialmente en la prevención y el riesgo. Se apela a expertos y expertas, cuyas competencias se vinculan con los saberes disciplinares especializados desde el campo de la medicina. Desde la dirección de las escuelas, esta modalidad es considerada un «hito educativo» importante, pues estiman que el acercamiento de profesionales para brindar charlas de ESI, rompe la rutina y el formato de la dinámica institucional habitual, considerando que esta modalidad hace más atractivo el abordaje de la ES. Esta estrategia de enseñanza es más popular en los programas con enfoques confesionales, biologicista y biomédico (Wainerman et al., 2008).

La estrategia *centrada en el alumnado* es una alternativa innovadora para el abordaje de la sexualidad desde enfoques integrales. El aprendizaje es concebido como un proceso intelectual que proporciona el desarrollo y la reestructuración de los esquemas conceptuales preexistentes, es por ello que, el estudiantado es considerado como actor activo de su aprendizaje. Los contenidos que se abordan surgen de sus propias

apoyar, propiciar, favorecer, motivar y facilitar la transferencia de contenidos y la construcción de significados (Grau J. , 2014).

expectativas, intereses y necesidades. El aprendizaje es concebido como una empresa colectiva en la que, los y las docentes no son expertos que proporcionan certidumbres, sino orientadores y colaboradores en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta estrategia se desarrolla desde una modalidad vivencial en la que el acento está puesto en la construcción de conocimientos y en la reflexión sobre ellos, ambas acciones permiten al estudiantado tomar decisiones, autónomas e informadas, para formular su propio proyecto de vida. De allí la importancia que cobra la “modalidad de taller” para trabajar aspectos vinculados a la experiencia vital y otros contenidos referidos a la sexualidad (Wainerman et al., 2008).

El taller constituye un dispositivo provocador de cambios dado que permite proponer acciones pedagógicas tendientes a lograr la circulación de diversos significados, la toma de consciencia, la comprensión, la elaboración de interpretaciones y, por, sobre todo, la iniciación de procesos de reflexión. A su vez, se considera al taller como dispositivo pedagógico participativo de mucha riqueza en lo referente al desarrollo de procesos de relaciones interpersonales y aprendizajes sociales, puesto que las tareas se estructuran en una combinación de actividades individuales y grupales, permitiendo la construcción de representaciones tanto personales como compartidas, en un trabajo de elaboración a partir de momentos de comunicación, diálogo y discusión (Hernández A. M., 2018).

Para Ramos (2012) en la ES, el taller permite la integración de las experiencias personales de cada estudiante, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, donde las alumnas y los alumnos integran el pensar, hacer y sentir, recreando conocimientos a partir de lo que saben, viven y sienten desde la práctica de su vida cotidiana. A su vez «facilitan la visualización de mitos, prejuicios y tabúes culturales que inciden en la

resistencia al cambio y en la adquisición de conductas sexuales saludables» (Ramos, 2012, p. 107).

2.3. Ejes transversales en los que se asienta la ESI

Existe un amplio consenso a nivel mundial acerca de la necesidad de una educación sexual integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en un marco de libertad, respeto a las diferencias y a los derechos, de tal manera que puedan incorporar la sexualidad a su vida de forma enriquecedora y saludable, según el contexto social y cultural en el que viven, por ello, es función ineludible de las escuelas educar en sexualidad enmarcada en una ley que la respalde.

En Argentina, la definición de la ESI como un derecho, implicó acciones políticas que culminaron con la sanción de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral en el año 2006 y la aprobación de los LCB en 2008, sentando las bases de la ESI como política de Estado. Esta Ley se nutre del marco de los derechos humanos, en la que las instituciones educativas son las garantes de hacer cumplir las regulaciones nacionales e internacionales. Contar con una normativa sobre educación sexual integral facilita su institucionalización, jerarquizando la misma y creando las condiciones para su sostenibilidad (Faur, 2018a).

Al respecto Sileoni (2008, p. 9), manifiesta que la Ley de ESI «recoge los principios constitucionales de igualdad y de no discriminación, y en su espíritu propone una cultura democrática que promueve la participación y el acceso a procesos de información, comunicación con alcance universal». El cumplimiento de la ley busca fortalecer las capacidades del estudiantado para asumir una vida plena, tal como lo recomienda el Comité de los Derechos del Niño en lo que se refiere a la inclusión de contenidos de la ESI; al mismo tiempo, se constituye en una oportunidad para que en la escuela, y en articulación con otros actores y sectores de la sociedad, se fortalezca la

búsqueda de respuestas eficaces a situaciones de vulneración de derechos, tales como la violencia, el abuso, el maltrato de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, e implemente medidas de protección y reparación para la atención de estos problemas (Sileoni, 2008). Del mismo modo, la ESI permite el fortalecimiento de la ciudadanía, gracias al desarrollo de capacidades de pensamiento crítico, para lograr la participación en la toma de decisiones, la inclusión social y respeto a la diversidad, partiendo de un abordaje atento a las características particulares de los distintos momentos de la vida del estudiantado (Faur et al., 2015).

La ley de ESI se sustenta y complementa con otras normativas de nivel nacional, entre las que se encuentran, la Ley 25.673 de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable; la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes; leyes que ampliaron los derechos para las mujeres y los géneros diversos, entre ellas: las leyes de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar las violencias contra las mujeres; la Ley de Matrimonio Igualitario, la Ley de Identidad de Género y la Ley 7.234 “Educar en igualdad. Prevención y Erradicación de la Violencia de Género”, que establece la obligatoriedad de realizar al menos una jornada anual de prevención de la violencia de género en todas las escuelas del país (Faur, 2018a).

Entre las características que contempla la Ley de ESI, se encuentran, en primer lugar la *universalidad*, que refiere, en el texto legal, a tres aspectos complementarios: a) todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral, desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y formación técnica profesional; b) el carácter federal de la ESI, otorgando la responsabilidad a los niveles nacional, provincial y Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en la que cada jurisdicción tiene la autonomía para adaptar las propuestas de ESI a su realidad sociocultural y c)

su implementación no se restringe a las escuelas de gestión pública sino que incluye además a las de gestión privada incluyendo a las confesionales. En segundo lugar, la Ley refiere a su carácter de *integralidad* en el abordaje de la ES, en la que se articulan aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos, superándose el enfoque biomédico que caracterizaba a la ES previa a la sanción de la Ley, como la única posible para abordar la sexualidad en las escuelas. En tercer lugar, la ley insta a que se formulen *contenidos curriculares mínimos* para que sean impartidos en todas las escuelas, buscando un criterio de equidad en el acceso a este derecho (Faur, 2018a).

En este contexto, el Ministerio de Educación de la Nación consultó a las distintas jurisdicciones sobre sus experiencias y recorridos referidos a la ES, y convocó a diversos profesionales expertos en la temática y a representantes de diversos credos, a fines de construir consensos curriculares para su implementación en las instituciones educativas de todos los niveles. Durante este proceso surgieron los LC para la ESI, que definen el piso común de contenidos escolares válidos para todos los niveles y modalidades del sistema educativo argentino, tanto para escuelas públicas como de gestión privada, y para todas las jurisdicciones del país. Estos contenidos fueron aprobados por ministros y ministras de las provincias, en el Consejo Federal de Educación (Resolución 45/08) (Marina, 2010).

Los LC, enuncian los propósitos formativos y los aprendizajes básicos sugeridos para cada nivel educativo. Como corresponde al primer nivel de desarrollo curricular, a partir de ellos, las autoridades educativas de cada provincia tienen las atribuciones de realizar las adecuaciones necesarias que atiendan al contexto y a las necesidades del estudiantado y de la comunidad educativa en general. Los LC Nacionales para la ESI responden a aquellos propósitos que se relacionan más directamente con la temática:

“Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas, sin admitir discriminación de género, ni de ningún otro tipo”; “garantizar, el ámbito educativo el respeto de los niños, niñas y adolescentes establecidos en la Ley 26.061²¹”; brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable”; “promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación”. (Marina et al., 2008, p. 13)

Acorde a estos objetivos y los que se establecen en el artículo 3° de la Ley de ESI, los Lineamientos Curriculares responden a los siguientes *propósitos formativos*:

- Ofrecer oportunidades de ampliar el horizonte cultural desde el cual cada niño, niña o adolescente desarrolla plenamente su subjetividad reconociendo sus derechos y responsabilidades y respetando y reconociendo los derechos y responsabilidades de las otras personas.
- Expresar, reflexionar y valorar las emociones y los sentimientos presentes en las relaciones humanas en relación con la sexualidad, reconociendo, respetando y haciendo respetar los derechos humanos.
- Estimular la apropiación del enfoque de los derechos humanos como orientación para la convivencia social y la integración a la vida institucional y comunitaria, respetando, a la vez, la libertad de enseñanza, en el marco del cumplimiento de los preceptos constitucionales.
- Propiciar el conocimiento del cuerpo humano, brindando información básica sobre la dimensión anatómica y fisiológica de la sexualidad pertinente para cada edad y grupo escolar.
- Promover hábitos de cuidado del cuerpo y promoción de la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular, de acuerdo con la franja etaria de los educandos.
- Promover una educación en valores y actitudes relacionados con la solidaridad, el amor, el respeto a la intimidad propia y ajena, el respeto por la

²¹ Ley 26.061: Protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes.

vida y a integridad de las personas y con el desarrollo de actitudes responsables ante la sexualidad.

- Presentar oportunidades para el conocimiento y el respeto de sí mismo y de sí misma y de su propio cuerpo, con sus cambios y continuidades tanto en su aspecto físico como en sus necesidades, sus emociones y sentimientos y sus modos de expresión.
- Promover aprendizajes de competencias relacionadas con la prevención de las diversas formas de vulneración de derechos: maltrato infantil, abuso sexual, trata de niños y niñas.
- Propiciar aprendizajes basados en el respeto por la diversidad y el rechazo por todas las formas de discriminación.
- Desarrollar competencias para la verbalización de sentimientos, necesidades, emociones, problemas y la resolución de conflictos a través del diálogo. (Marina et al., 2008, pp. 13 – 14)

Para organizar la ESI en las escuelas se establecieron ejes conceptuales que se conciben como pilares de la educación sexual integral. Faur et al. (2015) expresan al respecto:

Se trata de cinco dimensiones basadas en una perspectiva respetuosa de los derechos y de la igualdad de género, donde se reconocen la diversidad de formas de vivir la sexualidad y la importancia de la afectividad como parte constitutiva de la subjetividad, y que, al mismo tiempo y a partir de todos estos pilares, procuran brindar herramientas para el cuidado del cuerpo y de la salud. (P. 40)

A continuación, se exponen las características de cada eje conceptual de la ESI.

2.3.1. Eje: Reconocer la perspectiva de Género²².

En el marco de los LC, hablar de género implica un concepto relacional que abarca tanto a varones como a mujeres²³, alude a una construcción social, cultural que se da a partir de la diferencia sexual, organizándose sobre aquello que se considera “propio” de lo masculino y de lo femenino.

Desde el punto de vista de Faur (2008) el género es:

Una categoría construida, no natural, que atraviesa tanto la esfera individual como la social. No se trata, entonces, de una configuración identitaria que afecta exclusivamente a las decisiones individuales de las personas relacionadas con sus modos de vivir la femineidad o la masculinidad, sino que influye de forma crítica en la división sexual del trabajo, la distribución de los recursos y la definición de jerarquías entre hombres y mujeres en cada sociedad. (p. 23)

Si bien, estas concepciones permiten visualizar la variabilidad y dinamismo del género en distintos contextos culturales y sociales, no obstante, y en sintonía con Morgade (2019a), la concepción de “genero” no está lo suficientemente definida como para explicar la variedad de posibilidades y combinaciones que se dan en la realidad. La razón de ello reside, según esta autora, en que no hay una sola masculinidad ni una sola femineidad, por el contrario, en la sociedad se presenta una masculinidad dominante y una dominada y lo propio ocurre con las definiciones de qué es lo femenino.

²² La palabra “género” no aparece incluida en la Ley de ESI y los LC de alcance nacional, debido a las negociaciones con sectores religiosos durante su elaboración. Lo más cercano al enfoque de género se encuentra en el objetivo: “Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres”. La Ley Nacional ESI, los LC que le siguieron, y particularmente las líneas de acción elaboradas durante los siete años del Programa Nacional ESI dan cuenta de la incorporación de la perspectiva de género y de derechos humanos, y la reconocen como eje central de esta política educativa (Faur, 2018a; Morgade, Fainsod, González del Cerro y Busca, 2016).

²³ Los documentos oficiales nacionales (LC y ejes conceptuales) de ESI, al referirse a las “relaciones de género” o “género”, aluden únicamente a varones y mujeres, y a una diferencia social entre lo femenino y lo masculino, dejando de lado las otras relaciones y expresiones genéricas y disidencias sexuales, reproduciendo, de esta manera, un binarismo y un status quo en torno a las relaciones de género y las sexualidades.

Este «dualismo se combina con otra aún más abstracta y que tiene que ver básicamente con la forma en que se construye el género» (Morgade, 2019a, p.30). Esta crítica que Morgade aporta a la definición de género, incluye construcciones alternativas a lo masculino y femenino, y permite repensar a las relaciones de género, no tanto como dos polos, sino más bien, «como un conjunto de relaciones en las que hay imágenes predominantes e imágenes silenciadas» (Morgade, 2019a, p. 31).

De lo que sigue que, la ESI con perspectiva de género tiene un rol central porque permite dar cuenta de la forma en que las relaciones sociales de género naturalizadas se estructuran, tendiendo a perpetuar las desigualdades entre varones, mujeres y otras identidades sexuales y de género; por otro lado, habilita un debate profundo que permite visibilizar los discursos androcéntricos y heteronormativos en las que otras identidades sexuales y genéricas pasan a ser consideradas anormales (Faur, 2008; Morgade et al., 2016).

Una educación sexual con enfoque de género, al mismo tiempo, permite comprender que el cuerpo humano implica pensarlo más allá de lo físico y lo biológico. El cuerpo viene configurado desde las historias y las experiencias sociales personales, convirtiéndose en depositario de subjetividades y formas de representarse en el mundo. Al respecto Morgade (2006) expresa que cada cuerpo,

está inscripto en una red de relaciones sociales que le dan sentido y que su uso, disfrute y cuidado, es decir, las prácticas en las que lo 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. (p. 43)

Concebir el cuerpo humano desde las instituciones educativas, implica pensarlo más allá de lo biológico, cuando una o un estudiante ingresa a la escuela, su

cuerpo viene configurado desde la historia de sus experiencias sociales. La escuela participa de ese proceso reforzando, invisibilizando o confrontando esa historia. Es así que, el cuerpo de cada niño, niña y adolescente se convierte en depositario de subjetividades y formas de representarse al mundo.

Por consiguiente, tener presente los condicionantes sociales y culturales de la construcción de la sexualidad y de género, representa uno de los ejes estructurantes de la ESI. Una ES con perspectiva de género, no se centra solamente en estudiar las peculiaridades que cada grupo sexual pueda desarrollar, sino que incluye la noción de desigualdad y de las relaciones de poder que la construcción social de la sexualidad implica, de esta manera, permite analizar los modos como operan los prejuicios sociales respecto a los roles y papeles sexuales. Adicionalmente, este enfoque destaca la existencia de las diversas maneras de vivir el propio cuerpo, y de construir relaciones afectivas, basadas en el respeto hacia sí mismo y hacia los demás. Por ende, se constituye como núcleo central de la ESI, enmarcándose en una perspectiva de los derechos humanos que promueve la construcción igualitaria de la diversidad (Morgade, 2006).

Del examen anterior se advierte que la perspectiva de género no se ocupa solo de las mujeres,

se postula relacional y permite superar la construcción binaria de lo masculino y lo femenino para pensar las condiciones de su formulación y cuestionamiento de sus ideas y el modo en que se producen y conceptualizan otras identidades sexuales y genéricas. (Elizalde, et al., citado en Vásquez y Lajud, 2016, p. 74)

En los LC, dentro del eje «Reconocer la perspectiva de género», aparecen como contenidos explícitos los mandatos sociales en torno a la masculinidad y a la

femineidad, los estereotipos²⁴ y representaciones de género, las diversas y desiguales expectativas y valoraciones respecto de varones y mujeres y cómo inciden estos en el ejercicio de los derechos. Estos contenidos tienen por objeto desnaturalizar y visibilizar las diferencias en cuanto al género para promover transformaciones tendentes a propender la equidad e igualdad de oportunidades entre varones y mujeres (Argiroffo y Scalona, 2016).

En este sentido, cabe destacar la importancia de la ESI para prevenir la violencia de género, tan naturalizada en nuestra sociedad. El femicidio, travesticidio y el transfemicidio son la expresión visible y extrema de este tipo de violencia, basadas en mandatos sociales que promueven la división binaria y excluyente entre los géneros. En Argentina, frente a los graves hechos sociales de violencia extrema hacia las mujeres, la sociedad respondió masivamente poniendo un límite y visibilizando su repudio e intolerancia a estas agresiones a través de marchas multitudinarias bajo el lema “Ni una menos”²⁵; esta protesta ha demostrado una profunda comprensión del vínculo entre la violencia de género y otras formas de desigualdad de género (González del Cerro, 2018). Al mismo tiempo, estas manifestaciones en torno a la violencia de género, habilitaron conquistas en la legislación, entre ellas se encuentra la sanción de la Ley N°27.234 “Educar en Igualdad: Prevención y erradicación de la violencia de género”, que establece la obligatoriedad de realizar al menos una jornada anual en los

²⁴ Para Morgade (s.f.), «los estereotipos tienen la función de ordenar el mundo a nuestro alrededor, ya que funcionan socialmente para establecer y mantener la hegemonía del grupo dominante» (p.7). De esta manera, al pertenecer a un grupo social y cultural determinado, se adoptan formas compartidas de ser y vivir los cuerpos configurando significados valorativos a los mismos, lo que genera relaciones de poder, y la percepción de quiénes somos y que hacemos con nuestros cuerpos.

²⁵ En el año 2015, estas marchas se concretaron en muchas ciudades del país tras la ola de femicidios. Las estadísticas revelan que la violencia de género mata a una mujer cada treinta horas (Jornada Nacional "Educar en Igualdad: Prevención y erradicación de la violencia de género". Orientaciones para las Instituciones Educativas, s.f.). De acuerdo con la Corte de Justicia de Argentina y la Oficina de la mujer, a finales de 2019, se registraron 268 víctimas letales de violencia de género, con una tasa de 1,1 femicidios directos cada 100.000 mujeres (Los nuevos números de los femicidios y travesticidios en Argentina: el 90% de las víctimas tenía un vínculo previo con el hombre acusado del asesinato, 2020).

establecimientos educativos, con el propósito de desarrollar y afianzar actitudes, saberes, valores y prácticas que promuevan la prevención y la erradicación de la violencia de género²⁶. Esta Ley, ofrece la oportunidad de fortalecer y avanzar con las acciones de ESI en las escuelas.

De igual manera, la ESI prevé a la perspectiva de género como interseccional y transversal; el carácter interseccional, apunta a la imbricación de derechos y privilegios que actúan en diversas situaciones y que permiten cuestionarse sobre la reproducción institucional de la desigualdad. El carácter transversal, implica la responsabilidad de las y los actores institucionales, de modo que la perspectiva de género debe estar incluida en la convivencia cotidiana de los diversos espacios institucionales (González del Cerro, 2018).

Para Marina et al. (2014) los aspectos irrenunciables de este eje son:

- Considerar al género como una categoría relacional que abarca a mujeres, varones y otras identidades sexuales.
- Reconocer la diferencia sexual entre unas y otros.
- Analizar las desigualdades entre hombres y mujeres.
- Problematizar las concepciones rígidas sobre lo considerado exclusivamente masculino o exclusivamente femenino identificando prejuicios y estereotipos de género y las consecuencias negativas que provocan a mujeres y varones.

²⁶ Los conceptos de violencia de género y de violencia contra las mujeres se utilizan como sinónimos, dado que en la mayoría de los tratados y convenciones internacionales hacen referencia a las mujeres cuando hablan de violencia de género. No obstante, el concepto de violencia de género es más amplio, puesto que las desigualdades son estructurales e impactan tanto en mujeres como en personas con identidades de género y orientaciones sexuales que no responden a los mandatos patriarcales. (Jornada Nacional Educar en Igualdad : prevención y erradicación de la violencia de género: orientaciones para las Instituciones Educativas, 2020).

- Incorporar el concepto de igualdad de género para abordar las desigualdades y hacer realidad la igualdad de todas las personas independientemente de su género. (Sección “Reconocer la perspectiva de género”, Párrafo 5)

2.3.2. Eje: *Respetar la diversidad sexual.*

Este eje pone el acento en la diversidad como característica inherente al ser humano, supone asumir lo singular de cada persona, con historias y trayectorias diversas, implica sumar a la experiencia escolar aquello que es diferente a lo propio y a lo cotidiano. Esta singularidad abarca los modos de pensar, de sentir, de creer, de amar, de actuar y vivir la sexualidad, al mismo tiempo, permite valorar y reconocer las diferencias que posee la humanidad, tales como el origen étnico, las creencias religiosas, la condición social, entre otras (Marina et al. 2014).

En las instituciones educativas, llevar adelante una ES con enfoque integral, implica hacer de las escuelas espacios inclusivos y respetuosos, en las cuales todas las personas que conforman la comunidad educativa tengan la libertad de poder expresar su orientación sexual e identidad de género, sin temor a ser discriminados y discriminadas, excluidos y excluidas y estigmatizados y estigmatizadas. En este contexto, se propone dentro de este eje, superar la idea de *tolerar* para valorar positivamente la multiplicidad de formas en las que las personas manifiestan su sexualidad (Argiroffo et al., 2016; Marina et al., 2014).

El desafío actual para las escuelas, una vez lograda la igualdad jurídica²⁷, es pensar en su transformación, puesto que la escuela, al no tomar nota de los cambios sociales que se han generado, continúa reproduciendo formas de desigualdad al vio-

²⁷ En la Argentina, en los últimos años se promulgaron leyes que permiten a las personas del mismo sexo casarse, mediante la Ley de Matrimonio Igualitario (Ley N° 26.618) y las que reconocen los derechos y necesidades de las personas que viven su género de un modo que no coincide con el sexo que les fue asignado al nacer, Ley de Identidad de Género (Ley N° 26.743).

lentar los derechos ya consagrados en las leyes. Este desafío supone problematizar el carácter heteronormativo que promueve la cultura institucional educativa, así como las formas legitimadas de socialización dentro de las aulas. Al respecto Sempol (2018), destaca que:

Problematizar la idea de que la educación es un espacio neutro desde el punto de vista del género y la sexualidad, exige repensar las prácticas educativas, reubicándolas en una perspectiva más amplia de políticas identitarias con el fin de comprender los efectos de poder que producen estos procesos de sujeción e identificación de los individuos. (Sección “Políticas Identitarias y sexualidad, Párrafo 1)

La escasa formación del profesorado sobre temáticas de género e identidad sexual promueve que los discursos institucionales operen en base a implícitos y criterios considerados de sentido común. La organización y las rutinas escolares, terminan naturalizando algunas formas de vivir la sexualidad y validando ciertas corporalidades sobre otras, presentándose como manifestación una “presunción de heterosexualidad” (Sempol, 2018). Al respecto, Vásquez y Lajud (2016, p. 71) sostienen que «en las escuelas persiste una pedagogía constituida sobre el ideal de pureza que impone modelos de identificación hegemónicos con un consecuente enclosetamiento de las diferencias».

Por lo tanto, desde una ESI que respete la diversidad, es necesario reconocer la existencia de la presunción de heterosexualidad, lo que implica estar atentos, en el aula, en los patios y en toda la escuela, de expresiones y/o bromas descalificadoras o prácticas agresivas y manifestaciones discriminatorias, tales como la homofobia, lesbofobia o transfobia (Marina et al., 2014).

De esta manera, para lograr el cometido de una escuela inclusiva y respetuosa de la diversidad, es necesario que la comunidad educativa trabaje activamente para evitar situaciones de discriminación, haciendo frente a temores, creencias falsas, prejuicios, relacionados con la orientación sexual y la identidad de género, a su vez, es preciso «tomar consciencia de que todas y todos somos reproductores de desigualdades» (Vásquez et al., 2016, p 77). Por ello, es imprescindible generar espacios para la reflexión conjunta entre docentes y la puesta en debate sobre las visiones, valoraciones, y los modos de percibir y significar la sexualidad, al mismo tiempo que se ponga en tensión los propios supuestos y los símbolos que se transmiten para transformarlos.

Marina et al. (2014), considera que para la ESI los contenidos irrenunciables respecto al eje: respetar la diversidad sexual son:

- Rescatar el significado profundo de convivir en una sociedad plural y poner en valor la diversidad.
- Cuestionar la “presunción de heterosexualidad”.
- Respetar la identidad de género y la orientación sexual de todas las personas.
- Rechazar la violencia y la estigmatización por orientación sexual e identidad de género ya que no puede haber silencio pedagógico frente a la discriminación de cualquier tipo. (Sección “Respetar la diversidad”, Párrafo 6)

2.3.3. Eje: Ejercer nuestros derechos.

Argentina, como otros países, adhirió en 1990 a la Convención sobre los Derechos del Niño y le dio jerarquía constitucional en 1994. Este tratado de las Naciones Unidas establece que los niños y niñas tienen los mismos derechos que los adultos, su texto está compuesto por un conjunto de normas para la protección de la infancia y los

derechos de la niñez. Esto significa que, los Estados que adhieren a este tratado se comprometen a cumplirlo y a crear normas propias que retomen sus ideas, así como destinar todos sus esfuerzos para lograr que cada niño y niña goce plenamente de sus derechos.

En línea con lo establecido en la Convención de los Derechos del Niño, en el país, desde el año 2005, se cuenta con la Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (N° 26.061). Esta Ley garantiza el ejercicio y disfrute pleno, efectivo y permanente de todos aquellos derechos que están reconocidos tanto en el orden internacional como en el nacional. La Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006, se nutre de sus principios y se refleja en la obligatoriedad de la escuela secundaria. Luego, y a partir de la sanción de la Ley 26.150, el Ministerio de Educación de la Nación, crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral con la finalidad de que el acceso a los derechos de la Ley comience a hacerse efectivos en las instituciones educativas de todo el país (Ríos Fernández, 2019).

El eje “Ejercer nuestros derechos”, está incluido en forma explícita en el Artículo 1 de la Ley 26.150, que expresa: «Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal» (Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley 26.150, 2006).

Este eje pone en evidencia que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes son sujetos de derecho con plena capacidad para participar, ser escuchados y escuchadas y no discriminados y discriminadas por ningún motivo y considera a las adultas, adultos y al Estado como garantes de sus derechos (Marina et al., 2014). Esto significa que, se reconocen las necesidades de las niñeces y adolescencias como derechos exigibles, interpelando a las personas adultas a intervenir en cuanta oportunidad se evidencie que

los derechos están siendo vulnerados. Por tanto, los y las docentes, como adultos y adultas que trabajan en las escuelas, tienen la responsabilidad de colaborar en la materialización del conjunto de derechos definidos en las normativas vigentes.

Cabe destacar que, cuando surge el tema de las nuevas concepciones sobre las infancias y las adolescencias, generalmente se piensa en forma errónea que «como se habla de igualdad de derechos “ahora no hay diferencias entre adultos y niños, niñas y adolescentes”» (Marina et al., 2014, Sección: Ejercer nuestros derechos, Párrafo 2). No obstante, la perspectiva de derechos sostiene que las personas adultas, por el hecho de serlo, tienen la responsabilidad y el deber de proteger y garantizar los derechos de los más chicos.

En este contexto, hay que hacer notar que, en Argentina se pasó de considerar a niños, niñas y adolescentes como sujetos y sujetas de tutela a definirlos como sujetos y sujetas de derecho. Este cambio radical se produce en 2005 con la derogación de la Ley de Patronato de Menores, y se sanciona la Ley de Protección Integral de Derechos de niños, niñas y adolescentes N° 26.061. Con este cambio de paradigma se modifica la concepción de las infancias y de las adolescencias.

Esta mirada no elimina la asimetría necesaria en los vínculos entre adultos y niños, niñas y adolescentes, por el contrario, promueve formas diferentes de vínculos, y por lo tanto supone que las personas adultas construyan nuevos modos de ejercer la autoridad. En la puesta en escena de esta autoridad tiene que estar representada la voz de los niños, niñas y adolescentes y para ello es necesario darles lugar en la construcción de las normas, favorecer el diálogo y la escucha, y cuando sea oportuno, establecer sanciones que no vulneren sus derechos (Marina et al., 2014).

Como se ha visto, la ESI reconoce a niños, niñas, adolescente y jóvenes como sujetos y sujetas de derecho, esto permite visualizar que otros derechos vienen de la

mano al implementar la ESI en las escuelas. Entre estos derechos podemos mencionar entre otros:

- El derecho a recibir información científicamente validada, que favorece, además de cuidar el propio cuerpo y el ajeno, la construcción de autonomía para asumir conductas responsables y tomar decisiones libres y fundamentadas, para vivir plenamente la sexualidad. El acceso a la información en materia sexual y reproductiva involucra una serie de derechos tales como: el derecho a la libertad de expresión, tanto de emociones, sentimientos y pensamientos, el derecho a la integridad personal, a la vida privada, y a vivir libres de violencia, y el derecho de expresar libremente su sexualidad sin sufrir ningún tipo de discriminación por su orientación sexual (Marina et al., 2014; Sequeira, 2014).
- El derecho a habitar un ambiente educativo seguro y saludable, acogedor y en el que se respeten por igual los derechos de varones, mujeres y otras identidades sexuales, sin estereotipos de género que provoquen desigualdad. El fortalecimiento de estos entornos es responsabilidad de las instituciones educativas, las comunidades y familias, de ahí la importancia de involucrar a todos estos actores como aliados en el proceso educativo (Marina et al., 2014; Sequeira, 2014).
- Por último, el derecho a contar con adultos y adultas responsables que puedan acompañar al estudiantado y orientarles en situaciones de maltrato o abuso.

Todos estos derechos se fundamentan en una concepción integral de la sexualidad y son la base conceptual de los LC y de los contenidos de la ESI. Marina et al. (2014) considera que los irrenunciables del eje “Ejercer nuestros derechos” son:

- Considerar que la ESI no es un hecho aislado, sino que se inscribe en un marco de políticas públicas relacionadas con la inclusión, la igualdad y el ejercicio de los derechos.

- Propiciar el enfoque de derechos vinculados con las infancias y las adolescencias.
- Rescatar el papel fundamental de los y las docentes y de todo el personal de la escuela como garantes de los derechos de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes.
- Generar las condiciones institucionales para el efectivo cumplimiento de los derechos tanto de niños, niñas, adolescentes y jóvenes como también de los y las docentes y de toda persona adulta de la comunidad educativa.
- Promover aprendizajes vinculados con la defensa y el ejercicio de los derechos.
(Sección: Respetar nuestros derechos, Párrafo 5)

2.3.4. Eje: Valorar la afectividad.

En la propuesta de la ESI que se desprende de los LC, la dimensión afectiva es imprescindible, dado que, en el marco de los vínculos y las relaciones sociales, los sentimientos, los valores y las emociones son inherentes a la constitución misma del ser humano. Por ello, es necesario que en la escuela se tome esta dimensión otorgándole el valor profundamente humanista que posee, puesto que, las prácticas educativas que en ella se realizan, no pueden pensarse fuera del encuentro con los otros.

Incorporar esta dimensión nos aleja de perspectivas reduccionistas donde las personas se definen por un único y exclusivo rasgo generalmente asociado a la razón como oposición a la dimensión afectiva y nos permite tener una visión integral de los seres humanos. También significa valorar el lugar que ocupan las emociones y sentimientos en el aprendizaje y contribuir al desarrollo de capacidades afectivas como la empatía, la solidaridad, el respeto. (Marina et al., 2014, Sección: Valorar la afectividad, Párrafo 2)

Tener presente el aspecto afectivo no implica invisibilizar las tensiones o los conflictos que se presentan dentro de la escuela, por el contrario, permite dar cuenta

de las mismas y abordarlas de la mejor manera posible, a través de la negociación, desarrollando habilidades de comunicación para resolverlos sin violencia (Marina et al., 2014). Al abordar la afectividad como un eje transversal de la ESI, es indispensable que la escuela trabaje sobre la significación y valoración que se da a la expresión de sentimientos y emociones en la cotidianeidad escolar, para poder ser coherentes entre lo que la escuela “hace” y lo que “dice”, en efecto, las prácticas que se ponen en acto son mucho más contundentes que aquello que se aborda como contenido explícito.

La escuela puede contribuir a fortalecer las capacidades emocionales del estudiantado, brindando recursos para que puedan identificar y decir lo que les sucede o lo que sienten. Por consiguiente, es necesario crear espacios de confianza y de diálogo, donde se pueda compartir las emociones y los sentimientos y reflexionar sobre los mismos, de tal manera de construir relaciones y vínculos más igualitarios y positivos.

En los LC de la ESI, se pueden encontrar múltiples contenidos relacionados con la afectividad en las diferentes asignaturas. Marina et al. (2014) recomienda no dejar afuera los siguientes aspectos pues son ineludibles:

- Tener en cuenta que las emociones y sentimientos están presentes en toda interacción humana.
- Considerar que la afectividad puede contribuir al encuentro o desencuentro con los otros y las otras que interactuamos cotidianamente.
- Generar las condiciones para que todos y todas puedan expresar sus puntos de vista respetando las diferencias, sin anular las tensiones y conflictos presentes en los vínculos.
- Respetar la intimidad propia y ajena.
- Rechazar toda manifestación coercitiva del afecto, y el abuso y violencia de género y sexual. (Sección: Valorar la afectividad, Párrafo 5)

2.3.5. Eje: Cuidar el cuerpo y la salud.

Las formas de entender y vivir el cuerpo y cuidar la salud no pueden ser vistas únicamente desde una dimensión netamente biológica, por ello debe complementarse con los significados y valoraciones que se les otorgan en cada sociedad y en cada momento histórico.

El devenir como sujetos sexuados, no es únicamente un dato inicial biológico, ni individual psicológico, sino un proceso a lo largo de la historia personal, social, cultural y política. El cuerpo se dota con el paso del tiempo de una identidad personal que es la confluencia de diversas variables, tales como el contexto histórico, la cultura, la condición social, la moda, y las concepciones que sobre el sexo y el género tiene una sociedad en la que se vive. Allí reside su complejidad, porque deviene de un entrecruzamiento de todas estas dimensiones, en un entramado de vínculos y mediatizados por múltiples representaciones, imágenes, actitudes, que influyen sobre la propia biografía.

Por ende, desde la ESI, este eje busca el reconocimiento del cuerpo sexuado y sus distintos cambios como parte fundante de la identidad personal. Es por esto que, adquiere particular relevancia el fortalecimiento de la autoestima y la autonomía, a los fines de adoptar decisiones sobre la salud en general, y la salud sexual y reproductiva en particular, que permitan a las y los educandos vivir una sexualidad sin ningún tipo de coacción, violencia, discriminación, enfermedad o dolencia (Marina et al. 2014).

Por ello es necesario que cuando se trabaje el eje “Cuidado del cuerpo y la salud” en la escuela, se incorporen otras dimensiones además de la biológica, como por ejemplo la historia personal, los discursos científicos, los derechos humanos, las ofertas de la sociedad de consumo, sobre todo a partir de los medios masivos de comunicación, la representación de los cuerpos a través de las distintas manifestaciones

artísticas. También es importante propiciar la reflexión crítica sobre los modelos y los mensajes de belleza que circulan en nuestra sociedad y que pueden influir negativamente en la construcción de la autoestima y en los vínculos interpersonales. A su vez, es preciso favorecer la desnaturalización de prejuicios y estereotipos vinculados con el cuerpo y la salud, para valorar positivamente el cuerpo, incorporando el disfrute y el placer (Faur et al., 2015; Marina et al, 2014).

Por lo que se refiere a la salud, desde la ESI se propone trabajar con una concepción ampliada y multirreferencial de la misma, no centrada únicamente en la “prevención de riesgos” sino en la promoción de actitudes saludables que fortalezcan el cuidado integral de cada una o uno y de los otros y otras.

Los irrenunciables para trabajar dentro de este eje, tal como lo manifiesta Marina et al. (2014) son:

- Reconocer que el cuerpo sexuado y la salud no abarcan sólo la dimensión biológica.
- Reflexionar críticamente sobre las representaciones sobre el cuerpo y la salud que se tiene en la escuela y en la sociedad.
- Trabajar el cuerpo desde distintas disciplinas por ejemplo el arte, la educación física, los medios de comunicación, etc.
- Abordar la salud desde un enfoque que enfatice la salud como derecho.
- Problematizar y reflexionar sobre los estereotipos de belleza para varones y mujeres.
- Propiciar el (auto) cuidado del cuerpo y la promoción de la salud. (Sección: Cuidar el cuerpo y la salud, Párrafo 7)

Para finalizar este apartado, es importante destacar que la ESI está atravesada por los cinco ejes que se encuentran interrelacionados entre sí y denotan la integralidad de la sexualidad humana. Por lo que, lograr un abordaje transversal de los mismos es un cometido que debe ponerse en acción en todas las asignaturas y espacios de las escuelas.

2.4. La transversalidad de la educación sexual

El carácter multidimensional de la ESI implica que en las instituciones educativas se aborden cada uno de los ejes transversales a lo largo de la formación del estudiantado. En los LC se deja explícito que las escuelas tienen la libertad de decidir si la ESI debe ser abordada desde una perspectiva transversal o como un espacio curricular específico. Estas dos formas de abordaje no son excluyentes entre sí, y ambas pueden coexistir en cada establecimiento educativo.

En lo que respecta a la educación secundaria, se propone que, la enseñanza de la ESI podría encaminarse progresivamente desde una perspectiva transversal en el ciclo básico hacia la creación de espacios curriculares específicos, puesto que de esta manera permitiría desarrollar contenidos más complejos y concretos, atendiendo a la vez a demandas puntuales e inquietudes del alumnado.

La organización de un espacio específico no debe de ninguna forma sesgar el enfoque integral que entiende la sexualidad como parte de la condición humana. Esto significa que los docentes de las distintas asignaturas deben estar dispuestos para tener en cuenta los propósitos formativos de la ESI como así también a constituirse, cuando la ocasión lo requiera, en receptores de las inquietudes y preocupaciones de los alumnos y alumnas en relación con la temática. (Marina et al., 2008, p. 15)

En este contexto, se recomienda que las iniciativas de la ESI en las escuelas deben enmarcarse en los proyectos educativos institucionales y desarrollarse en los proyectos de aula, favoreciendo de esta manera la continuidad y la sistematización de las acciones, la interdisciplinariedad, la intersectorialidad y la acción participativa de la comunidad educativa. En el caso del enfoque transversal, se recomienda que su adopción garantice el tratamiento de la ESI en forma continua, evitando que se diluyan los contenidos pertinentes y sus propósitos formativos (Marina et al., 2008).

Como se ha visto, los LC hacen mención de una propuesta transversal de la ESI sin explicitar con claridad el significado del término, es más, se puede incluso confundir y homologar a la transversalidad con la interdisciplinariedad. La transversalidad es un término polisémico, el diccionario de la Real Academia Española, lo define como «lo que se extiende atravesado de un lado al otro» y «cruzado de una parte a otra» (Real Academia, s.f.), y el de Julio Casares (citado en Gavidia Catalán, 2001), indica como acepciones de atravesar: cruzar, traspasar, engarzar, enhebrar, tramar, filtrarse. De esta manera se puede considerar que el término “transversal” puede tener dos significados: el de cruzar y el de enhebrar, la elección de uno u otro, o de ambos, tiene gran importancia en el momento de hacer una propuesta de ESI en las instituciones educativas (Gavidia Catalán, 2001). En el contexto educativo, suele referirse a la transversalidad curricular «como contenidos actitudinales y axiológicos presentes en diferentes asignaturas o materias, temas actuales que están íntimamente relacionados con principios, actitudes y valores» (Zúñiga, citada en González del Cerro, 2018, p. 273).

Con el término transversal se hace alusión a la ubicación o al espacio que se pretende ocupen los contenidos de los cinco ejes de la ESI dentro del proyecto institucional de las escuelas. Estos contenidos deberían ser concebidos como “ejes vertebradores” que atraviesan en forma longitudinal y horizontal el currículo. Lo importante

de la transversalidad es que no se trata simplemente de una propuesta de interdisciplinariedad, a la que hace referencia el curriculum explícito de ESI (Lineamientos Curriculares), esta nueva forma de organización curricular, a pesar de que rescata el esfuerzo de coordinación interdisciplinario, se diferencia, al decir de Oraisón (2000, p. 1) en que: «la interdisciplinariedad plantea una relación entre las diferentes áreas de tipo horizontal», mientras que la transversalidad «recorre el curriculum en forma diacrónica y sincrónica involucrando diferentes áreas, y a distintos niveles dentro de una misma área». Complementando lo anterior, esta autora, explica que la interdisciplinariedad,

sería completamente realizable entre áreas que compartan el mismo objeto de estudio, dedicándose, cada una, a estudiarlo desde perspectivas divergentes, mientras que la transversalidad comprometería incluso áreas poco relacionadas entre sí. En este sentido, debería considerarse a la transversalidad como un enfoque o paradigma transdisciplinario. (p.1)

En consecuencia, se puede decir que mientras la interdisciplinariedad implica el abordaje con contenidos conceptuales desde metodologías y disciplinas diferentes, la transversalidad, debe manifestarse más bien en el tratamiento de contenidos conceptuales diversos, unidos a una fuerte carga actitudinal y de valores que hacen difícil la adscripción a una única área o disciplina (Gavidia Catalán, 2001; Oraisón, 2000).

Este componente actitudinal y de valores que caracteriza la transversalidad, debe desarrollarse en todas las asignaturas y es el que atraviesa las líneas verticales de las áreas de conocimiento, en este sentido responde a la primera acepción de término, porque se encuentran en todas las áreas disciplinares, filtrándose y calando cada una de ellas. A su vez, los contenidos transversales, como lo son los ejes de la ESI, deben vertebrar el aprendizaje por su carácter globalizador, que permite enhebrar o engarzar

los contenidos de todas las asignaturas, constituyéndose en ejes vertebradores del currículum, respondiendo a la segunda acepción del término (Gavidia Catalán, 2001).

Así pues, un verdadero abordaje transversal solamente tiene lugar cuando en su desarrollo participan todas las áreas de conocimiento, solo el concurso de todas ellas permite abordar la riqueza conceptual, procedimental y actitudinal que los ejes de la ESI presentan. «Ya no se trata de acciones más o menos aisladas de profesores determinados, sino que es una actuación de todo el equipo docente» (Gavidia Catalán, 2001, p. 510). Por consiguiente, la transversalidad permite consolidar la noción de que la ESI es una cuestión de todos y todas, que las actitudes, valores y conductas, no son exclusivos de una determinada disciplina y que todo el profesorado y otro personal educativos de la escuela, deben contribuir con ello.

Del examen anterior se advierte que, la transversalidad de la ESI, al estar estrechamente vinculada con valores, actitudes y creencias, se relaciona directamente con las dimensiones del *currículum oculto*, debido a la importante influencia que estas ejercen sobre los aprendizajes relacionados con la sexualidad. El *currículum oculto* hace referencia, a saberes, actitudes, valores y destrezas que los y las estudiantes adquieren mediante la participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en las relaciones interpersonales que se dan en la vida escolar, estos aprendizajes no son explícitos en los programas y en los objetivos educativos de manera intensional, se apoya en los aspectos organizativos de la vida escolar y generalmente no son percibidos por el estudiantado ni el cuerpo docente (Bertín Mardel, 2009). Algunos investigadores que se han referido al tema coinciden en adjudicar al *currículum oculto* la función de inculcar en el alumnado una serie de normas, actitudes, valores y creencias para mantener el *Statu quo*, de esta manera se reproduce y se legitima las relaciones

de poder e ideologías existentes en la sociedad (Giroux y Apple citados por Bertín Mardel, 2009).

Tener presente este aspecto relacionado al curriculum oculto y su relación con la transversalidad es imprescindible cuando de educación sexual se trata, considerando que, los aprendizajes acerca de las sexualidades, no se hacen solamente a través del curriculum explícito formal, como parte de los programas escolares, sino que se dan en las prácticas áulicas y en el devenir de la vida escolar. Plaza (2015) manifiesta al respecto que, los y las docentes pueden no tener como objetivo la enseñanza de la sexualidad, no obstante, en todo momento, dentro del aula, o fuera de ella, las creencias y valores pueden manifestarse de manera implícita permeando la vida escolar, puesto que los y las docentes y otro personal escolar, en sus clases y fuera de ellas, ponen en juego sus propias ideas y representaciones sobre la sexualidad, influyendo en la construcción de subjetividades del alumnado.

Por consiguiente, es difícil pensar que los saberes, valores, actitudes y conductas relacionadas con la sexualidad, puedan ser adquiridos únicamente mediante el simple proceso de comprensión cognitiva. Estos se internalizan cuando son vivenciados, de tal modo que, nada sirve que en algunas asignaturas se promuevan aisladamente valores como la equidad de género, la valoración de la diversidad, la pluralidad de pensamientos, los derechos sexuales y reproductivos, entre otros, si, por otro lado, la comunidad educativa, y las relaciones sociales formales e informales que se dan en la escuela, transmiten valores de exclusión, desigualdad y presunción de heterosexualidad.

En consecuencia, la transversalidad de la ESI debe necesariamente abarcar el curriculum oculto, principal fuente de valores, experiencias dilemáticas, donde en la construcción de significados, juicios y valoraciones acerca de la sexualidad,

intervienen factores relacionados con, las actitudes, los códigos y formas de comunicación, el lenguaje verbal y no verbal, el contexto normativo de la escuela, las formas de disciplinamiento, las condiciones de simetría o asimetría que se dan en las relaciones interpersonales, la distribución del poder, los discursos de docentes, directivos, y otro personal y en la organización y gestión de la escuela (Oraisón, 2000; Plaza, 2015). Asimismo, «el currículo oculto escolar no es sólo lo que “se dice” o “se hace” en la escuela ya que también se transmiten mensajes a través de aquello silenciado, aquello que debería estar, pero no está, aquello de lo que no se habla» (Plaza, 2015, p. 87).

Esta concepción de transversalidad de la ESI, si bien no se visualiza claramente en los LC, se encuentran manifiestos en una de las dimensiones desde las cuales se pueden pensar estrategias o líneas de trabajo y acción, presentes en los contenidos y propuestas para el aula de la Serie Cuadernos de ESI. Esta dimensión que se acerca al abordaje del curriculum oculto en la escuela corresponde a “*la organización de la vida institucional cotidiana*”, que implica pensar en las regulaciones, normativas, rituales y prácticas que día a día constituyen la urdimbre de la vida escolar, los cuales transmiten saberes y reproducen visiones acerca de la sexualidad, a su vez comprende lo permitido, lo prohibido, lo esperable de cada estudiante, el lenguaje utilizado, el uso de los espacios, las expectativas de aprendizaje, los vínculos entre adultos y adolescentes, entre otros (Marina et al., 2012).

De todo ello se desprende que, la transversalidad de la ESI supone un trabajo organizado de amplio alcance, que se sustente en un esfuerzo cooperativo, un trabajo en equipo, en la toma de decisiones consensuadas, y en la construcción democrática de normas y criterios de acción, siendo el objetivo primordial de esta propuesta, lograr que los propósitos formativos sean sostenibles en el tiempo para alcanzar la institucionalidad y prioridad que a la ESI le corresponde dentro de la escuela.

Para concluir este apartado concuerdo con Plaza, González Galli y Meinardi (2013, p. 56) en que la ESI trae aparejada una transformación de la cultura, que no responde únicamente a una modificación cognitiva, sino que implica un cambio en la dimensión moral y ética de las personas.

Los referentes conceptuales expuestos en este capítulo aportan miradas de la ESI con su complejidad, donde se entrecruzan distintos saberes y prácticas. Estos conceptos aquí expuestos, serán retomados y ampliados en el análisis de las distintas categorías que se han elaborado para este estudio.

CAPÍTULO 3: ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Como se anticipó en la introducción, este estudio tuvo la finalidad de detectar, describir y analizar las iniciativas de ESI que se han implementado en la EAE a partir de la Reglamentación de la Ley 26.150 en Argentina.

Este estudio se acota al ciclo básico de la escuela secundaria, modalidad técnica. Importa este ciclo escolar pues se constituye en bisagra entre la escuela primaria y el ciclo superior. Si bien la ESI debe iniciarse desde los primeros años de la escolaridad primaria, el alumnado que ingresa a la escuela secundaria se encuentra en una etapa de vida cuya vivencia es especial, puesto que ocurren complejos cambios que resultan muchas veces determinantes y casi siempre condicionantes para el establecimiento de la adecuada madurez biológica y social del adulto. En este contexto la ESI cobra relevancia innegable visto que, las sexualidades son muy sensibles a las influencias de factores sociales y guardan relación con la propia percepción del bienestar físico, psicológico y social de los y las adolescentes. La salud social y física del y la adolescente es el resultado de las experiencias vividas durante esta etapa y son importantes determinantes de una buena parte de la salud integral en etapas posteriores (Peña Borrego, Torres Esperón, Pérez Lemus, Ramírez Castro y Pría, 2005).

Los objetivos específicos que orientaron la investigación y la construcción de categorías de análisis fueron:

- Describir las particularidades de la EAE, sus actividades y actores en relación con la implementación de la ESI.
- Caracterizar la inserción de la ESI en el ciclo básico de la EAE.
- Identificar en las planificaciones curriculares prácticas de enseñanza y contenidos de ESI que se proponen para el ciclo básico de la EAE.

- Indagar los enfoques de educación sexual y estrategias que prevalecen en las prácticas de enseñanza de docentes del ciclo básico de la EAE.
- Describir logros y dificultades que tienen los y las docentes de la EAE en relación con la implementación de la ESI.

Para dar respuesta a estos objetivos, se optó por un estudio descriptivo orientado por un enfoque mixto, en el que se triangularon métodos cuantitativos y cualitativos y distintas fuentes de información. Mediante la triangulación metodológica se buscó abordar de una forma más completa la complejidad del fenómeno estudiado. El enfoque mixto representa un conjunto de procesos sistemáticos y empíricos de investigación, que combinan la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias de la información recabada y lograr un mejor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández Sampieri et al., 2014). Este enfoque, permite «una construcción progresiva del objeto de estudio, avanzando desde un diseño exploratorio inicial hacia una paulatina y sostenida descripción y análisis de las dimensiones identificadas inicialmente y ampliadas posteriormente» (Rodríguez, Duthil y Penz, 2016, p. 129).

Por otra parte, la metodología cualitativa permite comprender los significados que los y las participantes otorgan a los sucesos, situaciones y acciones en los que están involucrados e involucradas. En este caso, contribuye a comprender qué significados adopta la sexualidad y la enseñanza de la ESI en directivos y referentes educativos²⁸ de la EAE. «El método cualitativo se orienta a profundizar en casos específicos, más que a generalizar. Busca describir textualmente y analizar el fenómeno social como es

²⁸ Como se explicó con anterioridad, se denominan en este estudio *referentes educativos* a docentes, preceptores y preceptoras y personal técnico que está directamente involucrado en actividades educativas con el alumnado.

percibido» (Cienfuentes Gil, 2014, p. 48). Dentro de esta metodología se opta por el estudio de casos, como estrategia investigativa de descripción.

En el estudio de casos se busca «el detalle de la interacción con sus contextos» (Cienfuentes Gil, 2014, p. 49), se analizan las particularidades de los fenómenos estudiados y se explican los vínculos entre las diferentes intervenciones y relaciones, posibilitando la toma de decisiones consensuadas.

Los estudios descriptivos, a su vez, buscan especificar propiedades y características de los procesos investigados o de cualquier otro fenómeno que se someta a análisis, siendo útiles para mostrar las dimensiones de sucesos, una comunidad, un contexto o situación particular (Hernández Sampieri et al., 2014). Dos condiciones justifican un estudio descriptivo: la falta de información acerca del problema de estudio, y que las situaciones que pueden generar esa información sean accesibles al investigador (Fox, 1981). Ambas condiciones estuvieron dadas en el presente estudio dado que, en la institución, no se registraron investigaciones relacionadas con la problemática investigada, al mismo tiempo, la viabilidad para obtener información estuvo presente por pertenecer al cuerpo docente de este ciclo de la escuela, dada esta proximidad, la información recabada en este estudio permitirá introducir mejoras e implementar prácticas de enseñanza de la ESI fundamentadas en la institución.

Teniendo en cuenta que es necesario asegurar que los datos empíricos sean fiables, se utilizó la triangulación metodológica y de datos. La triangulación metodológica consiste en aplicar distintos métodos y técnicas al estudio de un fenómeno, para luego contrastar los resultados, realizando un análisis entre coincidencias y divergencias, lo sustancial en este procedimiento es el control cruzado que permite la validación convergente o una comprensión más global de un fenómeno. «Cada método o técnica implica un modo de abordaje de la realidad y capta de diferente manera o desde

diferentes ángulos esa realidad. De este modo las limitaciones de una técnica pueden ser compensadas por los puntos fuertes de otras» (Ander-Egg, 2003, p. 380). La triangulación de datos consiste en recoger datos de diferentes fuentes para contrastarlos.

De acuerdo con lo expresado, la obtención de datos implicó una investigación de campo y documental. La investigación de campo se realizó mediante la implementación de distintos instrumentos destinados a conocer -principalmente- las prácticas educativas del cuerpo docente relacionadas con la ESI, las concepciones de sexualidad, educación sexual, transversalidad de la ESI, que poseen quienes están a cargo de la enseñanza y, los logros y dificultades que se presentaron al implementar la ESI en la institución. Dichos métodos consistieron en entrevistas a directivos, y encuestas a docentes y preceptores. La investigación documental estuvo dirigida al relevamiento y lectura del corpus normativo de la Ley Nacional 26.150, específicamente los LC y los ejes conceptuales de ESI, además de las planificaciones áulicas y proyectos interdisciplinarios de ESI realizados por referentes educativos de la institución, a los cuales se les efectuó un análisis crítico, estos documentos permitieron conocer la presencia o ausencia de temas relacionados con la sexualidad y las estrategias didácticas utilizadas. Más adelante se profundiza en la descripción acerca de otros aspectos de los instrumentos utilizados para el relevamiento y análisis de los datos.

3.1. Momentos del proceso de investigación

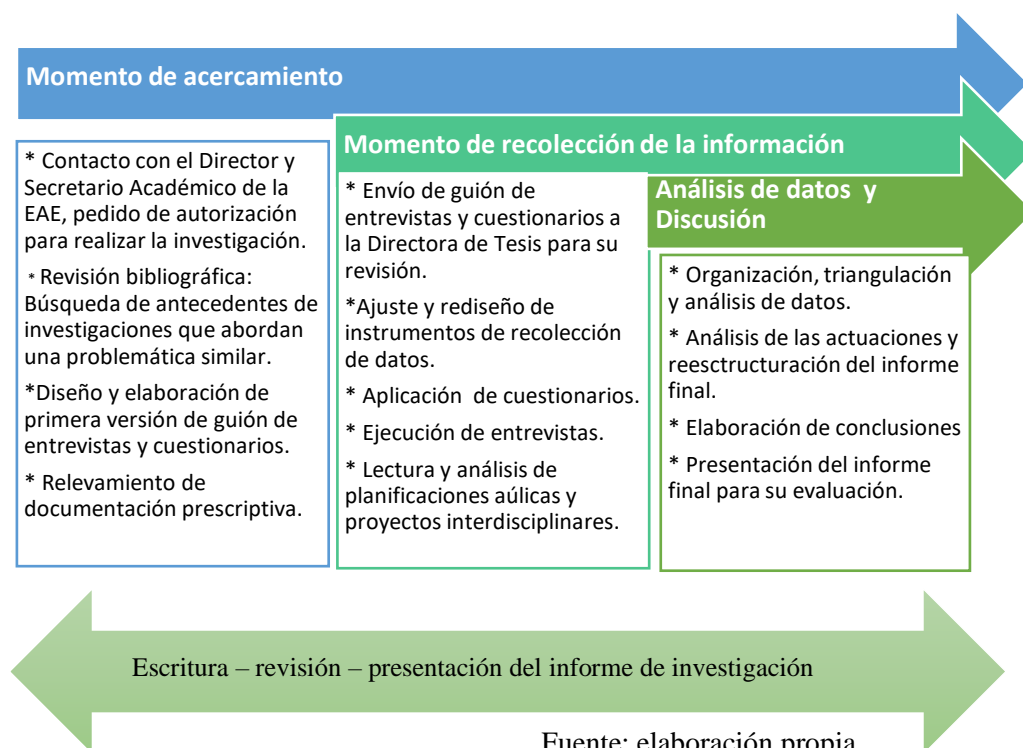
El proceso de investigación se desarrolló a partir del segundo semestre del año 2019 y a lo largo del año 2020²⁹. Durante este período se efectuaron una serie de acciones destinadas a la consecución de los objetivos planteados. Las tareas realizadas involucraron, entre otros aspectos, la búsqueda del estado del arte que posibilitó

²⁹ El trabajo de campo durante el año 2020, estuvo condicionado por la pandemia de coronavirus y el Plan de Contingencia por COVID 19 (Cuarentena y Aislamiento Social Preventivo Obligatorio – ASPO y DISPO, y la ausencia de clases presenciales).

reconstruir y recopilar los avances epistemológicos, teóricos y metodológicos sobre la temática a indagar y diversas posturas sobre la mismas, contribuyendo a la construcción del problema de investigación y el corpus conceptual, al tiempo que permitió la construcción de categorías de análisis, el proceso de diseño y validación de instrumentos para recoger información, la realización de entrevistas, aplicación de cuestionarios, análisis de documentos, procesamiento de datos y elaboración de informe final con las conclusiones y sugerencias de la investigación efectuada. Estas tareas se estructuraron en tres momentos que se detallan en la Figura 3.1.

Figura 3.1

Momentos del proceso de investigación



3.2. Participantes

Los y las participantes de esta investigación fueron directivos de la EAE, a los cuales se realizaron entrevistas, por cuanto son quienes actúan como coordinadores de las actividades institucionales. Las autoridades que participaron en esta investigación

fueron: el director, el secretario académico y la jefa del departamento de orientación escolar (DOE), que a su vez se desempeña como coordinadora de la ESI en la escuela.

Se realizaron dos encuestas al cuerpo docente y de preceptoría, siendo las mismas de “*carácter voluntario*”. En la primera encuesta, participaron 27 de 34 docentes de los distintos espacios curriculares³⁰, constituyendo el 79,4 % de docentes de este ciclo, y 2 preceptores, de 3 que se desempeñan en el ciclo básico de la EAE. Se consideró de importancia tener en cuenta las opiniones de estas y estos referentes educativos (preceptores y preceptoras) puesto que son quienes dedican una gran cantidad de tiempo con el estudiantado y en muchos casos, construyen vínculos de confianza con ellos y ellas, y tienen la posibilidad concreta de aconsejar cuando se acercan, preguntan o les cuentan sus problemas. En la segunda encuesta participaron 18 docentes, de los 34, constituyendo el 52,9 % del total de docentes de este nivel, además, participaron una preceptora y un preceptor³¹.

3.3. Instrumentos

Acuerdo con Diesing (citado en Sautu, 2005, p. 30), en definir «los métodos o modos de procedimiento como una serie de pasos que el investigador sigue en el proceso de producir una contribución al conocimiento». En este trabajo, para el relevamiento de la información, se combinó instrumentos cualitativos, tales como entrevistas dirigidas a las autoridades de la escuela, estudio de documentos oficiales y planificaciones áulicas, registro fotográfico y, por otro lado, instrumentos cuantitativos como las encuestas auto administradas a docentes, preceptoras y preceptores de la institución.

³⁰ De 34 docentes del Ciclo Básico de la EAE, 19 se desempeñan en asignaturas de Formación General y Científico Tecnológica (de aula), 3 en Educación Física y 12 en los Sectores Didácticos Productivos de Formación Técnica Específica (el campo).

³¹ Cabe destacar que los y las docentes que participaron voluntariamente en la primera y segunda encuesta son quienes presentan proyectos de ESI en la institución.

3.3.1. Entrevistas.

La entrevista es considerada una técnica que permite acceder a información difícil de observar directamente, se desarrolla a partir de un diálogo, una conversación intencionada, y está orientada a lograr los objetivos previstos en la investigación (Cienfuentes Gil, 2014), «es un proceso dinámico de comunicación interpersonal en el cual dos o más personas conversan para tratar un asunto» (Ander – Egg, 2003, p. 87). La entrevista, además, de recopilar información relevante de primera mano, permite evidenciar elementos emocionales, a través de la conducta observable de las y los entrevistados. Para Aguirre Cauhé (1995) la entrevista cualitativa permite una conversación desde un ambiente de confidencialidad, de escucha, y de proximidad entre la entrevistadora y el o la participante, permitiendo captar reacciones, gestos, posturas, que proporcionan también información significativa.

En este estudio se optó por una entrevista semi estructurada, con un guion de preguntas a tratar, como «carta de navegación que permite abordar puntos esenciales relativos al tema central de investigación» (Cienfuentes Gil, 2014, p. 85), otorgando un amplio margen de libertad y flexibilidad para el desarrollo de esta (Ander – Egg, 2003). La guía de preguntas, relacionadas con la implementación de la ESI, permitió la expresión de la y los entrevistados acerca de la misma, se constituyó como el camino para conocer lo que las autoridades piensan, saben o conocen sobre la ESI que se desarrolló y se desarrolla en el ámbito de la EAE.

Las entrevistas se realizaron de forma individual al director, secretario académico y coordinadora de la ESI, en sus oficinas, en las mismas se tuvo presente la privacidad y la seguridad, «los informadores son seres humanos y por consiguiente sus actividades tienen que ver con valores, problemas y preocupaciones para los que se debe garantizar el más absoluto respeto e incluso intimidad» (Goetz y LeCompte,

1988, p. 18). Al inicio de la entrevista, se realizó un encuadre, haciendo una presentación del estudio, e indicando sus objetivos. Las entrevistas tuvieron una duración promedio de 1 ½ horas. Las mismas fueron grabadas, tras el pedido de autorización a la y los entrevistados, para luego ser transcriptas en su totalidad para su posterior análisis. Las autoridades dieron a conocer no solo las respuestas a las preguntas enunciadas, sino que se dio apertura para que expresaran experiencias, situaciones y otros elementos, que fueron respetados y que enriquecieron la información.

El guion para la entrevista fue desarrollado en base a una encuesta que fuera diseñada por Faur et al. (2015) a la cual se le realizaron adaptaciones para contextualizarla a esta investigación. Por otro lado, parte de las preguntas, se basaron y adaptaron de un guion de entrevista diseñado por Wainerman et al. (2008). En el ANEXO II, se transcribe la guía de entrevista.

3.3.2. Estudio de material documental.

El estudio de documentos es considerado como una estrategia necesaria de investigación cualitativa y cuantitativa, combina fuentes diversas y tiene como objetivo la obtención de información que incluye la dimensión temporal e histórica que se pretende investigar (Fernández Chaves, 2002). El análisis de documentos, «permite estudiar el contenido manifiesto de una comunicación, clasificando sus diferentes partes de acuerdo con categorías establecidas (...) con el fin de identificar de manera sistemática y precisa las características de dicha comunicación» (Ander-Egg, 2003, p. 245).

Los documentos pueden ser de naturaleza variada, como cartas, periódicos, autobiografías, folletos, fotografías, disposiciones, entre otros, a los cuales «se los puede “entrevistar” mediante las preguntas que guían la investigación y se los puede “observar” con la misma intensidad» (Cienfuentes Gil, 2014, p.77). Se entiende por

documentos a todos los registros escritos y simbólicos como materiales y datos disponibles entre los que se encuentran los documentos oficiales.

Dentro de los documentos escritos que se consideraron para este estudio, se encuentran las planificaciones áulicas³² de los distintos espacios curriculares del ciclo básico de la EAE, con el fin de indagar en ellas la incorporación de los ejes conceptuales de la ESI, las estrategias de enseñanza, los recursos materiales y bibliografía utilizadas por las y los docentes en la escuela. Se analizaron 47 planificaciones que corresponden a los distintos espacios curriculares del ciclo básico de la EAE, consistiendo en el 100% de las mismas. Hay que hacer notar que, algunos espacios curriculares de un mismo curso, son dictados por docentes diferentes, tal es el caso de Lengua de primer año, Biología y Matemática de segundo año e Historia de primer año.

³² En términos generales, una planificación áulica es una actividad que realiza el profesorado para organizar la tarea didáctica, basada en la toma de decisiones que orientan la construcción del conocimiento del alumnado y se plasma en un documento escrito. De acuerdo con Gvirtz y Palamidessi (2006, p. 177) la planificación es «una prefiguración de la realidad que sirve para guiar la práctica». En las planificaciones áulicas se explicita aquello que se va a realizar y se ordenan los elementos que intervienen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En el ámbito educativo se presentan una variedad de planificaciones didácticas, sin embargo, todas ellas contienen determinados componentes independientemente del tipo de planificación que se utilice. Estos componentes son convenciones útiles que permiten pensar la acción. Entre los componentes más habituales se encuentran los siguientes: a) *metas, objetivos o expectativas de logro*, que aluden a la intención con las que se lleva a cabo las acciones, son guías orientadoras, aspiraciones que se proponen, «en el lenguaje vigente en nuestro país (...) las metas u objetivos han recibido el nombre de expectativas de logro» (Gvirtz et al., 2006, p. 189); b) *la selección de contenidos*, son saberes que son objeto de la enseñanza, para los que el profesorado debió primero investigar, interpretar y contextualizar; estos contenidos habitualmente se encuentran organizados y secuenciados acorde a las características del grupo de estudiantes; c) *las estrategias de enseñanza*, tratan de orientaciones generales y criterios de acción acerca del cómo se propone enseñar determinados contenidos en función de los objetivos planteados; d) *las actividades*, son las que se constituyen en experiencias seleccionadas para desarrollar los contenidos; e) *la selección de materiales y recursos*, requieren de soportes con los que se realizarán las actividades con el alumnado, son herramientas materiales y simbólicas que permiten la expresión y el desarrollo de habilidades cognitivas, prácticas y afectivas; f) *la evaluación de los aprendizajes*, tiene la finalidad de conocer si los objetivos se han concretado, tiene como objetivo proporcionar elementos para la comprensión de lo que sucede en el aula y por lo tanto debe ser considerada como inherente a todo proceso de enseñanza y aprendizaje; g) *la selección bibliográfica*, donde se detallan los textos y otras estrategias de información que el docente utiliza para la enseñanza y el aprendizaje (Gvirtz et al., 2006).

Para el estudio de las planificaciones, se construyeron y agruparon contenidos de los ejes conceptuales de la ESI teniendo presente aquellos que se encuentran explícitos para las distintas asignaturas de la Educación Secundaria – Ciclo Básico de los LC de la ESI (Marina et al., 2008) y los referentes conceptuales expuestos en el capítulo 2 de este trabajo; se realizó una comparación entre estos contenidos y aquellos plasmados en las distintas planificaciones. Los datos obtenidos se volcaron en una matriz desarrollada para tal fin, tomando como modelo una plantilla elaborada por Martínez Bernat y García Gómez (2009), en la que se indica la presencia o ausencia de contenidos de ESI en estos documentos. A cada uno de los ítems de la matriz se les ha asignado una valoración numérica, de manera que todos ellos se valoran con un máximo de un punto y un mínimo de 0. Cuando se considera que un ítem determinado se cumple solo de forma parcial, la puntuación asignada es solo de 0,5 (1/2). Esta herramienta se puede consultar en el ANEXO VI.

Se enumeran a continuación los contenidos de los Ejes de la ESI construidos en este estudio para el análisis de las planificaciones áulicas:

Eje 1: Cuidado del cuerpo y la salud

1.1. El cuerpo sexuado: procesos humanos vinculados con el crecimiento, el desarrollo y maduración. Los órganos sexuales y su funcionamiento. La procreación, reproducción humana, embarazo, parto, puerperio, maternidad y paternidad, abordados desde la dimensión biológica articuladas con las dimensiones sociales, afectivas, psicológicas y éticas que los constituyen. Representaciones sobre el cuerpo, estereotipos y patrones hegemónicos de belleza para varones y mujeres.

1.2. Cuidado y valoración del cuerpo y promoción de la salud: diversos aspectos de la salud sexual y reproductiva: promoción y atención de la salud sexual, prevención de

riesgos y daños, el embarazo en la adolescencia y las ITS. Métodos anticonceptivos, regulación de la fecundidad.

1.3. Situaciones de riesgo o de violencias relacionadas con la sexualidad: distintas miradas sobre la problemática del aborto, ITS, acoso sexual, el abuso y la violencia sexual, el maltrato, la explotación sexual y trata.

1.4. Relaciones entre géneros, logro de la autonomía en el plano personal y social.

1.5. El cuerpo en el medio físico, consciencia corporal, posibilidades motrices, lúdicas y deportivas en condiciones de igualdad para varones y mujeres. El cuerpo en el medio físico, orientación en el espacio. El cuerpo humano como instrumento de expresión vocal, gestual, del movimiento, etc.

1.6. Sexualidad humana y perspectiva científica: procesos y productos de la ciencia, problemas vinculados con la preservación y cuidado de la vida, en aspectos específicamente vinculados con la sexualidad y la salud sexual y reproductiva.

Eje 2: Valorar la afectividad

2.1. Reconocimiento y expresión de los deseos y necesidades propios y de los otros y otras, en el marco del respeto de los derechos humanos.

2.2. Reconocimiento de emociones y sentimientos relacionados con la sexualidad humana y sus cambios, estableciendo diferencias con la genitalidad y la reproducción.

2.3. Reconocimiento del diálogo como instrumento privilegiado para solucionar problemas de convivencia y de conflictos de intereses en la relación con los demás.

2.4. Reconocimiento y reflexión sobre situaciones de violencia en las relaciones interpersonales (específicamente afectivas y sexuales) o sobre conductas de imposición sobre los derechos de los otros y otras. Respeto por la intimidad propia y ajena.

2.5. La sexualidad humana y su vínculo con la afectividad y los diferentes sistemas de valores y creencias: el encuentro con los otros y otras, la pareja, el amor como apertura a otro y otra, el cuidado mutuo en las relaciones afectivas.

Eje 3: Reconocer la equidad de género

3.1. Construcción de una identidad nacional plural respetuosa de la diversidad cultural, de los valores democráticos, de los derechos humanos y de las relaciones entre géneros diversos.

3.2. Género como categoría relacional: relaciones igualitarias, respetuosas y responsables entre varones, mujeres e identidades sexuales y de orientación diversas.

3.3. Relaciones problemáticas que pueden derivarse de las diferencias entre varones, mujeres y otras identidades genéricas. Violencia de género.

3.4. Conocimientos y creencias, formas de prejuicio y discriminación entre diferentes sociedades, atendiendo especialmente a aquellas que afectan la participación de mujeres, varones y otros géneros, en diferentes espacios y procesos sociales: familiares, laborales, políticos, públicos y privados.

Eje 4: Respetar la diversidad

4.1. Identidades socioculturales plurales, memoria colectiva en Argentina actual, procesos de discriminación, racismo y exclusión, particularmente aquellas ideas que originan discriminación y exclusión a partir de la identidad y orientación sexual.

4.2. Derechos de diversidades sexuales y de la responsabilidad del Estado frente a situaciones de discriminación y violación de derechos y la reflexión sobre las implicancias de la homofobia y transfobia.

4.3. Diferencias de clase, género, etnias, generaciones, familias y las maneras de aceptar, comprender o rechazar esas diferencias.

4.4. Reconocimiento y respeto por la diversidad de identidades y orientaciones sexuales, y posibilidades académicas y motrices, sin prejuicios derivadas por las diferencias de origen social, cultural, étnico, religioso y de género, orientados por estereotipos.

Eje 5: Ejercer nuestros derechos

5.1. Construcción de una ciudadanía crítica, participativa, responsable y comprometida con prácticas y valores que promueven la igualdad, la responsabilidad, la justicia y el respeto de los derechos propios y de los otros y otras.

5.2. Leyes, tratados y convenios nacionales e internacionales relativos a los derechos humanos en general y de los niños, niñas y adolescentes relacionados con la salud, la educación, y la sexualidad y el desarrollo de competencias relacionadas con la exigibilidad de estos derechos.

5.3. Marcos legales e información para el acceso los servicios de salud que garanticen el efectivo ejercicio de los derechos de adolescentes y jóvenes.

5.4. Desarrollo de competencias comunicativas relacionadas con la expresión de necesidades y/o solicitud de ayuda ante situaciones de vulneración de derechos.

El análisis documental permitió averiguar contenidos, actividades, estrategias y bibliografía propuesta por el cuerpo docente en relación con los ejes conceptuales de la ESI. Simultáneamente, de la lectura de los componentes presentes en cada planificación y a partir de los marcos conceptuales de este trabajo, se realizó inferencias acerca de los distintos enfoques que el profesorado sostiene en relación con la educación sexual.

Durante la investigación, se percibió que las y los referentes educativos de este nivel educativo, han presentado una variedad de proyectos interdisciplinarios de ESI,

como requisito de Carrera Docente³³, estos proyectos se analizaron y se transcribieron en este informe por considerarlos relevantes para la inserción de la ESI en la escuela.

Se hizo la lectura y el análisis de contenido de todos los proyectos de ESI presentados durante los períodos 2013 – 2015 y 2016 – 2019. Durante estos períodos, se han presentado 26 proyectos de ESI planificados por personal del DOE y docentes de asignaturas de Formación General y Científico Tecnológica (Lengua y Literatura, Historia, Educación Artística, Geografía, Biología, Matemática, Lengua Extranjera).

Con el motivo de dar cuenta de las prácticas de ESI realizadas por el profesorado de la escuela, se adjunta un apartado de *registro fotográfico*, en el que se muestran las producciones y actividades con el alumnado. La utilización de imágenes, como la fotografía, es una técnica de investigación educativa que se encuentra en construcción y diálogo para consensuar su validez dentro de la comunidad educativa. Las fotografías se constituyen como registro de lo observable, permiten reconocer datos valiosos acerca de la cultura material de la escuela, de los espacios o de la organización del estudiantado y docentes en esos espacios, entre muchas otras cuestiones. «En este sentido, la fotografía, en tanto portadora y a la vez productora de contenidos, se postula como una herramienta sumamente útil para la investigación» (Augustowsky, 2012, p. 149).

³³ La carrera docente en las universidades nacionales argentinas supone el funcionamiento de mecanismos formales de acceso y promoción que descansan primariamente en la validez del mérito académico. Teniendo presente el marco regulatorio (Ley de Educación Superior 24.521 y Convenio Colectivo para docentes de las Instituciones Universitarias Nacionales), la carrera docente implica un proceso de avance lineal en el tiempo a través del escalafón de cargos docentes (García de Fanelli y Moguillansky, 2014). En el Artículo 74 del Estatuto de la Universidad Nacional de Misiones (2012), se concibe a la carrera docente en las Unidades Académicas, «como un sistema de preservación y mejoramiento de los recursos humanos docentes de la UNaM. La misma se organiza a través de: ingreso, permanencia, formación, perfeccionamiento, evaluación, control de gestión y promoción». El ingreso a carrera docente es por concurso público y abierto de antecedentes y oposición con jurados integrados por pares ordinarios o regulares de las Instituciones Universitarias; la permanencia está sujeta a mecanismos de evaluación periódica individual que se establece en cada Universidad Nacional. Estas evaluaciones se realizan cada cuatro años en la UNaM. Las categorías docentes de la EAE, no se corresponden con las del resto de Unidades Académicas de la UNaM, por ello, la promoción a un cargo de mayor jerarquía no se encuentra contemplada en carrera docente del profesorado de la escuela.

3.3.3. Encuestas.

Para poder dar cuenta de las características de la implementación de ESI en la EAE y conocer acerca de los significados que el cuerpo docente y de preceptoría, del ciclo básico de la escuela, otorgan a la educación sexual, se utilizó las encuestas.

La encuesta se trata de una técnica cuantitativa que permite recolectar datos sobre actitudes, creencias y opiniones, da cuenta de atributos generales de una población o las razones que tienen las personas sobre determinados temas. Se caracteriza por su adecuación para relevar propiedades referidas a muchos individuos, y abarcar un amplio abanico de cuestiones en un mismo estudio, brinda grandes volúmenes de información, facilita la comparación de los resultados, y posibilita la obtención de una información significativa acerca de la temática de estudio para hacer un análisis descriptivo de los problemas (Dalle, Boniolo, Sautu y Elber, 2005; Marradi, Archenti y Piovani, 2007).

En este estudio se utilizaron encuestas descriptivas (Grau J., s.f.) cuyo objetivo fue reflejar o documentar las actitudes o condiciones presentes respecto a la educación sexual en la escuela. La encuesta utiliza, como instrumentos, los cuestionarios como medio principal para allegarse a la información, los mismos se clasifican en estructurados, semiestructurados y no estructurados. En los primeros predominan preguntas cerradas de respuestas precodificadas, que otorgan muy poca libertad al encuestado para desarrollar sus respuestas, quien elige entre un listado de alternativas que se le presenta. Los cuestionarios semiestructurados, que fueron los elegidos para este estudio, son similares al anterior, pero incorporan preguntas abiertas, donde el encuestado tiene libertad para elaborar su propia respuesta en sus propias palabras (Marradi et al., 2007).

Los cuestionarios utilizados se organizaron con preguntas cerradas y abiertas. Algunas preguntas cerradas fueron de elección múltiple, en las que se plantearon un abanico de respuestas con un ítem abierto, en estas, se permite contestar escogiendo o señalando una o varias respuestas presentadas junto con la pregunta (Ander – Egg, 2003; Casas Anguita, Repullo Labrador y Donado Campos, 2003). En otras, los interrogantes se estructuraron como ítems de evaluación en una escala (rating) en las que se ofreció, para expresar la respuesta, una escala de varias posiciones una de las cuales debía ser marcada como la que traduce o expresa la posición de los sujetos y las sujetas que contestan la encuesta (Grasso, 2006). A su vez, se plantearon preguntas abiertas, en las que las y los encuestados, se podían expresar libremente sobre algún aspecto referido a la implementación de la ESI en la escuela. Con estas preguntas no se procuró obtener una puntuación para cada uno de los sujetos y las sujetas que participaron en la investigación, sino simplemente una distribución de frecuencias de las respuestas emitidas por ellos y ellas.

Para la construcción de los cuestionarios se efectuó una revisión y análisis de instrumentos aplicados en trabajos de investigación relacionados con la temática en estudio, tomándose aquellos elementos o componentes que podían resultar útiles en esta investigación, se adaptaron las preguntas de las investigaciones de Faur et al., (2015), Plaza (2015) y Wainerman et al. (2008). La primera versión de los cuestionarios fue enviada a la directora de tesis para su evaluación. Atendiendo a las devoluciones, se realizaron los cambios sugeridos y se implementó una prueba piloto que involucró a 4 docentes de la institución y 3 profesoras de biología recientemente graduadas de la Facultad de Ciencias Forestales (UNaM). A partir de estos resultados se hicieron los cambios necesarios que concluyó en el diseño definitivo de los instrumentos. Se presenta los cuestionarios en los Anexos III y IV.

Los cuestionarios implementados a docentes fueron autoadministrados, es decir, no hubo intermediarios y los instrumentos fueron entregados personalmente y/o remitidos por correo electrónico o WhatsApp, mediante lista proporcionada por el director de la EAE. La *participación fue voluntaria* y quienes no respondieron en el primer momento se les remitió un recordatorio, lográndose un mayor índice de involucramiento en el estudio, en especial en la primera encuesta.

La primera encuesta se aplicó a 34 docentes, 2 preceptoras y 1 preceptor; no obstante, contestaron la misma 27 docentes, 1 preceptora y 1 preceptor, a pesar de los múltiples esfuerzos realizados para lograr la participación total de este personal que se desempeñan en el ciclo básico (entrega personal de cuestionario impreso, a quienes no entregaron el mismo, se realizó el contacto personal y/o por vía electrónica). No hubo respuesta positiva por parte de dos docentes de aula, dos de Educación Física de varones, 3 docentes de los Sectores Didácticos Productivos (de campo) y una preceptora.

En la segunda encuesta, que fue elaborada en Documentos de Google®, participaron de la misma 18, un preceptor y una preceptora, siendo los mismos que contestaron la primera encuesta. El cuestionario fue remitido por WhatsApp y/o correo electrónico a cada participante antes mencionado. En este caso también se realizó contactos posteriores para solicitar la colaboración con esta investigación.

Cabe destacar que se realizaron cambios en la estrategia metodológica debido al Plan de Contingencia por COVID 19, que afectó el ciclo lectivo 2020, impidiendo el dictado de clases presenciales. No se pudieron realizar las observaciones áulicas y los talleres con grupos focales con docentes que fueron previstas en el plan de trabajo inicial. Para profundizar en algunos aspectos que se iban a abordar u observar en estas instancias, se realizó un segundo cuestionario (segunda encuesta) para referentes educativos que se remitió mediante Documentos de Google®. Si bien, el alcance de estas

encuestas no permitió obtener datos cualitativos en profundidad, al menos, pudieron acercar determinadas concepciones y vivencias de las y los participantes respecto a la sexualidad y la ESI que se desarrolla en la escuela.

3.4. Categorías de Análisis

Con el propósito de describir y estudiar los datos obtenidos a partir de las distintas técnicas implementadas se construyeron categorías de análisis basadas en los estudios realizados por Faur et al. (2015), Marina et al. (2008) y Wainerman et al. (2008), además de los antecedentes y referentes conceptuales elaborados para este estudio. Cada categoría de análisis se estudia en función de determinados aspectos que están estrechamente relacionados con los objetivos planteados en la investigación.

Categoría 1: Constitución

Esta categoría se estudia en función de los orígenes de las prácticas de ESI en la institución, sus antecedentes y factores iniciales que motivaron la incorporación de la ESI en la escuela (problemas, demandas de directivos, docentes, alumnos y/o familias). Por otra parte, se estudian los actores involucrados en el proceso de implementación de la ESI (directivos, docentes, DOE, entre otros).

Categoría 2: Institucional

Esta categoría se estudia en función de la inserción institucional de la ESI, lo que comprende, la organización curricular por la que optó la escuela (espacio curricular y/o transversal); las percepciones sobre la recepción y relevancia de la ESI sentidas por distintos actores institucionales; y las trayectorias de formación en ESI del profesorado, preceptores y preceptoras.

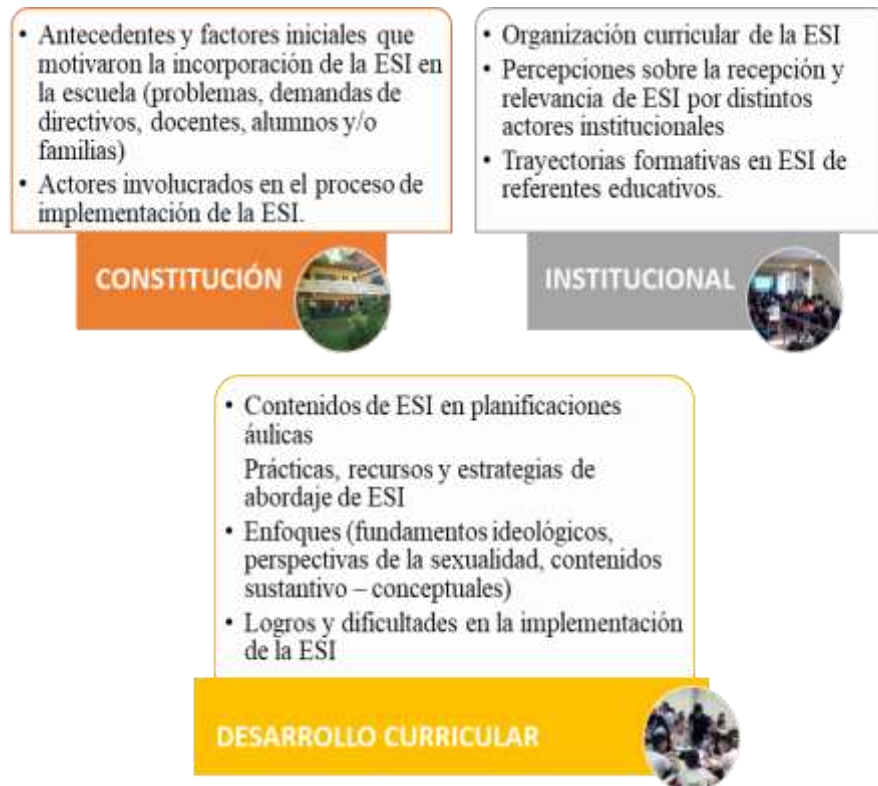
Categoría 3: Desarrollo curricular

Esta categoría se estudia en función de los contenidos de ESI presentes en las planificaciones áulicas, las estrategias de enseñanza puestas en acción al realizar las actividades planteadas, los recursos materiales y bibliografía que utiliza el cuerpo docente a la hora de enseñar. Al mismo tiempo, esta categoría comprende los enfoques de ESI que pueden inferirse a partir del estudio de estos documentos curriculares (fundamentos ideológicos, perspectivas de la sexualidad, contenidos sustantivo – conceptuales). Para finalizar el análisis se estudian los logros y dificultades en la implementación de la ESI a partir de los aspectos positivos, fortalezas y problemas o inconvenientes que presentan los y las docentes durante la implementación de la ESI. Estas categorías se explicitan en la figura 3.2.

El método de análisis e interpretación de los datos fue descriptivo, realizándose una serie de inferencias explicativas, así como otras deductivas, para analizar las respuestas dadas en las entrevistas a directivos y encuestas a referentes educativos.

Figura 3.2.

Categorías de análisis



Fuente: elaboración propia

CAPÍTULO 4: CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN

4.1. La Escuela Agrotécnica Eldorado

La EAE es una institución de Educación Técnico Profesional³⁴, modalidad de educación secundaria. Este tipo de establecimientos se rigen bajo la Ley de Educación Nacional N° 26.026 y la Ley N° 26.058 de Educación Técnico Profesional, cuya modalidad se implementa en las instituciones de gestión pública y privada que cumplen con las disposiciones de las Leyes antes mencionadas (Ministerio de Educación de la Nación, s.f., p.37).

La EAE, es una Unidad Académica perteneciente a la Universidad Nacional de Misiones (UNaM), que se encuentra ubicada en la ciudad de Eldorado, al noreste de la Provincia homónima. Esta institución se encuentra inserta en una región de alta productividad forestal y agrícola, que genera una creciente demanda de técnicos y técnicas especializadas, que actualmente son formados y formadas por la Escuela Agrotécnica (Plan Estratégico de la EAE). Por otra parte, tanto la UNaM como la EAE por su ubicación estratégica, al limitar con Brasil y Paraguay, generan una articulación interregional relevante, asentándose como núcleos académicos de importancia, que responden a una demanda regional en expansión. Estos factores de tipo geográfico, económico, social y educacional impactan en gran medida sobre la Universidad que, como institución educativa, tiene el cometido ineludible de atender a las demandas referidas a la pertinencia de sus actividades y a las contribuciones a la región.

En cuanto a sus orígenes, la EAE surge como escuela provincial en dependencia del Consejo General de Educación, constituyéndose en la primera escuela pública de nivel secundario con orientación agropecuaria de la Provincia de Misiones. Pasa

³⁴ Adhesión a la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 a partir del ciclo 2009 (López y Gauto, 2019)

después a formar parte del Ministerio de Asuntos Agrarios de la Provincia y más tarde se transfirió a la UNaM por un convenio suscrito entre ese ministerio, el consejo y dicha universidad (Decreto N° 1970/1974). En un principio, la institución comenzó sus actividades con una matrícula de 22 estudiantes (Plencovich, 2013).

El propósito que inspiró su origen está estrechamente relacionado con la necesidad de formar técnicas y técnicos agrónomos en una región de expansión agrícola y forestal, en un momento de amplias campañas de conservación de suelos. Nació por la tenacidad del Ing. Agrónomo Washington Segovia, quien estaba a cargo de la Asesoría Agrícola de Eldorado, y el Ing. Agrónomo Víctor Revilla. En los años 1958 y 1959, ambos profesionales formaron entre 60 a 70 clubes rurales juveniles en las escuelas primarias de la zona (Escuela Agrotécnica Eldorado - página oficial, 2020). Estos Ingenieros relatan al respecto:

Enseñamos cubiertas verdes, nivelaciones, nociones de agricultura en general, cómo hacer una huerta y había mucho entusiasmo. Por ese entonces, muchos nos preguntaban cómo seguir estudios secundarios de agronomía y nosotros conseguíamos ubicaciones en Entre Ríos o en Buenos Aires, mandábamos una partida grande de alumnos a seguir estudios en escuelas de agricultura de otros puntos del país. (Revista Yvy Pyta, citado en Plencovich, 2013, p. 437)

En ese contexto, la Asesoría Agrícola, conseguía becas completas para estudiantes interesados e interesadas en seguir la carrera técnica en agronomía, cuando el número de estos y estas creció y era dificultoso conseguir cupos y becas para estudiantes, y las ayudas eran prácticamente imposibles, se decidió crear una escuela agronómica en la zona. Se formó una comisión integrada por autoridades y vecinos y vecinas, quienes se comprometieron activamente, interesando al Gobierno Provincial, al Ministerio de Economía y al Ministerio de Asuntos Sociales de la Provincia.

La EAE, es el producto de un esfuerzo colectivo, y del patrocinio del Gobierno Provincial, que le dotó de los medios necesarios para la formación y capacitación técnica de sus integrantes. Abrió sus puertas en abril de 1960, bajo la dirección del doctor Loris Sachetto (egresado de la Universidad de Bolonia, Italia). En el año 1962, el Ministerio de Asuntos Agrarios de Misiones asumió la responsabilidad de apoyar económicamente a la escuela y de supervisar en las disciplinas específicas de orientación agropecuaria (Escuela Agrotécnica Eldorado - página oficial, 2020).

Para la elaboración del plan de estudios, se solicitó copias de programas a todas las escuelas agrícolas del país y se eligió un tipo de bachillerato agrario con planes oficiales ajustados a pautas de la Dirección Nacional de Enseñanza Agropecuaria. Inicialmente se eligieron dos especialidades: Agrónomo general y Agrónomo ganadero. Las materias básicas de cultura general y humanística eran iguales en todo el país y las especializadas fueron adaptadas a la realidad regional. Al finalizar los estudios los y las estudiantes egresaban como Técnicos Agrónomos ganaderos y Agrónomos subtropicales. Luego de quince años de su fundación, y por la iniciativa de técnicos del Centro de Estudios del Bosque Subtropical, dependiente de la Universidad Nacional de la Plata, quienes dictaban clases en la escuela, se incorpora al plan de estudios la rama forestal, por consiguiente, los y las estudiantes podían optar por una de las tres especializaciones: Agrónomos ganaderos, Agrónomos especializados en cultivos subtropicales, y Agrónomos forestales (Escuela Agrotécnica Eldorado - página oficial, 2020). Como resultado de esta formación, la escuela satisfizo los requerimientos de la provincia cuyos recursos forestales exigían un manejo ajustado a la idiosincrasia de sus habitantes y la facilidad de encarar el aprovechamiento sustentable y el desarrollo diversificado de su potencial natural (Plencovich, 2013).

A través de un convenio celebrado entre la Provincia de Misiones y la UNaM, en junio de 1974, la escuela pasó a depender de la universidad. A pesar de los cambios jurisdiccionales, la escuela mantiene una fuerte vocación social y productiva de formar técnicas y técnicos agropecuarios con orientación forestal ligados a las producciones locales. En efecto, directivos, docentes y otro personal, de los distintos momentos de la institución, tuvieron la capacidad de sacar provecho de cada sistema de gobierno, por esto «la escuela es jurisdiccional en cuanto al diseño curricular; nacional, en cuanto al poder de convocatoria; universitaria, en cuanto al mimetismo con el que sigue el modelo de extensión propio de la Universidad» (Plencovich, 2013, p. 436).

La Escuela Agrotécnica Eldorado constituye el germen de una entidad que se concreta y afianza en el firmamento educativo llenando una sentida necesidad para coadyuvar a hacer realidad la capacitación de una juventud que, obstaculizada por la distancia a los centros de enseñanza secundaria o estrechez de recursos económicos, sentía truncadas las aspiraciones de continuar sus estudios. En concordancia con los factores naturales de aquel entonces, el internado (residencia estudiantil) constituía la base de su afianzamiento, como única manera de concretar una firme y decidida meta formativa, en base a programas de estudios que involucraban auténticos conocimientos de nuestros recursos naturales, concatenados con su manejo y conservación racional. Por sus aulas, ha pasado una pléyade de jóvenes de distintas regiones de la república y de países limítrofes en un marco de afianzamiento latinoamericanista. (Escuela Agrotécnica Eldorado – página oficial, s.f., Sección: Gestiones para su creación, Párrafo 6)

De la reseña anterior se advierte que el origen de la EAE adquiere particular significación, expresada en su potencialidad para proyectarse en un futuro. En el relato

fundacional se encuentran expresiones de entusiasmo, potencia, un tono emocional de la gesta, y promesas de mantener vivas las tradiciones y propósitos originarios. Para Fernández (2009, p.107) «el discurso de los fundadores, hablará en general, de las grandes cosas que le espera cumplir a la nueva institución, y del modo como provocará en la comunidad cambios largamente deseados», a su vez, esta autora, manifiesta que la relevancia que adquiere el modo en que se constituyó el proyecto inicial y la manera en que las figuras fundadoras marcan el proyecto con su estilo, quedan registradas en la cultura institucional como un mandato fundacional que «posee la fuerza de una verdadera marca del padre» (p.110). Esta tradición fundacional, está vigente en el plan de estudios, la organización y funcionamiento de la EAE en la actualidad.

A pesar de guardar las tradiciones inherentes a su fundación, la EAE, se ha proyectado en el futuro. Según sus autoridades, es a partir de la década de 1980, que la escuela «tomó plena conciencia de ser una escuela media universitaria y comenzó a valorar su significado. Descubrió el sentido de la autonomía académica, económica y financiera» (Plencovich, 2013, p. 440). En consonancia con las actividades que se realizan en la Universidad, además de la formación técnica – humanística de su estudiantado, la escuela ha encarado la misión de la extensión con la realización de proyectos productivos, charlas, cursos, talleres, jornadas, destinados no solo a las escuelas y sectores de la producción, sino a la comunidad toda del norte misionero.

Su adaptación a la vida universitaria la ha diferenciado de otras escuelas de educación técnica agronómica de la región³⁵ en muchos aspectos además del proyecto académico que ofrece, entre otros se pueden citar: desde 2018, la dirección³⁶ es elegida

³⁵ Institutos dependientes del Consejo General de Educación de la Provincia de Misiones: Institutos de Enseñanza Agropecuaria, las Escuelas de Familias Agrícolas “EFA”, Instituto Línea Cuchilla (estos dos últimos, de gestión privada).

³⁶ Cabe destacar que hasta la fecha no hubo mujeres directoras de la EAE.

democráticamente por el cuerpo docente, no docentes, estudiantes, egresados y egresadas, en concordancia con las elecciones generales de autoridades de la UNaM. A su vez tiene un Centro de Estudiantes, que desarrolla actividades significativas como parte de la construcción de ciudadanía y con el acompañamiento de las autoridades. La escuela cuenta con un Consejo Asesor integrado por docentes, no docentes, estudiantes, egresadas y egresados que asisten a la dirección en cuestiones inherentes a la toma de decisiones institucionales relevantes. A su vez, cabe destacar, que desde el año 2011, se puso en vigencia el Régimen de Carrera Docente, por tanto, el ingreso a la docencia es a través de Concursos Abiertos, Públicos, de Oposición y Antecedentes y se realiza la evaluación de Carrera Docente³⁷ cada cuatro años. En la actualidad el 95% del cuerpo docente revista como docente Regular (Escuela Agrotécnica Eldorado - página oficial, 2020).

Un rasgo a destacar de las escuelas preuniversitarias³⁸, y por ende de la EAE, que la diferencia de los institutos de formación técnica dependientes del Consejo General de Educación de la provincia, es su “autonomía institucional”, a su vez, conforman un grupo específico de escuela llamadas “*experimentales*”, la denominación de experimental significa que tienen como mandato fundacional la promoción de la labor docente como investigadores, y realizar la difusión permanente de la innovación y el aprendizaje experimental. Al respecto el director de la EAE manifiesta en la entrevista realizada:

“La escuela nuestra, así como las otras que dependen de Universidades Nacionales (...), tenemos más márgenes de autonomía, de posibilidades de innovar, en teoría

³⁷ Reglamento de “Evaluación y seguimiento de la labor académica y permanencia del personal docente de la Escuela Agrotécnica Eldorado” (Carrera Docente) Resolución CS N° 006/10, posteriormente derogada y reemplazada por Resolución CS N° 076/11 (López y Gauto, 2019).

³⁸ Coloquialmente se denominan *escuelas preuniversitarias* aquellas escuelas secundarias dependientes de las Universidades Nacionales, esta terminología es usada con asiduidad en este ámbito, e incluso dentro del Convenio Colectivo para las y los docentes de las Universidades Nacionales.

tenemos la capacidad para indagar e investigar, genéricamente reciben el nombre de escuelas experimentales, o sea, somos por ese objetivo fundacional, escuelas donde habría que innovar, experimentar y que esos resultados positivos sean transferidos después a las jurisdicciones provinciales, para ser tomadas como modelos para mejorar la educación (...). Como Universidad tenemos la libertad para proponer cambios y hasta tenemos la obligación de funcionar de esa manera, pero hacemos muy poco o por no decir casi nada, para explotar esa condición que tenemos de escuela experimental” (J.L., entrevista 1, noviembre 2020).

Continuando con la organización institucional, es significativo remarcar que la escuela cuenta con un servicio muy importante desde su creación, la Residencia Estudiantil para varones y mujeres³⁹, lo que permite ofrecer estudios secundarios a jóvenes de colonias lejanas, muchas de ellas alejadas hasta 200 km de la escuela, y estudiantes de zonas vecinas del Paraguay, Brasil y otras provincias argentinas. Anualmente, allí viven un promedio de 160 estudiantes, actualmente se han incorporado a la residencia estudiantil, adolescentes varones y mujeres de comunidades Mbya guaraní, abriendo paso a la interculturalidad. Esta heterogeneidad de la escuela es y ha sido un signo de su identidad. Así mismo, tanto la residencia estudiantil, junto al comedor, son considerados los pilares de la EAE, porque por tradición, la institución tiende a incorporar estudiantes de la zona rural. Actualmente la escuela cuenta con 483 estudiantes, 85 docentes, 27 no docentes y aproximadamente 1.400 egresados.

³⁹ La residencia para mujeres nace a partir del interés de padres y madres de la “colonia”, quienes sentían que sus hijas eran discriminadas puesto que se les dificultaba enviarlas a la escuela secundaria por encontrarse en el medio del campo. Gracias al empeño puesto por la gestión de ese entonces, y de docentes, tanto de la residencia como del aula, se abre la residencia para mujeres en el año 2005. Uno de los regentes comenta al respecto: «Entonces decidimos abrir el albergue para las chicas también. Sabíamos que esto iba a ser difícil. La propia Universidad nos alertó y nos dijo que a las dificultades de tener residencia para varones le íbamos agregar el problema de las chicas. Pero le dimos para adelante. Y esto es algo que nos enorgullece por el sentido social que tiene» (Plencovich, 2013, p. 439). Hoy la comunidad se congratula por la decisión tomada, la inclusión de las jóvenes en la residencia estudiantil, cambió la dinámica en la vida de la residencia, subsanando incluso, problemas de conducta y disciplina que tenían en la convivencia entre los varones, asimismo se visualiza un clima más armónico, y con mayor predisposición al diálogo.

El origen social del estudiantado que concurre a la EAE es heterogéneo, el mayor porcentaje (70%) proviene de la zona urbana y periurbana⁴⁰ cercanas a la escuela, de niveles socioeconómicos medios y bajos, y cuyas familias no están directamente vinculadas con la producción agropecuaria. Los alumnos y las alumnas residentes (30%) son hijos e hijas de trabajadores y trabajadoras o productores rurales de nivel socioeconómico bajo. Teniendo presente la edad de ingreso, la elección de la escuela está asociada, en muchos casos, a decisiones o imposiciones familiares antes que, a opciones y elecciones personales del estudiantado por este tipo de educación. El hecho de ser una escuela secundaria con doble turno, el nivel académico y la calidad de su enseñanza, se convierte en una opción importante a la hora de su elección, de igual manera, incide en la misma la imagen o representación construida en el contexto social, respecto a la institución. Para López y Gauto (2019, p. 61), «la Escuela Agrotécnica ha tenido, desde sus inicios, una posición flexible respecto al rango de edad de los aspirantes con la intención de atender las particularidades de la región, en especial de la población rural».

Al respecto, aparecen algunas representaciones de las escuelas agrotécnicas, que comparte la EAE; Margiotta, Monzani y Sessa (s.f.) señalan que este tipo de instituciones educativas son pensadas como lugares de resguardo e incluso de castigo frente a chicos y chicas, que para las familias resultan ingobernables y, asociado en alguna medida a esto, el hecho de que estas escuelas constituyen un ambiente sano y de seguridad ante los peligros que se pueden presentar en las adolescencias. En el caso de escuelas con residencia, las motivaciones del alumnado y sus familias, se complejiza aún más ya que, en muchos casos su existencia tiende a resolver problemas

⁴⁰ Se denomina área periurbana aquellos espacios plurifuncionales en los que coexisten características y usos del suelo tanto urbanos como rurales, confluyen en él usos agrícolas, industriales, residenciales y naturales, y poseen una dinámica social ligada a un núcleo urbano (Plencovich, 2913).

familiares o actúa, simplemente, como facilitador de la concurrencia diaria a la escuela, muchas veces la única, ya que cuestiones como la alimentación y el traslado están salvadas.

La diversidad de situaciones de origen (rural-urbano / niveles socioeconómicos altos, medios, bajos) y de motivaciones, seguramente afectan las misiones y finalidades que podemos presuponer son propias de las escuelas agropecuarias y no resulta neutral con respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje. (Margiotta et al., s.f., p. 25)

Tanto el origen social del alumnado, aunado a las tradiciones culturales que se mantienen en las zonas rurales y periurbanas de Misiones, son condicionantes de la implementación de la ESI en las escuelas, tal como lo manifiesta Faur et al. (2015, p. 18), se «percibe como “amenaza” la posible crítica de los padres y madres en caso de que la escuela ofrezca perspectivas que las familias no comparten, o interceda en una presunta responsabilidad familiar —la educación sexual—». Este hecho se visualiza en las escuelas de corte confesional y en las que tienen alumnado proveniente de zonas rurales o interculturales como parte de la lógica de “relativismo cultural” en la cual, la implementación de la ESI colisiona con los valores y las creencias que tienen estas comunidades, y por “respeto” hacia la cultura ajena, y por temor a la reacción de los padres y madres, se dejan de lado muchos contenidos que forman parte de la integridad de la educación sexual (Faur et al., 2015).

Cabe destacar que la EAE, históricamente ha sido una institución con prevalencia de matrícula masculina, con un porcentaje muy bajo de alumnas. El director de la escuela, y exalumno de ésta comenta:

“Yo cursé desde el año 78 al 83 donde teníamos algunas compañeras mujeres, éramos 96 estudiantes en los tres primeros años y había 10 chicas, y ya en segundo año, no

había ninguna, desde segundo año en adelante éramos solo varones, pero la escuela en general tenía esa relación numérica en cuanto a la matrícula de chicos y chicas, no llegaba al 10 %, la matrícula de mujeres. Hoy por hoy, desde hace más o menos unos 5 años, el ingreso viene repartido con una matrícula de 50 % para chicas y 50% para varones” (J.L. entrevista 1, noviembre 2020).

Esta situación ha marcado cambios fundamentales en la organización escolar y especialmente en las prácticas educativas relacionadas con las actividades específicas en el campo.

4.2. Características de las escuelas agrotécnicas

La educación agrotécnica en Argentina, tiene sus primeros antecedentes en el siglo XIX, lográndose un mayor desarrollo a partir de la mitad del siglo XX. Con diversas modalidades, este tipo de educación fue impartida tanto en el nivel secundario, como en el superior, y se transformó en una modalidad con características singulares dentro del sistema educativo, que tienen diferentes matices y orientaciones en sus distintas etapas de crecimiento (Navarro y Gastón, 2012).

Las escuelas agrotécnicas, son establecimientos de nivel secundario cuyo objeto de estudio es lo agropecuario. No obstante, no se puede reducir esta modalidad de educación únicamente a la enseñanza y aprendizaje de la agricultura, puesto que incluye una diversidad de competencias como la gestión, la comercialización y distribución de productos, como así también elementos referidos a la sustentabilidad y cuidado del medio rural (Navarro et al., 2012; Plencovich, 2013).

Las escuelas agrotécnicas actúan en la interfaz entre dos sistemas complejos heterogéneos: el sistema educativo (subsistema de educación agropecuaria) y el socio productivo de base agropecuaria. Ambos sistemas responden a lógicas de desarrollo, objetivos e identidades diferentes; tales, tienen sus propias

funciones, componentes, mecanismos de autorregulación, emergentes, etc., y configuran campos de fuerzas peculiares. (Plencovich, citada en Navarro et al., 2012)

En este sentido, dos son las misiones asignadas a las escuelas agrotécnicas: una vinculada con la educación general, propia del nivel secundario, y otra, específica, que la distingue respecto de aquella, orientada a la formación profesional para el mundo del trabajo agropecuario. Esta especificidad es la que le otorga, históricamente, identidad a la enseñanza agrotécnica, no solamente por los contenidos conceptuales propios de la especificidad, sino en particular, por los componentes didácticos, organizacionales y de vinculación con el entorno, que demanda la formación profesional para el mundo del trabajo agropecuario, que, al incidir en las prácticas pedagógicas e institucionales cotidianas, han ido construyendo su identidad (Margiotta et al., s.f.).

Las características de este tipo de educación, y el interés compartido por las actividades y la vida en el campo, constituyen un factor clave en la conformación de la identidad de estas escuelas y de sus actores. «Existe una visión casi mística del “docente agrotécnico” y del alumno de escuelas agrotécnicas que constituye un factor aglutinante y convocante hacia dentro de la institución» (Margiotta et al., s.f., p. 9). Este rasgo distintivo, se visualiza en la incorporación de egresados y egresadas al cuerpo docente y no docente, por conocer la escuela y compartir códigos que forman parte de la cultura institucional, además de, mantener la identidad y pertenencia a la institución.

Una de las particularidades de las escuelas agrotécnicas, de la cual no escapa la EAE, es que están abiertas los 365 días del año, presentando un esquema de gestión distinto a otras escuelas de educación técnica. Este hecho otorga una identidad peculiar a la enseñanza agropecuaria, que «está ligada a la necesidad de considerar el trabajo

productivo agropecuario como situación educativa principal y que les confiere a las escuelas una cierta unidad y sentido de pertenencia» (Margiotta et al., s.f., p. 1). Esta situación supone, entre otras cosas, hallar formas para acompañar los ciclos productivos con el ciclo lectivo, por lo que, demanda una mayor flexibilidad organizacional para poder acompañar los ciclos naturales de la producción agropecuaria, con la enseñanza de esta. El hecho de la falta de congruencia entre los ciclos productivos y el ciclo lectivo se resuelve con la realización de “guardias”, tanto del cuerpo docente “de campo⁴¹” como del alumnado, durante los recesos de verano y de invierno y fines de semana para atender las necesidades de la producción (Margiotta et al., s.f.), generando habitualmente tiranteces entre docentes “del aula⁴²” y “del campo”.

En la actualidad, las escuelas de educación agrotécnica, tienen tres misiones fundamentales: la formación integral del alumnado, preparación para los estudios superiores, y lo que es específico de este tipo de educación: la capacitación para el mundo del trabajo agropecuario. Estos fines educativos se ven plasmados en la Misión de la EAE como institución formadora:

Intervenir en el proceso de desarrollo de un sujeto pensante, reflexivo, crítico, participativo. Brindar un servicio de formación de técnicos agropecuarios y forestales de excelencia para insertarse en el sector productivo, como un agente de cambio, con formación académica que le permita acceder a otros estudios universitarios, comprometidos con el uso racional de los recursos naturales.

(Escuela Agrotécnica Eldorado - página oficial, 2020)

⁴¹ En el ámbito de la EAE, se denominan “*docentes de campo*” a quienes enseñan materias de Formación Técnica Específica, de los sectores didácticos productivos.

⁴² En la escuela, los y las docentes “*del aula*” son quienes enseñan asignaturas de Formación General (Lengua, Artística, Historia, Inglés, Geografía, Formación Ética) y de Formación Científico – Tecnológica (Matemática, Tecnología, Físico – Química, Biología).

Esta misión dual que tienen las escuelas agrotécnicas, presentan muchas veces tensiones entre las finalidades propedéuticas, que permiten seguir estudios universitarios, y las profesionalizantes, que promueven el ingreso al mundo del trabajo y la producción. Algunos autores (Margiotta et al. s.f.; Vanina, Delfini y Kolonskyi, s.f.) señalan que esta doble misión, se logra insatisfactoriamente en ambos casos o muy desequilibradamente, ciertos actores institucionales son conscientes de esta tensión que se crea por lograr ambas metas, manifestándose en pujas entre el cuerpo docente de educación general, que prioriza la formación para preparar a los egresados para continuar sus estudios universitarios, y los y las docentes de las materias específicas, que otorgan prioridad a la inserción laboral de los egresados y egresadas.

Para evitar las tensiones antes mencionadas, la EAE, a lo largo de su recorrido en el tiempo, trató de lograr una integración curricular entre las asignaturas de los sectores didácticos productivos con las asignaturas del aula. Este hecho es percibido por el cuerpo docente y las autoridades de la escuela como una de las dificultades institucionales a superar. En los últimos años, se observan intentos reales de integración, a través de proyectos compartidos del área de formación general y del área técnica que procuran salvar esta dificultad.

En este marco de cuestionamientos y complejas transformaciones en lo social, económico y productivo dado en las últimas décadas, marcadas por nuevas formas de trabajo en la tierra y la introducción de nuevas tecnologías al mundo agrario, se genera la necesidad de repensar no solo las misiones y funciones de las escuelas agrotécnicas, sino también sus planes de estudio con su organización curricular. Las escuelas agrotécnicas en general y la EAE en particular, se encuentran ante nuevos desafíos, nuevos actores y nuevas dificultades, que como en el pasado, son una oportunidad de cambio y de transformación. En este sentido, cabe destacar que la función de toda escuela

secundaria, no puede ni debe ser orientada únicamente para la prosecución de estudios universitarios o para la inserción en el mundo del trabajo, es necesario repensarla e incorporar finalidades más humanísticas que permitan al alumnado lograr una alfabetización científica, tecnológica y ambiental como parte esencial de su educación básica, con el propósito de que puedan participar democráticamente en la reflexión y la toma de decisiones sobre asuntos de interés social relacionados con la ciencia y la tecnología, al mismo tiempo no puede dejarse de lado una educación para la vida cotidiana, que incluya los contenidos denominados “transversales”⁴³, una enseñanza situada, que permita la construcción ciudadana (Acevedo Díaz, 2004).

⁴³ Los contenidos o temas transversales se originaron a partir de los cambios educativos producidos en la década del noventa en España y Argentina. Estos cambios, no solamente afectaron los contenidos científicos, sino también la concepción misma de la ciencia. Esto implicó un replanteo de los contenidos curriculares, pues estos se basaban en intereses intelectuales y sociales muy antiguos que fueron y siguen siendo hegemónicos prácticamente desde el nacimiento de la ciencia occidental, sin dejar de lado que, los conocimientos son el producto de coyunturas histórico – socio – culturales.

«La enseñanza no solo se encarga de transmitir nuestra ciencia y nuestra cultura sino también sus aspectos subyacentes, es decir una manera particular de pensar y contemplar una problemática específica» (Busquets, et al., 1996, p. 18). Esas propiedades culturales se mantienen en la actualidad debido a que siguen estando vigentes las actitudes que las originaron. Sin embargo, hoy en día, junto con estas preocupaciones heredadas, tanto los avances tecnológicos como las actitudes están cambiando, es decir «nuestra sociedad vive con un pie en las rémoras del pasado y con otro pie en un presente esperanzador» (Busquets, et al., 1996, p. 21). Es en ese contexto que se produce la incorporación de los contenidos transversales, como una integración de los saberes, que permite a las disciplinas científicas impregnarse de la vida cotidiana, pues estos contenidos priorizan en el abordaje de cuestiones que responden a problemáticas sociales.

El tratamiento de los contenidos transversales se da en el marco de una enseñanza y aprendizaje globalizador, interdisciplinario y constructivista, lleva consigo una fuerte carga valorativa, lo que implica la oportunidad de plantearse y analizar problemáticas de relevancia social, y por, sobre todo, de actitudes y compromisos basados en opciones libremente asumidas. Los contenidos considerados transversales en el currículum eran, Educación Moral y Cívica, Educación para la Paz, Educación para la Salud, Educación para la Igualdad de Oportunidades entre los Sexos, Educación Ambiental, Educación Sexual, Educación del Consumidor y Educación Vial (Busquets, et al., 1996, p. 12). Los contenidos transversales promueven actitudes que inciden en los valores personales, que significan normas de conducta y marcan pautas de comportamiento que contribuyen al desarrollo integral de la persona.

Estos contenidos, parecen que ya no están de moda luego de los cambios en las Leyes de Educación y en los DCJ que se dieron a partir de 2008, pues las competencias son las que concentran el protagonismo en la planificación curricular, no obstante, no dejan de ser actuales y estar vigentes, por cuanto se centran en el para qué, el qué y el cómo de la educación. Se presentan en los centros educativos en forma de problemas o conflictos de actualidad, y en forma de actitudes, comportamientos y valores a desarrollar en el alumnado (Gavidia Catalán, Aguilar Moya, y Carratalá Beguer, 2011).

4.3. Plan de estudios y alcance profesional

La formación académica del Técnico en Producción Agropecuaria con Orientación Forestal⁴⁴, que se imparte en la EAE, se orienta a la preparación de recursos humanos capacitados para realizar tareas en las distintas fases de los procesos de producción agropecuaria y forestal, teniendo en cuenta criterios de rentabilidad y sustentabilidad. Por otra parte, se pretende que los egresados y las egresadas, posean conocimientos sólidos y formación profesional para desempeñarse en el ámbito agroforestal y pecuario, particularmente para la gestión de proyectos agropecuarios y forestales con resolución práctica de problemas de la producción (Escuela Agrotécnica Eldorado - página oficial, 2020).

La Visión Institucional expresa las voces de todos sus integrantes, y en ella se enuncia:

Una escuela que forme profesionales idóneos y comprometidos con el conocimiento y el desarrollo en el contexto local y regional. Ser una Institución que interactúe como referente en el medio productivo, que respeta la identidad cultural y social, así como el uso eficiente y sustentable de los recursos naturales.

(Escuela Agrotécnica Eldorado - página oficial, 2020)

⁴⁴ Resolución CS N° 083/09: «la oferta formativa vigente es la tecnicatura en Producción Agropecuaria, que otorga el título de Técnico en Producción Agropecuaria con Orientación Forestal, correspondiente al nivel secundario de la modalidad de la Educación Técnico Profesional, aprobado por el Consejo Superior de la UNaM. Resolución del Ministerio de Educación de la Nación con la homologación y el reconocimiento oficial del Plan de Estudios, Resolución N° 1612/10» (López y Gauto, 2019, p. 24). Acorde al Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Gestión Universitaria, *Docus N° 3: Las Denominaciones de los Títulos Universitarios* (2014), a partir de la recuperación de la Formación Técnica de nivel secundario y superior, propiciada a partir de la LEY DE EDUCACIÓN TÉCNICA PROFESIONAL, permitió que miles de jóvenes se titularan como “Técnicos”, al igual que muchos pregrados universitarios. En este contexto, conviven técnicos formados en escuelas secundarias, en los Institutos Superiores dependientes de las jurisdicciones y en las instituciones universitarias. «En ocasiones no solo las áreas de formación son similares, sino que las denominaciones de los títulos también, generando cierta confusión pública sobre el tipo de formación que ha recibido quien porta el diploma de egresado (...) En función de ello, esta DNGU propone utilizar preferentemente la denominación de “Técnico Universitario en...” y asimismo evitar el uso de la denominación Bachiller» (p. Sección: Títulos de pregrado con denominación confusa, párrafo: 6).

El alcance profesional que se expresa en el Plan de Estudios manifiesta que, los egresados y egresadas, estén capacitados para manifestar conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes en situaciones reales de trabajo, conforme a criterios de profesionalidad propios de su área y de responsabilidad social para:

- Organizar y gestionar una explotación agropecuaria y/o forestal, familiar o empresarial, pequeña o mediana, en función de sus objetivos y recursos disponibles.
- Realizar las operaciones o labores agropecuarias de las distintas fases de los procesos de producción vegetal y animal, con criterios de rentabilidad y sostenibilidad.
- Efectuar las operaciones de industrialización agropecuarias en pequeña escala de productos alimenticios de origen animal o vegetal.
- Conocer los desarrollos tecnológicos contemporáneos en las ciencias forestales y sus fundamentos.
- Realizar el mantenimiento primario, la preparación y la operación de las instalaciones, maquinas, equipos y herramientas de la explotación agropecuaria y forestal. (Escuela Agrotécnica Eldorado – página oficial, 2020, Sección “Nosotros”: Perfil Profesional del Técnico)

Estos alcances implican un desempeño profesional teniendo presente el cuidado del medio ambiente y el uso y preservación de los recursos naturales bajo un concepto de sustentabilidad, así como criterios de calidad, productividad y seguridad en la producción agropecuaria y forestal. Asimismo, implica reconocer el tipo de actividades que un técnico o una técnica puede realizar de manera autónoma y aquellas en las cuales requiere el asesoramiento o la definición de estamentos técnicos y jerárquicos correspondientes (Plan de Estudios vigente de la EAE, 2019).

Del plan estratégico, visión y misión de la EAE se desprende la prioridad educativa hacia la producción y la futura inserción laboral de sus egresados. Esta organización se ve reflejada en la malla curricular del Plan de Estudios y en la conformación del cuerpo docente de la Institución.

La malla curricular de la Escuela está concebida para integrar las funciones educativas que permiten asegurar una formación integral del alumnado, «sustentadas en contenidos organizados, procesos cognitivos de análisis, comprensión e intervención en complejas problemáticas de la realidad» (López et al., 2019, p. 56). Estas comprenden, 1) una función ética y ciudadana, en la que se profundiza y desarrolla valores y competencias vinculados con la elaboración de proyectos de vida para integrarse a la sociedad como personas responsables, críticas y solidarias; 2) una función propedéutica, que garantiza una formación sólida para proseguir estudios universitarios; y 3) una formación de preparación para su inserción en áreas ocupacionales, en la que se fortalecen las competencias que permitan adaptarse flexiblemente a los cambios de los distintos escenarios laborales (López et al., 2019).

La EAE, estructura su nivel de educación secundaria en función de un plan de estudios de seis años, organizado en dos ciclos de tres años cada uno: ciclo básico y ciclo superior, con un horario extendido en contra turnos para permitir el desarrollo de las prácticas preprofesionales y profesionalizantes consideradas esenciales en la formación técnica de producción agropecuaria, y el desarrollo de actividades que impliquen la orientación forestal. La malla curricular se organiza en torno a los cuatro campos de formación establecidos en la Ley de Educación Técnico Profesional: asignaturas de Formación General con 2.210 horas, asignaturas de Formación Científico Tecnológica con 1.774 horas, asignaturas de Formación Técnica específica con 2.997 horas y las Prácticas Profesionalizantes con 204 horas (López et al., 2019). Cabe destacar

que, en el ciclo superior, hay mayor cantidad de asignaturas relacionadas con el campo de formación específica que asignaturas correspondientes al campo de formación general y científico tecnológica, esta organización va de la mano con la visión y el alcance profesional de la formación técnica. En el ANEXO V, se aprecia la organización curricular del ciclo básico, unidad de estudio de esta investigación.

Como se puede apreciar en la malla curricular del ciclo básico no se contempla un espacio propio para la ESI, a pesar de que el plan de estudios fue elaborado un año después de la reglamentación del Programa de Educación Sexual Integral en Argentina, Ley 26.150, y se habilitó en el año 2009 la cursada para primer año. La presencia de este espacio posibilitaría desarrollar contenidos concretos, relacionados con demandas puntuales e inquietudes del alumnado de esta franja etaria, sin dejar librado a la voluntad del cuerpo docente el abordaje de la ESI en este ciclo de escolaridad. Al respecto, es importante destacar que, la población adolescente requiere de una formación sólida y validada de educación sexual integral y de espacios que los habiliten a plantear sus necesidades e intereses que atiendan a sus particularidades. Un espacio curricular específico para el abordaje de la ESI se relaciona con las oportunidades que presenta para que el estudiantado pueda implicarse en el proceso de los aprendizajes que involucra la temática y que no pueden eludirse como contenidos curriculares, en tanto que atiende a aspectos ligados a su propia historia y que inciden en su presente y su futuro (Marina et al, 2008).

4.4. Los y las docentes de la EAE

Atendiendo a la particularidad de la educación técnica y a la malla curricular de la EAE, el cuerpo docente tiene algunas características comunes al profesorado de las escuelas técnicas de otras especialidades. El currículo y la dinámica institucional conllevan la existencia de docentes de las llamadas materias de formación general y

formación científica tecnológica, que se desempeñan en “el aula”, y las materias específicas de la modalidad agro – forestal que son las que refieren a los saberes necesarios para desempeñarse competentemente en el sector agropecuario y forestal, y se desarrollan en “el campo”.

Cada uno de estos saberes diferencian al interior de la escuela, con perfiles docentes bien distintos. En el primer caso se trata de profesores y profesoras que tienen la formación disciplinar y pedagógica y que se desempeñan casi únicamente como docentes sin otro tipo de inserción en el sector productivo. Los segundos, son profesionales de la ingeniería agronómica, ingeniería forestal y medicina veterinaria, con sólida formación disciplinar, pero escasa o nula formación pedagógica. Estos docentes tienen por lo general inserción en el sector productivo y, en algunos casos pocas horas cátedra a su cargo⁴⁵. Al mismo tiempo, la escuela cuenta con docentes que se encargan de la enseñanza práctica que no tienen formación universitaria, son técnicas y técnicos egresados de la escuela que continúan como docentes y tienen cargos con alta dedicación horaria⁴⁶.

Estos perfiles docentes que dominan saberes que son complementarios para la formación del alumnado, por lo general no actúan interdisciplinariamente y, menos aún, articuladamente. Esto marca la construcción de la propia identidad de los actores y de la institución, así como los rasgos que puede asumir el tipo de formación que se imparte al alumnado de modo explícito o no, de modo intencional o no. Esto conduce a una fuerte segmentación y fragmentación entre la formación general y la formación específica, y entre la teoría y la práctica (Margiotta et al., s.f.).

⁴⁵ Los y las docentes de los sectores didácticos productivos tienen una carga horaria promedio de 20 horas cátedra semanales.

⁴⁶ Las Técnicas y Técnicos que se desempeñan en los sectores didácticos productivos tienen una carga horaria de 40 horas semanales.

Desde el punto de vista de la ESI, esta heterogeneidad en la formación del profesorado implica diversidad en las representaciones que poseen los y las docentes referidas a la sexualidad y a la educación sexual. Estas representaciones, que implican valores éticos, morales, mandatos sociales, que han sido aprendidos y vividos tanto en las etapas de socialización inicial como en la educación formal, condicionan la implementación de la ESI operando en la práctica como facilitadoras u obstaculizadoras de las intervenciones educativas. En este sentido, se puede presentar, además, una fragmentación y distorsión conceptual, una perspectiva de la sexualidad centrada en lo conductual y genital y la presencia de falacias en la conceptualización de la educación de la sexualidad que parcializa o desdibuja su integralidad (Cerruti Basso, 2018).

En síntesis, se puede decir que la EAE, es una institución educativa de educación técnica singular pues se encuentra inmersa dentro de la organización universitaria que condiciona su funcionamiento y su identidad, en este contexto, la ESI se presenta como un desafío y al mismo tiempo una oportunidad para lograr una escuela inclusiva y respetuosa de la diversidad, y que promocióne aprendizajes cognitivos, afectivos y éticos relacionados con la sexualidad.

CAPITULO 5: LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EN LA ESCUELA AGROTÉCNICA ELDORADO

En este capítulo se exponen los resultados del estudio realizado en la EAE teniendo presente las categorías de análisis que fueron construidas para esta investigación. En primer lugar, se describe la “*constitución*” de la ESI en la EAE, con una caracterización de la implementación de la misma atendiendo a los antecedentes y actores involucrados en la incorporación de la ESI en este ámbito escolar.

En segundo lugar, se exponen los aspectos que tienen relación con la categoría de lo “*institucional*”, se describe en este apartado, la organización curricular por la cual opto la escuela para la incorporación de la ESI, las percepciones y sentires de distintos referentes educativos respecto a la sexualidad, sus compromisos, apropiaciones y resistencias hacia la ESI por diferentes actores escolares, además de los trayectos formativos en ESI realizados por el cuerpo docente y de preceptoría.

En último lugar, se analiza la categoría relacionada con el “*desarrollo curricular*” de la ESI, se describe como los y las docentes han incorporado los contenidos de los ejes conceptuales de ESI en sus planificaciones áulicas, las propuestas educativas y recursos utilizados por el profesorado a la hora de implementar las actividades de ESI en el aula. Simultáneamente, se analiza el diseño de la enseñanza de la ESI, y se infiere, a partir de la lectura de las planificaciones, los enfoques de ES que los y las docentes ponen en juego en sus prácticas educativas; para finalizar este apartado se realiza la evaluación de estas prácticas, a partir de la descripción de logros y dificultades que ha tenido el cuerpo docente en su implementación.

5.1. Constitución de la ESI en la escuela

5.1.1. Antecedentes, actores y factores iniciales que motivaron la implementación de la ESI en la EAE.

Ya catorce años han transcurrido desde la sanción de la Ley de ESI, por lo tanto, considero que es un tiempo propicio para reconstruir la experiencia transitada en la implementación de dicha Ley en la EAE. Es importante subrayar que la implementación de una ley no es inmediata y natural, incorporar la ESI en las escuelas requiere de procesos que se desarrollan y fortalecen a lo largo del tiempo y que resultan más efectivos en la medida que se establecen propósitos, estrategia, planes y programas para hacerlo (Faur et al., 2018).

A pesar de la relevancia institucional de esta ley, por sí sola no es suficiente para transformar los sistemas de creencias sedimentados respecto a la sexualidad, tampoco se transforman de un día para otro las imágenes del rol educativo respecto a la ES. En este escenario se entrevé una tensión inevitable, la legitimidad del marco normativo y la complejidad de su puesta en práctica en las aulas, donde se imprimen significados a los conceptos legales y, también, donde emergen una gran variedad de resistencias (Faur et al., 2015).

¿Cuáles fueron los factores y actores que motivaron la implementación de la ESI en la escuela? En primer lugar, cabe destacar que el equipo directivo, el cuerpo docente y personal de preceptoría de la institución, reconocen la importancia de la ESI como un derecho del estudiantado y encuentran en la obligatoriedad de la ley una herramienta frente a las resistencias que pueden ocasionar los temas relacionados con la sexualidad. De hecho, el marco legal da a las instituciones educativas una tarea privilegiada como promotora y protectora de derechos de niños, niñas, adolescentes y

jóvenes, ubicándose en un lugar de responsabilidad por excelencia para concretarlos en la práctica (González, 2016).

En este contexto, las autoridades entrevistadas registran un momento de la historia de la institución que fija el inicio para trabajar los ejes de la ESI presentes en los LC. No obstante, tal como en otras instituciones educativas de Argentina y la región, la ES estuvo presente antes de la sanción de la Ley de ESI, impartida en las clases de Ciencias Naturales y Biología o por expertos (profesionales de las Ciencias Médicas) invitados para tal fin. El embarazo, las ITS eran los temas que preponderaban, ocupando un lugar medular los consejos sobre cómo prevenirlas.

Estas experiencias previas a la implementación de la ESI, relatadas por docentes ejecutantes de dichas prácticas, dejaron una impronta en la institución como modelo de abordaje de la ES, las mismas comparten muchos rasgos de la perspectiva programática identificada por Wainerman et al. (2008), que enfatiza en una educación de corte biomédico orientada a evitar embarazos no deseados e ITS. En coincidencia con Jones (2009), hay temas de las sexualidades que no eran abordados en estas instancias, no se hacía referencia al deseo, a la afectividad, la diversidad, el placer, y las relaciones entre adolescentes, que una «sexualidad rica y sana podría aportar al proceso de subjetivación humana» (Morgade, 2006, p. 42). Como en otras instituciones educativas, en la EAE este tipo de enfoque coexiste con nuevas experiencias que lo van ampliando hacia prácticas más integrales e institucionalizadas, al incorporar nuevas áreas disciplinares y otros perfiles docentes a los tradicionalmente involucrados.

De las entrevistas al equipo directivo se desprende que es en el año 2013, cuando se da *inicio formal* a la implementación de la ESI en la institución. Es a partir de un episodio relacionado con la sexualidad que irrumpió en la vida escolar, cuando por mandato del entonces rector de la UNaM, y por iniciativa personal del director de

la escuela, se designa a una coordinadora de ESI, de esta manera, la prescripción oficial se materializa como parte integral de la compleja realidad cotidiana de la escuela. Uno de los directivos y en coincidencia con otros entrevistados, manifiesta que:

“(...) sucedió un hecho entre un no docente y una alumna, que tuvo una sanción y se dirimió en jurídica, este suceso fue el disparador para que el rector le llame al director y le designe a A.G. como responsable de la ESI en la escuela” (M. A., entrevista 2, octubre, 2019).

Agregando a lo anterior, López y Gauto (2019) expresan al respecto:

La creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI), su implementación mediante el Programa Provincial y la voluntad político-institucional de las autoridades de la EAE y del Rectorado de la UNaM han brindado los elementos claves para asumir la propuesta institucional como un pilar esencial en la puesta en marcha de dispositivos y proyectos que direccionen la introducción de la ESI en la EAE. (p.102)

A partir de la decisión tomada en la escuela, la ESI empieza a tener una presencia curricular explícita en el PEI, lo que constituye un piso mínimo de institucionalidad pues enuncia los objetivos pedagógicos que la escuela define en términos de la ESI (Faur et al., 2018). En este contexto, en el primer PEI del año 2014, en el que estuvo presente el rector de la UNaM, se presentó a la coordinadora de ESI de la escuela, y se expresó al cuerpo docente la exigencia de la obligatoriedad de la Ley, se instó a trabajar estos contenidos en las aulas. La presencia de la ESI en el PEI es una herramienta indispensable desde donde sostener las iniciativas de la cotidianeidad escolar respecto de las actividades de ESI, siendo el marco que “legaliza” la tarea educativa (Faur et al., 2018). Uno de los directivos manifiesta al respecto:

“Se trabajó desde el PEI para que los docentes se involucren de alguna manera con proyectos, también se implicó a los Departamentos, se trabajó con los docentes del campo, y de alguna u otra forma costo, la gente del campo costó, son muy tradicionalistas tenían resistencias, pero la ESI se ha instalado en la escuela” (M. A., entrevista 2, octubre, 2019).

De igual manera, el director de la EAE comenta al respecto:

“La propuesta de ESI trabajamos en los PEI conjuntamente con la coordinadora A., hubo un acompañamiento institucional de la universidad, del rector y del equipo académico y colaboradores de su gabinete, tal es así que, en las reuniones periódicas con el equipo de gestión siempre nos acompañaba A. para informar de las primeras etapas del proceso de implementación de la ESI en la escuela (...). La propuesta de A. y la reorganización del DOE permitió que se consolidara un equipo para reforzar ese trabajo, siempre con el involucramiento de docentes, no docentes y obviamente, el trabajo con los chicos”. (J.L., entrevista 1, noviembre 2020)

Quienes ejercen la función directiva tienen la responsabilidad para impulsar transformaciones en el ámbito institucional, papel que resulta central cuando de ESI se trata, pues las temáticas relacionadas con las sexualidades están henchidas de prejuicios y controversias (Faur et al., 2018).

Es así como la ESI irrumpió las prácticas educativas que se realizaban en la institución habilitando su visibilización y legitimando las preocupaciones en torno a una educación sexual crítica por parte del profesorado. En estas instancias de implementación, no hubo intervención del Consejo Asesor de la institución, ni reuniones previas con docentes para acordar la organización curricular de la ESI, tampoco se presentaron oposiciones a esta iniciativa, por parte de directivos, preceptores y preceptoras y el cuerpo docente.

5.2. Inserción *Institucional* de la ESI en la escuela

5.2.1. Organización curricular de la ESI.

Los LCB delimitan el camino normativo acerca de los contenidos de ES que deben abordarse en las escuelas de forma sistemática, orientan los procesos de elaboración de proyectos educativos institucionales, y al mismo tiempo, brindan herramientas para las prácticas pedagógicas y la gestión institucional. Enmarcan lo normativo y lo metodológico teniendo presente los derechos y las necesidades de niños, niñas, adolescentes y jóvenes como principios ordenadores. Estos son obligatorios para todos los niveles del sistema educativo y para todas las jurisdicciones, para escuelas estatales y para las de gestión privada. Como instrumento normativo, puede ampliarse, pero no acotarse ni restringirse, cada jurisdicción puede realizar ajustes y/o adaptaciones acordes a su realidad sociocultural y a las particularidades de cada escuela (Faur et al., 2015; Marina et al., 2008).

El abordaje de la ESI puede tener dos modalidades de organización, como *espacio curricular específico*, o como una *perspectiva transversal*. Decidir esta organización curricular de la ESI requiere considerar, entre otros factores, la etapa de desarrollo del estudiantado, sus necesidades, intereses y derechos, el nivel educativo y la capacitación del profesorado para realizar esta tarea. La transversalidad y la existencia de un espacio curricular específico no constituyen alternativas excluyentes, por el contrario, pueden coexistir en cada institución escolar (Marina et al., 2008).

Por lo que se refiere a la organización curricular elegida para la implementación de la ESI, la EAE optó por un abordaje transversal por cuanto no se podía pensar, en ese entonces, en un espacio curricular específico debido a que el plan de estudios vigente, no podía modificarse, al respecto uno de los directivos manifiesta:

“Se trata de que pasen al menos tres cohortes⁴⁷ para evaluar el plan de estudios y ver si se incluye la ESI como materia, (...) ahora estamos empezando a discutir y revisar el plan de estudios vigente y plantear un espacio de ESI o de Educación para la Salud, por ahora, no se puede hacer porque un cambio tiene que pasar por Consejo Superior y también por el Ministerio de Educación de la Nación” (M. A., entrevista 2, octubre, 2019).

La posibilidad de constituir un espacio curricular específico, que atienda las necesidades formativas e intereses particulares del alumnado, se relaciona con las oportunidades que este espacio, puede presentar para que los y las adolescentes se impliquen en su proceso de aprendizaje que involucra la educación integral de la sexualidad y que «no puede soslayarse como contenido curricular, en tanto que atiende a aspectos ligados con la historia personal, que inciden en su presente y futuro» (Marina et al., 2008, p. 15). Pensar en un espacio curricular específico para ESI es considerado por directivos, docentes, preceptoras y preceptores de la escuela, como una necesidad apremiante que debe ser incorporada en el debate cuando se analice y se haga cambios en el plan de estudios vigente. Al respecto uno de los preceptores, en la primera encuesta⁴⁸ realizada, sostiene:

“Sería interesante tener un espacio curricular para tratar todas las temáticas relacionadas a la ESI, debido a que, como preceptores, siempre estamos pendientes de las horas libres de los alumnos y a veces, justamente en ese momento de espacio libre, nos surgen otras tareas que debemos realizar, que por ahí son más importantes para llevar a cabo, y de nuevo queda sin tratar el tema de la ESI con nuestros alumnos”.

(Encuesta 1:28)

⁴⁷ La primera promoción de egresados como Técnicos Agropecuarios con Orientación Forestal, se da a fines de 2014 (J.L., comunicación personal, noviembre 2020).

⁴⁸ Las encuestas realizadas a referentes educativos tienen el carácter de semiestructuradas, por tanto, presentan ítems en los cuales, los encuestados, podían manifestar libremente sus opiniones, o ampliar aquellas respuestas de opción múltiple o de ordenamiento, entre otras.

La organización de un espacio curricular específico debe estar acompañado de la transversalización de la ESI, esto significa que el profesorado de las distintas asignaturas, debe estar dispuesto a tener presente sus propósitos formativos, como así también, repensar sobre las distintas situaciones de aprendizaje en las se ponen en acción saberes, habilidades, representaciones, roles y valores relacionados con la sexualidad, al mismo tiempo, y no menos importante, es imprescindible considerar las ausencias, las omisiones, las contradicciones y los desconocimientos que se presentan en la práctica diaria docente (Plaza, 2015). Simultáneamente, el profesorado debe constituirse en referente y receptor de las inquietudes y preocupaciones del alumnado en relación con esta temática (Marina et al., 2008).

¿Cómo concibe el cuerpo docente de la EAE la transversalidad de la ESI?

Teniendo en cuenta la segunda encuesta realizada a referentes educativos del ciclo básico de la institución, se apreció que la transversalidad de la ESI la conciben como la presencia de contenidos vinculados a la sexualidad en todos los espacios curriculares, y que, por ello, les corresponde modificar sus planificaciones incorporando los contenidos propuestos en los LC de la ESI que consideran los adecuados a sus asignaturas. Por otra parte, hay quienes relacionan la transversalidad de la ESI con espacios institucionales de reflexión que involucra la vida cotidiana y a todas las personas que trabajan en la escuela, de esta manera, la transversalización curricular de la ESI se complementa con la institucional (González del Cerro, 2018) a través de la incorporación de la misma en el PEI.

A continuación, se exponen algunas concepciones acerca de la transversalidad de la ESI expresadas por docentes y preceptores de la escuela en la segunda encuesta:

“Es implementar en todas las asignaturas, desde una mirada que implique relacionar conceptos de la ESI con conceptos propios de la asignatura”. Encuesta 2: 1)

“Implica abordar las temáticas en todas las áreas curriculares o en la mayor cantidad de actividades posibles”. (Encuesta 2: 7)

“Qué se aborde la ESI en los diferentes espacios y asignaturas, que se pueda incluir en el PEI, en el PCI, en las planificaciones individuales de las cátedras considerando sus diferentes elementos (y no sólo cómo una clase o asignatura específica), qué se generen espacios de reflexión y debate sobre la propia práctica y las vivencias en la escuela”. (Encuesta 2: 8)

“El trabajo en conjunto de todos los docentes de la escuela y de todos los niveles. No importa el área en que uno se desempeña, porque en cada espacio se pueden abarcar temas referidos a la ESP”. (Encuesta 2: 9)

“Debería ser, la implementación de la ESI a partir de incorporar en las planificaciones individuales, por áreas y trabajájalas en el PEF”. (Encuesta 2: 20)

Hay quienes relacionan la transversalidad con el conocimiento de los ejes de la ESI y el trabajo con estereotipos de género. Así lo expresa una docente de formación general:

“Conocer lo relacionado a cuestiones de género. Afectividad, derechos reproductivos, métodos anticonceptivos, romper estereotipos implantados en la sociedad”. (Encuesta 2: 19)

Por otra parte, y acorde a la concepción de transversalidad de la ESI que encuadra este estudio, hay quienes relacionan la misma con valores y actitudes que se manifiestan y aprenden en el quehacer diario de la escuela. Así tres referentes educativos expresan al respecto:

“Es educar humanizadamente desde los valores”. (Encuesta 2:13)

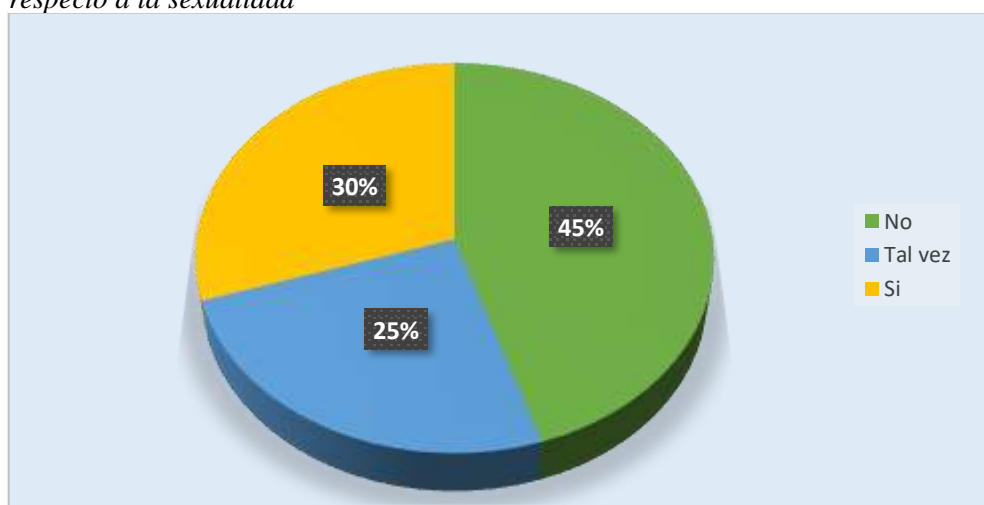
“Es el compromiso y aportes de docentes en la enseñanza diaria”. (Encuesta 2: 14)

“Desde la planificación de mi asignatura, donde pienso ¿Cómo lo hago? hasta en el día a día con estudiantes, impartiendo respeto, escuchando y actuando en consecuencia”. (Encuesta 2: 15)

No obstante, estas concepciones que se acercan a la transversalidad entendida como el aprendizaje de principios, actitudes y valores referidos a la sexualidad que se dan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en las relaciones interpersonales entre estudiantes y referentes educativos, así como en los aspectos organizativos de la vida escolar, no se condicen con las opiniones que tienen acerca de la consideración sobre la influencia de las propias actitudes y/o creencias en el aprendizaje del estudiantado respecto a la sexualidad. Del 100% de referentes educativos que contestaron voluntariamente la segunda encuesta, el 45% manifiesta que no hay influencia alguna, el 25% indica que tal vez pueda existir alguna influencia, sin intención, y un 30% expresa positivamente esta influencia. La figura 5.1. muestra estos valores.

Figura 5.1.

Influencia de las propias actitudes y/o creencias en el aprendizaje del estudiantado respecto a la sexualidad



Fuente: elaboración propia

Quienes contestaron que si puede haber influencia de actitudes y/o creencias de referentes educativos en los aprendizajes respecto a la sexualidad de sus estudiantes, manifiestan las siguientes opiniones:

“No estoy a favor del aborto y eso impide mi imparcialidad en ese tema”. (Encuesta 2:5)

“Cuando detecto violencia verbal intercedo y pongo a reflexión las cuestiones del espacio compartido y el respeto hacia la individualidad. También divido las tareas según cantidad de herramientas teniendo en cuenta las rotaciones⁴⁹ sin clasificar según el género. Al interactuar con otro u otra docente frente a ellos o ellas lo hago siempre desde el respeto de un colega hacia otro y sin hacer diferencias. Si identifico bromas con sesgos machistas los llamo a reflexión”. (Encuesta 2:8)

“Puede darse en algún momento sin intención”. (Encuesta 2:16)

“Los puntos de vista religiosos. Opiniones sesgadas en referencia a la sexualidad”. (Encuesta 2:18)

“Cuando las chicas me piden para jugar al fútbol y yo me inclino más a otros deportes”. (Encuesta 2:19)

“La perspectiva inclusiva y de derecho de las distintas formas de expresar la sexualidad”. (Encuesta 2:20)

Estas opiniones dan cuenta de que las actitudes, valores, así como las creencias personales se pueden enseñar en distintas instancias de la vida escolar, se transmiten al alumnado de manera implícita a través del currículo oculto e inciden fuertemente sobre la construcción de las subjetividades del estudiantado (Plaza, 2015).

⁴⁹ Las rotaciones son actividades del sector de campo que se realizan en los trayectos didácticos productivos.

Las concepciones de transversalidad que tienen las y los referentes educativos de la institución concuerdan con la normativa de la ESI que indica que las escuelas deben considerar a la sexualidad integral como contenido presente en todas las asignaturas, y a la vez, en la vida institucional. De esta manera la enseñanza de la ESI involucra el desarrollo curricular, la organización de la vida institucional cotidiana, y los episodios que irrumpen en la vida escolar (González del Cerro, 2018).

Dentro del enfoque transversal, es importante considerar *la organización de la vida institucional cotidiana*, referida a todas aquellas regulaciones, rituales y prácticas que diariamente constituyen la trama de la vida escolar, que en diversas situaciones transmiten saberes, reproducen creencias acerca de la sexualidad, de lo que se espera, lo permitido y lo prohibido en la escuela, a través del lenguaje utilizado, el uso de los espacios, formas de agrupamiento, expectativas de aprendizaje del alumnado entre otros (Marina et al., 2012).

En este sentido, la escuela puede volverse sobre sí misma, para reconocer estos guiones invisibles que van dejando marcas en todos sus actores -más allá del currículum explícito o formal- y pensar en cómo las normas y formas de organización escolar favorecen o no vínculos de confianza y de respeto mutuo, la inclusión de las opiniones (...), la promoción de relaciones igualitarias basadas en los derechos de varones y mujeres. (Marina et al., 2012, pp. 15 -16)

Respecto a la organización de la vida escolar, en la escuela se ha producido un cambio sustancial a medida que se han ido incorporando mayor cantidad de alumnas a la institución. Si bien es cierto que la EAE, desde sus orígenes, a pesar de ser una escuela mixta, el porcentaje de alumnas ha sido reducido (aproximadamente un 10%,

hasta hace 5 años atrás⁵⁰), se ha caracterizado, al igual que muchas escuelas de formación técnica, por ser una “*institución altamente masculinizada*” (A.G., entrevista 3, noviembre, 2019). En la educación técnica, es sabido que existe una manifiesta diferenciación de roles en el tipo de actividades que se desarrollan en las aulas y especialmente en el trabajo manual propio de las diferentes especializaciones (Morgade, 2019b). Para Onofre (citado en Morgade, 2019), en el ámbito escolar y especialmente en este tipo de escuelas, opera una matriz binaria de los géneros, que agrupa y clasifica las atribuciones de varones y mujeres, en las cuales lo masculino es considerado como superior sobre lo femenino y como patrón de referencia. Este dispositivo se aplica mediante dos mecanismos: naturalización, esencialización y objetivación: la *naturalización*, asigna roles diferenciados de acuerdo con las funciones sexuales y reproductivas de cada sexo; y, la *esencialización*, mediante la cual se construyen juicios morales sobre los comportamientos acorde a la esencia masculina o femenina. En este sentido, afirma el autor:

Existen imágenes naturalizadas que determinan los límites y las posibilidades de la relación que los y las estudiantes sostienen con el conocimiento: mientras lo masculino aparece asociado a la actividad y el protagonismo en el desempeño académico (...) lo femenino se asocia a la pasividad y la marginalidad en este ámbito. (Onofre, citado en Morgade, 2019, p. 30)

Afirma este autor que, estos dispositivos de género subyacen a la división de tareas que diariamente se realizan en las clases de taller, así realizar trabajos de riesgo, es asignado habitualmente a los varones, o bien es dirigido por uno de ellos, a su vez, las actividades que requieren prolijidad, tales como realizar detalles de terminación de un determinado proyecto son asignados a las mujeres. Por otra parte, predominan

⁵⁰ López, J., entrevista 1, noviembre 2020.

imágenes de género en la asignación de tareas diferenciadas, bajo el supuesto de que las mujeres son más débiles y emocionales, disponiendo que los varones realicen el trabajo de manera racional y objetiva (Morgade, 2019).

Para estudiar estos dispositivos de género que pueden operar en el aula o en los sectores de campo, se preguntó tanto a autoridades, (a través de las entrevistas) así como a referentes educativos (en las encuestas) si consideran que las y los docentes de la EAE tratan al estudiantado de forma diferenciada según sus opciones de género en sus prácticas educativas. Al respecto el director de la escuela señala:

En el aula y sobre todo en el campo en las actividades prácticas, no notamos diferencias en cuanto a las actividades que desarrollan los chicos, desde el manejo de animales, hasta el manejo de tractores, trabajos con implementos agrícolas que se utilizan para la labranza de la tierra en general, manejar un tractor, una motosierra o una moto guadaña, por allí son los elementos, maquinas o herramientas más complejas y peligrosas que se utilizan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el campo lo hacen todos indistintamente, o sea allí no hay distinción. Hay algunos docentes que remarcan, el Título es el mismo, no es un Título para los chicos y otro para las chicas por lo tanto las actividades, el aprendizaje y el desarrollo de habilidades de la parte práctica y en cuanto a exigencias es el mismo para todos y todas, y los resultados prácticos también van por allí, se ven en la misma dirección, no se diferencian, (...) las demostraciones de las habilidades finales como resultado del proceso no hay diferencia entre varones y mujeres. (J.L., entrevista 1, noviembre, 2020)

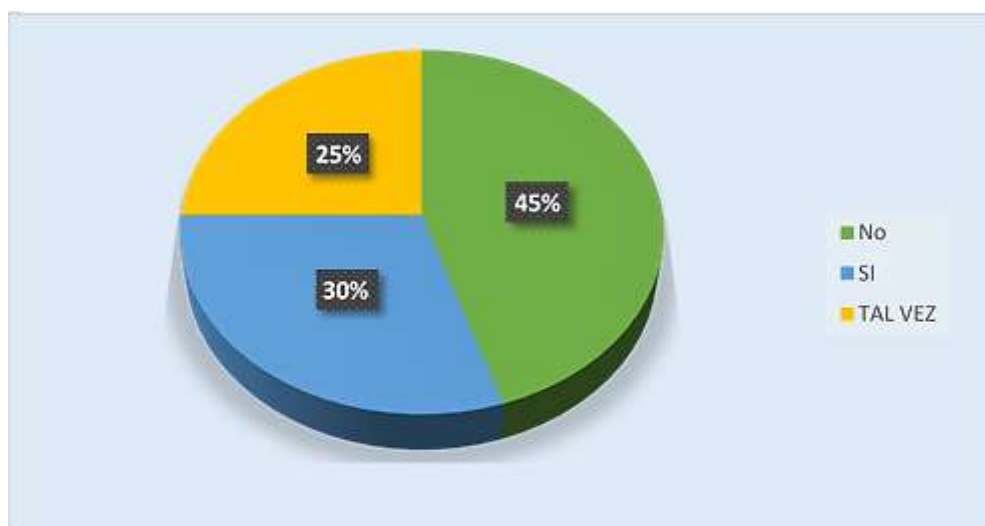
De igual manera, del 100% de referentes educativos que contestaron la segunda encuesta, el 45% sostiene que el profesorado de la EAE no trata al estudiantado de forma diferente según sus opciones de género en sus prácticas educativas, coincidiendo con las expresiones del director de la escuela, el 30% contesta que, si hay trato diferencial y, un 25% indica que tal vez pueda haber diferencias en el trato según género,

en sus prácticas educativas, constituyendo estos dos últimos el 55% de las respuestas.

La figura 5.2., resume estos datos.

Figura 5.2.

Trato diferenciado al estudiantado en prácticas educativas según opción de género



Nota. Se pregunta a referentes educativos de la EAE, si consideran que el profesorado trata al estudiantado de forma diferente según sus opciones de género en sus prácticas educativas.

Fuente: elaboración propia

Estos datos indican que aún persisten dispositivos de género manifiestos en prácticas diferenciadas según sexo-género en las actividades de taller que se realizan en los sectores didácticos productivos, concordado con lo expresado por Onofre y Morgade (2019).

Al preguntar al profesorado si en su materia, el trabajo y resultados académicos varían según el género del estudiantado, el 100% respondió que estos son indistintos entre los géneros, ratificando lo expresado por el director de la escuela. De modo semejante, cuando se les pregunta si asignan en su materia una carga de responsabilidades y tareas diferenciadas según el género del estudiantado, el 95% contesta que no hacen distinciones en las tareas asignadas según género, mientras que un 5%, si lo hace. Quienes contestaron afirmativamente a esta pregunta de la segunda encuesta,

manifiestan que asignan actividades y/o responsabilidades según género en las siguientes situaciones:

En actividades de salidas de campo donde implique, por ejemplo, el uso de herramientas: motosierras. (Encuesta 2:18)

En algunas ocasiones, se separan las actividades. Por ejemplo, cuando los varones juegan al fútbol. Tenemos algunas excepciones cuando algunas estudiantes se integran en el juego. Pero lo hacen por gusto propio. (Encuesta 2:19)

En esta panorámica de los modos escolares, en los que se cuelean estereotipos de género y prejuicios, opera una matriz binaria de género, vinculada a la naturalización de roles e imaginarios de género, relacionados con las funciones anatómicas y reproductivas de cada sexo. Al respecto, la referente de ESI de la escuela manifiesta que, “*aún queda trabajo por hacer*”, puesto que, si bien las prácticas educativas no diferenciadas por género están presentes, todavía no es una intervención consciente, diseñada pedagógicamente que se pone en acción de manera intensional y explicitada en las planificaciones áulicas. Así lo describe:

Una deuda pendiente es el tema del uso de maquinarias, por ejemplo, el manejo del tractor muchas veces lo hacen entre ellos, el docente como que trabaja cuestiones básicas y después entre ellos van haciendo las prácticas; en una situación en donde se desvalorice el papel de la mujer, siempre serían los varones enseñando a las mujeres (...) de lo que yo veo, muchísimas veces son las mujeres las que enseñan a los varones, allí hay una despatriarcalización de las prácticas pedagógicas, que es para mí algo que hay que apuntar, pero no está concientizado desde la ESI (...) Después, tenemos otras prácticas en donde son siempre las mujeres las que están barriendo, y allí uno ve que eso es lo que falta, eso también es parte de ESI, (...) hay que dedicarle tiempo para que se instale, para resolver con el profesor y que lo pueda llevar adelante. (A.G., entrevista 3, octubre 2019)

Otro detalle a tener en cuenta está relacionado con los usos sexistas del cuerpo en la escuela, sobre todo en los espacios curriculares de Educación Física donde aún persisten “*injustificadamente*” (J.L., entrevista 1, noviembre 2020) clases y actividades separadas por sexo, sin embargo, en actividades no formales “*juegan mezclados*” (J.L., entrevista 1, noviembre 2020), si bien hay intenciones de cambio por parte de docentes de esta área, todavía no se visualiza la práctica de deportes mixtos y un cambio del ideal de la educación física de alto rendimiento, que estimula una forma de masculinidad hegemónica, agresiva y competitiva, que desalienta y deja afuera a una gran cantidad de estudiantes en estas clases (Morgade, 2019).

La reflexión acerca de las clases mixtas de Educación Física suele activar debates y opiniones encontradas. En ocasiones, estos debates reeditan las visiones que esencializan los cuerpos, indicando que varones y mujeres tienen distintas posibilidades en sus cuerpos, distintos grados de fuerza y por ende “no pueden” compartir estas clases. (Faur et al., 2015, p. 62)

Desde estas experiencias, acuerdo con García Suarez (2007, p. 24) sobre la necesidad de orientar una educación que propicie «un despliegue pleno de las potencialidades humanas, sin ningún menoscabo por razones de género».

¿Cómo se aborda la transversalidad de la ESI en los distintos espacios curriculares de la EAE?

Del análisis de las encuestas se deduce que las y los docentes y personal de preceptoría de la escuela han realizado variadas acciones para incorporar la ESI en sus espacios curriculares y/o prácticas educativas, demostrando un interés genuino en la implementación de la ley en cuestión. Del 100% de referentes educativos que contestaron la segunda encuesta, el 45 % manifiestan haber incorporado contenidos de la ESI

en sus planificaciones anuales y prácticas educativas. A continuación, se exponen algunas de sus opiniones:

“Aborde los contenidos de la asignatura historia desde una mirada que va más allá de la figura masculina como un sujeto de cambios trascendentales durante todo el pasado humano, buscando levantar en alto las acciones femeninas que posibilitaron avances socioculturales y políticos que hayan dejado huellas que se vean reflejadas en nuestro presente”. (Encuesta 2:3)

“En mi espacio curricular (Tecnología) he trabajado sobre la igualdad de oportunidades en el aprendizaje de las ciencias y el uso de herramientas tecnológicas, la igualdad de oportunidades en el trabajo y en el desarrollo de nuevos conocimientos que les permitan desarrollarse en un trabajo”. (Encuesta 2:4)

“Trabajando sobre el cuidado del cuerpo propio y del otro u otra en las prácticas deportivas. El respeto por el otro y otra en el juego y en las prácticas deportivas. Compartiendo el juego del deporte cesto o vóley entre chicas y chicos”. Encuesta 2:6)

“Directamente sobre el programa anual, de manera transversal abordando temáticas acordes a cada año escolar, traducción de textos sobre violencia, trata de personas, cortometraje sobre autoestima, discriminación”. (Encuesta 2:7)

“En este año atípico lo he podido realizar a través de intervenciones, en lo referido a la violencia verbal. Enseñanza en valores”. (Encuesta 2:9)

El 25% de referentes educativos manifiestan haber incorporado la ESI en proyectos áulicos interdisciplinarios, mediante talleres. Dos docentes manifiestan al respecto:

“Al dictar clases de Biología, se facilita muchísimo el abordaje de las diferentes temáticas de la ESI, y me permitió participar de proyectos interdisciplinarios con áreas de Lengua y de Sociales, apuntando principalmente a los derechos de niños y adolescentes”. (Encuesta 2:5)

“A través de proyectos áulicos, institucionales, mediante la realización de talleres o lectura de textos literarios que se usan como puntos de partida para el abordaje de los temas”. (Encuesta 2:8)

Por otra parte, hay quienes manifiestan que no han incorporado la transversalidad de la ESI en sus espacios curriculares, aunque tienen la intención de hacerlo, puesto que no poseen las herramientas o la capacitación necesaria para trabajar ESI en sus materias. Sin embargo, tal como se mencionó con anterioridad, realizan una transversalización de la ESI, sin tener una intervención consciente de sus prácticas. Al respecto se describen algunas de estas experiencias:

“De manera individual, en la práctica uso y practico lenguaje no sexista, distribución de tareas igualitarias en trabajos grupales, en el trabajo de campo o proyectos de extensión, intervengo en situaciones emergentes, como violencia verbal, actos de discriminación, racial, homofóbica, gordofóbica, en las que logro visualizar, muchas situaciones, seguramente no lo logro visualizar del todo, debido a que yo también estoy en un proceso de aprendizaje”. (Encuesta 2:1)

“Sinceramente no lo he hecho aún, claramente tengo la intención, pero aún no las herramientas, y de alguna manera abordo la ESI a través del curriculum oculto, pero no está sistematizado. Mi primer paso fue reescribir mi planificación con un lenguaje inclusivo, y debatir con profesores del área específica acerca de cómo podemos transversalizar la ESI en nuestra práctica docente”. (Encuesta 2:2)

“Integrando los grupos, y tratando de atender las inquietudes en la medida que surgía algún planteo en referencia al tema”. (Encuesta 2:10)

“No lo aborde desde lo formal. Considero que en mis practicas siempre que puedo las tengo presente”. (Encuesta 2:11)

“Prestando más atención en el comportamiento social de mis alumnos, alumnas, alumnes”. (Encuesta 2:13)

De estas experiencias y voces de referentes educativos de la escuela, se deduce que han incorporado la ESI en sus prácticas escolares, aunque perciben que todavía les falta formación específica, a su vez, han puesto en acción otra de las puertas de entrada de la ESI, los episodios de la vida cotidiana que irrumpen en la escuela.

Los *episodios de la vida cotidiana que irrumpen en la escuela* son instancias que habilitan la reflexión y sirven como oportunidades para trabajar actitudes, prácticas y conocimientos vinculados a las sexualidades (Pedrido Nanzur, 2017). Simultáneamente, estos eventos, sin ser planificados, son modos de reconocer la dinámica cotidiana escolar, y, por otra parte, son respuestas y estrategias que las personas despliegan ante los conflictos que requieren saberes y trabajos, y que desde allí también se enseña contenidos referidos a la sexualidad (González del Cerro, 2018).

La referente de ESI de la institución manifiesta, en la entrevista, que estas situaciones impulsan la realización de proyectos en la escuela, así como también cambios en las prácticas educativas y en la convivencia cotidiana. Relata que:

“Se utilizan los episodios de la vida cotidiana, para optimizar algunas circunstancias que surgen en la convivencia, tanto aquí⁵¹ como en la residencia y transformarlos en ESI. Se trabaja mucho sobre todo en la residencia, hay más apertura y está más instalada. Por ejemplo, en la residencia, quienes limpian un espacio común, si no estuviese ESI, estaría pensando siempre que las chicas van a barrer y los hombres van a traer el valde de agua, una cosa así, digamos, lo que hace ESI en ese espacio es poder llegar a pensar en la distribución de roles, de trabajos, en poder revalorizarlos allí, a mostrar a las mujeres fuera de la cuestión biológica, sino más bien en función de la organización del espacio común. Esta diferenciación de roles pudo haber pasado antes de manera natural, tratando de que todos colaboren en una actividad, pero lo que

⁵¹ Señala el edificio escolar en el que se desarrollan las prácticas educativas del aula.

hace ESI, es como que, incorpora racionalmente la distribución de roles y los cuestiona” (A.G., entrevista 3, octubre 2019).

En la EAE, así como en otras instituciones educativas, cotidianamente se producen situaciones y eventos que pueden tener un efecto disruptivo en la vida escolar: conflictos, peleas ocasionales entre estudiantes, grabaciones con celulares de chicos y chicas besándose, contactos íntimos, vídeos pornográficos, grafitis explícitos, preservativos en baños, relatos sobre violencia doméstica, abusos entre otros. Estos episodios llevan a la intervención de autoridades y docentes desde las normativas establecidas en la escuela, y otras veces, la intervención se realiza desde las creencias e ideas que están socialmente instaladas, sin mediar una reflexión previa (Marina et al., 2012). Sin embargo, tal como lo manifiesta la referente de ESI de la escuela, estos eventos pueden ser oportunidades de aprendizaje, pudiéndose trabajar sobre distintos aspectos relacionados con los ejes conceptuales de la ESI. En la EAE es habitual la reflexión conjunta con el alumnado, mediante charlas dialogadas brindadas por docentes y preceptores cuando se producen situaciones disruptivas que irrumpen la cotidianidad, en otras ocasiones, cuando estos eventos traspasan los límites de las normas de convivencia establecidas, los y las alumnas implicadas son derivados y derivadas al DOE para su intervención.

Una docente de Educación Artística comparte, en la encuesta 1, su experiencia referida a situaciones que irrumpen la vida cotidiana de la escuela y cómo ella interviene en sus clases:

“Siempre que puedo y se genera el espacio, hago mi aporte, charlo en mi materia sobre el valor del cuerpo, el valor de la persona, respeto, sobre todo en la edad de los noviecitos. Aprender, entender que tenemos y debemos respetar la libertad del otro, generar espacios de confianza”. (Encuesta 1:11)

Una profesora de Educación Física indica que su materia es muy importante para abordar contenidos relacionados con el cuidado del cuerpo a partir de situaciones que pueden darse durante la práctica deportiva, lo manifiesta de esta manera:

“Con respecto al cuidado del cuerpo, contenido indispensable en el área de Educación Física, porque estar en movimiento y en contacto con el otro, da la posibilidad de intervenir, según las situaciones en un juego, deporte, ejercicio, donde se pone de manifiesto las conductas del alumno con su par, el profesor “utiliza” esa situación para reflexionar los cuidados, posibilidades y límites del propio cuerpo y en contacto con el otro, para respetar y limitar las conductas violentas o de impacto, o de contacto que surgen. (...) Los juegos recreativos o deportes donde se mezclan ambos sexos, pueden ser útiles para trabajar el respeto, la tolerancia, estrategias, sabiendo que un impacto entre varones, por ejemplo, entre ambos pectorales no es lo mismo, que el mismo impacto entre una niña y un varón, la misma acción, pero en distintos actores”.

(Encuesta 1:3)

Así es dable llegar a la conclusión de que hay varias puertas de entrada para la ESI en la escuela, en primer lugar, la reflexión sobre los propios supuestos acerca de la sexualidad y la educación sexual, dado que la ESI nos interpela como personas, por otra parte, el desarrollo curricular, ya sea como espacio específico o la incorporación de contenidos de ESI en las planificaciones curriculares y/o un abordaje transversal, todos ellos en articulación con la organización de la vida institucional y las situaciones que irrumpen la vida cotidiana de la escuela.

5.2.2. Percepciones sobre sexualidad, compromisos, apropiaciones y resistencias de la ESI por referentes educativos de la escuela.

La educación sexual no posee visiones univocas, existen múltiples formas de entenderla y/o practicarla dado que responden a diferentes significados que atribuyen los y las docentes a la sexualidad. La sexualidad es un elemento constitutivo de las

subjetividades y que excede el plano del encuentro sexual, tampoco es algo biológicamente dado, sino que se conforma en un proceso de construcción social e individual (López Louro, citada en Faur et al., 2015). Esta construcción es altamente dinámica, ya que los sentidos que se le atribuyen van cambiando según el contexto y a lo largo de la historia.

¿Cuáles son esos significados que las y los referentes educativos del ciclo básico de la EAE le atribuyen a la sexualidad? En la segunda encuesta realizada, se visualiza que un 90 % de quienes se desempeñan en este ciclo, posee una concepción integral de la sexualidad, que incorpora las dimensiones biológicas, psicológicas, históricas, socio culturales y espirituales, e incluye a su vez al sexo y al género, la vinculación afectiva, el amor, el erotismo y la reproducción. Estas concepciones se aproximan al concepto de sexualidad presente en la Ley 26.150. Por otro lado, un 10% de referentes educativos, que contestaron esta segunda encuesta, pose una definición fuertemente unida a la genitalidad, en la que cobra importancia el cuerpo biológico y la reproducción.

Dadas estas concepciones, cobra sentido preguntar, ¿qué saberes o conocimientos deben tener los y las docentes para educar en sexualidad? Las temáticas que con mayor frecuencia surgieron a esta pregunta, de la segunda encuesta, están relacionadas en primer lugar con el conocimiento de la Ley 26.150 y los LC de ESI, pues amparan la enseñanza de estas temáticas en la escuela; en segundo lugar, el conocimiento del cuerpo, su anatomía y fisiología, métodos anticonceptivos y prevención de ITS; y, en tercer lugar, el conocimiento de derechos, valores y la afectividad. A partir de estas respuestas, se visualiza que las y los referentes educativos, a pesar de manifestar una concepción integral de la sexualidad, poseen aun, una concepción biologicista preventiva, acerca de la sexualidad y la educación sexual.

Por otra parte, se indagó acerca del compromiso y la relevancia de la ESI percibidas por referentes educativos de la escuela. La primera encuesta realizada a docentes, preceptoras y preceptores de la institución, permitieron conocer cómo perciben el compromiso con la ESI por parte de directivos de la escuela, del 100 % de referentes educativos que contestaron esta encuesta, el 69 % manifestó que los directivos se comprometieron con la ESI con total aceptación, involucrándose como actores necesarios para hacer cumplir la normativa escolar, mientras que un 17%, percibieron que han sido indiferentes a la incorporación de la ESI en la escuela, un 14 % no dio su opinión. De estos resultados se desprende que el equipo de gestión está comprometido con la implementación de la ESI, lo que permite generar un mayor grado de institucionalidad de esta.

Esta percepción que expresan las y los referentes educativos sobre el compromiso y receptibilidad de la ESI por actores escolares, se corresponden en igual grado por el cuerpo docente y personal de preceptoría. Estos sentires son compartidos por el equipo de gestión de la escuela.

En términos generales, los resultados de esta encuesta y las entrevistas a autoridades muestran que directivos y docentes tienen percepciones similares en cuanto a la aceptación de la ESI en la escuela y en el conjunto de las y los actores involucrados, a excepción de las familias y otro personal de la escuela, como son las y los no docentes que demuestran mayormente, indiferencia. Al respecto un docente manifiesta:

“comparto la importancia de la ESI con todos los actores de nuestra institución, principalmente el apoyo de los directivos con esta propuesta”. (Encuesta 1:27)

En relación con las resistencias a la incorporación de la ESI en la institución, las autoridades entrevistadas expresaron que en un inicio no se presentaron disensos

en cuanto a la modalidad de abordaje, no obstante, se exteriorizaron objeciones respecto a la ESI por parte de docentes del campo con mayor antigüedad.

“Plantearon que no iban a estudiar ni a realizar nada nuevo, de que era delicado que iba a chocar con los padres” (M.A., entrevista 2, octubre, 2019).

Así mismo, la referente de ESI de la escuela manifiesta,

“Hay docentes que miran medio raro, no hablan, no levantan la bandera de ESI, tienen recelo de lo que se pueda llegar hacer, porque están posicionados desde padres (...) tienen los mismos temores que ellos, esa idea de que si uno los habla desde allí, se van hacer homosexuales, que siempre es lo que más sale (...), esa cuestión muy fuerte de ESI pensado a eso (...), lo que yo veo es ese miedo, ese temor, que los medios se encargaron de transmitir, la ideología de género (...) quedó más que nada ese desconocimiento y fantasmas que ellos tienen ” (A.G., entrevista 3, octubre, 2019).

En este sentido el director de la escuela comenta:

“Por allí no tengo presente opiniones encontradas o resistencia en cuanto a la modalidad, pero si en el abordaje de la temática dentro de la escuela, digamos, por propios docentes y de parte de los padres de los chicos para abordar el tema, por el solo hecho de tener incorporada la palabra sexual, con todos los tabúes y las cuestiones culturales que pueden existir en torno a esa temática. Por allí fue la dificultad mayor, pero como un tema en general de todas las escuelas, no ha sido en forma particular puntual de nuestra escuela, generalmente es lo que se escucha en los distintos ámbitos de nuestro trabajo como directivos de las escuelas preuniversitarias, inclusive, cada vez cuando se hace referencia tangencialmente al tema de ESI, una de las primeras cosas que se resalta es esa cuestión cultural” (J.L., entrevista 1, noviembre 2020).

Un profesor de los sectores didácticos productivos manifiesta al respecto:

“No realizo actividades con temas sobre sexualidad de forma planificada. No poseo el tiempo ni el espacio para tratar esos temas. Mis clases son mayormente prácticas de campo”. (Encuesta 1:26)

Estos disensos son coincidentes con las resistencias que presenta habitualmente el profesorado durante la implementación de la ESI en todas las escuelas del país y que fuera mencionado por Faur et al. (2015) quienes plantearon que los y las docentes presentaban resistencias operativas, con la dificultad de integrar a la ESI en sus programaciones áulicas y en sus prácticas docentes, esta percepción se basa en el supuesto, de que la educación sexual debería ser ofrecida por especialistas sin afectar la currícula de sus asignaturas ni la lógica escolar, lo que responde, a su vez, a una mirada reduccionista y biologicista de la educación sexual. Al mismo tiempo, se presentan resistencia de «tipo moral» y de «temor por “las familias”», se percibe como una amenaza la posible crítica de padres y madres, en caso de que la escuela aborde contenidos que las familias no comparten, o la percepción de que la educación sexual debe ser impartida por las mismas. «En este caso la dificultad expresada se traslada a una institución externa a la escuela y a la dinámica áulica, para poner en juego la relación entre la escuela y la comunidad» (Faur et al., 2015, p.18).

Como fue indicado por las autoridades entrevistadas, los y las docentes del campo, presentaron estas resistencias con mayor frecuencia *“por no estar preparados para abordar contenidos de educación sexual, por desconocimiento de la ley y por no poseer formación docente”* (J.L. entrevista 1, noviembre 2020), por tanto, divisaron en estos y estas docentes, inseguridades, que incluso podían reflejar ciertos recelos frente a escenas que pudiesen irrumpir en las aulas, a partir de las consultas que hacen los y las adolescentes si abren ese espacio en sus clases. Para los directivos, con el paso del tiempo, estas resistencias han ido desapareciendo, se han superado, en la medida de

que la ESI se ha institucionalizado en la escuela y, además, por la *“incorporación a las asignaturas del campo de docentes jóvenes que poseen mayor apertura mental, tienen mucha predisposición, cualquier sugerencia que se les diga toman de mil amores, se las ingenian, resuelven, y llevan a la práctica sin objeciones”* (J.L., entrevista 1, noviembre 2020).

Simultáneamente, las autoridades han expresado que los logros obtenidos se deben al acompañamiento y ayuda colectiva entre todos y todas, especialmente por parte de docentes del aula, quienes siempre estuvieron predispuestos desde el inicio, *“se animaron y entendieron y creo que fueron punta de lanza para que el resto fuera incorporándose”* (J.L., entrevista 1, noviembre 2020).

Por otra parte, directivos, docentes y preceptores, denotan que el alumnado ha aceptado la ESI totalmente, *“son los demandantes de que las temáticas relacionadas con las sexualidades sean abordadas en la escuela”* (A.G., entrevista 3, octubre, 2019). En tanto que, la percepción, que tienen las y los referentes educativos respecto a la aceptación de la ESI por parte de las familias, es de indiferencia y de oposición hacia la misma. Los directivos entrevistados y la referente de la ESI en la escuela, expresaron que esta oposición se dio especialmente al inicio de la implementación por parte de padres y madres muy tradicionales, que consideraban que los contenidos de sexualidad que la ESI propone, son contrarios a sus valores y sus creencias. La coordinadora del DOE manifestó que, en una reunión con las familias, un padre hizo comentarios que fue convalidado por otros, uno de estos comentarios se expone a continuación, y expresa el desconocimiento de los ejes conceptuales de la ESI, y una presunción de heteronormatividad que prevalece en el imaginario familiar y escolar.

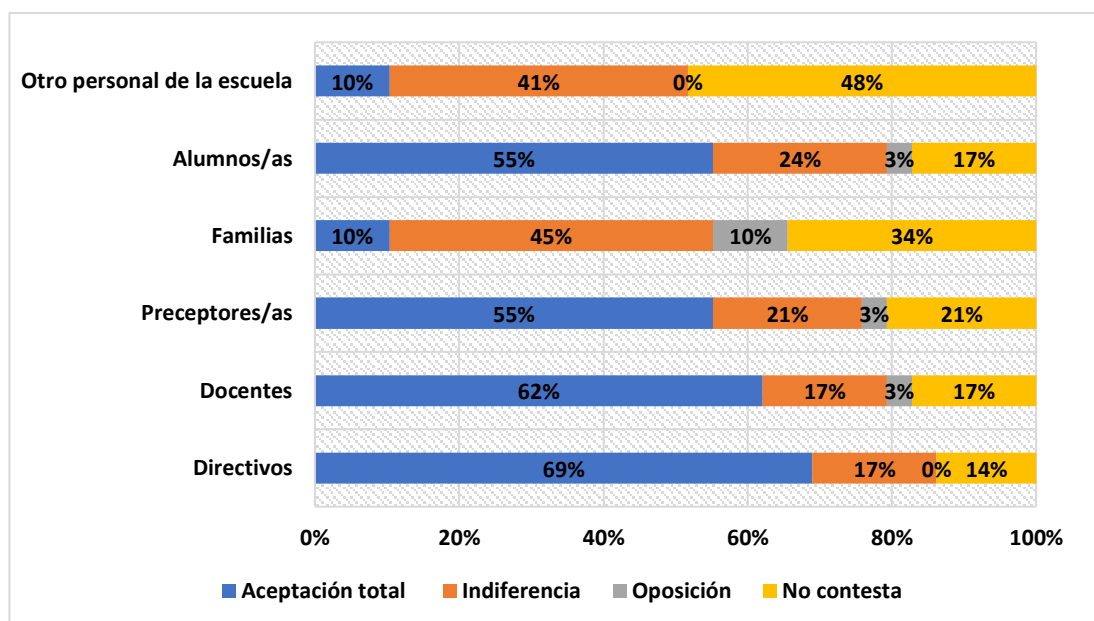
“... no voy a permitir que a mi hijo le hablen y que haya homosexuales besándose entre sí (...) no quiero que le metan ideas raras, no voy a permitir que a mi hijo lo

hagan homosexual (...) lo quiero bien varón, no quiero nada raro” (A.G., entrevista 3, octubre, 2019).

Existen pocas familias que, aun hoy, se oponen a que los contenidos de la ESI sean abordados en la escuela, no obstante, la mayor parte de las mismas ven en la ESI una oportunidad para que sus hijos e hijas se formen integralmente en lo relacionado con la sexualidad y apoyan todas las iniciativas que la institución propone al respecto. La figura 5.3. resume las percepciones que tienen las y los referentes educativos de la institución respecto a la aceptación de la ESI por distintos actores institucionales.

Figura 5.3

Percepciones de referentes educativos de la EAE respecto a la aceptación de la ESI por distintos actores institucionales



Fuente: elaboración propia

5.2.3. Trayectorias de formación en ESI de referentes educativos de la EAE.

Juntamente con la institucionalidad, compromiso, habilitación y aceptación de la ESI por parte de directivos y docentes de la escuela, las estrategias formativas constituyen un recurso imprescindible para su implementación, dado que, a partir de ellas

se van construyendo conocimientos que posteriormente influyen en los desempeños profesionales (Richardson, citado en Rodríguez et al., 2016). Estos saberes aprendidos subyacen y condicionan las prácticas áulicas, como así también, las decisiones, predisposición al cambio y la adopción de estrategias innovadoras, que ordenan, regulan e intervienen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje sobre las sexualidades (Scheuer, Pérez Echeverría, Mateos Sanz, y Pozo, 2006).

A partir del PESI, desde el Ministerio de Educación de la Nación se incluyeron capacitaciones para directivos y docentes de todo el país durante el período 2012 - 2015, varios trabajos indican que las mismas favorecieron la implementación de los LC, como así también, permitieron el intercambio de experiencias, la sensibilización e identificación de creencias, valoraciones y representaciones construidas a lo largo de la biografía personal y escolar (Faur et al., 2015; Kornblit y Sustas, 2014).

A pesar del éxito obtenido en estas instancias formativas, en la práctica se observa que la formación recibida fue variable en su duración, intensidad y modalidad (Faur et al., 2018). En investigaciones que realizaron Faur y Lavari (2018), se advirtió que en algunas instituciones educativas, docentes y directivos recibieron esa formación masiva y se comprometieron con su multiplicación, mientras que, en otras, esa capacitación en cascada, de la que hacen alusión Arango Restrepo y Corona Vargas (2010), no ha sido efectiva en la práctica.

El análisis de las trayectorias formativas en ESI, de las y los actores consultados, deja entrever la disparidad en la capacitación de estos y estas. Por lo que se refiere a la participación en el Programa Federal de Formación Institucional “Educación Sexual Integral. Es parte de la vida, es parte de la escuela”, los directivos y la referente de la ESI, manifestaron que, “*a nosotros por pertenecer a la universidad no nos convocaron*” (A.G. entrevista 3, octubre 2019), indicaron, además, que quienes pudieron

asistir a esta capacitación fueron cuatro o cinco profesores, por ser autoridades de otras instituciones educativas dependientes del Consejo General de Educación de la Provincia, de estos y estas docentes, solamente una profesora del Ciclo Básico de la EAE participó de esta capacitación (esta profesora es subdirectora de una escuela secundaria).

En la escuela, la capacitación en servicio se realizó en dos etapas, la primera de ellas en el año 2013, con una charla obligatoria, dictada por profesionales de la UNaM, participaron docentes y no docentes, se abordaron en ella temáticas relacionadas con los vínculos entre docentes y estudiantes y una breve introducción de la Ley de ESI, temáticas estrechamente relacionadas con la situación planteada que dio origen a la ESI en la escuela. En ese mismo año, la coordinadora de ESI, se reunió con docentes interesados en trabajar esta temática en sus espacios curriculares, y acompañó a estos y estas en la realización de proyectos que fueron incluidos dentro de sus programaciones áulicas. En el año 2016, previa a la presentación de las planificaciones cuatrianuales requeridas para Carrera Docente, la referente de ESI de la institución manifiesta que se hicieron seis talleres de capacitación de grupos muy pequeños (se replicó el mismo taller en días y horarios diferentes, acorde a la disponibilidad de tiempos de los y las docentes), asistieron entre seis a ocho personas en cada grupo, el objetivo de estos fue acompañar al profesorado en la planificación de proyectos de ESI. Esta capacitación no fue obligatoria y participaron quienes estaban interesados en realizar proyectos de ESI o introducir cambios en sus planificaciones. En estas instancias se planificaron varios proyectos enmarcados en un proyecto marco denominado “Plan de Salud Integral”.

“Se generó la posibilidad de dialogar, de aunar vivencias. De allí surgió el plan de salud integral donde se iban incorporando varias líneas de trabajo de la salud, dentro

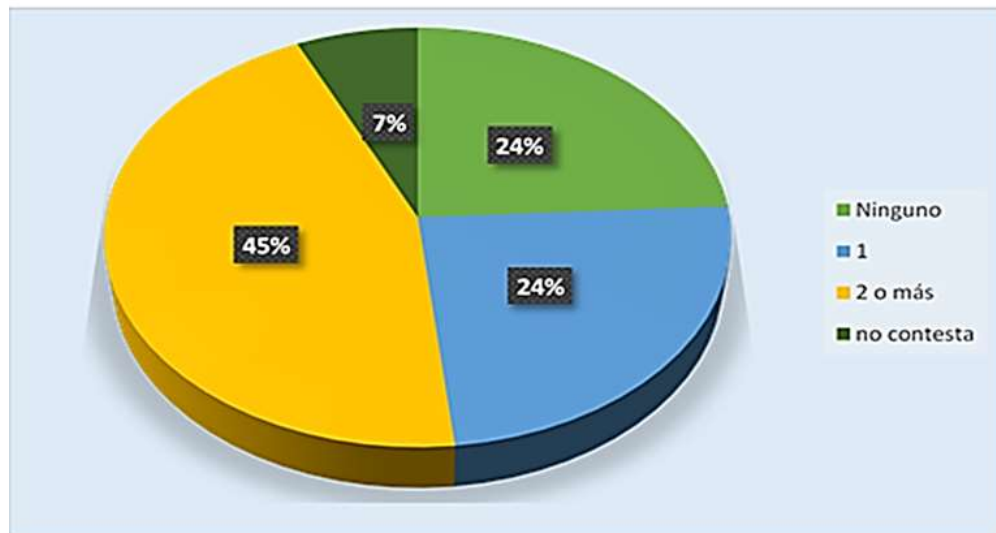
de eso estaba ESI, además, estaba medio ambiente, salud y alimentación, en cada una de estas líneas de trabajo había varios proyectos, yo me encargué de darle el marco institucional, pero no hice el seguimiento posterior de los mismos” (A.G., entrevista 3, noviembre 2019).

Estas referencias, junto a otras del mismo tenor ponen en evidencia que la capacitación en servicio dentro de la institución, dependieron fundamentalmente de los intereses particulares, lo que revela una preocupación personal por la temática, posiblemente fruto de reflexiones y cuestionamientos previos (Kornblit et al., 2014c). Estos resultados son coincidentes con las investigaciones realizadas por Chambers (2014), Fainsod (s.f.), Kornblit et al. (2014a) entre otros.

Estos talleres de capacitación en servicio, al igual que la charla inicial, fueron destinados a todo el personal docente de la escuela. Del 100 % de referentes educativos que contestaron la primera encuesta, el 24% expresaron que asistieron a un taller, el 45% participaron de dos o más talleres, y un 24% expresó no haber asistido a ninguno de ellos, el 7% no contesta. De estas y estos referentes educativos que participaron de los talleres organizados por la Coordinadora de ESI, el 75% pertenece a espacios curriculares del “aula”, 10% a preceptoría, y 15% son docentes de asignaturas técnicas específicas. La figura 5.4. resume porcentualmente estos resultados.

Figura 5.4

Asistencia a talleres de capacitación en servicio



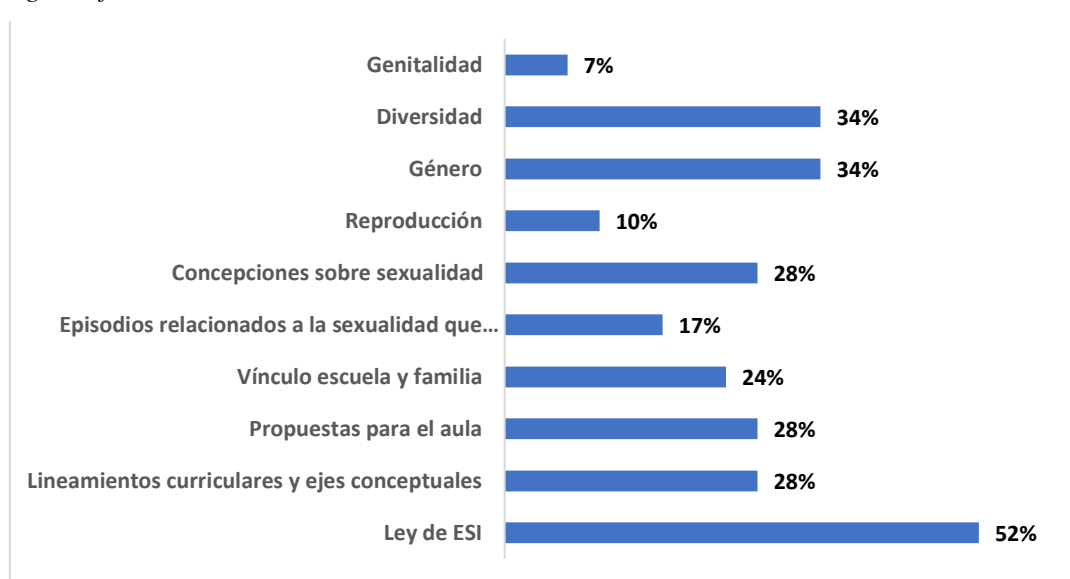
Nota: Cantidad de talleres de capacitación en servicio de ESI que asistieron las y los referentes educativos de la EAE.

Fuente: elaboración propia

En estos talleres se abordaron los ejes conceptuales de la ESI, y en mayor medida contenidos relacionados con la Ley 26.150 y sus LC. Según las autoridades consultadas, las temáticas que se trabajaron en estas jornadas surgieron de los intereses del profesorado. La temática que menos se abordó fue la relacionada a los vínculos entre escuela y familia y los episodios relacionados a la sexualidad que irrumpen en la escuela. Estas temáticas se trabajan habitualmente en reuniones con las familias y con docentes orientadores de la residencia estudiantil. La figura 5.5. resume las temáticas trabajadas en las instancias de taller realizadas con docentes de la escuela.

Figura 5.5.

Porcentaje de temáticas de ESI abordadas en instancias de capacitación en servicio según referentes educativos del ciclo básico de la EAE

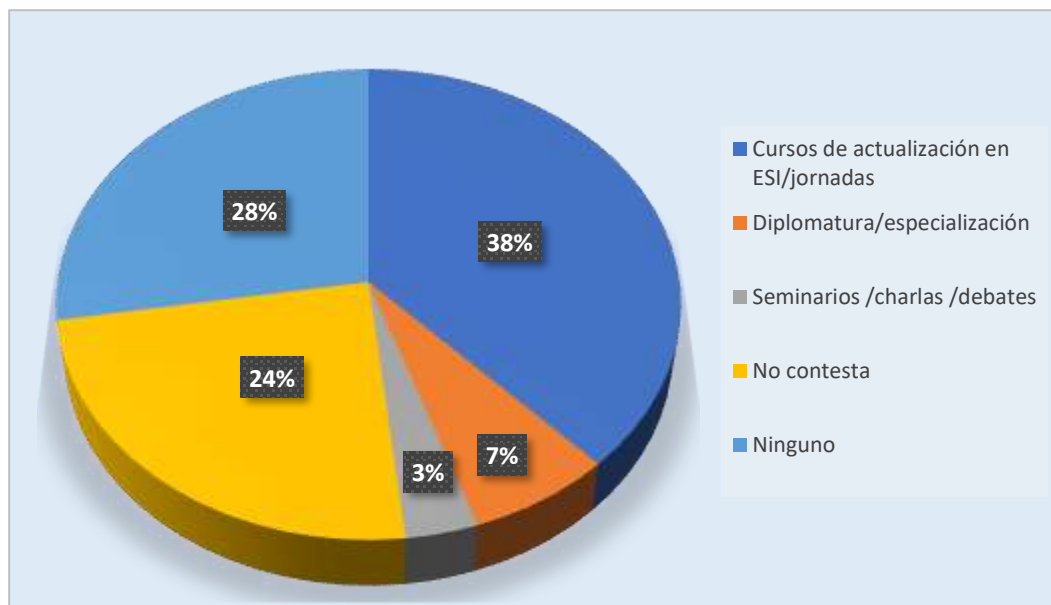


Fuente: elaboración propia

Algunos y algunas referentes educativos del Ciclo Básico de la escuela, realizaron o están haciendo cursos de actualización en ESI por fuera de aquellas ofrecidas en la institución. De las encuestas realizadas en primera instancia, se evidencia que 48% del cuerpo docente y de preceptoría ha realizado cursos, talleres y postítulos en ESI por fuera de las instancias de capacitación en servicio, mientras que un 28 % no ha participado en ningún trayecto formativo sobre la temática, un 24% no contesta. De las y los referentes educativos, que han realizado estas capacitaciones, 86% pertenecen a asignaturas de formación general y científico tecnológica, 7% a preceptoría, y 7% a docentes de formación técnica específica. Hay referentes educativos, que han concluido varios cursos, especializaciones y diplomaturas, no obstante, la mayoría únicamente ha realizado cursos de actualización en ESI. Estos datos se resumen en la figura 5.6.

Figura 5.6.

Capacitación y/o actualización en ESI de referentes educativos por fuera de las ofrecidas en la institución

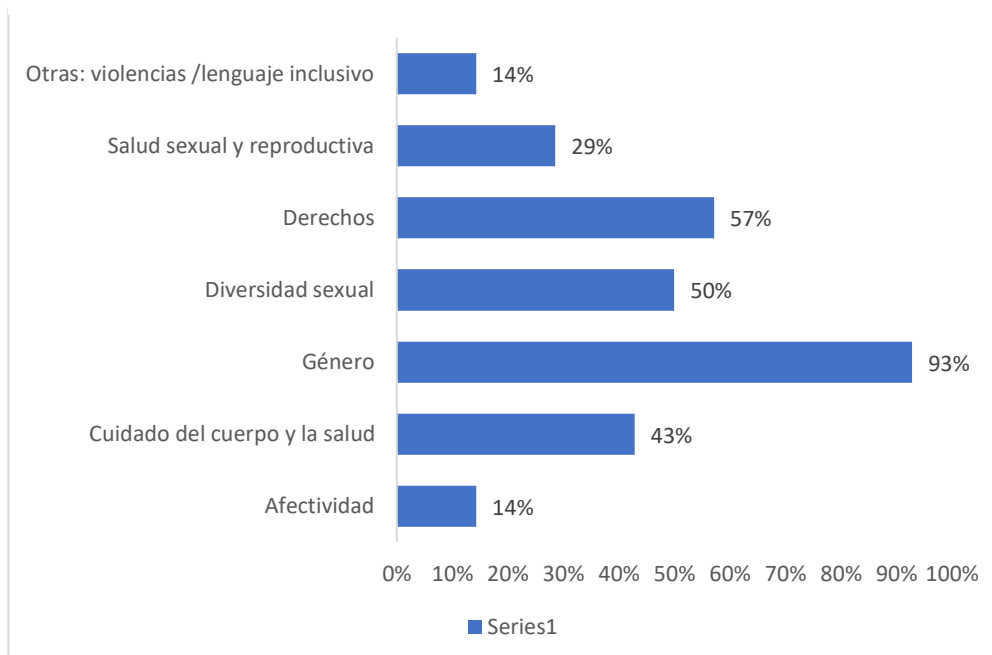


Fuente: elaboración propia

Las temáticas que mayor abordaje han tenido en capacitaciones externas a la EAE han sido en mayor medida aquellas relacionadas con perspectiva de género, derechos y diversidad, le sigue el cuidado del cuerpo y la salud, mientras que la temática relacionada con la afectividad, prácticamente no se abordan en estos cursos de formación. La figura 5.7. ilustra estos datos.

Figura 5.7.

Porcentaje de temáticas de ESI abordadas en capacitaciones externas según referentes educativos del Ciclo Básico de la EAE.



Fuente: elaboración propia

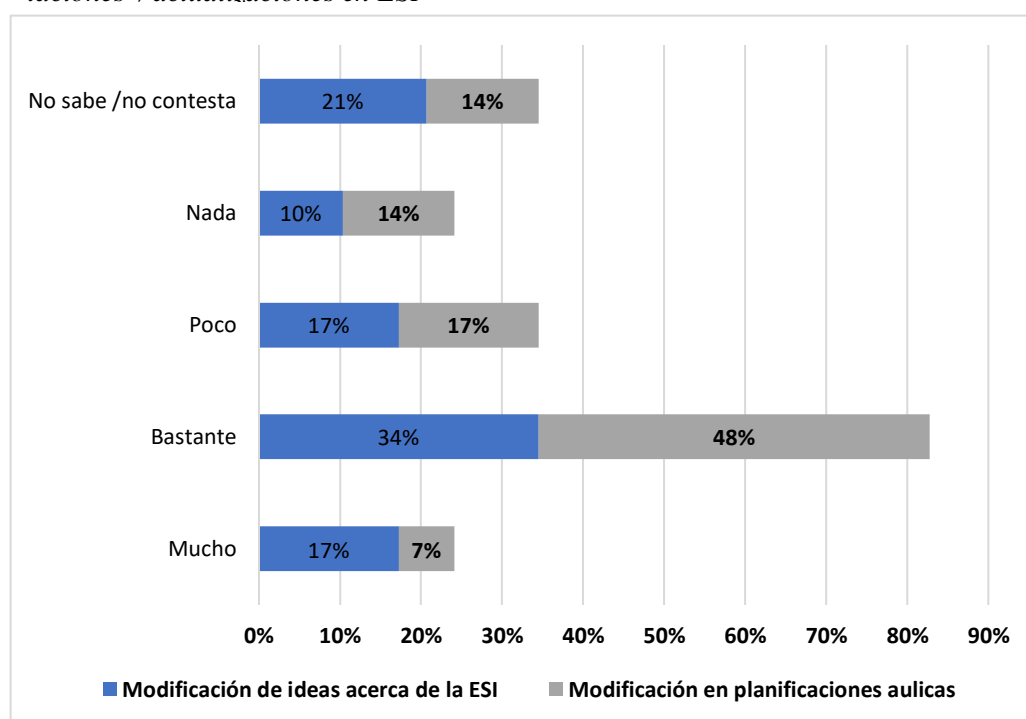
Las instancias de capacitación recibidas, así como la participación en encuentros y experiencias en ESI, son percibidas por gran parte del personal docente y de preceptoría como altamente significativas, dan razón que estos trayectos formativos permitieron intercambiar experiencias y ampliar el enfoque hacia una perspectiva más integral de la ES. Al mismo tiempo, estas y estos referentes educativos reconocen que las capacitaciones han servido para fortalecer la mirada frente a la ESI, y en consecuencia la modificación de sus prácticas educativas.

En la primera encuesta ejecutada, del 100 % de referentes educativos que contestaron la misma, el 55% ha realizado modificaciones en sus planificaciones y/o prácticas educativas a partir de los trayectos formativos que realizaron, mientras que un 31% manifiesta que han modificado poco o nada las mismas, el 14% no se expresa al respecto. A su vez, el 51% de estas y estos referentes educativos manifestaron haber

modificado sus ideas acerca de la ESI, mientras que un 17% han modificado poco, el 10% no lo han hecho, y el 21% no saben o no contestan. Estos datos se resumen en la figura 5.8.

Figura 5.8.

Modificación de ideas, planificaciones y/o prácticas educativas a partir de capacitaciones y actualizaciones en ESI



Fuente: elaboración propia

Cuando se tiene en cuenta el área temática de enseñanza, una docente de Historia y un preceptor modificaron mucho sus planificaciones luego de la implementación de la ESI en la escuela, quienes modificaron bastante sus planificaciones son docentes de Inglés, Geografía, Formación Ética y Ciudadana, Matemática, Historia, Biología, Tecnología, Lengua y Literatura, Educación Física de mujeres, todas asignaturas de “aula”, no obstante también hay docentes “de campo” que modificaron bastante sus planificaciones, entre estos y estas se encuentran, Industrialización de productos de granja, Tambo – Granja Integrada II, Granja I, Vivero. Los y las docentes que

modificaron poco o nada sus planificaciones, pertenecen mayormente a docentes con poca (hasta 5 años) o mucha antigüedad en la escuela (entre 25 – 41 años).

El Secretario Académico y la Coordinadora de ESI de la escuela expresaron que alrededor del 70% de docentes realizan proyectos relacionados con educación sexual a partir de las capacitaciones realizadas en la escuela, por cuanto consideran que la ESI está instalada en la institución, y reconocen la obligatoriedad de la ley. Al respecto manifiestan:

“Se pudieron hacer cambios en las planificaciones para introducir temáticas especiales, por ejemplo, en inglés se trabaja sobre trata de personas (...), otra profesora de historia trabaja lo cultural y la parte histórica revalorizando la mujer en algunos momentos históricos (...), hay docentes que han logrado incorporar a sus asignaturas contenidos de la ESI, pero otros aún no lo hacen, les cuesta (...) En matemática, en las ciencias duras, en las de campo, les cuesta muchísimo (...) Quienes tienen mayor participación son las profesoras de biología, ya lo tenían incorporado desde antes, lo hacen desde una perspectiva más integral que biologicista, lo recupero desde los chicos, también en residencia estudiantil con muchos proyectos, tienen la perspectiva incorporada ” (A.G., entrevista 3, noviembre 2019).

Simultáneamente el Secretario Académico indica que el resultado de las capacitaciones ha sido positivo, ha facilitado que la gran mayoría de docentes presentaran proyectos de ESI, así lo expresa:

“Cada docente encara el trabajo de manera diferente, algunos hacen talleres, otros realizan charlas con profesionales sobre diversidad, género, los del campo, traen talleristas profesionales externos” (M.A., entrevista 2, noviembre 2019).

Al mismo tiempo, enfatiza que el jurado evaluador de Carrera Docente, año 2015, conformado por profesores de la UNNE y la UBA, manifestaron que,

“La Escuela Agrotécnica ha tomado como proyecto institucional la ESI, y que todos los docentes de alguna u otra forma trabajaron, que lo han tomado de manera muy seria y se nota el trabajo que hay”. (M.A., entrevista 2, noviembre 2019)

Aun cuando estos datos indican que la capacitación en servicio ha sido exitosa y ha logrado en gran medida los objetivos de incorporar la ESI en la institución, dentro del cuerpo docente hay quienes subrayan que estas instancias no han sido suficientes, y más aún, no han cubierto a todo el personal docente y no docente de la escuela, expresan la necesidad de contar con más ofertas de formación en servicio para poder incorporar la ESI en sus espacios curriculares así como poder profundizar en la tarea. Dos docentes de Lengua se expresan, en la encuesta 1, al respecto:

“Creo que dentro del espacio institucional deberían de generar más charlas o capacitaciones, talleres, etc. Sumado a esto, la difusión de la misma para que todos los docentes podamos ser partícipes de este tipo de actividades y así adquirir más información para luego, de manera personal, enmarcar las diferentes temáticas en proyectos, actividades o clases áulicas”. (Encuesta 1:6)

“Considero necesario que se dicten cursos sobre este tema tan relevante para este tiempo. ESI es sumamente importante si se lo encara como es debido, con la seriedad que requiere. No estoy capacitada como corresponde para dictar clases a mis alumnos sobre los temas que se pueden abordar. Si bien leo en revistas, consulto a mis colegas, no es suficiente”. (Encuesta 1:9)

Una profesora de Educación Física, en la encuesta uno, manifiesta la importancia de lograr una mejor formación y preparación docente en ESI, para lograr cambios en las representaciones que se tienen respecto a esta asignatura, que se asocia exclusivamente con el aprendizaje y la práctica del deporte, a su vez, señala la necesidad de tener espacios de reflexión e intercambio de experiencias que permitan incorporar la ESI en la escuela. Relata al respecto:

“Considero relevante la creación de espacios y/u ofertas académicas para la capacitación docente permanente, o generar espacios de reflexión e intercambios de experiencias, y estrategias metodológicas, para la implementación de la ESI en la escuela, con talleres vivenciales, etc.”. (Encuesta 1:8)

Docentes de los sectores didácticos productivos, expresan la necesidad de capacitarse para incorporar la ESI en su tarea con el alumnado, así lo plantea un docente del campo, en la encuesta 1:

“Por mi parte creo que la ESI es fundamental y espero enterarme la próxima vez que haya una capacitación para docentes y, sobre todo, que nos ayude a llevarlo a cabo en los talleres (sectores productivos), o ver cuál podría ser nuestro grano de arena desde la asignatura que dictamos”. (Encuesta 1:22)

Estas expresiones ponen en evidencia la importancia que le otorgan a la ESI el personal docente y por sobre todo las necesidades formativas relacionadas a la integralidad de la sexualidad.

Un hecho a destacar, y que está marcando un cambio tanto en las actitudes como en el interés de incorporar la ESI en todas las unidades académicas de la UNaM, y por ende en la EAE, es la adhesión por parte del Consejo Superior de esta casa de estudios a la Ley Micaela a partir del 2 de mayo de 2019, que establece la capacitación obligatoria en temáticas de género y violencia contra las mujeres para todas las personas que se desempeñan en la universidad. Esta iniciativa se suma a la implementación del Protocolo de Acción contra las Violencias de Género que rige para todo el ámbito de la UNaM (Spasiuk, 2019). Como lo hace notar Spasiuk (2019):

La Ley Micaela establece la obligatoriedad de todos los funcionarios públicos a formarse en cuestiones de género, porque es una de las claves que sostiene la

desigualdad, porque cuando uno conoce es cuando uno puede pensar prácticas diferentes no discriminatorias de respeto y de igualdad. (p. 2)

Esta ley involucra cuatro grandes dimensiones que deben ser abordadas en el ámbito universitario: el trabajo con las violencias; el abordaje de políticas de igualdad o equidad, que permitan minimizar las brechas de género existentes dentro de las universidades; la comunicación con perspectiva de género, que forma parte del enfoque de derechos; y, la transversalización de la perspectiva de género en la currícula. Para hacer efectiva la implementación de esta Ley, se conformó una mesa inter facultades y escuelas de la UNaM, a partir de esta instancia se ha desarrollado un “Curso inter institucional de formación en gestión de organizaciones educativas en clave de género”, este curso se desarrolla juntamente con la Universidad Gastón Dachary, el Ministerio de Educación de la Provincia y la UNaM y está destinado a empezar a asumir los desafíos del abordaje de la Ley Micaela. Spasiuk (2019) da a conocer quiénes son destinatarios de esta instancia formativa:

En este caso serán mujeres de las distintas instituciones que estén ejerciendo cargos o estén en espacios de decisión, direcciones, jefaturas de departamento, docente y no docente, personal en ejercicio de su función. La idea es hacerlo primero en Posadas, y luego repetirlo en zona centro y zona norte. (p. 2)

En este contexto, se planificaron acciones de capacitación a todo el personal docente y no docente de la UNaM, a pesar de las restricciones dadas por el Plan de Contingencia de COVID 19, del año 2020, en la institución, por vía virtual (zoom) se realizó un ciclo de formación en servicio: *Primera capacitación de Ley Micaela (Ley 27.499) y actualización en ESI (Ley 26.15) en la Escuela Agrotécnica Eldorado*, los días 1, 2 y 23 de octubre de 2020.

La capacitación del primer día del ciclo de formación correspondió al Plan de Trabajo Institucional, coordinado por la Mgter. Gisela Spasiuk⁵² junto a dos capacitadoras de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS) de la UNaM, se realizó en el marco de adhesión a la Ley Micaela. En las instancias de actualización en ESI, se abordaron temáticas relacionadas con “Infancias - Juventudes plurales y Sistemas de Protección de Derechos”, “diversidad sexual”, “la ESI como camino de prevención de violencias”, conferencias brindadas por profesionales del DOE de la escuela, así como especialistas externos, asimismo, se realizó un “Conversatorio: reflexión sobre prácticas pedagógicas con enfoque de derechos en el ámbito educativo” brindado por la Prof. Olga Ferreyra⁵³. Participaron en las tres instancias de capacitación, 85 referentes educativos de la escuela que cumplen tareas de docentes, no docentes y directivos (Figura 5.9).

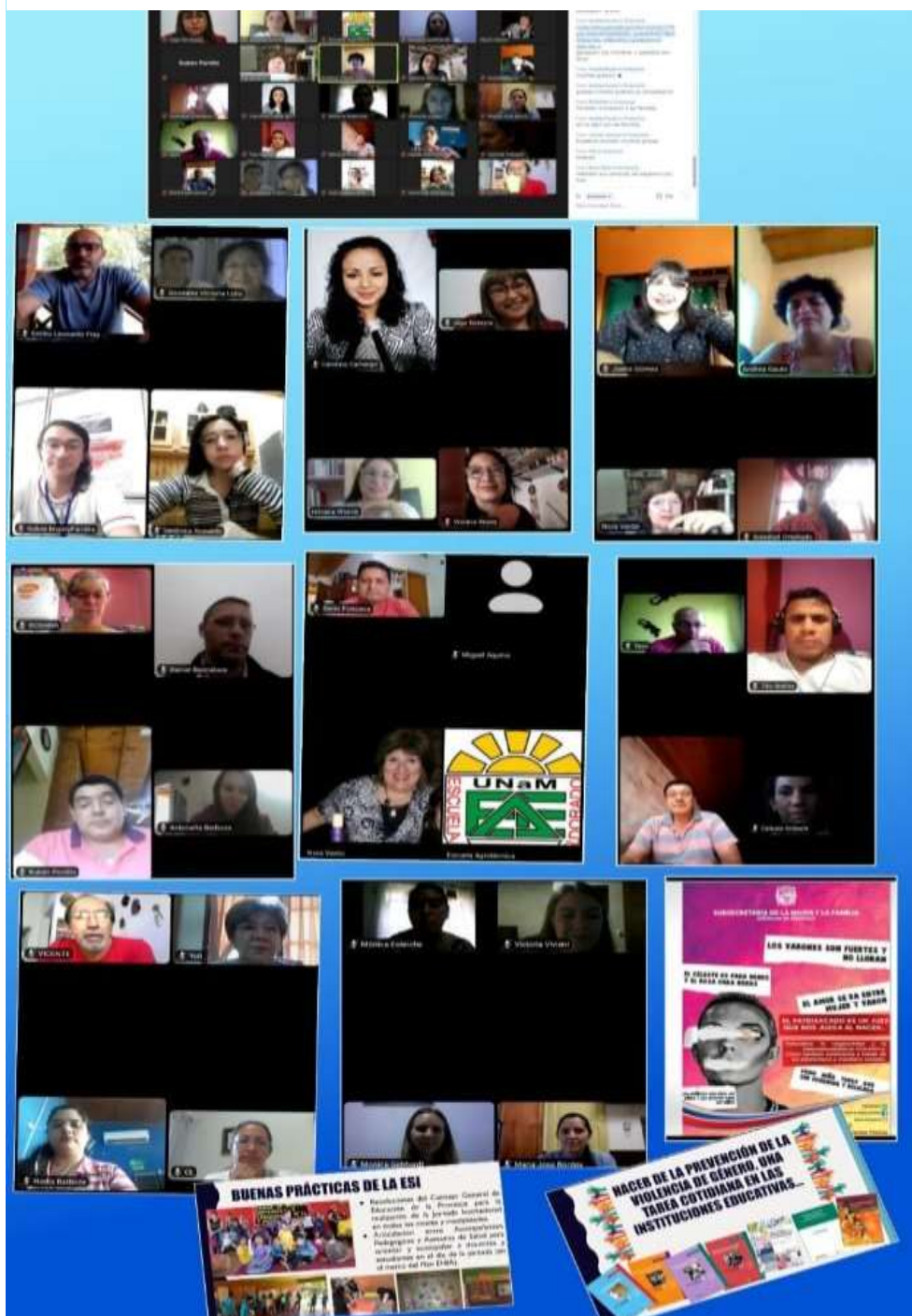
El personal de la institución celebró esta iniciativa y consideró que este ciclo fue todo un éxito, se cumplieron los objetivos planteados para el mismo, además de permitir la reflexión y el debate, tendientes a promocionar la equidad de género y lograr así una sociedad más justa e igualitaria. Se prevé que este ciclo de formación sea el inicio de nuevas propuestas de formación y la concreción de la ESI en todas las asignaturas de la currícula y en la vida escolar. Es importante enfatizar que la Ley Micaela es una oportunidad para fortalecer el trabajo desde la ESI, permite interpelar las propias representaciones y prácticas educativas para lograr en un futuro acciones significativas de transformación y cambios en las instituciones educativas.

⁵² Responsable en la UNaM de la implementación de la Ley Micaela, y referente de género a nivel nacional, Decana de la FHyCS de la UNaM.

⁵³ Coordinadora del Programa ESI en Misiones.

Figura 5.9.

Imágenes de la capacitación virtual en Ley Micaela y Actualización en ESI en la EAE, Año 2020



Nota. Collage de video conferencia del tercer encuentro de actualización en ESI realizada por zoom. En esta fotografía se observan a los capacitadores, la Profesora Olga Ferreira, referente de la ESI de la Provincia de Misiones, Hernán Vidales, Profesor de la FHyCS de la UNaM y Carolina Camargo, referente pedagógico ESI/ENIA, autoridades, docentes y no docentes de la escuela, además de diapositivas utilizadas durante la capacitación.

Fuente: Camargo Carolina

5.3. Desarrollo curricular de la ESI en la escuela

A partir del marco establecido por la Ley 26.150 y sus LC, la ESI se constituye como parte del currículum explícito y se sistematiza su enseñanza en forma manifiesta. Para describir cómo implementar concretamente la ESI en la escuela secundaria, desde el Programa Nacional de Educación Sexual Integral se proponen tres dimensiones fundamentales desde las cuales se puede pensar estrategias o líneas de trabajo: a) el desarrollo curricular, b) la organización de la vida institucional y c) los episodios que irrumpen en la vida escolar.

El desarrollo curricular, supone planificar la enseñanza de la ESI incorporando sus contenidos a las planificaciones curriculares de las distintas disciplinas o áreas, ya sea de forma transversal y/o específica, según corresponda, sin esperar a que surjan episodios y/o situaciones que exijan hacerlo. Las planificaciones deben contemplar el trabajo a partir de la propia asignatura, y/o proyectos interdisciplinarios.

El desarrollo curricular de la ESI, en el ciclo básico de la EAE se estudia en función de los contenidos de los ejes de la ESI presentes en las planificaciones áulicas de las distintas asignaturas, y las diferentes prácticas que implementa el profesorado para abordar temáticas de sexualidad en su quehacer docente.

5.3.1. La ESI en las planificaciones curriculares.

En sintonía con Stenhouse (citado en Posner, 1998) considero al currículum como un curso de acción, un objeto simbólico y significativo para docentes y estudiantes, es un proceso educativo, «una secuencia de procedimientos hipotéticos (bajo cierto enfoque epistemológico y ciertos criterios de enseñanza) que sólo pueden comprenderse y comprobarse en una clase» (Posner, 1998, p.XXVI).

Basado en un enfoque multidimensional, se piensa al curriculum como el entrecruzamiento de prácticas diversas que establecen la importancia de lo procesual, para reconstruir su trama y su sentido a través del análisis de las interacciones e influencias en las que se entrecruzan sujetos y ámbitos que moldean al curriculum (Massa, Foresi y Sanjurjo, 2015). El curriculum comprende aspectos *estructurales-formales* y *procesuales-prácticos*. Los aspectos *estructurales-formales* abarcan las disposiciones oficiales, estatutos, programas y planes de estudio, la organización jerárquica de la institución educativa, y el conjunto de normas que regulan la vida escolar. Los aspectos *procesuales-prácticos* hacen referencia al desarrollo del curriculum, y comprende todo lo que sucede en el aula entre docentes y estudiantes. El desarrollo *procesual-práctico* de un curriculum es fundamental para comprender tanto su constitución determinante, así como su devenir en las instituciones educativas concretas (Sanjurjo y Vera, 1998).

Los aspectos formales o estructurales constituyen el curriculum explícito, es decir, lo escrito, lo declarado. Su propósito es dar al profesorado una base para la planeación de la enseñanza y a las autoridades, una base para supervisar al profesorado y hacerlos responsables de sus prácticas y resultados (Posner, 1998; Sanjurjo et al., 1998). Dentro de este curriculum se encuentran los Lineamientos Curriculares de la ESI, las planificaciones didácticas del profesorado, y los materiales didácticos de ESI.

Los aspectos *procesuales-prácticos* implican la puesta en acción del curriculum, se revelan en el curriculum vivido, en el curriculum oculto y en curriculum nulo. En apartados anteriores, se ha analizado la importancia del curriculum oculto y nulo como relevantes en la transversalización de la ESI, pues tienen un impacto profundo en el estudiantado, está constituido por los «efectos provenientes de las experiencias vividas en la realidad del centro escolar sin haberlas planificado, ni a veces, ser

conscientes de su existencia» (Gimeno Sacristán, citado en Sanjurjo, 1998, p. 108). El curriculum nulo está conformado por temas de estudio no enseñados, no obstante, se transmiten mensajes a través de lo silenciado, aquello que debería estar, pero no está, aquello de lo que no se habla (Morgade, 2019a; Posner, 1998). El curriculum vivido, comprende al explícito, pero también lo oculto, con la intervención de quienes participan en la puesta en práctica, vislumbra la manera como se lleva a cabo la experiencia cotidiana (Sanjurjo et al., 1998).

En este apartado nos centramos en el curriculum explícito, que comprende las planificaciones didácticas del profesorado y la inclusión de contenidos de ESI, las estrategias, materiales didácticos y la selección bibliográfica utilizada por los y las docentes del ciclo básico de la EAE.

Acuerdo con Massa et al. (2015), en definir a las planificaciones didácticas como instancias de reflexión, una zona intermedia entre la teoría y la práctica educativa. Al planificar, el profesorado se posiciona como sujeto activo que analiza la complejidad de su disciplina y las particularidades del conocimiento a enseñar, las características del alumnado y de la escuela, para que, en función de todos estos factores, tomar decisiones y elegir las estrategias más apropiadas. La planificación didáctica permite repensar como un todo la asignatura y reflexionar acerca de cómo ella aporta a la formación del estudiantado. Desde esta perspectiva, la planificación expresa la subjetividad del o la docente, ya que escribir la misma implica un acto cognitivo que se inscribe como un conocimiento propio del profesorado, «como construcción metodológica que articula los procesos reflexivos, en torno a qué y cómo se enseña y al que y como se aprende» (Massa et al., 2015, p.38). Al mismo tiempo, las planificaciones didácticas ponen de manifiesto determinadas visiones del mundo, explicitan las perspectivas y opciones de los y las docentes para el desarrollo de la enseñanza. No son

meros listados de temas, son un proceso de selección de contenidos, propósitos, y recursos, «que ejercen influencia por lo que enseñan y por lo que dejan de enseñar (...), de manera implícita o explícita, con mayor o menor grado de formalización, pero siempre con repercusiones prácticas (Davini, citada en Attardo et al., 2020, p 25).

Para analizar las planificaciones didácticas, se construyeron dimensiones de análisis que surgieron del estudio de los propósitos formativos presentes en los LC y los cinco ejes de la ESI. Los datos obtenidos se volcaron en una matriz con indicadores respecto de la presencia o ausencia de estas categorías en las planificaciones de las distintas asignaturas del ciclo básico de la EAE (Ver Anexo VI).

Del análisis de las planificaciones didácticas surge que las materias que presentan contenidos de ESI explícitos son Biología, Educación Física (de mujeres), Historia, Lengua y Literatura, Formación Ética y Ciudadana, Educación Artística, Geografía y Lengua Extranjera, las otras asignaturas no presentan contenidos relacionado a la ESI. Cabe destacar que se observa que una misma asignatura (de diferentes divisiones del mismo año), dictada por diferentes docentes, varía los contenidos de ESI presentes, lo que se traduce que la presencia o ausencia de estos contenidos depende de la convicción personal de cada docente.

Los propósitos formativos referidos a “*la perspectiva de género*” presentes en las planificaciones estudiadas, son: en primer lugar, el fomento de relaciones igualitarias, respetuosas y responsables entre varones y mujeres, en segundo lugar, se encuentran aquellos propósitos formativos relacionados con las relaciones problemáticas que pueden derivarse de las diferencias entre varones y mujeres, y por último, la construcción de una identidad nacional plural respetuosa de la diversidad cultural y formas de prejuicio y discriminación entre diferentes sociedades, se abordan de manera limitada aquellos contenidos relacionados con la identificación de prejuicios sobre papeles y

roles de género y aquellos que promueven el análisis sobre la construcción social de los mismos. Estos contenidos están explícitos en las asignaturas Educación Física, Formación Ética y Ciudadana, Historia, Educación Artística, Geografía, Lengua y Literatura y Lengua Extranjera. Siendo Historia y Lengua y Literatura, materias que trabajan mayor cantidad de contenidos relacionados a este eje.

Los contenidos referidos al eje, “*cuidado del cuerpo y la salud*”, se encuentran explícitos en Biología, Educación Física, Educación Artística e Historia. Se priorizan aquellos contenidos relacionados con la anatomía y fisiología de la sexualidad, el crecimiento y desarrollo y la prevención de ITS y embarazos no deseados, en menor medida se abordan aquellos contenidos que vinculan el cuidado del cuerpo y de la salud con dimensiones que van más allá de los aspectos biológicos (el placer, derechos sexuales y reproductivos, diversidad sexual y de género). En Educación Física y Artística, se abordan contenidos referidos al cuerpo en el medio físico, orientación en el espacio, consciencia corporal, posibilidades motrices, lúdicas y deportivas y el cuerpo como instrumento de expresión vocal, gestual, del movimiento. En Historia y Educación Física se explicitan contenidos relacionados con estereotipos genéricos y las representaciones hegemónicas de belleza en varones y mujeres. En las planificaciones relevadas, se dejan de lado aquellos propósitos formativos, referidos con la problemática del aborto, y el estudio de los procesos y productos de la ciencia relacionados con la sexualidad humana. Este último contenido, se encuentra parcialmente explícito en la materia de Tecnología.

Los propósitos formativos concernientes al eje “*valorar la afectividad*”, se encuentran explícitos, prácticamente en todas las asignaturas mencionadas, y hacen referencia al reconocimiento y reflexión sobre situaciones de violencia en las relaciones interpersonales, expresión de deseos y necesidades propios y de los otros y otras, y el

reconocimiento de emociones y sentimientos relacionados con la sexualidad humana. En una de las materias de Biología, se propone la negociación de conflictos como contenido transversal.

Los propósitos formativos referidos al “*respeto de la diversidad*” se trabaja de manera limitada, en las pocas planificaciones que se menciona, se refiere, sobre todo, a los diferentes contextos geográficos y sociohistóricos, la aceptación y valoración de la diversidad, contenidos que, aunque encierran todos los ejes conceptuales, no son específicos para el abordaje de la diversidad. Estos contenidos se explicitan en Historia, Formación Ética y Ciudadana y Educación Artística.

Cabe destacar que, temáticas relacionadas con la diversidad, no deben ser abordadas tangencialmente, por el contrario, deben constituirse en ejes articuladores que inviten desde diversas expresiones: éticas, estéticas, políticas, al debate, la discusión y a la toma de postura crítica y comprometida respecto a la diferencia. Para esto, es necesario que en las escuelas no solo se aborden saberes legitimados y científicos, sino otros conocimientos que tradicionalmente han sido marginados o subordinados, accediendo a otras realidades presentes en el contexto escolar, incorporando la interculturalidad como base de la práctica educativa en general, así como de la ESI en particular (González Gómez, 2015).

El eje “*ejercer nuestros derechos*”, aparece de forma incipiente, y se explicitan únicamente en las asignaturas de Formación Ética y Ciudadana y Educación Artística, ponen el acento en las Leyes y Convenios referidos a los DDHH y en menor medida aquellos contenidos relacionados con el desarrollo de competencias comunicativas relacionadas con la expresión de necesidades y/o solicitud de ayuda ante situaciones de vulneración de derechos y la reflexión sobre situaciones de violencia en las relaciones interpersonales, o conductas de imposición sobre los derechos de otros y otras,

especialmente aquellas referidas a la trata de personas. En el ANEXO VII, se detallan los contenidos presentes en las distintas materias mencionadas.

La lectura de las planificaciones didácticas permitió estar al tanto de quienes incorporan la ES en sus planificaciones didácticas, el tipo de estrategias que utilizan en sus clases, los recursos didácticos y la bibliografía seleccionada para el trabajo en sus asignaturas.

Como no se tuvo la ocasión de observar el desarrollo de las programaciones directamente en el aula, por ello, se infirió a partir de los contenidos presentes en las planificaciones y las estrategias utilizadas, el tipo de enfoque de ES con el que mayormente trabajan los y las docentes en sus asignaturas. Un enfoque biomédico – preventivo fue encontrado en planificaciones de Educación Física, la educación sexual es prevista como desarrollo del cuerpo, los cambios puberales y el esquema corporal. En la planificación se explicita que la asignatura tiene el propósito de proveer información científicamente validada, se espera que el alumnado incorpore este saber para lograr un buen estado físico a través del cuidado y valoración del cuerpo, la consciencia corporal y sus posibilidades motrices.

Un enfoque “biologicista”, complementado con una perspectiva médica (González del Cerro y Busca, 2019), se encuentra en las planificaciones de Biología, en las que se acentúa el conocimiento del cuerpo humano, su desarrollo y sus funciones, la prevención de ITS y embarazos no deseados a través de la utilización de métodos anticonceptivos. El núcleo de este enfoque radica en vincular la sexualidad con un fin meramente reproductivo reduciéndolo a la genitalidad. Desde esta perspectiva, la educación sexual es entendida como información de un saber propio del conocimiento biológico, abordaje que contempla una concepción empiroinductivista, a problemática y ahistórica de la ciencia (Fernández, Gil, Carrascosa, Cachapuz y Praia, 2002).

Se visualiza un enfoque centrado en temas jurídicos (Morgade, 2006), en las planificaciones presentadas por docentes de Formación Ética Ciudadana, que ponen el acento en las realidades que atraviesan los y las adolescentes y jóvenes, en su cotidianidad, tales como las diversas formas de violencia, haciendo hincapié en los derechos humanos. Estos tres modelos, vinculan a la sexualidad como algo a “prevenir”, lo que se relaciona con una idea negativa, respecto a la sexualidad (González del Cerro et al., 2019; Morgade, 2011c).

Hay que destacar que estas asignaturas que proponen contenidos de ESI, se observa, como complementario, un enfoque para el ejercicio de una sexualidad responsable (Wainerman et al., 2008), en algunas de ellas, proponen contenidos acordes a los planteados por la Ley de ESI, referidos a aspectos relacionales, comunicacionales y afectivos, y temas alusivos con la perspectiva de género, que ponen en un plano de igualdad a varones y mujeres.

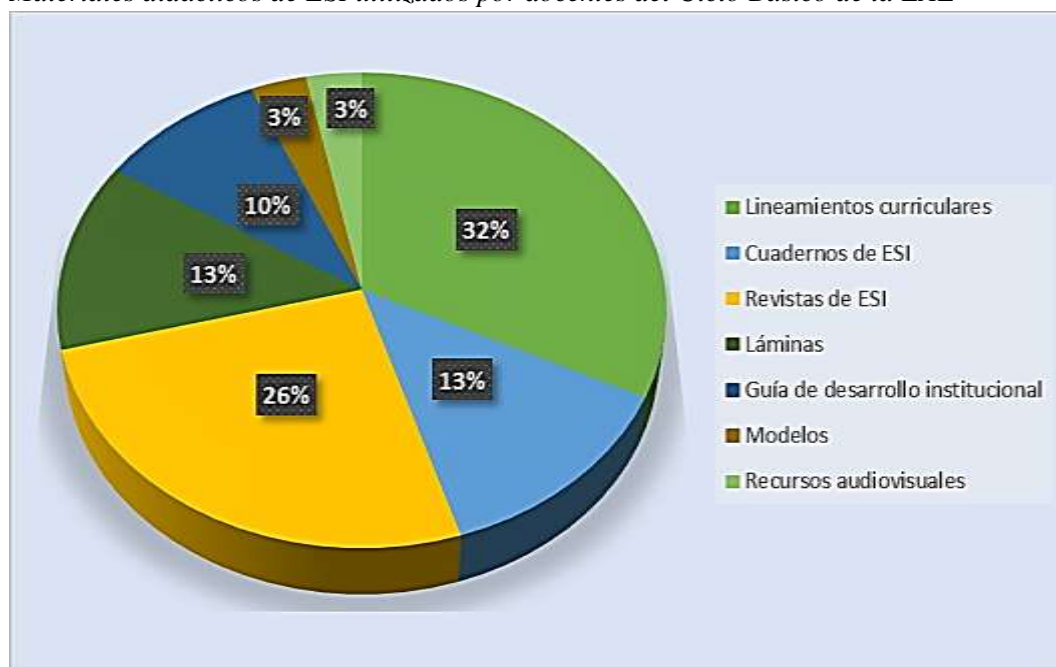
Adicionalmente, en las planificaciones se indican las estrategias didácticas y técnicas que utiliza el profesorado en el proceso de enseñanza. Una estrategia común que presentan en sus prácticas los y las docentes de este ciclo escolar, son las charlas dialogadas, la lectura de textos y la visualización de vídeos. Quienes proponen actividades de ESI, utilizan la estrategia de taller que permite la circulación de la palabra, y se prevén espacios para compartir opiniones y sentimientos, favoreciendo la participación y el respeto mutuo.

Los materiales didácticos, son otros de los componentes indispensables para las prácticas de ESI en la escuela. Los y las docentes de la EAE, en sus planificaciones y en las encuestas realizadas, manifiestan utilizar mayormente los LC de ESI, las revistas, y cuadernos provistos por el Ministerio de Educación y el PESI, y unos pocos

utilizan láminas, modelos y recursos audiovisuales. La figura 5.10 da cuenta de los recursos de ESI más utilizados.

Figura 5.10

Materiales didácticos de ESI utilizados por docentes del Ciclo Básico de la EAE



Fuente: elaboración propia

Respecto a los materiales didácticos de ESI, elaborados y entregados por el Ministerio de Educación de la Nación, cuyo objetivo fue constituirse en herramientas que faciliten la enseñanza y la inclusión de la ESI en las instituciones educativas, la EAE no recibió dichos materiales en forma directa, se consiguieron informalmente por gestiones de la responsable de ESI de la escuela. Estos materiales se distribuyeron entre los y las docentes que trabajan ESI. En la primera encuesta realizada a referentes educativos, se visualiza que la mayoría (80%), desconoce la existencia y el lugar donde se guardan estos materiales tan valiosos, a pesar de que fueron divulgados en uno de los PEI realizados en la institución (M.A. y A.G., entrevistas 2 y 3, octubre, 2019). La referente de ESI indica que hay muchos materiales que se encuentran en el DOE, y

que pueden acceder a ellos tanto docentes como alumnos. El secretario académico, indica que hay “*varios materiales en el laboratorio. Envueltos en papeles originales, para ser utilizados. El Ministerio de Salud y de Desarrollo Social dono folletería a través de A. para trabajar en la Consejería de Educación Sexual*” (M.A., entrevista 2, octubre, 2019).

Cabe destacar que estos materiales didácticos contienen actividades para el aula adecuadas para cada nivel y ciclo de enseñanza, tiene propuestas para las diferentes áreas disciplinares, y permiten trabajar cada uno de los ejes conceptuales de la ESI. Por otra parte, presentan diversas estrategias para realizar debates entre los y las docentes, que invitan a pensar su implicación personal y profesional en la implementación de la ESI (Faur et al., 2015).

Otro aspecto fundamental referido a la ESI en el curriculum escolar, es la revisión de la selección bibliográfica contenida en las planificaciones didácticas, aspecto que permite descubrir las voces que están incluidas y cuáles no, y los sesgos de género, de clase y de etnia que atraviesan esa selección (Attardo, 2020). Los textos escolares, se constituyen en marcos guía del aprendizaje, contienen y son en sí mismos productos de una visión específica del mundo; esto es, de dónde provienen, quiénes los escriben, qué contenidos tienen, qué imágenes muestran y qué lenguaje utilizan, todo ello, tiene efectos importantes en el aprendizaje de la manera en que funciona y debe operar una sociedad, por todo esto es relevante dirigir su atención cuando se propone la transversalización de la ESI en la escuela (Martínez Moscoso, 2012).

En este estudio no se realizó una exploración exhaustiva de cada uno de los textos utilizados por el profesorado de la EAE, que podría ser objeto de una nueva investigación, únicamente, se observó la procedencia de los textos y sus autores para indagar los sesgos de género, clase y etnia presentes en la selección bibliográfica. La bibliografía encontrada en las planificaciones revisadas refleja un posicionamiento y

pertenencia argentina, puesto que la mayoría de los textos escolares utilizados son de autores y autoras nacionales (85%), con un equilibrio según género, dado que la proporción de varones y mujeres que escriben estos textos es la misma, muchos de ellos presentan coautoría de ambos sexos, no obstante, en las asignaturas técnicas específicas, sobresale bibliografía de autores masculinos. A través de la lectura de la bibliografía no se detalla si hay diversidad genérica o de orientación sexual.

En las asignaturas Educación Física e Historia se trabaja con los cuadernos de ESI del Ministerio de Educación de la Nación, además de la bibliografía específica de sus materias. Las editoriales más utilizadas por las y los docentes de asignaturas de formación general y científico tecnológica son: Santillana, Puerto de Palos, Kapelusz, Tinta Fresca y Estrada acordes al ciclo escolar. En Educación Artística, la docente utiliza bibliografía de la editorial de la UNM. En Físicoquímica, el profesor utiliza bibliografía de autores extranjeros, prevaleciendo los ingleses. En asignaturas de formación técnica específica, si bien se proponen algunos textos extranjeros, de autores españoles y brasileros, la mayor parte de docentes utiliza bibliografía producida por el INTA de investigadores tanto masculinos como femeninos.

Es importante indicar que, desde la transversalización de la perspectiva de género enmarcada en la Ley Micaela, se propone al profesorado la revisión de la selección bibliográfica teniendo presente, la visión del mundo y los modelos sociales legitimados en los contenidos, en particular en relación con temas de género, sexismo, diversidad cultural y sexual, además del lenguaje utilizado, tener en cuenta las imágenes o ilustraciones que se presentan en estos materiales educativos que deben ser observadas a la luz del género. «La importancia de ello radica en que, como señala la Unesco, las representaciones surgidas del contacto con material visual suelen ser más potentes que las que provienen de lo escrito» (Martínez Moscoso, 2012, p. 63).

5.3.2. Prácticas de ESI en el Ciclo Básico de la EAE.

Los procesos de formalización de la ESI en la EAE expresan un abanico amplio y diverso de propuestas en términos tanto de cobertura como de enfoque, se identificaron diferentes tipos de prácticas, desde aquellas aisladas y circunscriptas al entorno de un aula hasta otras que implican el trabajo colaborativo, multidisciplinar e intersectorial. En este trabajo trato de dar cuenta de las experiencias que se han ido generando, modificando, copiando y construyendo a lo largo de la incorporación de la ESI en la escuela, según las voces de autoridades y referentes educativos de la EAE.

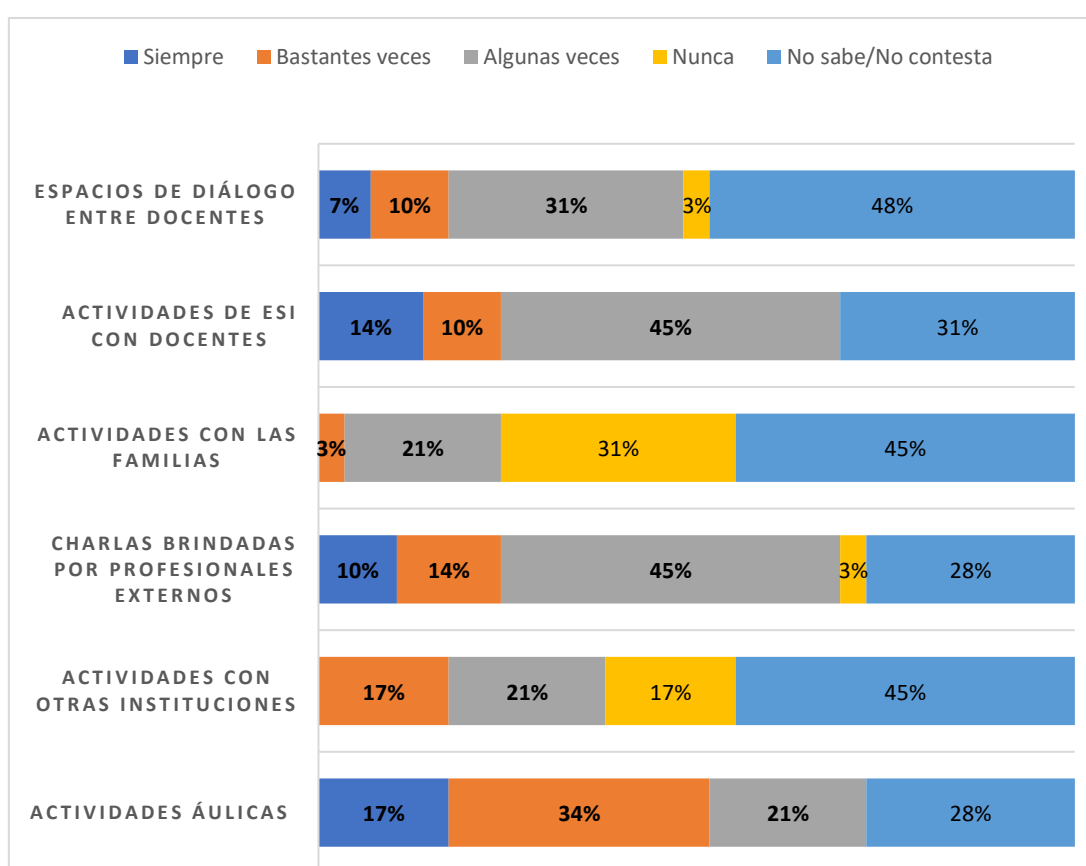
Para conocer esta información se preguntó, en la primera encuesta, a las y los referentes educativos, cuáles son las prácticas de ESI que se realizan en la escuela con mayor frecuencia a partir de la implementación de esta. Los resultados dan cuenta que las actividades áulicas son las que mayormente se realizan en este ciclo educativo, con un 72%; a estas le siguen las actividades con otros docentes y charlas brindadas por profesionales externos (profesionales de la salud y otros especialistas), con un 69%; en tercer lugar se encuentran los espacios de diálogo entre docentes (48 %) y las actividades con otras instituciones (38%), mientras que las actividades con las familias (24%), son realizadas algunas veces y expuestas únicamente por docentes que a su vez se desempeñan en la residencia estudiantil. La figura 5.11 muestra estos resultados.

Las entrevistas con las autoridades, reflejan datos coincidentes con los expresados en las encuestas a docentes y preceptores, las prácticas que mayormente se realizaban en un inicio, son las charlas con profesionales de la salud “*por lo arraigado de estas experiencias en el ámbito escolar*” (J.L. entrevista 1, noviembre 2020), simultáneamente las actividades áulicas con el estudiantado son las que más se realizan en la escuela; las actividades con otros docentes, se ejecutan en los PEI y en proyectos educativos interdisciplinarios; las actividades con las familias, se realizan en la

residencia estudiantil, y es menos frecuente, con padres y madres de estudiantes que no residen en la escuela durante la semana. Para la referente de la ESI queda pendiente el trabajo con no docentes, sin embargo, hubo “*un primer acercamiento en el que se abordaron situaciones complejas relacionadas a la sexualidad, no obstante, falta formación y dialogo más fluido*” (A.G., entrevista 3, octubre 2019).

Figura 5.11

Prácticas de ESI realizadas por referentes educativos del Ciclo Básico de la EAE



Fuente: elaboración propia

Las autoridades consultadas, y la referente de ESI de la escuela, manifiestan que además de las prácticas antes mencionadas, están aquellas programadas y ejecutadas por el alumnado de la escuela. El centro de estudiantes, muy activo en realizar actividades en el ámbito escolar, ha planificado jornadas de salud, si bien, estas

pretenden ser “masivas”, la coordinadora de ESI, a quien el estudiantado la tiene como referente, considera que es preferible se realice “*una jornada pensada con docentes, con planificación previa (...) actividades coordinadas, con evaluación previa de las charlas y talleres con externos*” (A.G., entrevista 3, octubre 2019).

Una práctica consolidada en la escuela, que trabaja la ESI en forma personalizada con grupos pequeños para el abordaje de situaciones problemáticas emergentes, se realiza desde el DOE. Por otra parte, en la residencia se han realizado talleres de ESI desde el Profesorado en Biología de la FCF y talleres con diferentes especialistas.

Otra de las prácticas de ESI que se realiza en la escuela a partir de 2018, es la “Asesoría en Salud Sexual Integral”, cuyos objetivos son: favorecer la toma de decisiones individuales, basándose en el conocimiento propio que tiene cada persona y el vínculo establecido con el propio cuerpo y el de los demás; y, ofrecer, de forma primordial a los y las adolescentes, un espacio de escucha sostenida, atenta, y de creación, donde logren desarrollar un proceso de construcción de sentido sobre su propia identidad y elecciones en base a sus gustos y el de los demás, teniendo en cuenta el marco de los derechos de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, así como derechos sexuales y derechos reproductivos (Escuela Agrotécnica Eldorado - página oficial, 2020). Este espacio se constituye en un lugar de encuentro entre el personal de la EAE proveniente de diferentes sectores (profesionales del DOE, preceptores y preceptoras, docentes y referentes de la residencia estudiantil) y adolescentes y jóvenes de la escuela, para brindar información o contención en situaciones inherentes a la salud sexual. Es una práctica de ESI que se está consolidando lentamente y se organiza en distintos momentos: capacitación y actualización de conocimientos, atención en el espacio de asesoría, difusión y promoción de temáticas pertinentes y derivaciones a atención especializada (López et al., 2019).

En el año 2020, con las dificultades que conllevó la pandemia de COVID 19, y la ausencia de clases presenciales, desde el DOE y con la colaboración de docentes comprometidos y comprometidas con la ESI, se construyó un espacio comunicacional virtual, en el que se abordan contenidos relacionados con la perspectiva de género y derechos, tales como portafolios de experiencia en la EAE, normativas vigentes en términos de enfoque de derechos, propuestas de formación, de investigaciones, caja recursa de direcciones web o de atención a diversas problemáticas, entre otras. Es un espacio en construcción que abre posibilidades para cuestionar e interpelar creencias, vivencias y experiencias y, tener herramientas que permitan problematizar y desnaturalizar relaciones desiguales de poder. El espacio virtual se denomina “DESAPRENDER” cuyo nombre deriva de su propósito, para que «nuestras prácticas –interpersonales, colectivas, institucionales– sean transformadoras» (Escuela Agrotécnica Eldorado - página oficial, 2020). Simultáneamente, en la página web oficial de la escuela, también se ha creado un espacio de lectura que trata la violencia de género en espacios virtuales. La figura 5.12 muestra estos espacios comunicacionales en la página web de la escuela.

Figura 5.12.

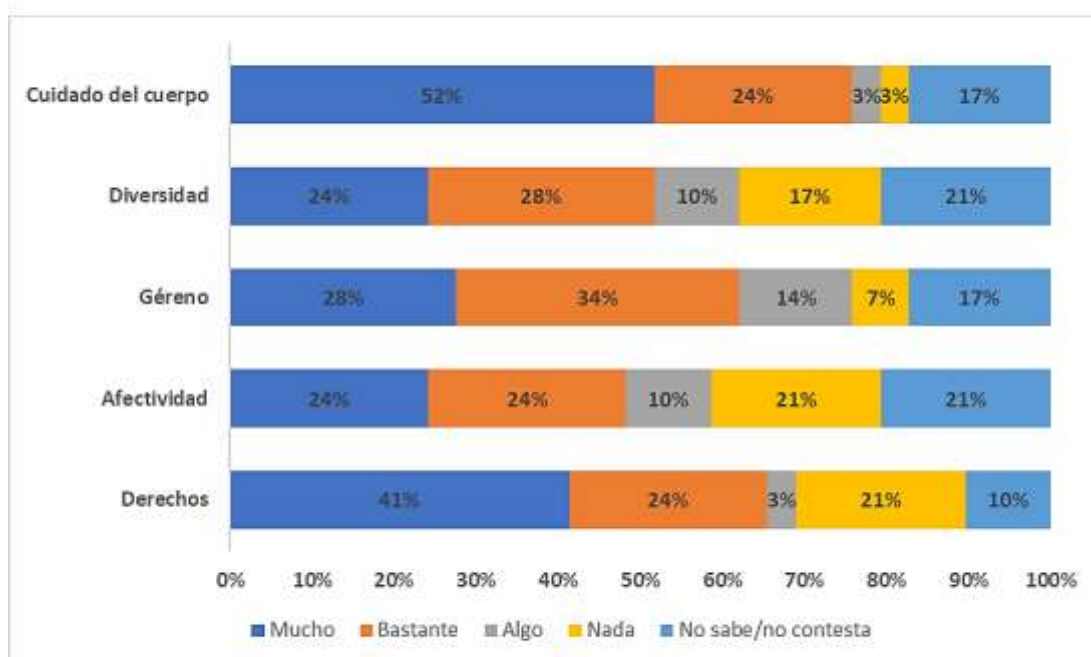
Captura web de espacios comunicacionales de ESI en la EAE



Fuente: <http://www.eae.unam.edu.ar/noticias/>

Para complementar estos datos se preguntó, en la encuesta 1, a referentes educativos acerca de cuáles son los ejes de la ESI que se da mayor prioridad en las actividades antes mencionadas. La mayoría refieren que todos los ejes se encuentran incorporados en las prácticas educativas que se realizan en la escuela, sin embargo, es el eje “cuidado del cuerpo y la salud”, el que se le da mayor prioridad, seguido por los ejes relacionados con “reconocer la perspectiva de género” y “ejercer nuestros derechos”, finalmente, los ejes “respetar la diversidad sexual” y “valorar la afectividad”, son abordados con menor asiduidad. Para la referente de ESI, se abordan temas emergentes, que se han instalado con mucha fuerza en el alumnado, entre ellos se pueden mencionar los siguientes: el abuso sexual, autoestima, ITS, prostitución, pornografía, violencias; y con las familias, “ese no saber cómo hablar, ese desconcierto de la familia de como trabajar el tema” (A.G., entrevista 3, octubre 2019). La figura 5.13 da cuenta de estos resultados.

Figura 5.13.
Ejes conceptuales abordados en prácticas educativas de ESI



Fuente: elaboración propia

Estos datos son coincidentes con lo expresado por directivos de la escuela y con encuestas realizadas a docentes en el marco de otras investigaciones que reflejan que el eje de cuidado del cuerpo y la salud es el que más se encuentra en el proyecto educativo institucional, con un 90%, seguido por el eje de derechos, con un 87% (Faur et al., 2015).

A fin de conocer quiénes son los que realizan prácticas de ESI en la escuela, se entrevistó a autoridades y se realizó la primera encuesta a referentes educativos; de estas se desprenden que 13 docentes de materias de formación general, 4 de asignaturas de formación científico – tecnológica, 1 docente de formación técnica específica y 1 preceptor, realizan actividades de ESI en sus espacios curriculares del ciclo básico, correspondiendo al 66% de referentes educativos que contestaron esta encuesta. La frecuencia con la que realizan estas actividades los referentes antes mencionados, lo hacen en un 50% para abordar temas específicos y un 50% esporádicamente. Las actividades que realizan con el estudiantado y que describen estos y estas docentes en las encuestas, se agruparon, dado que varios docentes hacen las mismas actividades:

- Charlas dadas por profesionales sobre ITS y otros temas referidos a la salud.
- Talleres sobre violencia de género y trata de personas; diversidad, uso cuidadoso de la web y uso de nuevas tecnologías, discriminación sexual en el trabajo.
- Presentación de cortos y películas con temáticas que permitan el fomento de valores, respeto y aceptación de la diversidad, con debates y reflexiones grupales post visionario.
- Creación de spots publicitarios, carteleras, cortometrajes.
- Lectura de diversos textos que plantean temas sobre vínculos afectivos, situaciones relacionadas con la sexualidad, diversas posturas sobre la diversidad de géneros.

- Revisión de mandatos sociales de género en la historia, en las sociedades antiguas y actuales, acompañadas del análisis y reflexión que luego se transcriben a distintos soportes tales como vídeos cortos, animaciones en scracht, presentaciones en power point, afiches, etc. Este año sumamos la temática de la percepción del cuerpo, nociones sobre la otredad.
- Juegos deportivos, con la integración de varones y mujeres.
- Recopilación de datos estadísticos, elaboración de gráficos, tablas, etc. sobre temas relacionados a la sexualidad.

Al indagar las planificaciones didácticas y los proyectos individuales de actividades académicas de referentes educativos, se observa que además de las actividades ya descriptas, hay quienes planifican y ejecutan proyectos interdisciplinarios. Estos proyectos por ser relevantes para la implementación de la ESI en la escuela se describen brevemente en el siguiente apartado.

5.3.3. *Proyectos de ESI.*

En el año 2013, la referente de ESI de la escuela, convocó a docentes que estaban trabajando ES con anterioridad y a quienes estuvieran interesados en incorporar la ESI en sus asignaturas para analizar cómo implementar la misma en la escuela. De esta convocatoria nace el primer proyecto interdisciplinario e intersectorial de ESI, *Aprendemos en la diversidad*, destinado a estudiantes «de 1° a 5° año de la escuela, generado en un ámbito de implementación estratégica. Fue un primer salto cualitativo debido a que con anterioridad se realizaba solamente en la Residencia estudiantil» (López et al., 2019, p. 102), en asignaturas relacionadas con la Biología y propuestas realizadas desde el DOE que trabajaban con las emociones y la prevención de la violencia contra la mujer. Con este primer proyecto se buscó alcanzar la totalidad del estudiantado, e incorporar a docentes, no docentes y familias de los y las estudiantes. En este proyecto,

coordinado por la referente de ESI, participaron docentes de la EAE y profesionales externos de otras instituciones del medio.

En el año 2014, se realizó el “Encuentro Nacional de Intercambio de Experiencias en Educación Sexual Integral”, los días 4 y 5 de diciembre de 2014 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en este encuentro se presentó el proyecto de la EAE, *Aprendemos en la diversidad* que fue seleccionado como experiencia de nivel secundario para representar a la Provincia de Misiones. En el año 2016, la experiencia se difundió en el XIV Congreso Latinoamericano de Medicina Social y Salud Colectiva, llevado a cabo en Asunción, Paraguay, y en 2018, se compartió en el 38° Encuentro Nacional de Equipos Directivos de Escuelas Preuniversitarias (López et al., 2019).

Los objetivos propuestos para este proyecto fueron:

- Generar espacios curriculares que aborden ESI que se articulen entre asignaturas, departamentos o áreas y que respondan a una lógica dada por bloques temáticos progresivos.
- Establecer instancias de abordaje de la temática tanto en docentes como no docentes y las familias de los y las estudiantes a los fines de poner en tensión pautas culturales y promover acciones que se orienten al paradigma garantista de los derechos de los y las adolescentes y jóvenes.
- Utilizar los episodios que irrumpen en la vida cotidiana como una estrategia de implementación de ESI sobre todo en ámbitos en los cuales los y las estudiantes permanecen gran parte del día (Residencia Estudiantil, Entornos Socio-Productivo).

La metodología propuesta para el desarrollo del proyecto consistió en la incorporación de temas relacionados a ESI en las planificaciones áulicas respetando lemas establecidos en bloques temáticos los cuales permitieron la articulación horizontal y

vertical y el tratamiento en espiral de los contenidos. A su vez, se consideró relevante para el abordaje de temáticas puntuales, que requerían un tratamiento especializado, la realización de talleres y charlas a cargo de profesionales externos.

Los bloques temáticos establecidos para este proyecto fueron:

- Bloque uno (1° año y 2° año): desarrollo, maduración y diversidad sexual: el cuerpo, funcionamiento, cambios, desarrollo biológico y social, sexualidad, identificación sexual, orientación sexual.
- Bloque dos (3° y 4° año): cuidado del cuerpo y derechos sexuales y reproductivos: métodos anticonceptivos, relacionamiento con el cuerpo, ITS, VHI, derechos sexuales y reproductivos.
- Bloque tres (5° y 6° año): proyecto de vida: configuraciones familiares, relaciones afectivas, elecciones de carrera y/o laborales.

En los tres bloques se trabajaron temáticas comunes y transversales con distinta intensidad, como: legislaciones, relacionamiento, cuidado del cuerpo, problemáticas pertinentes (violencias, trata de personas). Estos bloques eran abordados en Proyectos y Dispositivos motivacionales en distintas instancias del año lectivo, los mismos se explicitan brevemente a continuación.

Dispositivo motivacional 1: Teatro de la Vida Cotidiana.

Desde el Ministerio de Desarrollo Social de Nación bajo el Programa *Argentina se expresa* se presentaron obras teatrales pertenecientes al *Teatro de la Vida Cotidiana*: “Cambiando planes”, “Sabrina sin voz”, “Dulce y salado” y “Golpeá Juanita, golpeá”. Los destinatarios fueron todos los cursos del nivel superior de la Escuela Agrotécnica y estudiantes de los 3° años de las instituciones educativas secundarias del Municipio de Eldorado. Este dispositivo fue coordinado por la referente de ESI de la EAE.

Proyecto 1: "Máscaras y caretas".

Este proyecto que involucró las asignaturas de Lengua y Educación Artística se realizó con estudiantes de segundo año. Se abordaron temáticas que permitieron aplicar conceptos y procedimientos trabajados en las áreas de Lengua y Plástica. Las temáticas abordadas estuvieron relacionadas con los ejes de ESI "ejercer nuestros derechos" y el "respeto por la diversidad". Se trabajó con la producción de obras teatrales, la producción del guion, la ambientación y escenografía. Así también, la caracterización de los personajes, no solamente con lo postural (expresión corporal) sino con los recursos técnicos expresivos producidos por los y las estudiantes (objetos, máscaras, vestimenta). La obra teatral producida se presentó a todo el estudiantado de la escuela, se evaluó a través del análisis crítico del alumnado mediante fichas de opinión, verbalización de sus pensamientos críticos y autoevaluación luego de observar la obra grabada; más adelante se presenta el registro fotográfico de este proyecto.

Proyecto 2: "ESI: Violencia y Maltrato"

Este proyecto involucró las asignaturas de Lengua y Geografía, cuyos destinatarios fueron estudiantes de tercer año. Los ejes de ESI que trabajados fueron: "valorar la afectividad", "respetar la diversidad" y "ejercer nuestros derechos". Las actividades propuestas, consistieron en: diálogos guiados sobre distintas escenas de la vida cotidiana con preguntas de reflexión y debate, lecturas de relatos, análisis de publicaciones en redes sociales y noticias de medios de comunicación, construcción de normas de convivencia y de uso de internet y celulares. Elaboración de notas de opinión sobre violencia y maltrato y publicación de lo realizado en diversos formatos y medios de comunicación (redes sociales, afiches, etc.); más adelante se presenta el registro fotográfico de este proyecto.

Proyecto 3: “Conociéndome...conociéndote...conociéndonos...en la sexualidad”.

Este proyecto involucró a docentes de Biología, Formación Ética y Ciudadana y Lengua. Los destinatarios fueron estudiantes de cuarto y sexto años. Se abordaron contenidos relacionados con el eje de ESI “respetar la diversidad”, se partió del visionado de una película *Una plagaría para Bobby*, con posterior debate y reflexión, poniendo énfasis en las modificaciones de la visión de la sociedad respecto a la temática, esta propuesta permitió poner en palabras los prejuicios y actitudes de intolerancia respecto a la diversidad sexual (orientación e identidad sexual) contribuyendo a la aceptación y respeto hacia los otros y otras.

Proyecto 4: “Planificación curricular de la asignatura Biología Humana y Salud”.

La docente responsable fue la Profesora de Biología. La población destinataria del proyecto fueron estudiantes de tercer año. Su implementación es curricular dentro de la asignatura dictada por la docente. Se abordaron contenidos referidos a los ejes de ESI: “cuidado del cuerpo y la salud” y “valorar la afectividad”.

Proyecto 5: “Planificación curricular ESI en Idioma extranjero”.

Este proyecto se realizó desde la asignatura inglés, los destinatarios fueron estudiantes de tercer y quinto años. La propuesta se basó en la selección de temas (sexualidad, discriminación, violencia de género, etc.) y de recursos didácticos (películas, cortos cinematográficos, textos informativos y de reflexión), se trabajó con en análisis y debate en el aula. A su vez, se incluyó como contenidos actitudinales de cada año, el trabajo con la autoestima, el cuidado del cuerpo, el respeto entre pares teniendo en cuenta la diversidad cultural, de elección, pensamiento, entre otros.

Proyecto 6: Las estadísticas en ESI.

Este proyecto estuvo a cargo de docentes de Matemáticas, Biología y la referente de ESI de la escuela. La población destinataria fueron estudiantes de primero a sexto año. La propuesta se generó a partir del área de Matemática y consistió en la aplicación de encuestas a la totalidad del estudiantado a los fines de conocer sus modos de sentir, pensar, y sus conocimientos y expectativas respecto de la sexualidad. Desde el Departamento de Orientación Escolar se trabajó con la metodología, la construcción de la herramienta, y el análisis de los datos relevados.

Proyecto 7: “E.S.I. en la Residencia Estudiantil”.

Las docentes responsables de este proyecto fueron orientadoras de la residencia estudiantil. El proyecto estuvo destinado a estudiantes de tercer y cuarto año de la Residencia. Se establecieron dos grupos mixtos de varones y mujeres para trabajar de forma individualizada y proponer instancias de escucha y diálogo sobre sus inquietudes y desafíos que presenta su realidad cotidiana respecto a la sexualidad.

Proyecto 8: “Cuidemos Nuestro Cuerpo” – “Sexualidad Sana” – “Adicciones en la Adolescencia”.

Las docentes a cargo de este proyecto pertenecen a Lengua, Lengua Extranjera, Geografía y Educación Física (de mujeres) y un profesional psicopedagogo externo a la escuela. La propuesta estuvo dirigida a estudiantes de segundo y tercer año. La metodología elegida fue ofrecer una serie de charlas expuestas por el profesional antes mencionado. Los contenidos fueron abordados en dos etapas en las que se trabajó el eje, “cuidado de nuestro cuerpo y la salud”.

Proyecto 9: Estereotipos y mitos relacionados con la sexualidad.

Se trabajó este proyecto desde la materia Biología de segundo año. Los objetivos estuvieron relacionados con despejar mitos y estereotipos afines al eje “cuidado de nuestro cuerpo y la salud” y el “respeto por la diversidad sexual”. La metodología utilizada fueron talleres, con distintos momentos: diagnóstico, buzón de preguntas, charlas dialogadas, visionado de videos, reflexión y debate, producción de carteleras y folletos para ser distribuidos en la escuela.

Proyecto 6: Proyecto de vida.

Las docentes responsables fueron de Biología, Lengua y Formación Ética y Ciudadana, propuesta destinada a estudiantes del sexto año. Comprendió la intervención de estudiantes del Profesorado en Biología de la FCF (UNaM) desde el espacio curricular Educación para la Salud, en forma conjunta con la profesora a cargo de esta materia y las profesoras de la EAE. Se realizó en primer lugar un diagnóstico previo acerca de las necesidades formativas del alumnado respecto a temáticas referidas a la sexualidad, posterior a este, se vio el interés por abordar temas relacionados al proyecto de vida y su relación con la sexualidad, a partir del mismo se planteó un taller con varios momentos en los que se desplegaron actividades lúdicas, diálogos y debates, en un espacio de apertura donde se habilitó la palabra de todos y todas, se estimuló la participación y la reflexión sobre las propias creencias y experiencias, ayudando a relacionar sus propias historias con su proyecto de vida.

Proyecto 11: Formación de Promotores en Educación Sexual Integral.

La propuesta, se basó en la articulación con escuelas secundarias de la zona oeste del Eldorado (CEP N° 16 y EPET N° 45) para la formación de promotores y promotoras de ESI. Fue una propuesta intersectorial pues intervinieron instituciones

tales como la Secretaría de la Niñez, Adolescencia y Familia del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, el Ministerio de Derechos Humanos y el Ministerio de Salud de la Provincia de Misiones. El proyecto se concretó con la puesta en escena de la obra *Selfy autorretrato de una adicción*, de la Compañía “Aprender a volar” sus destinatarios fueron estudiantes de todos los cursos de la EAE (López et al., 2019).

Como fue expresado con anterioridad, para la planificación cuatrianual requerida a referentes educativos de la escuela, y a partir de talleres de capacitación de ESI, se propone un nuevo plan institucional denominado *Salud Integral*, en el que se incorporan una serie de proyectos relacionados con la salud, entendida la misma como un espacio multirreferencial y multicausal (Revel Chion, 2015). Esta propuesta tiene como objetivo continuar con el trabajo colectivo que se realizaba en la escuela, sin constituirse en la suma de proyectos individuales o de departamentos, sino en un espacio de transversalidad que tenga presente la salud integral del estudiantado. En este plan, al igual que el antes descrito, se considera de importancia la incorporación de actores externos, por su formación especializada (de variadas disciplinas), «evitando que la escuela sea mera receptiva y si protagonista activa de cada una de las instancias generadas con organismos y profesionales idóneos en la temática» (López et al., 2019, p. 104).

Las líneas de trabajo y los contenidos del plan institucional *Salud Integral*, son:

- i. Estilos de vida saludables y cuidado del cuerpo: uso del tiempo libre, actividades recreativas y deporte.
- ii. Nutrición: kiosco saludable.
- iii. Ambiente sano: prevención del dengue, cuidado del ambiente.
- iv. Salud en general: prevención de enfermedades odontológicas.
- v. Proyectos de ESI

- vi. Fortalecimiento de los pilares de la resiliencia y habilidades para la vida: confianza, identidad, independencia y autonomía, pensamiento crítico, sentido y proyecto de vida, autoestima.
- vii. Convivencia escolar. (López et al., 2019, p. 104)

Todos estos proyectos se desarrollan en distintos momentos desde su puesta en acción, algunos de ellos continúan en la actualidad, y han sido considerados muy valiosos tanto por estudiantes como por quienes están a cargo de estos y la comunidad toda de la escuela. López et al. (2019, p. 104) sostienen que «a partir del análisis de los proyectos emprendidos por diversos docentes se evidencia el actual compromiso con la temática y la sinergia producida en la composición de los equipos».

En el ANEXO VIII se exponen sintéticamente las propuestas de ESI que fueron planificadas para el periodo 2016 – 2019 por docentes del Ciclo Básico de la EAE. Como se observa en el cuadro del anexo, en las distintas propuestas se trabajan los diversos ejes de la ESI, priorizando aquellos referidos a *valorar la diversidad, ejercer nuestros derechos* y *valorar la afectividad*. Las estrategias didácticas están centradas en el alumnado, siendo la más utilizada el taller, donde se realizan variadas actividades tales como el visionado de cortos y películas, juegos, difusión de lo aprendido a través de la elaboración de carteleras y murales, realización de cortometrajes. Cabe destacar el carácter multidisciplinar de estos proyectos, donde participan gran parte de docentes de asignaturas de formación general y científico tecnológica, sin embargo, se visualiza que la realización de estas propuestas depende en gran medida de la convicción y voluntad de los y las docentes.

A continuación, se exponen algunas de las voces expresadas por docentes referidos a estos proyectos, se denota en ellas, satisfacción respecto a las actividades realizadas, así como propuestas de cambio y críticas a la organización de los mismos:

“Este tipo de actividades extra áulicas, motivan muchísimo al alumno, su manera de ver y entender el arte se modifica (...) posibilita que muchas alumnas y alumnos talentosos escondidos, dejen fluir su mundo interior, su creatividad”. (Encuesta 1:16)

“Se realiza muchas charlas, actividades sobre ESI en la EAE, pero faltaría coordinar más por cursos, con los profesores para que todos los alumnos asistan a las charlas o puedan aprovechar estos espacios, coordinar con secretaría académica o con el DOE”. (Encuesta 1:11)

“Según lo que se viene trabajando, faltaría lograr la definición de temas quizás para cada año y abordarlos en distintos ámbitos o espacios curriculares, pero de manera ordenada y que no haya repetición de temas. De esa manera evitaríamos cansar a los estudiantes abordando varias veces lo mismo en distintos años. Corriendo el riesgo de dejar afuera temas que quizás se podrían trabajar y se los deja de lado. Debemos aprovechar al máximo el espacio y apoyo institucional”. (Encuesta 1:15)

“Pienso que es un trabajo (arduo) realizado por un grupo particular y muy pequeño de docentes. Sin embargo, no es un proyecto institucional ya que no hay compromiso general de todos los actores de la institución y, sobre todo, no hay una directiva por parte de la gestión para que todos trabajemos en el tema”. (Encuesta 1:22)

“Sería interesante desarrollar la temática en el PEI con todos los docentes, como así también consensuar las estrategias para implementar la ESI en las distintas asignaturas. Una de las complicaciones es que la Ley de ESI no figura como parte de la currícula del plan de estudios, por lo cual, si no es tratada en conjunto queda a la visión parcial de cada docente en cada asignatura”. (Encuesta 1:24)

Como se puede observar, el profesorado involucrado en actividades de ESI es el mismo que ha realizado adecuaciones curriculares para incluir temas relacionados con los ejes de ESI en sus asignaturas, y el que ha contestado las dos encuestas

realizadas. Se aprecia un involucramiento y compromiso grande por parte de estos y estas docentes, que han logrado que se institucionalice la ESI en la EAE.

En líneas generales, se evidencia distintas prácticas de ESI, centradas en el estudiantado donde se prioriza la circulación de la palabra y a partir de la misma, se comparten opiniones y sentimientos, involucrando diversos contenidos y temas, con metodologías que favorecen la participación, el respeto y la construcción de confianza en el alumnado del ciclo básico de la escuela. La evaluación de estos proyectos por parte de referentes educativos ha sido positiva, se considera que el alumnado ha realizado aprendizajes significativos respecto a temáticas relacionadas con las sexualidades que se exteriorizan en su vida cotidiana. Al respecto una docente, en la encuesta 1 manifiesta:

“La implementación de la ESI en la EAE ha sido pionera y ejemplar. En otras instituciones aún no han implementado de hecho. A mi parecer ha cambiado la vida escolar, se redujeron los embarazos no deseados o adolescentes, han cambiado los códigos en la convivencia escolar: los apodos o pseudónimos, la interdisciplinariedad de los docentes (aún incipiente), el respeto en los viajes y actividades extra áulicas. Aun creo hay mucho por mejorar y fortalecer, pero creo que el camino está iniciado”.

(Encuesta 1:7)

La coordinadora de ESI, al mismo tiempo manifiesta:

“Los jóvenes tienen una perspectiva diferente (...) estuve haciendo varios talleres de ESI en muchas escuelas, cuando se estaba empezando a implementar el plan ENIA, entonces antes de la misma se hicieron como muestreos, (...) en ese contexto me acuerdo que una profesional me dijo: ¡es impresionante como pueden hablar los estudiantes de la Escuela Agrotécnica en comparación a otros estudiantes que no tienen ESI! Porque realmente hay como una cuestión que está incorporada en ellos, que,

aunque nosotros no lo podamos ver, ¡está! Entonces ellos se pueden expresar mejor que otros estudiantes, hay algo como una música, un sonido, como que los prepara para eso, y se manifiesta, por ejemplo, cuando hay situaciones de violencia y esas cuestiones, y realmente, lo que están haciendo ellos es retomar lo que en algún momento escucharon. El verdadero impacto institucional es justamente eso, no es por talleres que vienen de afuera, sino porque se hacen talleres dentro de la escuela, a veces con profesionales que vienen de afuera, pero siempre acompañados con docentes de la institución; entonces, cuando uno trabaja un tema cualquiera con ellos, generalmente parece que no pasa nada, que no hay ningún efecto, pero en algún momento, cuando hay algo que tienen que resolver, eso vuelve a resonar en la vida de ellos (...) Para mí esa es la gran diferencia con otros lugares donde no está incorporada la ESI, donde hay docentes sueltos, que con toda su voluntad arman algún taller y acá, se hace muchísimo, te digo que acá en el DOE se ve muchísimo, como que en algún momento hay un efecto que resuena sobre algo que se trabajó y vienen acá, ¡es impresionante! (...)”

“En el DOE se trabaja desde otro lugar, desde otra línea (...) cuestiones que no se pueden contar, que no se pueden hacer públicas, desde el DOE se acompaña en las denuncias de abuso sexual, de situaciones de violencia, que son bien complejas (...) lo que hace ESI es como que genera un nivel de dialogo o de comunicación que permite que uno pueda expresar eso que vivenció y que hace mal, es el canal que exterioriza esas situaciones que muchos de los chicos vivieron, situaciones re complejas, les ayuda a poner en palabras las violencias que los atraviesa tanto en el ámbito familiar como educativo, y allí tiene sentido todo lo que es ESI. (A.G., entrevista 3, octubre 2019)

Simultáneamente, los directivos de la escuela elogian el trabajo que realizan docentes y preceptores, manifiestan que los proyectos han generado impactos positivos en el alumnado, refieren que la EAE está por delante de otras instituciones educativas

del medio, donde se ha implementado la ESI con muchas dificultades. No obstante, sostienen que hubo “*malas experiencias con talleres externos, se trajeron profesionales sin la coordinación de ESI, fueron charlas sueltas, que no estuvieron enmarcadas dentro de un proyecto y salieron mal, hubo quejas de alumnos y padres*” (M.A., entrevista 2, octubre 2019), por tanto, sugieren que todo lo que se lleve a cabo respecto a ESI, sea bajo la coordinación pedagógica con la referente de ESI y en el marco de un proyecto educativo.

De lo que sigue que, si bien se manifiesta cambios sustanciales en la vida institucional y en el alumnado respecto a la ESI, considero relevante realizar una investigación más exhaustiva que evalúe el impacto de estos proyectos en los conocimientos y significados que el alumnado ha construido sobre las sexualidades, apoyo esta postura basándome en palabras de la coordinadora de ESI, quien manifiesta que, no se ha realizado un seguimiento de los proyectos antes expuestos, siendo una deuda pendiente que se debe realizar en un futuro próximo.

5.3.4. Registro fotográfico de las prácticas de ESI en la escuela.

Desde hace varias décadas los registros fotográficos han formado parte de la actividad educativa y la vida escolar, al mirar estas imágenes se denota el gran potencial que tienen las mismas como registro de lo observable, ya que pueden brindar datos valiosos de la cultura escolar, en este sentido, «la fotografía, en tanto portadora y a la vez productora de contenidos, se postula como una herramienta sumamente útil para la investigación» (Augustowsky, 2012, p. 149). Al respecto, esta autora sostiene:

“Con la fotografía ya no nos resulta posible pensar la imagen fuera del acto que la hace posible”. La foto no es sólo una imagen sino un verdadero “acto icónico”, algo que no se puede concebir fuera de sus circunstancias; es a la

vez imagen y acto, entendido el acto no sólo como el momento de la toma sino también su recepción y su contemplación. Introduce así la idea de sujeto, y más específicamente, de “sujeto en marcha”. (Augustowsky, 2012, p. 153)

En este estudio, el registro fotográfico, a pesar de su valor como metodología de investigación, se utiliza como auxiliar de la misma y, en este contexto, posibilita describir las diversas prácticas de ESI que se realizaron en la EAE operando como memoria documental de esta realidad escolar, sin hacer un análisis e interpretación de estas.

Las fotografías que se presentan a continuación han sido capturadas por distintos actores escolares en las diferentes actividades realizadas, no fueron tomadas con una intencionalidad investigativa, sino como “recuerdos” para un futuro y/o para dar cuenta de las prácticas educativas realizadas. Las fotografías fueron cedidas por docentes quienes dieron su autorización para ser publicadas en esta investigación, otras son de autoría propia.



Fotografía 1. Imágenes de distintos talleres de ESI en la EAE (Autoría propia)



Fotografía 2. Imágenes de distintos talleres de ESI en la EAE (Autoría propia)



Fotografía 3. Distintos momentos y producciones en talleres de ESI (Autoría propia)



Fotografía 4. Distintos momentos del Proyecto de ESI “El arte no discrimina” (Fotos cedidas por Prof. Justina Urbine)



Fotografía 5. Proyecto “Máscaras y caretas”, enmarcado en “Aprendemos en la diversidad” (Fotos cedidas por Prof. Justina Urbine)



Fotografía 7. Imágenes de distintos momentos de talleres de ESI desarrollados en Lengua y Literatura y Geografía (fotos Ceditas por Prof. Bernardina Fernández)



Fotografía 8. Talleres de ESI realizados en el marco de la asignatura Historia (fotos cedidas por Prof. Viviana Reyes)

5.4. Logros y dificultades en la implementación de la ESI en la escuela

Este estudio permitió reconstruir la trayectoria de la implementación de la ESI en la que se visualizan tanto logros, como algunas dificultades que aún subsisten, y que directa o indirectamente afectan al proceso de incorporación y sustentabilidad de la ESI en la escuela.

Entre los logros más destacados por directivos y referentes educativos se mencionan los siguientes:

- La institucionalización del proyecto de ESI en la escuela, muestra un avance notable en el reconocimiento de su obligatoriedad en el ámbito escolar.
- El alto involucramiento y compromiso de referentes educativos en distintos proyectos y actividades creativas, situadas y sostenidas en el tiempo, que realizan con el alumnado, ha logrado garantizar la curricularización de la ESI en el ámbito escolar. El trabajo sostenido en el tiempo permitió, a su vez, intercambios entre docentes y otros referentes educativos, obteniéndose un abordaje integral y multidisciplinar de la educación sexual.
- La sistematización de la ESI en la escuela logró ampliar la demanda de contenidos referentes a las sexualidades por parte del estudiantado y el abordaje de estas temáticas entre pares. Este espacio construido habilita que las situaciones problemáticas y vivencias encuentren un canal para su expresión.
- La alta aceptación de la ESI por parte de la comunidad educativa de la escuela, con la confianza puesta en las y los referentes educativos como profesionales competentes para el desarrollo de las distintas temáticas relacionadas con la ESI, gracias a su formación, conocimiento del marco legal y compromiso por seguir capacitándose. Esta perspectiva logra superar la visión que asociaba a la

educación sexual de manera exclusiva con la voz de un “profesional externo” (Faur et al., 2018).

- El cuestionamiento de los mandatos de género, que han prevalecido en la institución, contribuye a lograr una mirada diferente en cuanto a cuestiones de género y violencias, especialmente teniendo en cuenta el tipo de escuela de formación técnica altamente masculinizada desde sus inicios.
- La adhesión a la Ley Micaela, por parte de la UNaM, que profundiza en contenidos y propuestas de mejora respecto a los derechos, diversidad y perspectiva de género. Cuando estas dimensiones se ponen en juego, la ESI se potencia y se llega a la comprensión de los contenidos de un modo más integral. El abordaje de la ESI desde un enfoque de género admite la discusión de mitos, prejuicios y estereotipos sobre mujeres, varones y personas trans, al mismo tiempo que, permite visualizar el curriculum oculto que permea las prácticas cotidianas (Faur et al., 2018).
- La escuela ha construido un trabajo sostenido sobre la prevención y actuación ante situaciones de violencia, abuso sexual y otros problemas de salud a través de la creación de espacios de diálogo y contención como es el DOE y la Asesoría en Salud Sexual Integral.
- El reconocimiento de las propias limitaciones y dificultades, que permiten aunar esfuerzos para mejorar día a día el proyecto educativo de ESI en la escuela.

La mayoría de directivos y referentes educativos consultados y consultadas para este trabajo, señalan que aún persisten ciertas dificultades y/u obstáculos que se presentan en la escuela al momento de incorporar la ESI, entre las más recurrentes, que aparecieron tanto en las encuestas como en las entrevistas a directivos se encuentran las siguientes:

- Las y los referentes educativos manifiestan no sentirse preparados para el abordaje de la ESI en el aula. La capacitación docente en servicio, continua y sostenida en el tiempo, es una necesidad sentida, demandan más ofertas de actualización en temáticas relacionadas con las sexualidades para afrontar la tarea en el aula con mayor seguridad.
- Hay quienes indican la dificultad de incluir contenidos de ESI en sus programaciones y prácticas áulicas, ya sea por falta de tiempo, y/o porque sus espacios curriculares, no son afines para el abordaje de estas temáticas.
- Hay referentes educativos que manifiestan la dificultad de trabajar ESI, puesto que los contenidos son contrarios a sus creencias. En este contexto, la coordinadora de ESI de la escuela sostiene que, se presentan fuertes prejuicios en torno a las temáticas de ESI por parte de algunas y algunos docentes, miradas conservadoras que impiden posicionarse con ciertas temáticas tales como la diversidad sexual, el aborto, la autonomía en torno a las relaciones sexuales, *“tratan de retrasar las mismas, con una visión personal y moralizante”* (A.G. entrevista 3, octubre 2019). Presentan sexismo y estereotipos sobre las mujeres, lo que impide la participación de estas en espacios, especialmente los de gestión.
- En el mismo tenor, un preceptor masculino, indica la dificultad de tratar temas de sexualidad con alumnas mujeres, generalmente las tiene que derivar a la preceptora para evitar malentendidos que pueda ocasionar el tema de la sexualidad.
- Otra de las dificultades manifestadas por docentes, está relacionada con el alumnado, indican que hay poca participación, incomodidad, tensión, miedo y vergüenza de hablar sobre sexualidad, esta dificultad está acompañada por poca

información, mitos, estereotipos, concepciones erróneas y falta de vocabulario para expresarse.

- Simultáneamente, hay docentes que manifiestan que las pautas culturales, poco flexibles y arraigadas, teñidas de actitudes discriminatorias y una mirada sexista, con las que vienen los y las estudiantes (de primer año), influyen en las instancias de reflexión y la construcción de sus propios saberes y opiniones.
- Otra dificultad expresada es la falta de recursos específicos para ESI, además manifiestan que las aulas son pequeñas y el número elevado de estudiantes por aula (mayor a 40), obstaculizan la realización de talleres.
- La falta de un equipo formado e institucionalizado para ESI, que permita el seguimiento de la formación docente y de proyectos y actuaciones que se realizan en la institución. En este sentido, también se expresa la necesidad de “formalizar” la coordinación de ESI en la escuela mediante una disposición que avale el trabajo de esta.
- La poca formación de docentes respecto a la cultura adolescente, con limitaciones para comprender la lógica de los chicos y las chicas, tales como, el uso del celular, las redes sociales y las relaciones sexuales entre ellos y ellas, al mismo tiempo, hay una falta de visión de lo que les pasa, *“los y las adolescentes viven en otro paradigma, y los y las docentes estamos en otra”* (A.G. entrevista 3, octubre 2019).

El reconocimiento de las dificultades por las que atraviesa la ESI en la institución, más que un obstáculo, puede llegar a constituirse en una puerta de entrada que facilite la sistematización, continuidad y sostenibilidad de los proyectos de ESI que se realizan en la escuela.

CONSIDERACIONES FINALES

Al iniciar este estudio me propuse describir y analizar el estado actual que caracteriza la implementación de la Ley ESI en la EAE, tomando como caso el ciclo básico de dicha institución, y como objetivos específicos, caracterizar como la ESI se incorporó e institucionalizó en este ciclo escolar, a través de las voces y significados de distintos actores escolares quienes son sensibles y conscientes de la problemática en estudio.

Los resultados del trabajo dejan entrever que la ESI se encuentra institucionalizada en el ciclo básico de la escuela, realizándose gran cantidad de actividades y proyectos interdisciplinarios donde se abordan los distintos ejes conceptuales de ESI. El proceso de institucionalización y curricularización se relata como un camino que llevó tiempo, que cobró impulso a partir de la obligatoriedad de incorporar proyectos relacionados con la temática para evaluación de Carrera Docente, y continuó con el compromiso genuino por parte de referentes educativos que poseen convicciones propias para incorporar la ESI en sus prácticas educativas. Como en otras instituciones educativas, «la ley operó como motor para impulsar el trabajo dentro de la escuela y para validar la legitimidad de la ESI frente a las familias» (Faur et al., 2018, p. 125).

Al analizar las experiencias producidas a partir de la incorporación de ESI en el ciclo básico de la escuela, es posible reconocer buenas prácticas pedagógicas por parte de un grupo de docentes, preceptores y directivos que se entrelazan, se potencian y redundan en una mayor apropiación de contenidos referentes a la sexualidad en el estudiantado. En estas prácticas se observa, que las y los referentes educativos trabajan en equipos que articulan diversas áreas curriculares y, además, desarrollan distintos tipos de capacitaciones para mejorar sus prácticas pedagógicas en ESI. Por otra parte, en la escuela se han creado espacios de contención y comunicación que permiten al

estudiantado vincularse más amigablemente con su sexualidad y la de las y los demás, estos espacios son facilitados a través del DOE, Asesoría en Sexualidad Integral y la Residencia estudiantil.

En cuanto a las planificaciones áulicas de docentes se visualiza que quienes se desempeñan en las asignaturas de formación general y científico tecnológica han incorporado contenidos referidos a los ejes conceptuales de la ESI. En las asignaturas pertenecientes a las Ciencias Sociales se priorizan aquellos contenidos referidos a garantizar la equidad de género, valorar la afectividad y ejercer nuestros derechos, mientras que, en educación física y biología, se enfatiza en el eje cuidado del cuerpo y la salud, no obstante, en todas las materias se trabaja la afectividad, y el respeto por la diversidad, especialmente la social y cultural.

Respecto a los enfoques de educación sexual se ha encontrado que, si bien aún sobresale un modelo biologicista preventivo en el abordaje de contenidos relacionados al eje cuidado del cuerpo y la salud, se ha incorporado la integralidad de la educación sexual y la perspectiva por el ejercicio de una sexualidad responsable. Simultáneamente, las estrategias didácticas encontradas, son contextualizadas, están centradas en el alumnado, priorizando aquellas que son participativas, como el taller, que permite la vivencia, la reflexión, la conceptualización y la apropiación significativa de contenidos.

Un aspecto para destacar es que estas prácticas educativas son lideradas y monitorizadas casi exclusivamente por docentes mujeres, cabe preguntarse ¿qué significados tiene esta prevalencia femenina en las prácticas educativas de ESI en la escuela? Este aspecto debe ser profundizado en nuevas investigaciones.

Las y los referentes educativos reconocen que el estudiantado demanda ESI y valora la posibilidad de contar con clases y/o talleres que aborden distintos contenidos

relacionados con las sexualidades, y notan que también pueden mantener conversaciones más abiertas con sus pares y dentro de la comunidad.

Por otra parte, se observa una transversalización de la ESI en los diferentes espacios curriculares del ciclo básico, poniéndose de manifiesto en la inclusión de contenidos de ESI en las distintas asignaturas, la realización de proyectos y el abordaje de situaciones que irrumpen la vida cotidiana. No obstante, la transversalización entendida como el abordaje de la sexualidad desde los valores, actitudes y su influencia directa en los aprendizajes del estudiantado a través del curriculum oculto y nulo, aun son incipientes. En este sentido, hay que hacer notar que, se observa en las y los referentes educativos prácticas en las que las expectativas y el trato a estudiantes en función de su género, es similar entre unos y otros, y entre unas y otras, aun cuando, prevalecen algunos estereotipos de género y presunción de heterosexualidad en el imaginario docente y escolar. Del mismo modo, se identificó la idea en referentes educativos, de creer que la formación y capacitación que tienen no alcanza para abordar de manera idónea todos los temas que la ley propone. Esto, es un obstáculo que sigue operando e impide que algunos temas sobre sexualidad no se aborden en la escuela. Al respecto Morgade (2006) expresa que el silencio es fruto de inseguridades personales e invita a reflexionar cuan necesario es trabajar para superarlo.

De lo dicho anteriormente, se desprende la necesidad de crear espacios de reflexión conjunta, profundizar la formación del colectivo docente y preceptoría en aquellas temáticas de mayor complejidad: género y diversidad sexual; violencia y abuso sexual, y embarazo y maternidad/paternidad en la adolescencia. De hecho, con la adhesión a la Ley Micaela en la UNaM se ha iniciado un camino de reflexión que invita a revisar las propias representaciones patriarcales, binarias, heteronormativas, que se originan en una cultura donde lo masculino es altamente valorado, donde las

desigualdades de género son del orden de lo natural y lo biológico y por lo tanto son incuestionables (Villar, Wickler y Zapata, s.f.).

Dado que la implementación de la ESI en las escuelas no es tarea fácil, básicamente porque las sexualidades son construcciones en las que se entrelazan lo privado con lo público, su incorporación en las instituciones educativas plantea una serie de desafíos que demandan reflexión y caminos a seguir por parte de todas y todos los actores institucionales.

Una primera cuestión que debe ser incorporada en forma sistemática está relacionada con la formación en servicio, especialmente en aspectos concernientes con la perspectiva de género, y diversidad sexual para lograr la transversalización de la ESI, no únicamente en los espacios curriculares sino también, en la organización cotidiana de la escuela.

Por otro lado, es imprescindible la participación con las familias en los proyectos de ESI que se despliegan en la institución, dado que estas deben estar informadas del enfoque de ESI que se desarrolla, lograr el trabajo conjunto de tal manera de crear relaciones de confianza, sinceridad y apertura, y haya colaboración conjunta, teniendo presente no solo las necesidades formativas del estudiantado respecto a las sexualidades sino también en temáticas vinculadas al lugar de los adultos y adultas en lo referido al acompañamiento de los y las adolescentes en su crecimiento y desarrollo integral. Para lograr este cometido es necesario establecer espacios de diálogo, reflexión y formación para ellas.

Otro aspecto por destacar es la inclusión de la interculturalidad y la ES, que implica la interacción y diálogo equitativo entre las diversas culturas, así como lograr generar expresiones culturales compartidas, máxime, teniendo presente la incorporación de estudiantes Mbya guaraní en la escuela, y la multiculturalidad que caracteriza

a la Provincia de Misiones. La interculturalidad busca el diálogo y reconocimiento mutuo, indagando las relaciones de poder entre las diversas culturas, más allá de la idealización, para lograr construir una escuela inclusiva y respetuosa de la diversidad (Luna Manzanero, 2018). En sintonía con lo anterior, es importante que la escuela reflexione acerca de la sexualidad y la discapacidad, pocas veces se imagina a los adolescentes con discapacidad en promoción y atención de su salud sexual y reproductiva. La vida afectiva y sexual de adolescentes con discapacidad está sometida a una serie de mitos, prejuicios y temores que inquietan tanto a familias como a docentes. La implementación de programas de ESI con abordajes inclusivos, implica tomar en cuenta ciertos principios orientadores: 1) la visibilidad, romper el círculo de invisibilidad, para comprender las necesidades de estudiantes con discapacidad y tomarlas en cuenta en la planificación e implementación de actividades de ESI, 2) la accesibilidad, al entorno físico, a la información y a la comunicación, eliminando barreras arquitectónicas, generando materiales y actividades para todos y todas y capacitando al personal para brindar una atención adecuada a las diversas situaciones del estudiantado, y 3) la participación intersectorial, articulando con centros especializados, fomentando la participación de los mismos en los programas de ESI que se desarrollen en la escuela (Meresman, 2018).

Conforme a los resultados obtenidos en esta investigación, se desprende la necesidad de formar un equipo interdisciplinario de ESI, que articule las diversas acciones de ES y a su vez, incursionen en procesos de investigación que permitan profundizar aspectos relacionados con las trayectorias estudiantiles en ESI y las actuaciones de distintos actores institucionales referidos a la ES. Simultáneamente, queda pendiente la revisión del plan de estudios, y la posible incorporación de un espacio curricular de ESI en el ciclo básico que redunde en beneficios y saberes del estudiantado.

En conclusión, se puede decir que en este trabajo se cumplieron los objetivos planteados y permitió describir el camino recorrido por distintos actores institucionales durante la implementación de la ESI, sin embargo, ha dejado muchas preguntas que invitan a encontrar respuestas, a construir nuevos puentes para que nuestro alumnado pueda ser parte de un proceso de deconstrucción y resignificación de las nuevas sexualidades.

Del mismo modo, se espera que la sistematización e institucionalización de las prácticas relevadas en este estudio iluminen el camino para que la ESI sea, una realidad más tangible para nuestro alumnado, y un motor en la protección de sus derechos.

Bibliografía

- Abadía Muñoz, E., Feo Mejía, L. J., & Mápura Giraldo, M. A. (2014). Constitución de Subjetividades en Jóvenes a partir de las Prácticas Pedagógicas de Educación Sexual. *Revista Académica e Institucional de la UCPR*(96), 99 - 116. Recuperado el 23 de febrero de 2021, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=15733>
- Acevedo Díaz, J. A. (2004). Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias: educación científica para la ciudadanía. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 1(1), 3- 16.
- Aguirre Cauhé, S. (1995). Entrevistas y cuestionarios. En A. Aguirre Baztán, *Metodología cualitativa en la investigación sociocultural* (págs. 171 - 180). España: Marcombo.
- Aller Atucha, L. M. (1995). *Pedagogía de la sexualidad humana. Una aproximación ideológica y metodológica*. Buenos Aires: Galerma.
- Aller Atucha, L. M. (2006). *Educación sexual*. Recuperado el 7 de julio de 2020, de <http://www.educacionsexual.com.ar/biblioteca-online/historia-del-movimiento-sexologico/historias-de-la-educacion-sexual>
- Ander - Egg, E. (2003). *Métodos y técnicas de investigación social: técnica para recogida de datos e información*. Buenos Aires: Lumen.
- Anijovich, R., & Mora , S. (2012). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aike Grupo Editor.
- Arango Restrepo, M. C., & Corona Vargas, E. (2010). *La Formación Docente en Educación de la Sexualidad en America Latina y el Caribe*. (D. y. (DEMYSEX), Ed.) Recuperado el 13 de 04 de 2020, de

[https://hivhealthclearinghouse.unesco.org/sites/default/files/resources/DEMY
SEX_formacion_docente_educacion_sexualidad.pdf](https://hivhealthclearinghouse.unesco.org/sites/default/files/resources/DEMY_SEX_formacion_docente_educacion_sexualidad.pdf)

Argiroffo, B., & Scalona, E. (2016). *Educación Sexual Integral y enseñanza de las Ciencias Sociales. Enfoques, sujetos y objetos para su abordaje en la escuela secundaria*. Rosario: el autor.

Attardo, C. I. (2020). *Apuntes sobre género en curriculas e investigación*. Rosario: UNR Editora.

Augustowsky, G. (2012). El registro fotográfico en la investigación educativa. En I. Sverdlick, *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción* (págs. 147 - 169). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Bertín Mardel, J. (2009). Curriculum. Curriculum oculto: dominación y libertad. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*.(7), 59 - 71. Recuperado el 20 de agosto de 2020

Boccardi, F. G. (2008). Educación sexual y perspectiva de género. Un análisis de los debates sobre la Ley de Educación Sexual en Argentina. *Perspectivas de la Comunicación*, 1(2), 48 - 58. Recuperado el 2 de junio de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3034616>

Busquets, M. D., Cainzos, M., Fernández, T., Leal, A., Moreno, M., & Sastre, G. (1996). *Los temas transversales*. Buenos Aires: Santillana.

Camacho- Hübner, A. V., Bautista, B., & Cerruti Basso, S. (2013). *Diagnóstico del estado del arte en educación integral de la sexualidad en América Latina y el Caribe*. UNFPA / LACRO.

Carbó, C. (2019). *Estudio sobre la implementación de la Educación Sexual Integral en Instituciones Educativas de Nivel Superior de Eldorado año 2019.*

Eldorado: Universidad Gastón Dachary.

Casas Anguita, J., Repullo Labrador, J., & Donado Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Aten Primaria*, 527 - 538. Recuperado el 29 de Septiembre de 2020, de <https://core.ac.uk/download/pdf/82245762.pdf>

Cerruti Basso, S. (12 de Mayo de 2018). El abordaje de la Educación Sexual en la formación profesional. *Curso Educación sexual integral - Cohorte 3*. Buenos Aires: FLACSO Virtual.

Chambers, A. (2014). *Implementando la Educación Sexual Integral en el Conurbano: Interpretaciones, Practicas, y Dificultades de los*. Recuperado el 12 de 04 de 2020, de Independent Study Project (ISP) Collection: https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/2003/

Cienfuentes Gil, R. M. (2014). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Novedades Educativas.

Cisterna Cabrera, F. (2002). Curriculum oculto: los mensajes no visibles del conocimiento educativo. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 1(1), 41 -56. Recuperado el 13 de febrero de 2021, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=1829>

da Cunha, M. (2015). El currículum como Speculum. En A. M. Bach, *Para una didáctica con perspectiva de género* (págs. 153 - 209). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

- Dalle, P., Boniolo, P., Sautu, R., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Obtenido de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/formacion-virtual/20100719035021/sautu.p>
- Di Leo, P. F. (2009). Tensiones en torno a la educación sexual en escuelas medias: reflexiones desde el campo de la promoción de la salud. *Argumentos. Revista de crítica social*(11), 83 -109. Recuperado el 20 de 04 de 2020, de <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/argumentos/article/view/799>
- Di Lorenzo, S. (2009). *Educación sexual en la Formación Docente de la Escuela Primaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación - Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Eldorado, P. E. (s.f.). Eldorado, Misiones.
- Escuela Agrotécnica Eldorado - página oficial*. (2020). Recuperado el 27 de agosto de 2020, de Historia: La Escuela Agrotécnica Eldorado, una pincelada de su rica historia: <http://www.eae.unam.edu.ar/historias>
- Estatuto de la Universidad Nacional de Misiones aprobado por la X Asamblea Universitaria*. (16 de mayo de 2012). Obtenido de https://nuevo.unam.edu.ar/images/documentos/estatuto_unam.pdf
- Fainsod, P., González del Cerro, C., & Zattara, S. (2014). Desarrollos curriculares con perspectiva de género en la escuela media: aportes desde una investigación acción. *Mesa 11-Géneros, sexualidades y educación en América latina* (págs. 1 - 20). Buenos Aires: FFyL-UBA, CONICET.

Recuperado el 20 de 04 de 2020, de <https://docplayer.es/88722542-Mesa-11-generos-sexualidades-y-educacion-en-america-latina.html>

Faur, E. (2008). *Desafíos para la igualdad de género en la Argentina*. Buenos Aires: Programa Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD.

Faur, E. (2018a). *El derecho a la educación sexual integral en la Argentina. Aprendizajes de una experiencia exitosa*. Buenos Aires: UNFPA - Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado el 20 de 04 de 2020, de <https://argentina.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/ESIenArgentina.pdf>

Faur, E. (2018b). *La Catedral, el Palacio, las aulas y la calle. Disputas en torno a la educación sexual*. (R. Mora, Ed.) Recuperado el 20 de 04 de 2020, de https://www.researchgate.net/profile/Eleonora_Faur/publication/328031560_La_Catedral_el_Palacio_las_aulas_y_la_calle_Disputas_en_torno_a_la_Educacion_Sexual_Integral/links/5bb3db6845851574f7f55f0c/La-Catedral-el-Palacio-las-aulas-y-la-calle-Disputas-en-tor

Faur, E., & Lavari, M. (2018). *Escuelas que enseñan ESI. Un estudio sobre Buenas Prácticas pedagógicas en Educación Sexual Integral*. Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación.

Faur, E., Gogna, M., & Binstock, G. (12 de 10 de 2015). *La educación sexual en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la ley*. Recuperado el 12 de 04 de 2020, de https://www.researchgate.net/publication/329586394_La_educacion_sexual_integral_en_la_Argentina_Balances_y_desafios_de_la_implementacion_de_la

_ley_2008-2015?enrichId=rgreq-60a939a2c7c2f857d3148f892816821a-
XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzM5OTU4NjM5NDtBUzo3M

Felitti, K. A. (2009). Difundir y controlar: iniciativas de educación sexual en los años sesenta. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, 1(1), 1 - 19. Recuperado el 29 de Junio de 2020, de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/41332>

Fernández Chaves, F. (Junio de 2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, II(96), 35 - 53. Recuperado el 22 de septiembre de 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/153/15309604.pdf>

Fernández, I., Gil, D., Carrascosa, J., Cachapuz, A., & Praia, J. (2002). Visiones deformadas de la ciencia transmitidas por la enseñanza. *Enseñanza de las Ciencias*, 20(3), 477 -488.

Fernández, L. (2009). *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.

Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.

Fretes, L. M. (2011). De educación sexual y otros saberes. Prácticas y conocimientos en cuestiones de sexualidad de jóvenes estudiantes de la escuela media. Posadas, Misiones. En A. Báez, & F. Jaume, *Desarrollo y ciudadanía en Misiones, Argentina. Escenarios locales y procesos políticos* (págs. 21 - 59). Posadas: el autor.

García de Fanelli, A., & Moguillansky, M. (2014). La docencia universitaria en Argentina. Obstáculos en la carrera académica. *Archivos de Análisis de Políticas Educativas/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1 - 18.

Recuperado el 1 de marzo de 2021, de

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2750/275031898064>

García Suarez, C. I. (2007). "Hay que tener cuidado con la idea del somos distintos".

El monitor de la educación, 20 -24.

Gavidia Catalán, V. (2001). La transversalidad y la escuela promotora de la salud.

Revista Española de Salud Pública(75), 5005 - 516.

Gavidia Catalán, V., Aguilar Moya, R., & Carratalá Beguer, A. (2011).

¿Desaparecen las transversales con la aparición de las competencias?

Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales(25), 131 - 148.

Recuperado el 25 de septiembre de 2020, de

<https://core.ac.uk/download/pdf/71003703.pdf>

Gil, M. (2014). Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje del alumnado del

Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la

Universidad del País Vasco. *Magister*, 67 -74. Recuperado el 25 de

noviembre de 2020, de <http://www.elsevier.es/magister>

Giroux, H., & Purpel, D. (1983). *The Hidden curriculum and moral education :*

deception or discovery? Berkeley: McCutchan Pub. Corp.

Goetz, J., & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación*

educativa. Madrid: Ediciones Morata.

Gogna, M. (2005). *Estado del arte: investigación sobre sexualidad y derechos en la*

Argentina: 1990 - 2002. Buenos Aires: CEDES. Obtenido de

http://www.clam.org.br/uploads/conteudo/est_arte_arg.pdf

González del Cerro, C. (2018). *Educación Sexual Integral, participación política y*

socialidad online: Una etnografía sobre la transversalización de la

perspectiva de género en una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: FILO: UBA. Recuperado el 7 de septiembre de 2020, de https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/82902/CONICET_Digital_Nro.504ba651-eb4d-4a89-9cb1-c86316770182_d-2-351.pdf?sequence=5&isAllowed=y

González del Cerro, C., & Busca, M. (2019). *Más allá del sistema reproductor: Aportes para la enseñanza de la biología desde la perspectiva de género*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

González Gómez, Y. (Mayo - Agosto de 2015). El papel del docente en la educación para la sexualidad: algunas reflexiones en el proceso educativo escolar. *Revista electrónica: Actualidades investigativas en educación*, 15(3), 1 - 15. doi:<http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.20335>

González Rey, F. (2011). La subjetividad en una perspectiva cultural - histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. *CS(11)*, 19 - 42. Recuperado el 23 de febrero de 2021, de <http://www.scielo.org.co/pdf/recs/n11/n11a02.pdf>

González, D. N. (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* (págs. 135 - 138). Buenos Aires: Facultad de Psicología UBA. Recuperado el 4 de noviembre de 2020, de <https://www.aacademica.org/000-044/409>

Grasso, L. (2006). *Encuestas: elementos para su diseño y análisis*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.

- Grau, J. (2014). Curso: Análisis y producción de materiales y recursos didácticos. *Maestría en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.
- Grau, J. (s.f.). Metodología de la investigación. *Módulo 7: Entrevistas, encuestas y cuestionarios*. (U. CAECE, Ed.) Recuperado el 29 de 2020 de Septiembre, de <https://campus.fundec.org.ar/admin/archivos/MET%20+%207%20-%202016%20-%20Entrevistas,%20encuestas%20y%20cuestionarios.pdf>
- Gvirtz , S., & Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente; curriculum y enseñanza*. Buenos Aires: AIKE Grupo Editor.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado , C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6a ed. ed.). México D.F.: McGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES, S.A.
- Hernández, A. M. (2018). El taller como dispositivo de formación y de socialización de las prácticas. En L. O. Sanjurjo, *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pág. 71 106). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Hernández, A., & Reybet, C. (Marzo /Abril de 2007). La/s sexualidad/es ¿tema de quienes? *El Monitor, 5º Epoca*(11), 30 - 34.
- Jackson, P. (1994). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jones, D. (Octubre de 2009). ¿De qué hablamos cuando hablamos de sexualidad? Educación sexual en escuelas de nivel secundario antes de la Ley de Educación Sexual Integral de la Argentina. *Argumentos. Revista de crítica social*(11), 63 - 82. Recuperado el 9 de junio de 2020, de <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/argumentos/article/view/798/6>

Jornada Nacional "Educar en Igualdad: Prevención y erradicación de la violencia de género". Orientaciones para las Instituciones Educativas. (s.f.).

Recuperado el 23 de febrero de 2021, de

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005484.pdf>

Jornada Nacional Educar en Igualdad : prevención y erradicación de la violencia de género: orientaciones para las Instituciones Educativas. (2020) Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Recuperado el 23 de febrero de 2021, de

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educar_en_igualdad_2.pdf

Kornblit, A. L., & Sustas, S. (2014a). *La sexualidad va a la escuela*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos.

Kornblit, A. L., Sustas, S. E., & Adaszko, D. (2014b). Concepciones sobre sexualidad y género en docentes. En A. L. Kornblit, & S. Sustas, *La sexualidad va a la escuela* (págs. 45 - 66). Buenos Aires: Biblos.

Kornblit, A. L., Sustas, S. E., & Di Leo, F. (2014c). Las miradas de los docentes sobre sexualidad en el Curso Virtual de Educación Sexual Integral. En A. L. Kornblit, & S. E. Sustas, *La sexualidad va a la escuela* (págs. 29 - 44). Buenos Aires: Biblos.

López, J., & Gauto, M. A. (2019). *Memoria Institucional de la Escuela Agrotécnica ELdorado. Periodo 2010 -2018*. Posadas: Edunam.

Los nuevos números de los femicidios y travesticidios en Argentina: el 90% de las víctimas tenía un vínculo previo con el hombre acusado del asesinato. (1 de junio de 2020). *infobae*. Recuperado el 26 de febrero de 2021, de <https://www.infobae.com/sociedad/policiales/2020/06/01/los-nuevos->

numeros-de-los-femicidios-y-travesticidios-en-argentina-el-90-de-las-victimas-tenia-un-vinculo-previo-con-el-hombre-acusado-del-asesinato/

Luna Feo, J. C. (2010). Aproximación y autoreflexión en relación con algunas perspectivas en investigación en educación en Colombia, especialmente la etnográfica, desde el enfoque cualitativo. *Teoría y Práxis Investigativa*, 59 - 65. Recuperado el 10 de octubre de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3701453>

Luna Manzanero, J. R. (Junio de 2018). Interculturalidad y educación sexual. *Curso Educación sexual integral - Cohorte 3*. Buenos Aires: FLACSO Virtual.

Mantilla de Ardilla, A. (1987). *Educación sexual: aceptemos el reto*. Bogotá: Cenpafal.

Margiotta, E., Monzani, M. I., & Sessa, G. (s.f.). *La enseñanza agropecuaria de nivel medio*. Recuperado el 31 de agosto de 2020, de <http://fediap.com.ar/pdf/La%20Ense%C3%B1anza%20Agropecuaria%20de%20Nivel%20Medio.pdf>

Marina, M. (2010). *Educación sexual integral para la educación secundaria: contenidos y propuestas para el aula*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Marina, M. (2010). *Educación sexual integral para la educación secundaria: contenidos y propuestas para el aula*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Marina, M. (2018). El abordaje de la educación sexual en las instituciones educativas. *Curso: Educación sexual Integral - cohorte 3*. (F. virtual, Ed.)

Argentina. Recuperado el 02 de 05 de 2018, de

<https://virtual.flacso.org.ar/mood/book/view.php?id=423241>

Marina, M., Bargalló, M. L., Barredo, C., Bilder, P., Garibaldi, M., Hurrell, S., . . .

Zelarallán, M. (2012). *Educación sexual integral para la educación*

secundaria II: contenidos y propuestas para el aula. Buenos Aires:

Ministerio de Educación de la Nación.

Marina, M., Cimmino, K., Mulcahy, A., & Vergara, M. (2008). *Lineamientos*

curriculares para la Educación Sexual Integral. Buenos Aires: Ministerio de

Educación - Presidencia de la Nación /Consejo Federal de Educación.

Marina, M., Garibaldi, M., Martín, P., Montes, M., Bilder, P., Nimo, M., . . .

Lapagna, A. (2014). *Clase 2: "Los ejes de la ESI"*. *Educación Sexual*

Integral, Especialización docente de nivel superior en educación y TIC.

Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Obtenido de

<https://direcciongeneraldeeducacionprimaria.files.wordpress.com/2019/05/1c->

[los-ejes-de-la-esi.pdf](https://direcciongeneraldeeducacionprimaria.files.wordpress.com/2019/05/1c-los-ejes-de-la-esi.pdf)

Marradi, A., Archenti, N., & Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las Ciencias*

Sociales. Buenos Aires: Emecé Editores.

Martínez Bernat, F. J., & García Gómez, J. (2009). Análisis del tratamiento didáctico

de la biodiversidad en los libros de texto de Biología y Geología en

Secundaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*(23), 109 -

122. Recuperado el 26 de mayo de 2018, de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=418>

Martínez Moscoso, D. M. (2012). *Práctica docente con equidad de género. Una guía*

de trabajo. Guadalajara: Amaya Ediciones S de RL de CV.

- Massa, M., Foresi, M. F., & Sanjurjo, L. (2015). *La enseñanza de las Ciencias Naturales en la Escuela Media: Fundamentos y desafíos*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Meinardi, E., Revel Chion, A., Godoy, E., Iglesias, M., Rodriguez Vida, I., Plaza, M. V., & Bonan, L. (2008). *Educación para la salud sexual en la formación de profesores en Argentina*. Recuperado el 12 de 04 de 2020, de *Ciência & Educação (Bauru)*, 14(2), 181-195.: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132008000200001>
- Menéndez, E. (1980). Modelo Médico Hegemónico y Atención Primaria. *Segundas Jornadas de Atención Primaria de la Salud*, (págs. 451- 464). Buenos Aires. Recuperado el 14 de Julio de 2020, de https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/electivas/816_rol_psicologo/material/unidad2/obligatoria/modelo_medico.pdf
- Meresman, S. (junio de 2018). Sexualidad y Discapacidad. *Curso Educación Sexual Integral - Cohorte 3*. Buenos Aires: FLACSO Virtual.
- Ministerio de Educación de la Nación. (s.f.). Normativas: Ley de Educación Nacional. *Nuestra Escuela: Programa Nacional de Formación Permanente*.
- Morgade, G. (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. *Novedades Educativas*(184), 40 - 44.
- Morgade, G. (2019a). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón: Relaciones de género y educación* (Segunda reimpresión. ed.). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Morgade, G. (2019b). *Educación sexual integral con perspectiva de género: La lupa de la ESI en el aula*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Morgade, G. (s.f.). ¿Es posible abordar la “construcción social” del cuerpo sexuado en las Ciencias Naturales escolares? En E. Meinardi, & A. Revel Chion, *Jornadas sobre Género y Educación Sexual en las Escuelas* (págs. 4 -13). Buenos Aires. Recuperado el 12 de septiembre de 2020, de https://bibliotecadigital.exactas.uba.ar/download/libro/libro_n0005_Meinardi.pdf

Morgade, G., Baez, J., Zattara, S., & Diaz Villa, G. (2011a). Pedagogías, teorías de género y tradiciones en "educación sexual". En G. Morgade, *Toda educación es sexual: Hacia una educación sexuada justa* (págs. 23 - 51). Buenos Aires: La Crujía.

Morgade, G., Fainsod, P., González del Cerro, C., & Busca, M. (Enero a Junio de 2016). Educación sexual con perspectiva de género: reflexiones acerca de su enseñanza en Biología y Educación para la Salud. *Biografía:Escritos sobre la Biología y su enseñanza*, 9(16), 149 - 167.

Morgade, G., Ramos, G., Román, C., & Zattara, S. (2011b). Visiones de directivos/as y docentes. En G. Morgade, *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa* (Primera ed., pág. 208). Buenos Aires: La Crujía.

Morgade, Graciela. (2011c). *Toda educación es sexual : hacia una educación sexuada justa* (Primera ed.). Buenos Aires: La Crujía.

Navarro, J., & Gastón, M. (Julio - Diciembre de 2012). Educación técnica rural en Argentina (1910-1960). *Revista Escuela de Historia*, 11(2), 1 - 21. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63839926004>

- Niremberg, O., Brawerman, J., & Ruiz, V. (2010). *Programación y Evaluación de Proyectos Sociales. Aportes para la racionalidad y la transparencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Oraisón, M. M. (2 de octubre de 2000). *La transversalidad en la educación moral: sus implicancias y alcance*. Recuperado el 18 de agosto de 2020, de Organización de Estados Iberoamericanos. Para la ciencia y la educación: <https://www.oei.es/historico/valores2/oraison.htm>
- Palomino-Leiva, M. L., & Arteaga-Gómez, M. (2013). Psicología y Subjetividad. *Criterio Libre Jurídico*, 35 - 49. Recuperado el 23 de febrero de 2021, de <https://core.ac.uk/download/pdf/229927941.pdf>
- Pedrido Nanzur, V. (2017). *El derecho a la educación sexual integral (ESI)*. Recuperado el 25 de noviembre de 2020, de Portal del Programa ESI del Ministerio de Educación: <http://www.salud.gob.ar/dels/printpdf/106>
- Pedrini, A., Morawicki, P., & Winnik, H. (2016). El currículo de ESI en la Formación DEl Taller de ESI en el Plan de Estudio del Profesorado de Educación Primaria de la Provincia de Misionesocente: . *XII Jornadas Nacionales y VII Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología. Volver a las fuentes: La resignificación de la enseñanza de la Biología en aulas reales*. Buenos Aires: ADBiA.
- Peña Borrego, M., Torres Esperón, J. M., Perez Lemus, F., Ramirez Castro, T. A., & Pría, M. (2005). Conocimientos y comportamientos sobre salud sexual y reproductiva en adolescentes. *Revista Cubana de Enfermería*, 21(1). Recuperado el 26 de enero de 2021, de

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03192005000100009&lng=es&tlng=es.

- Plaza, M. V. (2015). *Caracterización de las creencias sobre sexualidad de los profesores y su incidencia en las prácticas sobre educación sexual en la escuela media*. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. Universidad de Buenos Aires.
- Plaza, M. V., González Galli, L., & Meinardi, E. (Octubre de 2013). Educación Sexual Integral y Currículo Oculto Escolar: Un estudio sobre las creencias del profesorado. *Revista da SBNenBio*(6), 54 - 67.
- Plencovich, M. C. (2013). *La deriva de la Educación Agropecuaria en el Sistema Educativo Argentina (Tesis para optar al grado de Doctor en Educación)*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero y Universidad Nacional de Lanús.
- Posner, G. (1998). *Análisis de currículo*. Bogotá: McGraw- Hill Interamericana, S.A.
- Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley 26.150*. (2006). Recuperado el 12 de abril de 2020, de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley26150.pdf>
- Ramos, R. (2012). *¿Sexosofía o educación de las sexualidades?* Posadas: EdUNaM.
- Real Academia, E. (s.f.). *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado el 18 de agosto de 2020, de <https://dle.rae.es/>
- Revel Chion, A. (2015). *Educación para la Salud: enfoques integrados entre salud humana y ambiente. Propuestas para el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Ríos Fernández, C. (31 de agosto de 2019). Educación desde la perspectiva de derechos, relatos de una experiencia. *Clase 3: Curso Escuela secundaria y*

políticas de cuidado. Interfaces entre educación y salud. Buenos Aires:
FLACSO Virtual.

Rodriguez, J. D., Duthil, L. V., & Penz, R. L. (2016). *Las Netbooks en las Escuelas Secundarias: usos, apropiaciones, resistencias y desafíos.* Posadas: EDUNAM.

Sánchez, C. S. (2017). Actitudes de los Docentes de Nivel Medio Hacia la Implementación de la Ley de Educación Sexual Integral. *II Congreso Internacional de Psicología - V Congreso Nacional de Psicología "Ciencia y Profesión"*. 3, págs. 474 - 487. Córdoba: Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología. Obtenido de www.revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp

Sanjurjo, L. O., & Vera, M. T. (1998). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior.* Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Santos, H. (2007). Algunas consideraciones pedagógicas sobre la educación sexual. En A. Clement, *Educación sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones* (págs. 5 - 22). Buenos Aires: Ministerio de Educación - Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Sautu, R. (2005). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación.* Buenos Aires: Lumiere.

Scheuer, N., Pérez Echeverría, M., Mateos Sanz, M., & Pozo, J. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En N. Scheuer, J. I. Pozo Municio, M. Pérez Echeverría, M. Mateos Sanz, E. Martín Ortega, & M. de la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje : las concepciones de profesores y alumnos* (págs. 153 - 170). España: Graó.

- Schiavoni, L., & Ramos, R. (2010). Debates sobre la Ley de Educación Sexual. En C. I. Bondar, *II Congreso de Educación e Interculturalidad: educar (nos) en y para la diversidad* (págs. 53 - 81). Posadas: Ed. UNaM.
- Sempol, D. (30 de junio de 2018). Gestión de la diversidad sexual en el sistema educativo. *Curso: Educación sexual integral - Cohorte 3*. Buenos Aires: FLACSO virtual.
- Sequeira, J. (2014). *Educación Integral de la Sexualidad: Conceptos, Enfoques y Competencias*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).
- Sileoni, A. (2008). Introducción. En M. Marina, *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Southwell, M. (2015). Raquel Camaña: pedagogía social, moral y sensibilidad en el comienzo del siglo XX. *Historia de la Educación | Anuario SAHE*, 16(2), 109 - 124. Recuperado el 6 de julio de 2020, de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10683/pr.10683.pdf
- Spasiuk, G. (octubre de 2019). Por una formación con mirada de género. (S. G. UNaM, Ed.) *NEXO Universitario*, págs. 2 - 3.
- Sustas, S. E. (2014a). La educación sexual en contexto. En A. L. Kornblit, & S. Sustas, *La sexualidad va a la escuela* (Primera ed., págs. 15 - 22). Buenos Aires: Biblos.
- Sustas, S. E. (2014b). Las bases teóricas y las prácticas en educación sexual. En A. L. Kornblit, & S. E. Sustas, *La sexualidad va a la escuela* (págs. 135 - 149). Buenos Aires: Biblos.

UNESCO. (2019). Recuperado el <https://es.unesco.org/news/que-es-importante-educacion-integral-sexualidad> de Febrero de 2021

UNFPA . (2020). Recuperado el 18 de febrero de 2021, de <https://www.unfpa.org/es/educaci%C3%B3n-sexual-integral>

Universitaria, M. d. (2014). *DOCUMENTOS DE LA DIRECCIÓN NACIONAL DE GESTIÓN UNIVERSITARIA (DNGU)*. Obtenido de Docus 3: Las Denominaciones de los Títulos Universitarios: https://www.unam.edu.ar/images/documentos/academica/denominacion_titulos_universitarios.pdf

Vanina, A., Delfini, M., & Kolonskyi, S. (s.f.). Laa educación media agropecuaria: potencialidades y limitantes sobre la inserción de sus graduados. *IV Congreso Nacional y III Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias*, (págs. 359 - 369). Recuperado el 31 de agosto de 2020, de <http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/21647/359-La+educacion+media+agropecuaria.pdf;jsessionid=68EE2B5A253EE9768BB2ACF80D6F921C?sequence=1>

Vasquez, E., & Lajud, C. (2016). Identidades y diversidades de género en la Escuela. Desafíos en pos de la igualdad. En C. Kaplan, *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas* (págs. 67 - 82). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Vicente, V. G., & Azpiroz, A. (2017). *El impacto de la implementación de la ley de Educación Sexual Integral en las escuelas secundarias de Caleta Olivia*. Rio Gallegos: Universidad Nacional de la Patagonia Austral. doi:<https://doi.org/10.22305/ict-unpa.v9i3.252>

- Villa, A. M. (2005). Sexualidad, relaciones de género y de generación: perspectivas histórico-culturales en la enseñanza media del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. En E. López, & E. Pantelides, *Aportes a la investigación social en salud sexual y reproductiva* (págs. 49 - 82). Buenos Aires: CENEP - CEDES - AEPA - UNFPA.
- Villar, M., Wickler, M., & Zapata, A. (s.f.). Mitos y resistencias que obstaculizan la implementación de la Educación Sexual Integral. Algunas reflexiones en torno a la investigación realizada en tres instituciones de Santa Fe. VI *Coloquio interdisciplinario internacional "educación, sexualidades y relaciones de género"* y 4° Congreso Género y Sexualidad. Recuperado el 25 de noviembre de 2019, de <http://conferencias.unc.edu.ar/index.php/gyc/4gys/paper/viewFile/4242/1522>
- Wainerman, C., Di Virgilio, M., & Chami, N. (2008). *La escuela y la educación sexual*. Buenos Aires: Manantial; UNFPA.
- Weiss, M. (Mayo /Junio de 2001). Educación sexual infantil/juvenil. *Ensayos y Experiencias*(38), 64 - 68.
- Weiss, M. (Abril de 2006). Discursos y perspectivas sobre la sexualidad. *Novedades Educativas*(184), 50 - 51.
- Yurec, M. (Diciembre de 2018). Dificultades en la aplicación de Ley ESI en espacios académicos y las nuevas tecnologías como vinculación con los otros. *Actas de Periodismo y Comunicación*, 4(2), 1 - 4. Obtenido de <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas>

ANEXO I: Cuadro comparativo entre la Ley Nacional de Educación Sexual Integral y los Proyectos de Educación Sexual de la Provincia de Misiones

Características	Ley Nacional 26.150 – Programa Nacional de Educación Sexual Integral	Ley Provincial N° 4410 Educación Sexual Integral
Definición	Entiéndase como ESI articular los aspectos, biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.	La Educación Sexual Integral tiene la función de articular aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos relativos a la sexualidad.
Alcance	Establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial y municipal.	Alumnos de establecimientos educativos de gestión pública y privada, dependientes del Ministerio de Educación de Misiones.
Objetivos	Se pretende alcanzar una formación equilibrada de las personas, transmisión de conocimientos precisos, confiables y actualizados, promover actitudes responsables, prevenir problemas con la salud sexual y reproductiva, procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres.	Ampliar la información sobre aspectos biológicos y socioculturales en relación con la sexualidad. Promover comprensión y acompañamiento de las etapas de la sexualidad, Vincular a la escuela a la familia.
Contenidos	No establece específicamente contenidos. Determina que los Lineamientos Curriculares serán asesorados por equipos interdisciplinarios de especialistas.	Promover la salud sexual y la procreación responsable; disminuir la morbimortalidad materno infantil, prevenir embarazos no deseados, prevención y detección precoz de ETS, VIH/sida y patología genital y mamaria; orientar la información sobre prestación de servicios a la salud sexual y procreación responsable.
Diseño	La producción o selección de material didáctico se decidirá a nivel institucional.	El Consejo General de Educación con el apoyo técnico del Ministerio de Salud Pública, determinará los contenidos de ESI
Evaluación	Establece seguimiento y evaluación obligatoria.	No establece pautas de evaluación
Capacitación	Programa de capacitación permanente y gratuita en el marco de formación continua	El Consejo General de Educación con el apoyo técnico del Ministerios de Salud Pública promoverá y desarrollará actividades de capacitación docente
Capacitación a padres	Crear espacios de formación de los padres	Las modalidades de enseñanza serán consultadas a los padres de los alumnos en cada unidad escolar

Fuente: Schiavoni et al., 2010, págs. 68 - 69

ANEXO II: Guía de entrevista para autoridades de la EAE

OBJETIVO

- Caracterizar la implementación de la ESI en la E.A.E.

1. ¿Qué organización curricular se eligió para la implementación de la ESI en la Escuela?
2. ¿Cuáles fueron los criterios que se plantearon para la elección de esta organización?
3. ¿En qué instancias o espacios se tomó la decisión de este tipo de organización?
4. En el proceso de elección de la modalidad de abordaje y en la implementación de la ESI, ¿qué disensos se plantearon?
5. Respecto a la capacitación masiva del Programa ESI realizado por el Ministerio de Educación de la Nación, ¿qué miembros de la Institución participaron del programa? ¿Cómo se eligieron esos participantes?
6. A partir de esa capacitación, ¿Cuántas Jornadas Institucionales de ESI se llevaron a cabo en la EAE? ¿Con qué frecuencia se realizaron las mismas?
7. ¿Quiénes participaron de dichas Jornadas Institucionales de la ESI en la Escuela?
8. ¿Cuáles fueron los objetivos de dichas Jornadas?
9. ¿Qué contenidos y temáticas se abordaron en dichas Jornadas? (como guía preguntar...)
 - a. Ley de ESI
 - b. Lineamientos curriculares y sus ejes conceptuales
 - c. Propuestas para el aula
 - d. Vínculo escuela y familia
 - e. Episodios relacionados a la sexualidad que pueden irrumpir en la escuela
 - f. Concepciones sobre sexualidad
 - g. Reproducción

- h. Género
- i. Diversidad
- j. Reproducción
- k. Genitalidad
- l. Otros

10. Desde su punto de vista, ¿cuáles fueron los resultados de estas Jornadas?
11. La escuela ¿recibió materiales de ESI? ¿Cuáles? ¿Cómo se utilizan los mismos?
¿Dónde se los guarda?
12. ¿En qué medida, luego de la implementación de la ESI y las Jornadas Institucionales, los docentes han modificado sus planificaciones áulicas?
13. Podría describirme, con el mayor detalle posible el tipo de acciones o actividades que se han llevado a cabo respecto a la ESI en la EAE.
14. Respecto a las actividades que se han realizado, ¿quiénes participaron de las mismas? ¿De qué forma participaron específicamente?
15. ¿Qué prácticas o actividades se han realizado con más frecuencia a partir de la implementación de la ESI en la EAE? (como guía preguntar frecuencia de...)
 - Actividades áulicas
 - Actividades con otras instituciones
 - Charlas brindadas por profesionales externos
 - Actividades con las familias
 - Actividades de ESI con docentes
 - Espacios de diálogo entre docentes y otros/as referentes educativos
 - Otras actividades que se realizan en la escuela

¿Podría describir con algún detalle estas actividades?

16. ¿Cuáles de los siguientes ejes conceptuales de la ESI se da mayor prioridad cuando se realizan estas acciones? (como guía preguntar...).

- Cuidar el cuerpo y la salud
- Valorar la afectividad
- Garantizar la equidad de género
- Respetar la diversidad
- Ejercer nuestros derechos

17. ¿Cómo percibe Ud. la recepción de la ESI por los distintos actores institucionales? (adaptación, indiferencia, oposición, otros...)

Actores Institucionales:

- Docentes
- Preceptores/as
- Familias
- Alumnos/as
- Otro personal de la escuela

18. ¿Cuáles fueron los logros y las dificultades que se presentaron a nivel institucional y del cuerpo docente en la implementación de la ESI?

19. En líneas generales, ¿qué destacaría del programa de implementación de la ESI en la Escuela? ¿Cuál cree que fue el impacto general del mismo?

ANEXO III: Cuestionario para referentes educativos de la EAE

La siguiente encuesta, que le solicito tenga la amabilidad de responder, forma parte de la investigación "IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EN EL CICLO BÁSICO DE LA ESCUELA AGROTÉCNICA ELDORADO – MISIONES", que estoy realizando como Tesis de Maestría en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad del COMAHUE.

Los objetivos de esta son:

- *Caracterizar la implementación de la ESI en la EAE.*
- *Conocer los significados que los docentes del ciclo básico de la EAE otorgan a la sexualidad.*

La participación de Ustedes, respondiendo a este cuestionario, es voluntaria y anónima. La información obtenida es absolutamente confidencial, y solo será analizada a los fines de esta investigación.

Le agradezco desde ya su compromiso y honestidad respondiendo este cuestionario.

1. Indique su edad en años cumplidos
2. Indique su formación académica
 - a. Profesor/a de
 - b. Ingeniero/a Forestal
 - c. Ingeniero/a Agrónomo
 - d. Ingeniero/a en Industria de la madera
 - e. Veterinario/a
 - f. Técnico/a Agrónomo
 - g. Técnico/a Forestal
 - h. Otro, indique cual
3. Indique la materia que dicta en la EAE
4. Indique la antigüedad de desempeño en la EAE (en años)
5. Indique en cuántos talleres de capacitación docente en ESI, realizados en la EAE Ud. ha participado
6. Indique cuáles fueron los contenidos y temáticas de estos talleres
 - a. Ley de ESI
 - b. Lineamientos curriculares y sus ejes conceptuales
 - c. Propuestas para el aula
 - d. Vínculo escuela y familia
 - e. Episodios relacionados a la sexualidad que pueden irrumpir en la escuela
 - f. Concepciones sobre sexualidad
 - g. Reproducción

- h. Género
 - i. Diversidad
 - j. Reproducción
 - k. Genitalidad
 - l. Otros, indique cuál
7. ¿Cómo las capacitaciones o talleres de ESI realizados y en los que Ud. participó en la EAE han modificado sus ideas acerca de la Educación Sexual?
- a. Mucho
 - b. Bastante
 - c. Poco
 - d. Nada
 - e. No se
8. ¿En qué medida, luego de la implementación de la ESI y los Talleres de Educación Sexual, Ud. ha modificado sus planificaciones áulicas?
- a. Nada
 - b. Poco
 - c. Bastante
 - d. Mucho
9. ¿Qué prácticas o actividades considera Ud. se han realizado con más frecuencia a partir de la implementación de la ESI en la EAE?

	Siempre	Bastante veces	Algunas veces	Nunca
Actividades áulicas				
Actividades con otras Instituciones				
Charlas brindadas por profesionales externos				
Actividades con las familias				
Actividades de ESI con docentes				
Espacios de diálogo entre docentes				
Otras, indique cuales				

10. ¿A cuál de los cinco ejes conceptuales de la ESI considera se da mayor prioridad cuando se realizan estas actividades en la Escuela?

	Mu- cho	Bas- tante	Algo	Nada
Derechos				
Afectividad				
Género				
Diversidad				
Cuidado del cuerpo (embarazo, anticoncepción, Pre- vención de infecciones de transmisión sexual, etc.)				

11. Indique si Ud. ha realizado actividades vinculadas con la ESI en su materia

- a. Si
- b. No (pase a la pregunta 14)

12. Si ha contestado SI, describa brevemente las actividades realizadas

13. ¿Con qué frecuencia realiza estas actividades?

- a. De manera continua
- b. Para temas específicos
- c. Esporádicamente

14. ¿Con qué dificultades se encuentra al momento de trabajar los temas de sexualidad en el aula? Podría describir las mismas con algún detalle.

15. ¿Cómo percibe Ud. la recepción de la ESI por los distintos actores institucionales?

Actores Institucionales	Aceptación total	Indiferencia	Oposición
Directivos			
Docentes			
Preceptores			
Familias			
Alumnos			
Otro personal de la Escuela			

16. ¿Con qué materiales de la ESI, disponibles en la Escuela, Ud. trabaja habitualmente?

- a. Lineamientos curriculares
- b. Cuadernos
- c. Revistas de ESI
- d. Láminas
- e. Trípticos
- f. Guía de Desarrollo Institucional

- g. Modelos
- h. Ninguno
- i. Otros, indique cuales

17. ¿Qué importancia se le da actualmente a la ESI en la Escuela?

- a. Mucho
- b. Bastante
- c. Algo
- d. Nada
- e. No se

18. Respecto a la formación en ESI ¿Qué otras capacitaciones han realizado Ud. por fuera de aquellas ofrecidas en la EAE?

- a. Cursos de Actualización en ESI
- b. Diplomatura
- c. Especialización
- d. Seminarios
- e. Otros, indique cuáles

19. ¿Qué temáticas se han abordado en dichas capacitaciones?

- a. Afectividad
- b. Cuidado del cuerpo y la salud
- c. Género
- d. Diversidad sexual
- e. Derechos
- f. Salud sexual y reproductiva
- g. Otras temáticas, indique cuales

20. Si Ud. Desea agregar algún comentario respecto a la implementación de la ESI en la EAE, le invito a escribir en este espacio.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO IV: Cuestionario complementario para referentes educativos

La Educación Sexual en la Escuela Agrotécnica Eldorado

El siguiente cuestionario forma parte de una investigación que estoy realizando en el marco de la Maestría en Enseñanza de las Ciencias de la Universidad Nacional del Comahue. Tiene el objetivo de recabar información acerca de la incorporación de la ESI en las prácticas docentes en la EAE. Los datos recolectados serán utilizados de forma anónima. Agradezco tu colaboración.

1. ¿En qué espacio curricular te desempeñas en la EAE?
 - a. Asignaturas de formación general (aula)
 - b. Asignaturas de formación científico-tecnológica (aula)
 - c. Asignaturas de formación técnica específica (campo)
 - d. Otro:
2. Antigüedad en la docencia
 - a. menos de un año
 - b. de 1 a 5 años
 - c. de 6 a 15 años
 - d. más de 15 años
3. Completa la oración. La sexualidad es/o implica...
4. Completa la oración. La educación sexual en la escuela es responsabilidad de...
5. ¿Qué saberes o conocimientos debe tener un docente para educar en sexualidad?
6. La transversalidad de la ESI es/o implica...
7. ¿Cómo has abordado la transversalidad de la ESI en tu espacio curricular?
8. ¿Consideras que las y los docentes de la EAE tratan al estudiantado de forma diferente según sus opciones de género en sus prácticas educativas?
 - a. Sí
 - b. No
 - c. Tal vez
9. ¿Consideras que, en tu materia, el trabajo y resultado académicos varían según el género del estudiantado?
 - a. Alumnas
 - b. Alumnos
 - c. Indiferente

10. ¿Asignas en tu materia una carga de responsabilidades y tareas diferenciadas según el género del estudiantado?
- Sí
 - No
11. Si la respuesta es afirmativa en el ítem anterior indica ¿Qué tareas o responsabilidades asignas según el género?
12. ¿Consideras que hay actitudes o creencias tuyas que pueden influir en el aprendizaje del estudiantado respecto a la sexualidad?
- Sí
 - No
 - Tal vez
13. Si tu respuesta es afirmativa en el ítem anterior ¿podrías dar algún ejemplo?
14. ¿Cuáles de los siguientes obstáculos se han presentado en la escuela al momento de incorporar la ESI en los distintos espacios curriculares?
- Dificultad para incluir los contenidos de la ESI en mi materia
 - Los contenidos de la ESI son contrarios a mis creencias
 - Temor a que las familias cuestionen los contenidos de ESI que se trabajan en mi materia
 - No me siento capacitado/a para impartir contenidos de ESI
 - Ninguna de las anteriores
 - Otro:

ANEXO V: Malla curricular del Ciclo Básico de la Tecnicatura en Producción Agropecuaria

PRIMER AÑO	Asignaturas de Formación General	<ul style="list-style-type: none"> - Lengua I - Lengua Extranjera I - Geografía I - Historia I - Formación Ética y Ciudadana I - Educación Artística I - Educación Física I
	Asignaturas de Formación Científico-Tecnológica	<ul style="list-style-type: none"> - Matemática I - Biología I - Introducción a la Agroecología - Tecnología I
	Asignaturas de Formación Técnica Específica	<ul style="list-style-type: none"> - Construcciones e Instalaciones Rurales - Vivero General - Granja Integrada I (Tambo)
SEGUNDO AÑO	Asignaturas de Formación General	<ul style="list-style-type: none"> - Lengua II - Lengua Extranjera II - Geografía II - Historia II - Formación Ética y Ciudadana II - Educación Artística II - Educación Física II
	Asignaturas de Formación Científico-Tecnológica	<ul style="list-style-type: none"> - Matemática II - Biología II - Tecnología II - Físico Química
	Asignaturas de Formación Técnica Específica	<ul style="list-style-type: none"> - Construcciones e Instalaciones Rurales - Vivero General - Granja Integrada II (Tambo)
TERCER AÑO	Asignaturas de Formación General	<ul style="list-style-type: none"> - Lengua III - Lengua Extranjera III - Geografía III - Historia III - Formación Ética y Ciudadana III - Educación Artística III - Educación Física III
	Asignaturas de Formación Técnica	<ul style="list-style-type: none"> - Matemática III - Biología Humana y Salud - Tecnología III
	Asignaturas de Formación Técnica Específica	<ul style="list-style-type: none"> - Taller de reparación, mantenimiento y operación de Maquinaria Agrícola - Cultivos Agrícolas Anuales - Cultivos Forestales - Industrialización de Productos de Granja

Fuente: Plan de Estudios de la E.A.E. (Resolución 1612/10 del Ministerio de Educación de la Nación)

ANEXO VI: Matriz de análisis de planificaciones didácticas

ASIGNATURAS		EJE 1						EJE 2					EJE 3				EJE4				EJE 5			
		1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	3.1	3.2	3.3	3.4	4.1	4.2	4.3	4.4	5.1	5.2	5.3	5.4
ASIGNATURAS DE FORMACIÓN GENERAL	Historia 1 (AyB)	½	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
	Historia 1 (C)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Historia 2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Historia 3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
	Educación Física 1	0	½	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Educación Física 2	0	½	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Educación Física 3	0	½	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	F. Ética y Ciud. 1	0	0	½	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	½	0	0	0	1	1	0	0

f. Ética y Ciud. 2	0	0	½	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	½	0	0	0	1	1	0	0
F. Ética y Ciud. 3	0	0	½	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	½	0	0	0	1	1	0	0
Geografía 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Geografía 2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Geografía 3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	½	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0
Educ. Artística 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Educ. Artística 2	0	0	0	0	½	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Educ. Artística 3	0	0	0	0	0	0	½	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Lengua y Lit. 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Lengua y Lit. 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Lengua y Lit. 2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Lengua y Lit. 3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	½	0	0	1	0

	Lengua y Lit. 3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Lengua Extranjera. 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Lengua Extranjera 2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Lengua Extranjera. 2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Lengua Extranjera. 3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A. FORMACIÓN CIENTIFICO -TEC- NOLÓGICA	Int. Agroecología	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	Biología 1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	Biología 2 (B)	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	Biología 2 (A y C)	1	1	½	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	

	Biología 3	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Tecnología 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Tecnología 2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Tecnología 3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Físico - Química	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Matemática 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Matemática 2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Matemática 3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A. FORMACIÓN TÉCNICA ES-PECÍFICA	Taller de mantenimiento...	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Parques y Jardines	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Const. e insta. Agrícolas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Vivero General	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Granja integrada 1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Granja integrada 2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Cultivos Agrícolas anuales	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Cultivos Forestales	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Industrialización de productos granja	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

CLAVES:

0 → no está presente

1 → presente

½ → presente en forma incompleta (se explicitan pocos de los contenidos para el eje).

EJE 1: CUIDADO DEL CUERPO Y LA SALUD

1.1. El cuerpo sexuado: procesos humanos vinculados con el crecimiento, el desarrollo y maduración. Los órganos sexuales y su funcionamiento. La procreación, reproducción humana, embarazo, parto, puerperio, maternidad y paternidad, abordados desde la dimensión biológica articuladas con las dimensiones sociales, afectivas, psicológicas y éticas que los constituyen. Representaciones sobre el cuerpo, estereotipos y patrones hegemónicos de belleza para varones y mujeres.

1.2. Cuidado y valoración del cuerpo y promoción de la salud: diversos aspectos de la salud sexual y reproductiva: promoción y atención de la salud sexual, prevención de riesgos y daños, el embarazo en la adolescencia y las ITS. Métodos anticonceptivos, regulación de la fecundidad.

1.3. Situaciones de riesgo o de violencias relacionadas con la sexualidad: distintas miradas sobre la problemática del aborto, ITS, acoso sexual, el abuso y la violencia sexual, el maltrato, la explotación sexual y trata.

1.4. Relaciones entre géneros, logro de la autonomía en el plano personal y social.

1.5. El cuerpo en el medio físico, orientación en el espacio, consciencia corporal, posibilidades motrices, lúdicas y deportivas en condiciones de igualdad para varones y mujeres. El cuerpo humano como instrumento de expresión vocal, gestual, del movimiento, etc.

1.6. Sexualidad humana y perspectiva científica: procesos y productos de la ciencia, problemas vinculados con la preservación y cuidado de la vida, en aspectos específicamente vinculados con la sexualidad y la salud sexual y reproductiva.

EJE 2: VALORAR LA AFECTIVIDAD

2.1. Reconocimiento y expresión de los deseos y necesidades propios y de los otros/as, en el marco del respeto de los derechos humanos.

- 2.2. Reconocimiento de emociones y sentimientos relacionados con la sexualidad humana y sus cambios, estableciendo diferencias con la genitalidad y la reproducción.
- 2.3. Reconocimiento del diálogo como instrumento privilegiado para solucionar problemas de convivencia y de conflictos de intereses en la relación con los demás.
- 2.4. Reconocimiento y reflexión sobre situaciones de violencia en las relaciones interpersonales (específicamente afectivas y sexuales) o sobre conductas de imposición sobre los derechos de los otros/as. Respeto por la intimidad propia y ajena.
- 2.5. La sexualidad humana y su vínculo con la afectividad y los diferentes sistemas de valores y creencias: el encuentro con los otros/as, la pareja, el amor como apertura a otro/a, el cuidado mutuo en las relaciones afectivas.

EJE 3: GARANTIZAR LA EQUIDAD DE GÉNERO

- 3.1. Construcción de una identidad nacional plural respetuosa de la diversidad cultural, de los valores democráticos, de los derechos humanos y de las relaciones entre géneros diversos.
- 3.2. Género como categoría relacional que abarca a mujeres y varones: relaciones igualitarias, respetuosas y responsables entre varones y mujeres.
- 3.3. Relaciones problemáticas que pueden derivarse de las diferencias entre varones y mujeres.
- 3.4. Conocimientos y creencias, formas de prejuicio y discriminación entre diferentes sociedades, atendiendo especialmente a aquellas que afectan la participación de mujeres y varones en diferentes espacios y procesos sociales: familiares, laborales, políticos, públicos y privados.

EJE 4: RESPETAR LA DIVERSIDAD

- 4.1. Identidades socioculturales plurales, memoria colectiva en Argentina actual, procesos de discriminación, racismo y exclusión, particularmente aquellas ideas que originan discriminación y exclusión a partir de la identidad y orientación sexual.
- 4.2. Derechos de diversidades sexuales y de la responsabilidad del Estado frente a situaciones de discriminación y violación de derechos y la reflexión sobre las implicancias de la homofobia.
- 4.3. Diferencias de clase, género, etnias, generaciones, familias y las maneras de aceptar, comprender o rechazar esas diferencias.
- 4.4. Reconocimiento y respeto por la diversidad de identidades y orientaciones sexuales, y posibilidades académicas y motrices, sin prejuicios derivadas por las diferencias de origen social, cultural, étnico, religioso y de género, orientados por estereotipos.

EJE 5: EJERCER NUESTROS DERECHOS

- 5.1. Construcción de una ciudadanía crítica, participativa, responsable y comprometida con prácticas y valores que promueven la igualdad, la responsabilidad, la justicia y el respeto de los derechos propios y de los otros/as.
- 5.2. Leyes, tratados y convenios nacionales e internacionales relativos a los derechos humanos en general y de los niños, niñas y adolescentes relacionados con la salud, la educación, y la sexualidad y el desarrollo de competencias relacionadas con la exigibilidad de estos derechos.
- 5.3. Marcos legales e información para el acceso los servicios de salud que garanticen el efectivo ejercicio de los derechos de las y los adolescentes.
- 5.4. Desarrollo de competencias comunicativas relacionadas con la expresión de necesidades y/o solicitud de ayuda ante situaciones de vulneración de derechos.

ANEXO VII: Contenidos de ESI presentes en planificaciones didácticas de docentes del Ciclo Básico de la EAE

Asignaturas	Ejes conceptuales de la ESI presentes en las planificaciones
Biología 1	<p>CUIDADO DEL CUERPO Y LA SALUD Cuidado del cuerpo y promoción de la salud.</p>
Biología 2	<p>CUIDADO DEL CUERPO Y LA SALUD El cuerpo sexuado: órganos sexuales y su funcionamiento. Ciclo menstrual, fecundación. Cuidado y valoración del cuerpo y promoción de la salud: diversos aspectos de la salud sexual y reproductiva: promoción y atención de la salud sexual, prevención de riesgos y daños, el embarazo en la adolescencia y las ITS. Métodos anticonceptivos.</p> <p>VALORAR LA AFECTIVIDAD Reconocimiento y reflexión sobre situaciones de violencia en las relaciones interpersonales (específicamente afectivas y sexuales) o sobre conductas de imposición sobre los derechos de los otros/as. Respeto por la intimidad propia y ajena. Se explicitan como contenidos trasversales algunos contenidos relacionados el respeto por la diversidad y la mediación de conflictos en el aula.</p>
Biología 3	<p>CUIDADO EL CUERPO Y LA SALUD El cuerpo sexuado: procesos humanos vinculados con el crecimiento, el desarrollo y maduración. Los órganos sexuales y su funcionamiento. La procreación, reproducción humana, embarazo, parto, puerperio, lactancia. Reproducción asistida. Sexualidad y salud.</p>

Educación Física 1, 2 y 3 (mujeres)	<p>CUIDADO DEL CUERPO Y LA SALUD Cuidado y valoración del cuerpo. El cuerpo en el medio físico, orientación en el espacio, consciencia corporal, posibilidades motrices, lúdicas y deportivas. El cuerpo humano como instrumento de expresión del movimiento.</p> <p>VALORAR LA AFECTIVIDAD Reconocimiento y expresión de los deseos y necesidades propios y de los otros/as, en el marco del respeto de los derechos humanos (primer año). Reconocimiento de emociones y sentimientos relacionados con la sexualidad humana y sus cambios, estableciendo diferencias con la genitalidad y la reproducción (primer año). Reconocimiento y reflexión sobre situaciones de violencia en las relaciones interpersonales (específicamente afectivas y sexuales) o sobre conductas de imposición sobre los derechos de los otros/as. Respeto por la intimidad propia y ajena.</p> <p>GARANTIZAR LA EQUIDAD DE GÉNERO Género como categoría relacional que abarca a mujeres y varones: relaciones igualitarias, respetuosas y responsables entre varones y mujeres (primero y segundo año).</p>
Formación Ética y Ciudadana 1, 2 y 3	<p>VALORAR LA AFECTIVIDAD Reconocimiento y reflexión sobre situaciones de violencia en las relaciones interpersonales (específicamente afectivas y sexuales) o sobre conductas de imposición sobre los derechos de los otros/as.</p> <p>GARANTIZAR LA EQUIDAD DE GÉNERO Relaciones igualitarias, respetuosas y responsables entre varones y mujeres (segundo y tercer año).</p> <p>RESPETAR LA DIVERSIDAD Identidades socioculturales plurales, memoria colectiva en Argentina actual, procesos de discriminación, racismo y exclusión.</p> <p>EJERCER NUESTROS DERECHOS Construcción de una ciudadanía crítica, participativa, responsable y comprometida con prácticas y valores que promueven la igualdad, la responsabilidad, la justicia y el respeto de los derechos propios y de los otros/as. Leyes, tratados y convenios nacionales e internacionales relativos a los derechos humanos en general y de los niños, niñas y adolescentes y el desarrollo de competencias relacionadas con la exigibilidad de estos derechos.</p>

Historia 1 (A y B)	<p>CUIDADO DEL CUERPO Y LA SALUD Representaciones sobre el cuerpo, estereotipos y patrones hegemónicos de belleza para varones y mujeres.</p> <p>GARANTIZAR LA EQUIDAD DE GÉNERO Relaciones problemáticas que pueden derivarse de las diferencias entre varones y mujeres. Conocimientos y creencias, formas de prejuicio y discriminación entre diferentes sociedades, atendiendo especialmente a aquellas que afectan la participación de mujeres y varones en diferentes espacios y procesos sociales: familiares, laborales, políticos, públicos y privados.</p>
Historia 3	<p>GARANTIZAR LA EQUIDAD DE GÉNERO Relaciones problemáticas que pueden derivarse de las diferencias entre varones y mujeres. Conocimientos y creencias, formas de prejuicio y discriminación entre diferentes sociedades, atendiendo especialmente a aquellas que afectan la participación de mujeres y varones en diferentes espacios y procesos sociales: familiares, laborales, políticos, públicos y privados.</p>
Geografía 1, 2 y 3	<p>VALORAR LA AFECTIVIDAD Reconocimiento y reflexión sobre situaciones de violencia en las relaciones interpersonales (específicamente afectivas y sexuales) o sobre conductas de imposición sobre los derechos de los otros/as (tercer año).</p> <p>GARANTIZAR LA EQUIDAD DE GÉNERO Género como categoría relacional que abarca a mujeres y varones: relaciones igualitarias, respetuosas y responsables entre varones y mujeres.</p>
Educación Artística 2	<p>CUIDADO DEL CUERPO Y LA SALUD El cuerpo en el medio físico, orientación en el espacio. El cuerpo humano como instrumento de expresión vocal, gestual, del movimiento, etc.</p>

Educación Artística 3	<p>CUIDADO DEL CUERPO Y LA SALUD El cuerpo en el medio físico, orientación en el espacio. El cuerpo humano como instrumento de expresión vocal, gestual, del movimiento, etc.</p> <p>VALORAR LA AFECTIVIDAD Reconocimiento y expresión de los deseos y necesidades propios y de los otros/as. Reconocimiento y reflexión sobre situaciones de violencia en las relaciones interpersonales.</p>
	<p>GARANTIZAR LA EQUIDAD DE GÉNERO Construcción de una identidad nacional plural respetuosa de la diversidad cultural, de los valores democráticos, de los derechos humanos.</p> <p>EJERCER NUESTROS DERECHOS Desarrollo de competencias comunicativas relacionadas con la expresión de necesidades y/o solicitud de ayuda ante situaciones de vulneración de derechos.</p>
Lengua y Literatura 1,2, y 3	<p>VALORAR LA AFECTIVIDAD Reconocimiento y expresión de los deseos y necesidades propios y de los otros/as, en el marco del respeto de los derechos humanos (segundo año). Reconocimiento y reflexión sobre situaciones de violencia en las relaciones interpersonales (segundo y tercer año).</p> <p>GARANTIZAR LA EQUIDAD DE GÉNERO Género como categoría relacional que abarca a mujeres y varones: relaciones igualitarias, respetuosas y responsables entre varones y mujeres (primer y tercer año) Construcción de una identidad nacional plural respetuosa de la diversidad cultural, de los valores democráticos, de los derechos humanos y de las relaciones entre géneros diversos (tercer año).</p> <p>RESPETAR LA DIVERSIDAD Identidades socioculturales plurales, memoria colectiva en Argentina actual, procesos de discriminación, racismo y exclusión (tercer año). Desarrollo de competencias comunicativas relacionadas con la expresión de necesidades y/o solicitud de ayuda ante situaciones de vulneración de derechos (tercer año).</p>

Lengua extranjera 2	GARANTIZAR LA EQUIDAD DE GÉNERO Género como categoría relacional que abarca a mujeres y varones: relaciones igualitarias, respetuosas y responsables entre varones y mujeres.
---------------------	---

ANEXO VIII: Propuestas de ESI enmarcadas en el Plan Salud Integral – 2016 – 2019

Nombre del proyecto	Docentes responsables	Actividades propuestas
“El arte no discrimina...pero reflexiona”	Educación Artística Geografía Lengua	Propuesta destinada a estudiantes de tercer año y grupo de estudiantes seleccionados de segundo año A y B. Se trabaja desde el eje “ <i>respetar la diversidad</i> ”. Consiste realizar pintura mural en paredes del tinglado de la escuela. Actividades áulicas, en las asignaturas involucradas, donde se aborda el tema “discriminación”, reflexión conjunta acerca de la temática, construcción de las imágenes del mural en bocetos, donde plasman sus ideas y la comprensión de la temática. Trabajo en 5 grupos integrados de los distintos cursos involucrados.
“Camino del arte II” “violencia escolar”	Educación Artística Geografía	Propuesta destinada a estudiantes de tercer año. Se crea un espacio de reflexión y producción artística: abstracto figurativa. Se abordan temáticas relacionadas con el acoso escolar – bullying – para ser representada a través de murales en distintos espacios relacionados con lo escolar (alrededores de la escuela o lugares donde se desarrollan actividades extra – escolares). Se trabaja desde los ejes “ <i>ejercer nuestros derechos</i> ” y “ <i>respetar la diversidad</i> ”
“La autoestima”	Historia Formación Ética Ciudadana	Propuesta destinada a estudiantes de 1° y 2° años. Se trabaja desde el eje “ <i>ejercer nuestros derechos</i> ” y “ <i>valorar la afectividad</i> ”. Se pretende desarrollar en el alumnado sentimientos de identidad propia, el derecho a tener un nombre y una nacionalidad, así como características que permiten ser reconocidos/as y distinguirse de los demás.
“Desarrollo la empatía y elogio lo positivo del otro”	Historia Formación Ética Ciudadana	Propuesta destinada a estudiantes de 1° y 2° años. Se trabaja desde el eje “ <i>valorar la afectividad</i> ”. Con este proyecto se pretende contribuir al proceso de educar la emoción y la autoestima, evitar la discriminación, promover la solidaridad, resolver conflictos en el aula, filtrar estímulos estresantes y manejar la pérdida y la frustración.
“Participo en mi comunidad”	Historia Formación Ética Ciudadana	Proyecto destinado a estudiantes de 2° año. Se trabaja desde el eje “ <i>ejercer nuestros derechos</i> ”. La idea central de este proyecto es que se aborde la importancia del grupo como elemento que favorece el desarrollo personal y posibilite la participación y el compromiso personal con su entorno, así como también, se entienda que la pertenencia a grupos o asociaciones es un derecho de niños, niñas y adolescentes, enmarcado en la “Convención de los derechos de los niños”. Se trabaja con la formación de grupos y la participación del alumnado en diversas asociaciones.

<p>“Problemáticas actuales: Trata de blancas”</p>	<p>Historia Formación Ética Ciudadana</p>	<p>Propuesta destinada a estudiantes de 2° y 3° año, el propósito es que el alumnado comprenda que es la trata de blancas, como funciona y cuál es el papel o rol del ciudadano responsable. Se trabaja desde el eje “<i>ejercer nuestros derechos</i>”. Las estrategias utilizadas son la observación de películas y documentales, el debate, y la difusión de lo aprendido a través de carteleras.</p>
<p>“Proyecto ESI: trabajo, tecnología y discriminación”</p>	<p>Tecnología</p>	<p>Propuesta destinada a estudiantes de 1° año. Se enmarca en los ejes “respetar la diversidad” y “garantizar la equidad de género”. Se trabaja con el análisis de las distintas tareas que realizan varones y mujeres, las actitudes machistas, que se dan en el ámbito escolar, familiar y comunitario. Se propone fortalecer y consolidar la convivencia de actores escolares, establecer acciones que promueven la eliminación de prácticas de hostigamiento, acoso sexual y discriminación. La estrategia didáctica utilizada es el aula taller, lecturas de artículos, debates, conclusiones, y difusión de lo aprendido a través de carteleras.</p>
<p>“Proyecto de ESI: adolescencia y sexualidad”</p>	<p>Biología Física Matemática Tecnología</p>	<p>Propuesta destinada a estudiantes de 2° año. Es un proyecto que trabaja los distintos ejes de la ESI, dependiendo de las necesidades formativas del alumnado. Los propósitos se relacionan con la promoción de la salud sexual del alumnado que posibilite la adopción de actitudes positivas hacia la sexualidad, y la creación de un espacio de encuentro y reflexión para expresar creencias, dudas y vivencias relacionadas con la sexualidad. La estrategia didáctica utilizada es el taller, con una metodología VJA (ver, juzgar, actuar) en la que se perfilan tres acciones, observar la realidad, el juicio, valoración, formulación del problema y actuación mediante propuestas de cambio. Las actividades se organizan en tres momentos: diagnóstico inicial y contextualización de los intereses, mediante el uso de buzón de preguntas y taller diagnóstico, el segundo momento es la ejecución del taller, con temáticas de interés del alumnado, y por último un taller de evaluación formativa.</p>
<p>Infecciones de transmisión sexual, HIV y métodos anticonceptivos</p>	<p>Profesores de Formación Técnica específica</p>	<p>Destinatarios estudiantes del Ciclo Básico de la escuela. Se aborda el eje “cuidado de nuestro cuerpo y la salud”. La metodología utilizada es la charla brindada por profesionales externos (Secretaría Nacional de la Niñez, Adolescencia y Familia dependientes del Ministerio de Desarrollo social de la Nación) y la proyección de un video de la fundación huésped por el día mundial del SIDA con el fin de ayudar a reflexionar sobre los prejuicios y la discriminación alrededor del VIH/SIDA, luego se abre debate.</p>

<p>“Cuidado del cuerpo, igualdad de género y afectividad”</p>	<p>Educación Física Lengua extranjera Educación Artística Matemática Lengua Historia</p>	<p>Propuesta destinada a estudiantes de 2° y 3° año A y B. Se abordan los ejes referidos al “<i>cuidado de nuestro cuerpo y la salud</i>”, “<i>garantizar la equidad de género</i>” y “<i>valorar la afectividad</i>” y “<i>ejercer nuestros derechos</i>”. Los propósitos refieren al desarrollo de la subjetividad, y el reconocimiento de derechos, responsabilidades propias y de los otros/as, la expresión, reflexión y valoración de las emociones y sentimientos presentes en las relaciones vinculadas con la sexualidad, y el respeto por los derechos humanos; la promoción de la igualdad de oportunidades expresivas y participativas para varones y mujeres, propiciando el respeto en diversas actividades deportivas, culturales y sociales, rechazando y cuestionando formas de discriminación y las representaciones socio -culturales dominantes sobre el cuerpo y sus estereotipos. El proyecto se organiza en tres etapas: 1) proyección de la película “Historia del atleta: José Owen”, 2) actividades de debate, conclusiones y propuesta de acuerdos que permitan transitar prácticas que habiliten la confianza, la autoestima, el respeto mutuo y los espacios compartidos, elaboración de carteleras, actividades lúdicas recreativas/juegos, donde se resalta la igualdad de géneros en el juego y actividad recreativa, 3) Elaboración de un corto de todas las actividades realizadas en la jornada y socialización en la escuela y familia, compartir en los cursos inferiores las producciones de cada grupo, en el área de inglés, se trabaja con el análisis literario y vocabulario específico.</p>
<p>“Aceptación ante la diversidad”</p>	<p>Lengua extranjera Educación Artística</p>	<p>Destinatarios, estudiantes de 2° año. Esta propuesta trabaja el eje “<i>respetar la diversidad</i>”, sus propósitos están referidos a lograr una convivencia sana con actitudes de respeto hacia la diversidad, y el establecimiento de códigos de convivencia, y de la escucha atenta, y detectar comportamientos que impliquen actos de discriminación, para concienciar al alumnado sobre el daño causado a las víctimas. Las actividades parten del visionado de la película “Dumbo” como disparador, para generar un debate y reflexión a partir de preguntas. Luego realizan actividades propias de cada asignatura: elaboración de rompecabezas según técnicas artísticas, traducción, escritura y pronunciación de elementos significativos que aparecen en la historia y las palabras que resuenan como mensajes positivos y de motivación a mejorar las interrelaciones personales.</p>

<p>“Motivando a desarrollar el máximo potencial”</p>	<p>Lengua extranjera Lengua y Literatura</p>	<p>Propuesta destinada a estudiantes de 3° año. Se trabaja con el eje “<i>valorar la afectividad</i>”. Los propósitos refieren a la instauración del trabajo cooperativo y el establecimiento de la “solidaridad” como prioridad puesta en acción ante cada tarea a desarrollar; la motivación y reconocimiento de los propios talentos; el desarrollo de habilidades cognitivas y el trabajo con las inteligencias múltiples para lograr el máximo potencial en el área en que puedan explayar sus talentos, socializar y contribuir a la construcción de una nueva sociedad; tomar una actitud proactiva ante la adversidad. Las actividades propuestas se inician con el visionado del cortometraje “el circo de la mariposa”, como disparador del debate.</p>
<p>“Cultura agraria, cultura urbana y mandato social, ayer y hoy”</p>	<p>Historia</p>	<p>Destinatarios de este proyecto son estudiantes de 1° A y B y 3° A y B. La propuesta propone realizar una mirada sobre la cultura agraria en diferentes momentos históricos, focalizando en los mandatos sociales que subyacen en la organización social de la vida campesina en su contexto. Se trabaja desde el eje “<i>garantizar la equidad de género</i>” y “<i>respetar la diversidad</i>”. Los propósitos refieren al conocimiento de diferentes formas de división del trabajo y de la propiedad, así como las modalidades de producción, consumo y apropiación atendiendo a las diferencias y desigualdades que, a lo largo de las historia se han establecido entre varones y mujeres en su participación en estos proceso sociales, además, comprender los distintos sistemas de conocimientos y creencias, profundizando en el análisis de prejuicios y discriminación en diferentes sociedades, especialmente aquellas que afectan la participación de mujeres y varones en diferentes espacios y procesos sociales. La estrategia utilizada es de taller, en dos instancias, en la primera, realizan una investigación sobre la cultura agraria y la Familia Romana (1° año) y en la sociedad argentina moderna (3° año), estableciendo relaciones entre el pasado y el presente, continuidades o transformaciones en los mandatos sociales; en la segunda instancia elaboran un cortometraje animado confeccionado con las netbook y celulares de manera grupal y en base a la información obtenida para luego realizar una exposición de las producciones en una muestra abierta a la comunidad educativa.</p>
<p>“Conociéndome... conociéndote”</p>	<p>Lengua Biología</p>	<p>Proyecto destinado a estudiantes de la residencia estudiantil. Se realizan charlas para prevenir la violencia de género/maltrato infantil/ llevadas a cabo con especialistas en el tema (psicólogos, policías de la mujer).</p>

