



RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Jaroslavsky, Shirley

Análisis de la implementación de la ESI en la escuela secundaria básica en Quilmes en tiempos de ampliación de derechos



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Jaroslavsky, S. (2026). *Análisis de la implementación de la ESI en la escuela secundaria básica en Quilmes en tiempos de ampliación de derechos. (Tesis de maestría).* Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/6575>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

Análisis de la implementación de la ESI en la escuela secundaria básica en Quilmes en tiempos de ampliación de derechos

TESIS DE MAESTRÍA

Shirley Jaroslavsky

shirleyann1990@hotmail.com

Resumen

La presente tesis analiza la implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) en dos escuelas del municipio de Quilmes, una de gestión estatal y otra de gestión privada, en un contexto atravesado por avances normativos y tensiones políticas que han puesto en debate el derecho a una educación con perspectiva de género. La sanción de la ley 26.150/06 y normativas posteriores sentaron las bases para garantizar este derecho, aunque su aplicación presenta desigualdades según instituciones y trayectorias docentes.

El objetivo central fue indagar cómo abordan los/as docentes del ciclo básico de la educación secundaria la ESI, cómo es recibida por los/as estudiantes y si los contenidos incluyen perspectiva de género o reproducen posturas cis-heteronormativas.

El marco teórico recupera aportes de estudios sobre sexualidad, género y educación, problematizando la persistencia del modelo biomédico y la necesidad de transversalizar la ESI en el currículum. Asimismo, se integran debates sobre la construcción social de la sexualidad y los derechos adquiridos en materia de identidad y salud sexual.

La metodología fue cualitativa, basada en observaciones no participantes de clases, entrevistas en profundidad a docentes y grupos focales con estudiantes durante 2023 y comienzos de 2024.

Los resultados evidencian tensiones entre la normativa y las prácticas escolares: en muchos casos la ESI se reduce a contenidos preventivos ligados a la biología, dejando de lado dimensiones vinculadas al placer, la diversidad sexual o la igualdad de género. Si bien existen experiencias valiosas, se observa que la capacitación docente y la voluntad individual marcan la diferencia en su aplicación, lo que genera desigualdad en el acceso al derecho.



Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades

**Análisis de la implementación de la ESI en la escuela secundaria
básica en Quilmes en tiempos de ampliación de derechos**

Tesis de Maestría

Autora: Lic. Shirley Jaroslavsky

Director: Dr. Germán S. M. Torres

Quilmes

2025

Agradecimientos

Armar esta tesis implicó un camino de aprendizaje y de mucho trabajo. Ingresar en un espacio desconocido como la investigación y la escritura representó un gran desafío para mí. Realizar el trabajo de campo en medio de un embarazo y en una época de profundos cambios sociales y políticos hizo que la ESI se volviera aún más significativa en mi vida. Defender este derecho se transformó en una meta cada vez más clara, y para lograrlo necesité de mi tribu, a la que siempre estaré agradecida.

Particularmente, en la realización de este trabajo quiero agradecer a quienes participaron y me ayudaron a finalizarlo, así como también a las personas que, en distintos momentos de mi vida, aportaron su apoyo.

A mi mamá, que me impulsó a desear, como mujer, una vida más justa y me dio las herramientas, muchas veces sin saberlo, para defenderme y luchar por una sociedad donde las mujeres y las disidencias puedan vivir en igualdad de condiciones. A ella, que me acompaña desde siempre, mi más profundo agradecimiento y admiración.

En mi recorrido universitario conocí a Emi, mi compañero de viaje y ahora papá de mi hijo, a quien agradezco todo el tiempo compartido y los espacios que fue creando para que pudiera terminar esta tesis, incluso mientras él debía escribir la suya.

A mis estudiantes, que me acompañaron desde mis primeros días, les agradezco por abrirme los ojos a realidades que desconocía y por confiarme sus necesidades para vivir mejor. Ellos fueron mi guía en este camino y el motivo por el que elegí trabajar este tema de la manera en que lo hice.

A Germán, que aceptó acompañarme en este proceso sin conocerme y confió en mi palabra más de una vez. Gracias por tu paciencia ante mi desconocimiento en el campo de la investigación, por darme tiempo cuando necesité recuperar fuerzas en mi puerperio y por los espacios que generaste para que pudiera trabajar la ESI con libertad.

Y a Kylian, que hoy es el motivo por el que deseo una sociedad más respetuosa, donde todas las infancias puedan ejercer sus derechos en verdadera libertad. A mi nuevo compañero en esta vida, le agradezco por su existencia.

Índice

Introducción	7
La ESI como derecho adquirido	7
Aproximación a las escuelas trabajadas	10
Capítulo 1: Modelos de educación sexual y el camino normativo hacia la ESI	17
Introducción: La Educación Sexual antes de ser un derecho	17
El rol de la escuela en la formación de la identidad	19
Pandemia VIH/SIDA y los cambios en la educación sexual	25
El camino hacia la ESI	28
Conclusiones	38
Capítulo 2: La ESI en la escuela secundaria: repaso por antecedentes de investigación	41
Introducción	41
Ley de ESI en la escuela secundaria	42
Experiencias de docentes y estudiantes	48
Docentes	48
Estudiantes	56
Conclusiones	60
Capítulo 3: La perspectiva de las docentes	63
Introducción	63
Observaciones de clases	65
Entrevistas a docentes	73
Conclusiones	88
Capítulo 4: Las voces de los y las estudiantes	91
Introducción	91
La ESI no se da mucho en las escuelas ¿realidad o mito?	93
Los ejes de la ESI	96
Temas a trabajar	100
Estudiantes y ESI	108
Conclusiones	110
Capítulo 5: Conclusiones	113
Referencias bibliográficas	118
Anexo	125
Entrevista a docentes de nivel básico de la escuela secundaria	125
Grupo Focal con Estudiantes de Nivel Básico de la Escuela Secundaria	126

Introducción

La ESI como derecho adquirido

En el año 2006 se aprobó en nuestro país, luego de un amplio debate, la ley nacional de Educación Sexual Integral (ESI), número 26.150. En ella se estipuló que la enseñanza de la sexualidad fuera vista de forma integral, esto quiere decir que desde ese momento no solo abarcaría los aspectos biológicos, también se tomaría en cuenta lo psicológico, social, ético, jurídico y afectivo y su enseñanza se volvería obligatoria en todos los niveles educativos. La normativa crea, en su artículo 2, el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, que propone la incorporación de la ESI en las propuestas educativas con información actualizada y pertinente.

En el año 2015 la provincia de Buenos Aires sancionó su propia ley de ESI, número 14.744. Esta nueva normativa de la provincia se nutrió de todas las leyes relacionadas a la ampliación de derechos en salud sexual que se fueron aprobando en Argentina durante los nueve años que separan a la ley nacional de la provincial.

Estas normativas que promueven la Educación Sexual Integral en las escuelas visualizan, a nivel social y educativo, la necesidad de que ésta sea enseñada de forma transversal en las materias propias de cada nivel. Esto no garantiza su correcta o efectiva aplicación por parte de los/as docentes y aquellos/as que la aplican no necesariamente presentan el mismo método de enseñanza o formación previa.

Cuando se hace referencia a la ampliación de derechos en relación a la ESI se busca reconocer las leyes que hicieron posible su sanción y consolidación como política pública. Tal es el caso de la ley 25.673/02 que creó el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable, buscando garantizar el acceso a la salud sexual y reproductiva a toda la población en igualdad de condiciones, esta ley fue *“un precedente para la activación de una normativa que efectivice la capacitación de educadores y la promoción de la salud sexual en adolescentes”* (Fridman y Feijoó, 2021, párr. 5) . En el año 2005 se sancionó la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, la que reconoce a los/as mismos/as como sujetos de derecho. A raíz de esto el Estado asumió la responsabilidad de garantizar el

pleno ejercicio de esos derechos, reconociéndolos como personas autónomas. En el año 2006, dos meses después de la sanción de la ley de ESI se aprobó la ley 26.206 de Educación Nacional (LEN) que deroga la Ley Federal de Educación. La LEN, entre otras cosas, estipuló la obligatoriedad escolar en todos los niveles y la obligación de todos/as los/as docentes de garantizar el ejercicio de los derechos de sus estudiantes. Estas normativas acompañaron el contexto en el que se sanciona la ley 26.150 que luego se irá ampliando y le dan impulso para posicionarse como política pública, la ley de ESI. También retoma normas internacionales como la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Convención sobre Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), la Convención Americana sobre Derechos Humanos, la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, entre otros. (Mariani y Mesina, 2025).

En el año 2008 se aprobó la Resolución C.F.E. 45 con los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral, los que brindaron acompañamiento a docentes para poder planificar sus clases en base al área curricular con la que trabajaban. Es importante destacar que “el C.F.E. tuvo un rol importante en la implementación de la ESI en las jurisdicciones al concertar los primeros acuerdos para sistematizar la política nacional” (Mariani y Mesina, 2025, p.132).

En el año 2010 la ley 26.485 de Protección Integral a las Mujeres y la ley 26.618 que aprobó el Matrimonio Civil Igualitario, si bien no son leyes que pertenecen específicamente al ámbito educativo trajeron un cambio a nivel social que impactó en la vida de las instituciones educativas. En el año 2012, la ley 26.743 de Identidad de Género, que reconoce, entre otras cosas, el derecho de niñas, niños y adolescentes a cambiar su nombre en los registros educativos sin necesidad de tener el cambio realizado en el DNI.

En el año 2015, y luego de todo lo logrado, es que la provincia de Buenos Aires aprueba su propia ley, una normativa que evidencia ampliación de los derechos en esos nueve años y los incorpora en su texto. Es importante destacar el trabajo que se encuentra realizando la provincia en el área, esto se evidenció en el año 2022 con la creación de la Dirección de Educación Sexual Integral que busca el efectivo y correcto ejercicio de la ESI en todo el territorio. También en el año 2015 se sancionó la ley 27.234, Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la

Violencia de Género, donde se establece la obligatoriedad de la realización de una jornada en todos los niveles educativos sobre la temática, por lo menos una vez al año.

En el año 2017 se creó el Plan de Embarazo no Intencional en la Adolescencia (plan ENIA), que buscaba fortalecer la ESI en las escuelas, capacitar al personal de salud y brindar talleres para estudiantes, docentes y sus familias. Un punto importante del plan era que brindaba asistencia médica a adolescentes sin necesidad de contar con el acompañamiento de ningún adulto.

En el 2020 se aprobó la ley 27.610 de Interrupción Voluntaria del Embarazo cuyo debate tuvo lugar en las instituciones educativas el cual se evidenció con la presencia de pañuelos verdes para aquellos/as que se presentaban a favor y de pañuelos celestes para quienes se mostraban en contra de su aprobación. En el año 2021 se aprobó la Resolución 1.789 que creó el Observatorio Federal de Educación Sexual Integral (OFESI) que se encarga de monitorear la aplicación de la ESI en las instituciones educativas. En el año 2022 la ESI es reafirmada como política de Estado por medio de la resolución C.F.E. 419 ya que esta constituye un “aporte necesario y fundamental para la construcción de una sociedad diversa, justa e igualitaria” (artículo 1°).

Poder visualizar las leyes que amplían los derechos en materia de ESI nos permite reconocer el piso desde el cual se posiciona la ley 26.150 y aquellos derechos adquiridos que la acompañan y la complementan. La ley de ESI no funciona sola, cuenta con el apoyo de múltiples leyes, algunas mencionadas previamente. Hablar de ampliación de derechos remite a reconocer la existencia de las mismas y el terreno ganado desde su aprobación. Esto resulta útil ya que en la actualidad muchas de estas normativas se encuentran amenazadas por actores neoconservadores que discuten el sentido y el valor de la ESI (Torres, 2024). Desde el gobierno nacional actual se produjo desfinanciamiento al programa de ESI, censura de materiales en el portal educativo educ.ar y en junio del año 2025 un decreto presidencial eliminó la obligatoriedad propuesta por la ley 27.234 para la realización de la jornada “Educar en Igualdad” y le cedió a cada provincia la libertad para decidir si esta debía realizarse o no. Este tipo de cambios “enfatisa las desigualdades existentes y pone en tensión la responsabilidad constitucional indelegable del Estado nacional en la educación para garantizar el principio de igualdad material de derechos” (Mariani y Mesina, 2025, p.135). Conocer el motivo por el que existe cada ley y el que las

convirtió en derechos nos permite reconocer la importancia de que ciertas propuestas sigan siendo de carácter obligatorio, buscando garantizar así su efectivo ejercicio.

A raíz de esto, se visualiza la necesidad de conocer los objetivos que presentan las normativas vigentes, incluida la Resolución del CFE 340/18 que hace referencia a los ejes conceptuales y los núcleos de aprendizaje prioritarios, y el enfoque que le dan los docentes de cada materia, por ese motivo la pregunta de investigación de esta tesis se centró en analizar:

¿Cuál es el abordaje de la Educación Sexual Integral que realiza el personal docente en las materias del ciclo básico de la educación secundaria y cómo es recibido por el estudiantado en un contexto de profundización de la ESI y ampliación de derechos en la Escuela de Gestión Estatal y en la Escuela de Gestión Privada de Quilmes? ¿Hay perspectiva de género en los contenidos de las materias analizadas? ¿Se reproduce una postura cis-heteronormativa dentro del aula por parte de los/as docentes? ¿Qué interpretaciones realizan los/as estudiantes de la ESI trabajada en clase?

Aproximación a las escuelas trabajadas

Esta tesis se enfocó en analizar cómo se aplicó la Educación Sexual Integral (ESI) en el ciclo básico en dos escuelas del municipio de Quilmes, provincia de Buenos Aires, una Escuela de Gestión Estatal (EGE) y otra Escuela de Gestión Privada (EGP). Se buscó reconocer la implementación de la ley nacional 26.150/06 y provincial 14.744/15, así como también la aplicación de lo propuesto en la resolución del CFE 340/18 que estipula los ejes conceptuales vigentes y los contenidos a trabajar en cada nivel. El trabajo de campo se realizó durante el ciclo lectivo 2023 y comienzos del 2024, indagando tanto en estudiantes como en docentes sus experiencias en esos años y en aquellos previos en los que se encontraban transitando la vida escolar en el nivel secundario.

La elección del tema a trabajar fue motivada por mi trayectoria personal como docente del nivel. Desde el comienzo de mi carrera en la escuela secundaria comencé a notar ciertas diferencias en la forma en que una misma materia es enseñada por los/as docentes del nivel, esto considero que varía por una serie de motivos como la antigüedad, la formación previa y el

género. También estos motivos se aplican a la realización de trabajos en proyectos escolares, como por ejemplo el de la ESI.

Sostengo la hipótesis de que trabajar la Educación Sexual Integral, para muchos/as docentes, no es una cuestión de obligación sino una cuestión personal, donde se ponen en juego diversos factores como los mandatos sociales con los que fueron educados/as, los intereses personales y la importancia que le dan a la educación de sus estudiantes. Trabajar la ESI implica capacitación, no se puede enseñar si no se cuenta con las herramientas, también requiere una adaptación de la planificación áulica que se venía llevando adelante. Ambas cosas ocupan tiempo que al docente no se le remunera, encuentro en eso un obstáculo para respetar la normativa. También hay una mirada previa sobre lo que implica trabajarla y lo que se va a transmitir al estudiantado, estos prejuicios también considero que se convierten en un impedimento. Este último motivo está conectado al anterior ya que se originaría por el desconocimiento a lo que se propone desde el Programa Nacional de Educación Sexual Integral y desde la Dirección de ESI de la Provincia de Buenos Aires. Es por estos motivos que considero que la Educación Sexual Integral no es aplicada de forma transversal en las materias del ciclo básico de la educación secundaria y que termina reproduciéndose un modelo biomédico (Morgade, Baez, Zattara y Díaz Villa, 2011) donde queda encasillada solamente en materias como Ciencias Naturales o Biología (Faur, Gogna y Binstock, 2015).

A su vez, considero que aquellas personas que trabajan ESI son en su mayoría mujeres, esto lo pude visualizar en los años que llevo ejerciendo la docencia en distintas situaciones donde se terminaron delegando las actividades o proyectos relacionados al tema a docentes de género femenino. Sostengo la hipótesis que esto se da porque se continúa reproduciendo el modelo biomédico donde la ESI es trabajada desde la visión de ser una temática que se encarga de la prevención de enfermedades y embarazos no deseados, así como también relacionada a la higiene y el cuidado de la salud desde lo físico. A nivel social toda tarea de cuidado se termina delegando al personal femenino reconociendo a este como aquel encargado del cuidado de los menores, visto esto desde un lado materno. La mujer cis es vista como aquella capaz de gestar y formar familia, con un casi obligatorio instinto materno que la lleva a ser la que se espera que se encargue de estas tareas y a quien se considera que se le da mejor por el lugar que se le ha dado en la sociedad históricamente. Se transmite socialmente, incluso en la actualidad, la idea de que

para la mujer es natural enseñar y que esta es una extensión de su innata capacidad de materner (Morgade, 1997).

Como mujer que investiga y milita la Educación Sexual Integral y como docente que hace lo posible por respetar el derecho de sus estudiantes de recibirla de forma transversal en sus materias, es que reconocí la necesidad de realizar este trabajo de investigación. Con el objetivo central de poder saber si era aplicada por docentes en instituciones de educación secundaria y de qué forma. También me resultaba importante conocer las experiencias de estos/as docentes y sus estudiantes en relación a la presencia de la ESI en la escuela a casi 20 años de su sanción a nivel nacional.

Las instituciones educativas en las que realicé el trabajo de investigación de esta tesis se encuentran en la periferia del municipio de Quilmes, provincia de Buenos Aires. La Escuela de Gestión Estatal, se encuentra en Bernal Oeste y cuenta con una matrícula total de 345 estudiantes, la misma fue creada en el año 2017. La EGE cuenta con estudiantes que habitan los barrios aledaños a la institución, en su mayoría pertenecientes a familias trabajadoras, en algunos casos son ellos/as mismos/as quienes trabajan para aportar a los ingresos familiares. La institución es un espacio de contención donde quienes asisten, en muchas ocasiones, encuentran en la comunidad educativa acompañamiento afectivo y psicológico (dado el presente trabajo que realiza el gabinete psicopedagogo). Tanto el equipo de preceptoras como el equipo directivo se encuentra muy presente en el recorrido de los/as estudiantes y en acompañar sus necesidades, generando un fluido intercambio con las familias o tutores. La escuela cuenta con una única orientación: Comunicación. En cuanto a los proyectos institucionales, muchos son impulsados por los/as docentes en base a su área de estudio, pero no necesariamente son propuestos desde la dirección de la escuela, por lo que no deberíamos llamarlos institucionales. El trabajo con la ESI y la convivencia escolar son parte del calendario varias veces al año, sobre estas temáticas el equipo directivo suele ofrecer materiales. También hay proyectos destinados a generar espacios que le permitan a los/as estudiantes conocer las oportunidades que tienen fuera de la escuela, como por ejemplo visitar las universidades públicas en quinto y sexto año.

La segunda institución con la que trabajé es la Escuela de Gestión Privada, esta se encuentra ubicada en Quilmes Oeste y cuenta con una matrícula de 1472 estudiantes. Perteneciente a la diócesis de Quilmes, cuenta con una antigüedad de sesenta y un años. Es una

escuela que tiene su presencia en la localidad y es ya conocida dentro de las escuelas pertenecientes al obispado. Como institución privada cuenta con una cuota más baja que otras escuelas ya que tiene una subvención estatal del 100%. A ella también asisten estudiantes que pertenecen a familias trabajadoras pero, en muchos casos, cuentan con mayores recursos que aquellos/as que asisten a la EGE, esto se visualiza no solo en el pago de la cuota, también en la compra del uniforme o materiales de estudio que son exigidos por algunos/as docentes para sus clases. La escuela cuenta con tres orientaciones en el ciclo superior: Economía, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Al encontrarse tan consolidada en el nivel ya cuenta con proyectos institucionales bien organizados que se proponen desde el equipo directivo y se organizan desde las diferentes áreas departamentales. El Proyecto de Microemprendimientos a cargo del departamento de Economía (suele participar ciclo superior únicamente), la Feria de Ciencias a cargo del departamento de Ciencias Naturales/Exactas (participan ambos ciclos), las Fiestas Patronales de las que participa toda la escuela (incluidos nivel inicial y primario), también hay un festival con múltiples actividades a cargo de docentes de Artística y de Educación Física, el proyecto de Educación Sexual Integral que se encuentra a cargo solo de dos docentes del departamento de Ciencias Sociales y el proyecto de Modelo de Naciones Unidas (ONU) a cargo de una docente del departamento de Geografía. Es importante destacar que, en relación a los proyectos, el de ESI y de la ONU son los que cuentan con menos participación por parte del equipo de docentes, por lo que no serían considerados proyectos institucionales.

La elección de las instituciones educativas para trabajar, la EGE y la EGP, estuvo relacionada directamente con una muestra intencional, en línea con el enfoque metodológico de estudios de casos. Trabajar en ambas instituciones como profesora del nivel secundario permitió realizar el muestreo. Al conocer al equipo de conducción y a parte del personal docente consideré que era una ventaja para obtener los permisos necesarios para trabajar con estudiantes menores de edad y poder acceder a los salones de clases a observar encuentros para la realización de este trabajo, así como también poder entrevistar a mis colegas sin inconvenientes. En los capítulos siguientes se evidenciarán los inconvenientes que surgieron y cómo se modificó mi percepción de la situación al conocer el panorama en relación a la ESI por parte del equipo de docentes en ambas instituciones.

Considero que conocer el terreno de trabajo y poder visualizar sus fortalezas y debilidades nos permitirá obtener mayores herramientas para poder mejorar el sistema educativo que tenemos, particularmente en la provincia de Buenos Aires, y poder encontrar un punto de arranque para modificar prácticas con el objetivo principal de ofrecer una educación de calidad que logre satisfacer las principales necesidades educativas de nuestros/as estudiantes.

La estrategia metodológica utilizada para la obtención de los datos que se buscaron recolectar fue primordialmente cualitativa, con el propósito de relevar la perspectiva de los actores sociales e interpretarlas a la luz del marco teórico que se utilizó. En un principio se realizó un trabajo previo de investigación con documentos (investigaciones previas, normativas, planes de estudio, programas de clase) el cual se utilizó como base para la elaboración de los instrumentos que sirvieron para guiar el trabajo de campo. Se identificó al documento como aquel material que brinda información sobre un fenómeno social específico y que es independiente al trabajo que realiza la persona que investiga (Corbeta, 2007). Estos documentos seleccionados, como las normativas vigentes en materia de ESI, las investigaciones realizadas en el área sobre el tema, la planificación de clases, entre otras, sirvieron para dar contexto a los conceptos que se trabajarán en los capítulos siguientes, así como también el armado de entrevistas a docentes o los grupos focales en estudiantes, así como también para la elaboración de las cuestiones a tener en cuenta en las observaciones de clases.

En ambas instituciones, la EGP y la EGE, se hizo un estudio de caso y se utilizaron más de una técnica para recolectar los datos necesarios. Marradi, Archenti y Pirovani (2010) hacen referencia a la clasificación que realiza Robert Stake (1994) sobre los estudios de caso y entre sus categorías menciona el “estudio de caso colectivo” donde se realiza una investigación comparativa de los casos y, si bien se analizan sus similitudes, el principal interés es visualizar sus diferencias. Para realizar la investigación en ambas instituciones educativas se recurrió a la elaboración de datos primarios, aquellos generados a raíz de esta investigación con el fin de poder responder a los interrogantes surgidos en la misma y con el fin de trabajar el problema inicial de investigación presentado previamente (Namakforoosh, 2001).

Uno de los métodos utilizados para la recolección de información fue la observación, con la misma se buscó establecer contacto con docentes y estudiantes buscando obtener un primer acercamiento al trabajo de la ESI en el aula y cómo ésta impactó en los participantes de la clase

en cuestión. El tipo de observación que se realizó fue la de “observador completo” donde se buscó evitar intervenir en la dinámica áulica y tratar de pasar lo más desapercibida posible. (Marradi, Archenti, Piovani, 2010).

El siguiente método utilizado fue la realización de grupos focales con estudiantes, se eligió esta técnica porque la población estudiantil es mucho más grande que la de docentes, entonces de esta forma se los/as pudo reunir en grupos de 12 estudiantes, aproximadamente, y generar una dinámica de interacción donde se intercambiaron experiencias y perspectivas de su relación con la ESI. Se realizaron en total seis grupos focales, dos fueron en la EGE, donde se agruparon a los/as estudiantes por turno, en cada grupo había cuatro estudiantes de primero, cuatro de segundo y cuatro de tercero, fue un grupo por turno. En la EGP se realizaron cuatro grupos focales, en el turno mañana se realizó uno para primero, uno para segundo y otro para tercero y en el turno tarde un solo encuentro con estudiantes de segundo y tercer año. Se realizaron esa cantidad de grupos por el tamaño de cada población estudiantil la cual depende del tamaño de la escuela en cuestión. Esta forma de obtención de datos estuvo centrada en “observar todos los elementos que se ponen en juego en una discusión grupal: actitudes, emociones, creencias, opiniones, experiencias, evaluaciones, reacciones, consensos y disensos” (Marradi, Archenti, Piovani, 2010, p.204). Estos encuentros fueron realizados en octubre del año 2023 de forma presencial en las instituciones educativas, durante el horario de clase.

El último método utilizado fue la entrevista a docentes. Se realizaron un total de seis entrevistas donde se tuvo la posibilidad de realizar un encuentro con tres docentes de cada institución. En un principio se pensó en realizar cinco entrevistas por institución pero solo se lograron concretar tres por cada escuela. Las entrevistas fueron realizadas entre febrero y marzo del año 2024, previo al comienzo del ciclo lectivo y de forma virtual por la plataforma Zoom. El contenido obtenido en cada encuentro tanto con estudiantes como con docentes brindó datos muy importantes para la realización de esta tesis y para poder responder a la pregunta central de investigación.

A continuación se presentará el trabajo completo de investigación dividido en cuatro capítulos, el primero de ellos realiza un recorrido histórico de la Educación Sexual en Argentina antes de volverse Integral y los avances a nivel educativo que se fueron dando en el área hasta llegar a las normativas vigentes que la reconocen como un derecho y aquellas que la

complementan ampliándolo. El segundo capítulo realiza un repaso por el marco teórico utilizado para la elaboración de este trabajo, el cual sirvió de guía para poder identificar los temas centrales a analizar en las diferentes partes del trabajo de campo y la organización previa del mismo. Realizar un acercamiento a las investigaciones realizadas por otros/as colegas en el área permitió identificar qué temas quedaron sin analizar y en qué problemáticas o experiencias podría ser útil profundizar para complementar lo que ya se estuvo investigando. También, resulta de suma utilidad conocer otras experiencias y perspectivas sobre la aplicación de la ESI en escuelas del nivel secundario de la provincia y a nivel nacional, para poder comparar los casos estudiados en esta tesis con los trabajados por otros académicos en otras instituciones educativas.

En el capítulo tres se visualiza la información obtenida de los encuentros con las docentes que prestaron su espacio y su tiempo. Hablamos de mujeres ya que son las únicas que manifestaron trabajar la ESI y accedieron a que sus clases sean visualizadas o a realizar la entrevista, ningún docente del género masculino cedió su tiempo o manifestó trabajar la ESI en sus clases, es por este motivo que solo se trabajó con personal femenino de las instituciones. Este tema también se mencionará en el capítulo. Dentro del mismo se podrán ver los resultados obtenidos de las observaciones de clases y las entrevistas personales.

En el cuarto y último capítulo se plasmó la experiencia de los/as estudiantes obtenida de los grupos focales realizados, en los mismos se compartieron vivencias en relación a la Educación Sexual Integral y su relación con docentes que resultaron muy enriquecedoras para el objetivo de este trabajo, dejando en evidencia las necesidades de los/as estudiantes en materia educativa y de reconocimiento de derechos. Muchos de los datos obtenidos apoyan aquellos que compartieron sus docentes y otros los confrontan, el material es muy útil para comprender las perspectivas de ambos actores.

El trabajo realizado busca presentar un material que pueda servir para conocer las experiencias de docentes y estudiantes en Educación Sexual Integral. Así, por medio del mismo, visualizar en qué puntos debemos reforzar lo trabajado en clase para de esta forma poder fortalecer el respeto por los derechos que amparan a los chicos y chicas que asisten a las instituciones educativas en las que trabajamos. De esta forma poder darles la posibilidad de acceder a una educación que les ofrezca herramientas para poder mejorar su presente y su futuro, respetando la integralidad que la ley propone.

Capítulo 1: Modelos de educación sexual y el camino normativo hacia la ESI

Introducción: La Educación Sexual antes de ser un derecho

En el presente capítulo se realizará un recorrido histórico de la educación sexual en Argentina. Se hará referencia a los inicios del sistema educativo nacional, hacia finales del siglo XIX cuando se comenzó a visualizar un rol de la escuela más activo en la transmisión de ideales nacionales y se pudo reconocer que desde el Estado se buscaba forjar una identidad nacional que asignó roles a hombres y mujeres en base a su sexo biológico. Muchos de esos ideales eran transmitidos por medio de las currículas que se impartían en las escuelas, esto se visualizaba con la división de materias y áreas de estudio muchas veces organizadas en base a las “habilidades” que se creía que poseían hombres y mujeres y su papel a nivel social como futuros/as adultos/as heterosexuales que formarían una familia y tendrían hijos/as a quienes transmitir esos conocimientos.

A raíz de esta decisión estatal en materia de educación se hará referencia a la importancia del currículum y cómo, por medio de diferentes políticas públicas, se fueron implementando diversas medidas que impartieron educación sexual en las escuelas, muchas de ellas de forma “oculta”, es decir que no eran presentadas como tal pero si transmitidas por medio de actividades áulicas o propias de la institución. El recorrido ofrecerá un panorama acotado de la forma en que fue avanzando la educación sexual hasta llegar a las normativas que nos acompañan en la actualidad. Será “acotado” porque no es objetivo de la presente investigación trabajar la historia de la educación sexual en detalle, esta información sólo permite conocer el contexto en el que nos encontrábamos como sociedad al llegar a la sanción de la actual ley de *Educación Sexual Integral* (n°26.150) y a qué necesidades vino a dar respuesta.

No podemos negar que existen diferencias biológicas entre las personas, pero la forma en que son tratadas en base a esas diferencias es parte de una construcción social. Durante años se relacionaron las características del género con los principios biológicos y se lo vinculó en base a ciertas referencias heteronormadas que respondían a ideales hegemónicos de la sociedad (González Quintero, Pérez Ceballos y Triana Osorio, 2019). Si bien las instituciones educativas

no son las únicas que reproducen ideales sobre la sexualidad, en ellas se puede observar que la sexualidad está presente en múltiples situaciones de la vida escolar diaria pero que a la vez no son visibilizadas, incluso, en muchos casos, son prohibidas tanto para estudiantes como docentes, lo que la termina convirtiendo en un tema censurado para trabajar en las aulas (Epstein y Johnson, 1998).

La sexualidad es aprendida a lo largo de la vida, por lo que es importante reconocer que existe desde la infancia y que incluye en ella rituales, representaciones y convenciones. Por medio de diversos ideales culturales definimos lo que es considerado “natural” y los cuerpos cobran sentido socialmente, son parte de una construcción. Lo femenino y masculino cambia en base al contexto donde se presentan evidenciadas las marcas de esa cultura y en ese ámbito es que se definen las identidades sexuales (Lopes Louro, 1999).

Presentar a la sexualidad como un contenido que debe ser enseñado en la escuela hace referencia a un contexto particular y a las necesidades que son planteadas desde el Estado nacional como aquellas inmediatas a cubrir en el sistema educativo. Morgade, Baez, Zattara y Díaz Villa (2011) hacen referencia a que dichas necesidades sociales son reflejadas por medio del currículum. Aquí se vinculan con lo que planteaban Epstein y Johnson (1998) y mencionan que al hablar de sexualidad “*la educación formal, en forma contradictoria, silencia pero a la vez es un espacio de performance de los cuerpos sexuados*” (p.28). Esto se puede ver en las normas que posee la institución, las actitudes esperadas, las formas de controlar el cuerpo y de relacionarse, etc.

Las autoras hacen referencia a la existencia de tres enfoques en la enseñanza de la sexualidad, los mismos serán trabajados a lo largo de todo el capítulo. El primer enfoque mencionado es el *biomédico*, este es uno de los más presentes en la materia ya que antes de ser un derecho y de ser integral, la educación sexual tenía un objetivo preventivo, relacionado puramente a lo sanitario, al control de enfermedades de transmisión sexual y a la prevención de embarazos no deseados, siempre con una mirada médica por parte de profesionales en el área. El segundo enfoque trabajado es el *moralizante* que vincula a la educación sexual con el “deber ser”, la prevención por medio del control. Este enfoque no va en contra del biomédico pero presenta una postura por medio de la abstinencia, se relaciona más con los postulados presentados por algunas instituciones religiosas como la católica. El tercer enfoque trabajado es el *emergente*, este se vincula más con el contexto actual y presenta diversas formas de trabajar la

educación sexual en las escuelas, ya sea desde la sexología o desde una mirada de derechos. El enfoque emergente puede encontrar una mayor cercanía con la mirada integral que propone la educación sexual en la actualidad. Conocer estos enfoques nos permitirá comprender las experiencias educativas que se dieron a lo largo del último siglo y que serán analizadas en el presente capítulo.

La sexualidad es resultado de diversas “*prácticas sociales que dan significado a las actividades humanas*” (Weeks, 1998, p.30) y solo existe a través de ellas. Aunque muchas veces se encuentre condicionada por lo biológico adquiere significado dependiendo del contexto y las necesidades que se presenten en un momento particular. Tal como fue mencionado previamente, no hay cuestiones naturales implicadas en el desarrollo de la sexualidad, los cuerpos van tomando sentido en la interacción con el mundo social que los rodea (Lopes Louro, 1999). La identidad se va forjando a lo largo de toda la vida en interacción constante con el entorno, no se puede pensar a la sociedad y el sexo como aspectos separados (Weeks, 1998). Por lo tanto, reconocer la existencia de múltiples identidades es reconocer que existen diferencias imposibles de encasillar en solo dos categorías, como es el caso, por ejemplo, de los géneros hegemónicos femenino y masculino.

En la institución educativa existe un proceso para escolarizar el cuerpo y moldear la feminidad y masculinidad esperada, esto es reconocido por Lopes Louro (1999) como *pedagogía de la sexualidad*, la cual se encuentra naturalizada y se presenta de forma sutil en la vida de las niñas y adolescencias. Se busca producir al niño o niña que se espera y es un trabajo que se realiza desde el nivel inicial y acompaña la vida de la persona durante todo el sistema educativo. En la escuela los cuerpos son categorizados y “moldeados” según los estándares hegemónicos de la cultura en la que viven, eso también es educación sexual. Pero no debemos señalar a la escuela como la única institución que reproduce estos ideales sociales, la escuela no trabaja sola influyendo en la vida de una persona, se encuentra acompañada de la familia, la comunidad religiosa, el barrio, el sistema de salud y también los consumos culturales a los que se accede desde la primera infancia como es el caso de la televisión o las redes sociales.

El rol de la escuela en la formación de la identidad

En el año 2006 se sancionó la ley nacional n°26.150 de *Educación Sexual Integral*. Al día de la fecha se reconocen resistencias para una completa aplicación de la normativa en el

ámbito educativo, la cual continúa forjando el camino para ser reconocida como un derecho dentro de las aulas de los niveles inicial, primario, secundario y superior (Russo Sierra y Lovey, 2023).

Históricamente la escuela como institución se ha encargado de transmitir los ideales que el Estado deseaba que tuvieran sus ciudadanos modelos y los roles que debían ocupar en la sociedad. Es la escuela la que fortalece la transmisión de los patrones culturales que caracterizan a una sociedad y es por medio del currículum prescripto que se ven reflejadas esas características y los conocimientos que se consideran imprescindibles para formar al/a futuro/a ciudadano/a.

El sistema educativo organiza los contenidos a impartir en cada materia y/o área de estudios por medio de lo que se conoce como currículum oficial, este es un documento donde se especifica detalladamente cuál es el objetivo de cada espacio curricular y qué debe enseñar cada docente. El mismo está organizado por materias y por niveles, de esta forma se asegura una educación igualitaria en términos de contenidos y una organización que busca nivelar académicamente al grupo de estudiantes según su edad.

El currículum oficial está avalado por las máximas autoridades del Estado que se encargan de la educación y es obligatorio de cumplir tanto para el personal docente que debe impartir las clases como para el personal jerárquico que debe asegurarse que los docentes de la institución lo respeten.

A pesar de la existencia de un documento como el currículum oficial que marca las pautas de enseñanza en la escuela, existe otro currículum que es conocido como oculto. El currículum oculto son aquellas normas o prácticas que se ejercen en las instituciones educativas y son enseñadas de forma implícita pero eficaz. La escuela no es una institución inocente, reproduce ideales propios del pensamiento hegemónico de la sociedad el cual se encuentra tan naturalizado que se realiza de forma imperceptible pero dejando marcas en los ideales que le transmiten a sus estudiantes (Santos Guerra, 1996).

La educación sexual fue parte del currículum oculto mucho antes de manifestarse como una necesidad, un tema a trabajar o un derecho en el currículum oficial. Años posteriores a la declaración de independencia en 1816 se comenzó a trabajar en el modelo de país que se buscaba forjar en nuestra sociedad. La ley n°1420 sancionada en el año 1884 estableció el carácter obligatorio, laico y gratuito de la educación, buscando la homogeneización de un país atravesado por una fuerte ola migratoria que ofrecía una sociedad multicultural que se alejaba del Estado

nacional unificado que se buscaba en la época. Es aquí donde la escuela se encargaría de formar a las futuras generaciones siguiendo los ideales de la nueva Argentina que se estaba forjando.

Apelando a lo natural se fueron estableciendo en las instituciones educativas divisiones de los/as estudiantes en base al sexo que les fue asignado al nacer y a raíz de esta división se fue organizando la vida institucional. De esta forma se fue incorporando al sentido común que ciertos contenidos o comportamientos eran esperados para hombres y otros para mujeres, reproduciendo ciertos valores estereotipados que se presentan como imposibles de modificar y que se adherían a la identidad de cada persona, limitando así la posibilidad de expresar diferencias propias de cada uno/a pero que no van con lo esperado socialmente (Morgade, 2001).

A finales del siglo XIX y principios del XX se pudo observar la división de sexos en la organización de las asignaturas que se impartían en las instituciones educativas, esto demostraba lo que se esperaba a nivel social de las mujeres y de los varones. En el caso de las mujeres se ofrecían materias como Labores y Economía Doméstica, donde se le enseñaba tareas de costura, de cocina, cuidados para el hombre y futuros/as hijos/as, conservación de alimentos, cuentas de la casa, mantenimiento de los muebles, entre otras. En el caso de los varones una de las asignaturas de la época era Ejercicios y Evoluciones Militares, donde se centraba la atención en fortalecer su cuerpo y prepararlos para una futura vida militar (Rodríguez, 2021). De esta división de asignaturas podemos reconocer que la escuela, desde la sanción de la ley 1420 educaba en materia de sexualidad, dividía a las personas según el sexo que les fue asignado al nacer y reproducía la heterosexualidad como única opción posible, esto se podía observar al preparar a mujeres y hombres para un futuro donde iban a establecer una relación y reproducirse produciendo así el modelo de familia esperado a nivel social.

Este tipo de ideales se han reiterado por medio del currículum oficial que establecía materias y contenidos orientados al modelo social heteronormado de la nueva nación y por medio del currículum oculto que guiaba a los cuerpos a un único destino posible mostrando que todo lo que se salía de la norma no tendría lugar en la sociedad. Cuando se hace referencia a la heteronormatividad se busca destacar la existencia de una creencia social dominante que presentaba a la heterosexualidad como la orientación sexual considerada “normal” o esperada, limitando así el reconocimiento a otras orientaciones sexuales generando un contexto social discriminatorio y expulsivo para quien no se adecuaba a lo estipulado.

Durante las décadas de 1920 y 1930 se pudo relacionar a la educación sexual con ciertas prácticas vinculadas a un modelo médico con intenciones higienistas cuyo objetivo central era eliminar ciertas enfermedades que se transmitían en parejas jóvenes. Aquí se pudo empezar a ver un primer acercamiento a la categoría de “normal” y “anormal” en lo que refiere a las personas y su identidad sexual, se empezaron a marcar actitudes consideradas “desviadas” y se presentó como único fin de la sexualidad la reproducción humana (Zemaitis, 2019).

Esta revisión de la escuela en los inicios de Argentina como una nación independiente nos demuestra que constantemente se estaba negociando en la institución educativa el significado de lo femenino y lo masculino en la sociedad. A pesar que este significado fue modificándose a lo largo de los años y se vio influenciado por las diferentes normativas que acompañaron el avance educativo en materia de género, la clasificación de habilidades, el tratamiento diferenciado a las personas por su sexo asignado al nacer y la transmisión de prácticas que se viven en las escuelas hace más de un siglo, seguían presentes y son, en algunos casos, legitimadas por la institución educativa (Zemaitis, 2021).

Los materiales educativos utilizados en las escuelas tenían mucha influencia en la transmisión de la postura del Estado nacional de turno. Si nos acercamos a mediados del siglo pasado, durante el primer y segundo gobierno de Juan Domingo Perón (1946-1955), podemos encontrar que en las escuelas se utilizaban libros de estudio como *Niños Felices*, de la autora María Alicia Domínguez publicado por la editorial Kapelusz, donde se mostraba que el rol de la mujer debía estar centrado en el trabajo doméstico como madre de familia o, en caso de poseer un empleo, en el de maestra. El rol de la mujer como maestra se había dado porque se las veía como cuidadoras natas, un trabajo que requería de “instinto materno” y comprensión acerca del mundo infantil, conocimiento que los hombres comenzaban a confesar que no poseían, sin contar que era un trabajo mal pago lo que generaba que no fuera atractivo para los hombres que buscaban una carrera profesional próspera (Morgade, 1997).

Si bien el lugar que ocupaba Eva Perón en el gobierno le dio al género femenino la posibilidad de adquirir más derechos, todavía distaba mucho de encontrarse en igualdad de condiciones que los hombres y esto se veía en los materiales enseñados en la escuela. Lo femenino se inscribía en los valores definidos por el catolicismo y en los materiales de estudio se lo asociaba al trabajo en el hogar y la maternidad (Somoza, 2001). Con este ejemplo volvemos a reafirmar que cuando se hacía referencia a la existencia de una educación sexual tanto desde el

currículum tanto oficial como oculto, se evidenciaban situaciones como estas donde la heteronorma y la división de los sexos se encontraban estipuladas y se reafirmaban en la escuela, influyendo directamente en la formación de la identidad que *“se solidifica mediante la acción en el mundo en colaboración o pugna con los otros y con los rituales sociales establecidos”* (Epstein y Johnson, 1998, p.131). Las representaciones en los libros de textos y los discursos escolares continuaron reafirmandose durante todo el siglo XX, el conocimiento que se buscaba impartir continuaba transmitiendo los ideales legitimados por la ideología dominante, esto se pudo observar en los años posteriores al gobierno peronista y los marcados controles que se vieron en la institución educativa en los diferentes gobiernos democráticos y dictatoriales que lo sucedieron. La censura en el dictado de ciertos contenidos educativos, la omisión de otros y la naturalización de un orden social que generó una marcada división de género se pudieron visualizar en la vida escolar durante todo el periodo, incluso en la actualidad. Un ejemplo de esto, independientemente del gobierno de turno, se pudo observar en la omisión de las mujeres en los libros de historia, anulando su protagonismo y limitándola a la tarea de asistente o cuidadora, esto complicaba el avance hacia una sociedad con políticas de *“igualdad entre ambos sexos, pues si no son detectadas y destacadas situaciones de discriminación, nuestros alumnos en primera instancia difícilmente podrán aprender a identificarlas, y en segundo lugar a superarlas”* (Sáenz del Castillo Velasco, 2014, p.53)¹.

El género, reconocido como la construcción social basada en la diferencia entre lo femenino y masculino (Cobo Bedia, 1995), es una categoría que nos permite analizar de manera crítica las formas de relacionarse a nivel social a través de la historia, en ese nivel de análisis está incluida la escuela como institución que atraviesa la vida de las personas. Es al mirar con perspectiva de género las prácticas que convivieron en las instituciones educativas por décadas que podemos encontrar sucesos atravesados por la sexualidad y donde la jerarquía entre hombres y mujeres se hizo evidente (Sustas, 2014). La organización de los cuerpos y la desigualdad en el trato, así como la diferenciación en los contenidos a enseñar o la categorización de los mismos marcando las diferencias biológicas entre hombres y mujeres han tenido una marcada influencia en la sociedad y en el sistema educativo.

¹ No es objetivo del presente trabajo analizar los materiales de estudio del siglo XIX y XX, pero se utiliza el ejemplo de los mismos para demostrar que también se puede educar en sexualidad de forma “indirecta” y sutil desde el currículum oficial y oculto, destacando así que la sexualidad no solo está relacionada a la genitalidad y que abarca también tanto aspectos sociales como psicológicos.

Al transmitir ideales sociales se fue reforzando la construcción de una “normalidad” que distaba mucho de la sociedad real en la que se desarrollaba, esta terminó creando una “otredad” que fue descalificada y apartada, esto se vio, por ejemplo, con la estigmatización hacia la homosexualidad relacionándola incluso a una enfermedad y poniéndola en un lugar de peligrosidad para la vida de las personas. La perversión y la insanidad la rodearon generando una brecha entre quienes entraban en la categoría de normales y los que se salían de esta y debían ser corregidos (Zemaitis, 2021). Analizar el sistema educativo con una perspectiva de género podría permitir que se reconozca que la enseñanza de la sexualidad estuvo siempre presente de una forma u otra en las aulas, pues *“aunque no se plantee de manera explícita, en la educación formal existe desde siempre una “educación sexual” y que su sentido principal es preservar una parte importante del orden social de género establecido”* (Morgade, Baez, Zattara, Díaz Villa, 2011, p.28).

En la década del 1960 el Ministerio de Educación y Justicia fomentaba la educación sexual como una medida para controlar la propagación de la sífilis en 6to grado de la escuela primaria y en el nivel secundario, se la presentaba como una medida preventiva donde se invitaba a las familias y a los maestros/as a ser las voces autorizadas para dar respuesta ante esta situación. A inicios de la década del 1970 se llevaron a cabo en la provincia y la ciudad de Buenos Aires iniciativas para incorporar temas relacionados a la sexualidad en la materia *Educación para la Salud* y a mediados de la década el diputado por la provincia de La Pampa Agustín Tomás Estigarribia presentó un proyecto de ley para incorporar la materia *Educación Sexual* en el nivel primario y secundario, pero no prosperó (Zemaitis, 2021).

Con la irrupción del último golpe militar en Argentina, el 24 de marzo de 1976, se organizó dentro del Ministerio de Educación una subcomisión encargada de revisar los planes de estudio y prohibir ciertos contenidos que consideraban subversivos, entre ellos los relacionados a la educación sexual, considerándola como parte de la vida privada y por lo tanto responsabilidad de las familias. A principios de la década del 1980 y luego de recuperada la democracia, en el año 1983, surgieron problemáticas que a nivel sanitario debieron modificar la forma en que se trabajaba la educación sexual en la escuela y hacer explícitos ciertos contenidos, presentando a *“la sexualidad y la salud reproductiva como asuntos de Estado”* (Zemaitis, 2021, p.330).

Pandemia VIH/SIDA y los cambios en la educación sexual

Los primeros casos de VIH en Argentina se conocieron en el año 1982. Ante la falta de recursos y personal capacitado los pacientes no eran tratados con la atención que necesitaban, a esto se le sumó el estigma social relacionado a la enfermedad y quiénes eran las personas que vivían con VIH, principalmente se apuntaba a hombres homosexuales.

Con la recuperación de la democracia en Argentina en el año 1983 de la mano del gobierno de Raúl Alfonsín (el cual duraría hasta 1989) se visualizó en el país la necesidad de avanzar en la reconstrucción nacional centrando las fuerzas del Estado en el trabajo con los derechos humanos y buscaban resarcir los delitos cometidos durante la dictadura. En el ámbito educativo se centraron en reforzar la comunicación y participación de los actores implicados revisando los contenidos a trabajar y las formas de hacerlo.

A nivel social se logró avanzar en acciones relacionadas con los derechos sexuales de las mujeres, como es el caso de la *Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer*, que fue aprobada por la ONU en 1979 y reconocida como ley en Argentina en el año 1985 (ley n°23.179), la cual reconoció la igualdad ante la ley de la mujer con el hombre, también le otorgó libertad reproductiva, acceso a información actualizada en relación con la planificación familiar, así como el acceso al sistema de salud. El mismo año se sancionó la ley n°23.264 que reconoció la patria potestad compartida entre hombres y mujeres otorgando a éstas derechos sobre sus hijos e hijas, en el año 1986 se sancionó el decreto n°2274 que derogó normativas entre las que se encontraban aquellas que restringían la venta de anticonceptivos, en 1987 se aprobó la ley n°23.515 que modificó el código civil y aprobó el divorcio vincular, un hecho que generó repercusión en la sociedad porque proponía un modelo de familia que no coincidía con aquel que se venía pregonando socialmente acompañado por los ideales transmitidos por instituciones religiosas. A pesar de las manifestaciones públicas que se realizaron desde el ámbito religioso para presionar por la no aprobación de la normativa sobre la base del argumento de que la familia pertenecía al orden natural y este no se podía alterar, esta ley siguió adelante (Fabris, 2008).

En el año 1990, ya finalizado el gobierno de Raúl Alfonsín e iniciado el de Carlos Menem (1989-1999), se sancionó lo que se conoce como ley de *SIDA* y se declaró de interés nacional la lucha contra el Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida, número 23.798. En el año 1991 el decreto 1244 se encargó de reglamentarla e indicó en el artículo 1 de su anexo que las

instituciones educativas debían incorporar la prevención del SIDA en sus programas de enseñanza, esto incluyó al nivel primario, secundario y terciario. Esta medida implicó un gran avance en el trabajo de la educación sexual en las escuelas, aunque se debe reconocer que se hizo como una medida preventiva y sanitaria. Se comenzó a puntualizar en la enseñanza de la sexualidad desde un enfoque biomédico, donde se apuntó a los peligros que traía a la salud las enfermedades de transmisión sexual (ETS) o aquellos resultados no deseados de una sexualidad sin cuidados y “prematura” en cuanto a la edad de las personas involucradas. De trabajar estas temáticas se encargaron materias como *Ciencias Naturales* o *Biología*. La escuela se concentró en prevenir peligros, se presentó al embarazo o las ETS como el resultado no deseado o el “castigo” por no cuidarse adecuadamente. Para trabajar con este enfoque se recurrió a voces autorizadas que solían encontrarse fuera de la escuela, por eso se hace referencia a que tratamos con un enfoque bio-médico, ya que la medicina era la encargada de presentar información veraz sobre los cuidados necesarios, se presentó a la ciencia como única poseedora del saber en este aspecto, y se apeló a lo biológico para reconocer a lo “natural” como aquello dado, como la norma y toda desviación traería consecuencias a nivel sanitario que se verían reflejadas, como se mencionó previamente, en embarazos adolescentes o enfermedades de transmisión sexual. Este modelo dejó fuera la idea de una sexualidad libre donde el placer y los sentimientos se encontraban presentes en la vida adolescente y puso el eje en los “peligros” ante la falta de cuidado. También se vinculó mucho con una idea de lo moral relacionada con una versión católica de la sexualidad, donde el “deber ser” estaba presente en cada acto y la abstinencia era una forma de cuidar la salud propia y la del otro/a (Morgade, Baez, Zattara y Díaz Villa, 2011). Muchos especialistas se centraron en ese enfoque moral para prevenir, apelando a controlar la cantidad de parejas sexuales que se tenían o los beneficios de tener relaciones estables y monógamas. Este enfoque ya se había visualizado en los manuales de *Biología* a mediados de los años 70 (Zemaitis, 2021), por lo que no era una postura nueva, solo que a partir de la epidemia provocada por el VIH el foco se centró en buscar otros responsables o factores de riesgo y en encontrar una solución inmediata para controlar una problemática sanitaria que estaba latente. En la década de 1990 se comenzó a reproducir una mirada discriminatoria a las personas homosexuales relacionándolas con prácticas peligrosas a nivel sanitario y moral (Zemaitis, 2021).

La población considerada de “riesgo” en cuanto a la transmisión de ETS se volcaba a las personas homosexuales, trans o quienes consumían drogas intravenosas. Las campañas de prevención se centraban en la utilización del preservativo y la prevención de relaciones abiertas o con más de una persona. En los medios gráficos entre 1988 y 1998 no se presentaron casos de VIH/SIDA relacionados a personas heterosexuales, esto también creaba una idea de quiénes eran los/as responsables principales de la propagación de la enfermedad, independientemente que esto fuera así. Desde el Ministerio de Educación ya se habían visualizado en los 80 las primeras capacitaciones sobre sexualidad en la adolescencia para comenzar a prevenir resultados no deseados de una sexualidad comprendida como “sin control” (Zemaitis, 2021). Un ejemplo del trabajo realizado en materia de prevención a nivel estatal se pudo ver en un material producido y distribuido en 1989 por el Ministerio de Educación y Justicia llamado “Educación sexual: Adolescencia, Familia y Escuela”², que puntualizó la necesidad de fortalecer el vínculo entre estudiantes y docentes, invitando a “padres” al diálogo para derribar mitos relacionados con el SIDA. Este material hizo referencia a cuatro enfoques para trabajar la educación sexual en las aulas, dos de ellos mencionados previamente como son el “enfoque biologista” y una “orientación moralista”. Desde el primero volvió a hacer referencia a la naturaleza y a la anatomía humana relacionando la sexualidad a lo biológico y desde el segundo se centró en las normas para vivir en la sociedad y los valores que debemos respetar. A estos enfoques se le agregaron el “enfoque racional” que hacía referencia a lo intelectual y apelaba a dejar de lado el deseo y el “enfoque hedonista” que hacía referencia a la búsqueda del placer dejando de lado los sentimientos. Desde el material se apuntaba a que estos cuatro enfoques eran parte de nuestra cultura y con ellos habíamos sido educados, pero proponía una nueva perspectiva más integral donde se abordaba la sexualidad tomando en consideración el “vínculo interpersonal” y se tomaba en cuenta lo biológico, psicológico y social.

Durante la década de 1990 se produjo una reforma educativa que trajo consigo la discusión sobre los que serían considerados Contenidos Básicos Comunes (CBC) que permitirían establecer un marco curricular que fuera común para el sistema educativo. En los debates por los contenidos y el lenguaje a incluir en los mismos se pudo visualizar la intervención de la Iglesia Católica que culminó con varias modificaciones en favor de la perspectiva que buscaba inculcar la institución religiosa. En materia de educación sexual se pudo reconocer un cambio en el

² <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005104.pdf>

lenguaje de algunos contenidos, por ejemplo en el área de Ciencias Sociales fue suprimida la palabra “género” y reemplazada por “sexo” ya que desde la postura católica esto impartía un pensamiento ideológico que “*desnaturaliza los roles de mujeres y varones*” (Torres, 2019, p.303). Aunque el Estado nacional decidió apoyar los cambios sugeridos por la iglesia y ésta terminó teniendo gran influencia en la definición del mínimo curricular para el sistema educativo, se podría visualizar un primer intento por reconocer el concepto de género en la educación de la época. La influencia de la Iglesia Católica en el sistema educativo y su posicionamiento con respecto a la educación sexual seguirá teniendo protagonismo en los debates por futuras normativas en torno a la educación nacional que se verán en los años posteriores.

El camino hacia la ESI

En el siguiente apartado se expondrán las normativas que hicieron posible la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral N.º 26.150. Se abordarán, por un lado, aquellas disposiciones aprobadas con anterioridad que habilitaron su debate y posterior sanción, y, por el otro, las normativas posteriores que contribuyeron a la ampliación de los derechos adquiridos

En primer lugar, en 1989 la Asamblea General de Naciones Unidas redactó un tratado conocido como Convención sobre los Derechos del Niño, promulgado en 1990, que reconoció a todos los menores de 18 años como sujetos de derecho. Esto implicó que cada persona, independientemente de su edad, adquiriera la titularidad de sus derechos y pudiera exigir su cumplimiento sin necesidad de intermediarios. La Convención fue ratificada en Argentina ese mismo año y, en 1994, obtuvo rango constitucional, transformando el paradigma tutelar bajo el cual los/as “menores” eran considerados seres incapaces cuya opinión no se tenía en cuenta. Desde entonces, el Estado asumió el rol de garante de los derechos de niños, niñas y adolescentes (NNyA), reconociéndolos como personas en desarrollo con necesidades específicas que debían ser atendidas y escuchadas. De este modo, el principio del interés superior del niño se consolidó como uno de los pilares de la Convención y, a partir de esta base, comenzaron a sancionarse diversas normativas orientadas al bienestar de NNyA y a la consolidación de su reconocimiento como sujetos plenos de derecho.

En esa línea, una de las normativas más relevantes fue la sancionada en noviembre de 2002, en el contexto de la recuperación tras la crisis económica, política y social de 2001.

Durante la presidencia interina de Eduardo Duhalde, se aprobó la Ley N.º 25.673, que creó el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable bajo la órbita del Ministerio de Salud de la Nación. Esta normativa constituyó un antecedente fundamental para la posterior sanción de la Ley de Educación Sexual Integral en 2006. El programa, entre sus objetivos principales, estableció el derecho a tomar decisiones libres e informadas para prevenir embarazos no deseados y garantizar el acceso a información y servicios vinculados con la salud sexual. En su artículo 4 reafirmó el principio del interés superior del niño, en consonancia con la Convención, y en los artículos 9 y 10 dispuso que las instituciones educativas —tanto confesionales como no confesionales— debían garantizar su cumplimiento “en el marco de sus convicciones”.

En el año 2005 se sancionó la ley n°26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, a partir de aquí se reforzó la nueva forma de concebir a los NNyA y su relación con las personas adultas, así como la responsabilidad del Estado en la satisfacción de sus necesidades, reconociendo el desarrollo progresivo de su autonomía. Los cambios de enfoques se irían dando de forma gradual a fin de garantizar el conjunto de derechos adquiridos sin perjudicar el ambiente donde se desarrollaba ese niño, niña o adolescente (Montaña. Rambur, Gauna, Rosignolo y Tudela, 2022).

La ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, n°26.061, así como la 25.673, que crea el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable, reconocían la importancia de adherir a la Convención de Derechos del Niño, esta iniciativa demostró la intención de respetar la categoría de sujetos de derecho que habían adquirido NNyA y evidenciaba un camino que se estaba construyendo en materia de derechos que consideraba primordial el interés superior de los/as niños, niñas y adolescentes en el respeto de sus derechos y necesidades. Esta perspectiva se fundó sobre ciertos pilares entre los que podemos reconocer la indivisibilidad, la integralidad, la universalidad y la progresividad, de esta forma el Estado asumió la responsabilidad y la obligación de garantizar dichos derechos, los NNyA comenzaron a ser vistos como sujetos/as con capacidad para exigir la garantía de los mismos.

El personal docente, como agente del Estado, se convierte en garante de esos derechos y asume la obligación de asegurar su cumplimiento integral y respetar las obligaciones que los amparan. La indivisibilidad se centra en que estos derechos no pueden ser fragmentados y deben ser reconocidos y respetados en su totalidad; la integralidad hace referencia a que la persona

puede exigir el cumplimiento de todos los derechos que la amparan ya que todos son igual de importantes en su vida y no hay jerarquía entre ellos; la universalidad apunta que todas las personas tienen los mismos derechos independientemente su clase social, cultura, género, etc. y la progresividad reconoce la ampliación de los derechos con el objetivo de garantizar más instrumentos y mecanismos para implementarlos, siempre pensando mejoras en pos de la defensa de lo conquistado.

En su artículo 14, la ley 26.061, reconoce el “Derecho a la Salud” y destaca la importancia de que niños, niñas y adolescentes reciban asistencia médica necesaria en igualdad de oportunidades y a las acciones de “*prevención, promoción, información, protección, diagnóstico precoz, tratamiento oportuno y recuperación de la salud*”, este artículo se vincula directamente con el número 15 que reconoce el “Derecho a la Educación” de la cual se espera que atienda a su desarrollo integral respetando su “*libertad de creación*” y el 16 que prohíbe la discriminación por embarazo, maternidad y paternidad en las instituciones educativas. Estas medidas ofrecían un primer acercamiento y preparaban el camino para los derechos que estipularía posteriormente la ley 26.150 de Educación Sexual Integral.

En el año 2006 entre octubre y diciembre se aprobaron en nuestro país dos normativas que generaron un cambio significativo en el sistema educativo y un gran crecimiento en materia de derechos que benefician a niños, niñas y adolescentes. El 4 de octubre se sancionó la Ley Nacional de Educación Sexual Integral (ESI) que, tal como se mencionó previamente, fue reconocida con el número 26.150 y estableció la obligación de las escuelas en el territorio nacional de proporcionar el acceso a educación sexual integral en todos los niveles educativos (inicial, primario, secundario y superior no universitario). En su artículo 2 creó el Programa Nacional de Educación Sexual Integral cuyo objetivo principal fue hacer cumplir lo estipulado en la reciente normativa así como también lo propuesto en la ley que crea el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (nº25.673), en la Convención sobre los Derechos del Niño (nº23.849), en la Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (nº23.179) y en la ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (nº26.061), reconociendo a estas como parte integral de la ESI. Ante una serie de situaciones relacionadas a la salud sexual y reproductiva, enfermedades de transmisión sexual, el incremento en los embarazos adolescentes, la iniciación temprana en la sexualidad y el aborto, se

crea esta ley (Wainerman y Chami, 2014) poniendo en discusión algunos conceptos relacionados a la sexualidad que no podían ser explicados solo desde la biología.

La discusión y sanción de la ley trajo consigo una serie de conflictos entre distintas posturas ideológicas que se oponían a la implementación de una educación sexual con una mirada integral en las escuelas. En este debate surgió la disputa sobre si considerar a los y las estudiantes de los niveles obligatorios como sujetos de tutela o de derecho, tema que había quedado saldado más de una década atrás con la Convención de Derechos del Niño pero que volvía a entrar en la agenda pública. La discusión tomaba dos posturas, por un lado, que debía garantizarse la obligatoriedad de la ESI y que el Estado debía ser quien se encargara de asegurar su cumplimiento y, por el otro, que esto continuaba siendo un área exclusiva de las familias por tratarse de un tema privado. Esta última postura iba en contra de la categoría de sujetos de derecho estipulada en la Convención y reafirmada en la ley de Protección Integral. Aquí también tuvo influencia la postura sobre distintas miradas acerca de la sexualidad, ya sea quienes reconocían como único objetivo la procreación y quienes sostenían una mirada más integral donde se *“involucra el campo de la libertad, la felicidad y los derechos individuales”* (Wainerman y Chami, 2014, p.130).

En los debates por la aprobación de la ley nacional de ESI se visualizó el cambio de mirada entre lo privado y lo público, resurgieron diferentes discusiones que se habían dado a lo largo de la historia sobre quién debería ser la institución encargada de proporcionar este saber a NNyA y desde qué edad, considerando como principales instituciones en su vida a la familia y la escuela, sin dejar de lado el poder de la iglesia. Se reconoció la necesidad de resguardar la intimidad en la vida sexual pero también la de libertades individuales que tienen relación con la vida social y cultural de las personas (Zemaitis, 2021). La normativa propuso la integralidad de la educación sexual que abarcó aspectos psicológicos, éticos, políticos, biológicos y jurídicos, así como también la necesidad de brindar información actualizada. Este tipo de conocimiento podía venir de las familias pero requería del acompañamiento del Estado y sus agentes como es el personal docente perteneciente a la institución educativa. Es entonces que algunos discursos dominantes, como aquel impartido por la Iglesia Católica donde se relaciona la sexualidad directamente con la procreación, se vieron amenazados y aparecieron dimensiones relacionadas al derecho individual de la persona y la libertad en el disfrute sexual, temas que habían sido tabú en la

sociedad, comenzaban a visibilizarse y las visiones hegemónicas en relación al tema empezaban a ser cuestionadas (Esquivel, 2013).

A principios del 2000 la Iglesia comenzó a dar talleres sobre educación sexual presentando un enfoque moral, relacionando el cuidado con la abstinencia, desde la Conferencia Episcopal Argentina la llamaron “Educación para el amor”, donde el amor implicaba pensar en el bien de la otra persona y eso no era egoísta como sí lo es el instinto sexual que era presentado como la búsqueda de la satisfacción individual (Morgade, Baez, Zattara y Díaz Villa, 2011). En el año 2003 la provincia de Buenos Aires aprobó la ley n°13.066 de Salud Sexual y Procreación Responsable a partir de la que se instituyó que los establecimientos del territorio debían informar a los establecimientos del territorio a informar sobre métodos anticonceptivos aprobados por el Estado, siguiendo lo estipulado por la ley nacional 25.673/02. La aprobación de esta normativa generó una solicitud por parte de los colegios privados confesionales que terminó con el veto de dos artículos donde se incluía a las escuelas privadas en la medidas, la legislatura rechazó el veto pero se terminó permitiendo a los colegios enseñar estos nuevos contenidos de acuerdo con su ideario (Esquivel, 2013). Este tipo de discusiones fueron la antesala a lo vivido en las votaciones por la ley nacional de ESI. Esto se pudo visualizar, una vez aprobada la ley de ESI, n°26.150, en su artículo 5 establece que *“cada comunidad educativa incluirá en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros”*, dándole así la posibilidad a las instituciones privadas religiosas de decidir de qué forma se enseñará educación sexual.

No solo se presentaron discusiones en cuanto a la obligatoriedad de la ESI en las escuelas, también se puntualizó en la necesidad de controlar los contenidos y enfoques con los que los mismos serían enseñados. Una vez aprobada se convocó a una comisión de especialistas encargada de redactar los lineamientos curriculares y darle entidad al *Programa Nacional de Educación Sexual Integral* propuesto en el mencionado artículo 2 (Colectivo Mariposas Mirabal, 2018).

Mientras se desarrollaban los debates en la comisión, se aprobó, en diciembre del mismo año, la Ley de Educación Nacional (LEN), número 26.206 que recuperó el nivel secundario como tal y estipuló la necesidad de revisar la estructura curricular y la necesidad de controlar el acompañamiento de la trayectoria escolar del estudiantado, así como también reforzó la

necesidad de los/as estudiantes de reconocerse como sujetos de derecho a fin de poder ejercer plenamente su ciudadanía democrática. A diferencia de la ley nacional de ESI, la LEN incorporó la categoría de género y estipuló en su artículo 79 la responsabilidad del Estado de desarrollar políticas que promovieran la igualdad en materia educativa y estuvieran “*destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación*”. La LEN vino a proponer una nueva forma de ver la escuela secundaria y a los/as jóvenes y adolescentes que asistían a ella, esto se vio en sintonía con las normativas previamente mencionadas abogando por una educación secundaria obligatoria y que se proponía incluir a quienes no tenían acceso al sistema educativo por diversos motivos, tratando así de reducir las dificultades que les impedían progresar en su formación académica. A pesar de esto, igualdad de oportunidades a nivel legal no garantizó igualdad de acceso pues las realidades del estudiantado eran distintas (Terigi, 2008), pero sí demostró que se estaba trazando un camino que apuntaba a ir en la misma dirección en materia de derechos conquistados en pos del bienestar de NNyA.

En los meses que sucedieron a la aprobación de la ley de Educación Sexual Integral y la de Educación Nacional siguieron los debates en torno a los contenidos y la forma de trabajar la ESI en las escuelas. Uno de los desafíos que adoptaron fue formular un documento que incluyera las diferentes miradas, algunas de las cuales difícilmente podrían congeniar, pero tras meses de debate lograron elaborar un documento que consideraron abarcativo y adecuado a la ideología de todas las partes involucradas (Colectivo Mariposas Mirabal, 2018). Los lineamientos curriculares se votaron y aprobaron en 2008 bajo la resolución del Consejo Federal de Educación número 45. Este mismo año empezó a trabajar el Programa Nacional que en un principio comenzó con el armado de materiales y capacitaciones a docentes con el fin de instalar progresivamente la ESI en las aulas. No fue hasta el año 2015 que se vio incorporada en los planes de estudios de los profesorados destinados a nivel secundario y superior.

La Resolución CFE 45/08 fue el primer documento oficial que sirvió de guía sobre la forma en que debía enseñarse la ESI en las aulas en los distintos niveles. Ofreció material para orientar el trabajo en las distintas áreas, retomando los principios básicos de la ley 26.061, de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, y la 26.206, de Educación Nacional, buscando asegurar la igualdad educativa ofreciendo materiales actualizados para

disfrutar de una sexualidad plena. Otro de los puntos importantes que reconoció la resolución es la obligación de brindar una educación sexual transversal (en todos los niveles) y/o como un espacio específico (desde el nivel secundario), esto quiere decir que la ESI puede dictarse como una materia aparte o puede dictarse en las materias de la currícula atravesando todos los contenidos de la misma, dependiendo del nivel. El documento presentó un primer recurso para que el personal docente pudiera comenzar a incorporar la enseñanza de la ESI en sus clases y recibir la orientación necesaria en caso de no contar con capacitaciones previas sobre la temática.

En el año 2009 se aprobó la ley n°26.485 de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales, que buscó eliminar todo tipo de discriminación entre hombres y mujeres en todos los órdenes de su vida generando un entorno de igualdad, a su vez definió qué se entiende por violencia contra las mujeres, qué tipos y modalidades existen. En materia educativa en su artículo 11, inciso a, se promovió la necesidad de incluir en los contenidos curriculares aquellos que tuvieran perspectiva de género y fomenten *“la tolerancia, el respeto y la libertad en las relaciones interpersonales, la igualdad entre los sexos, la democratización de las relaciones familiares, la vigencia de los derechos humanos y la deslegitimación de modelos violentos de resolución de conflictos”*. Posteriormente y en consonancia con la aprobación de esta normativa, se aprobó en el año 2012 la ley 26.743 de *Identidad de Género*, si bien ya se venía mencionando el respeto por el género en las normativas desde la LEN, esta se centró en el reconocimiento del mismo como una categoría que hacía a la vida de las personas, la define y estipula la obligación de instituciones educativas y sus integrantes (entre otros actores) de respetar la identidad de género autopercebida independientemente la edad de la persona solicitante. En su artículo 12 se aclaró que ante el solo requerimiento de la persona solicitante, sin necesidad de realizar un cambio en su DNI o partida de nacimiento *“el nombre de pila adoptado deberá ser utilizado para la citación, registro, legajo, llamado y cualquier otra gestión o servicio, tanto en los ámbitos públicos como privados”*, esto incluyó a las instituciones educativas y todos sus integrantes. La aprobación de ambas normativas y la mención de las obligaciones del sistema educativo con respecto a su implementación en las aulas demostraron que se estaba desarrollando en el país un abanico de derechos que iban en la misma sintonía y buscaban establecer una sociedad que reconociera los derechos de las minorías hasta el momento

silenciadas, eliminando prácticas discriminatorias y visibilizando la necesidad de una educación sexual que ofrecía una verdadera postura integral de enseñanza.

En el año 2010 se sancionó la Ley de Matrimonio Civil Igualitario (N.º 26.618), que reconoció el derecho de las personas del mismo sexo a contraer matrimonio en igualdad de condiciones. Esta normativa significó un paso fundamental en el reconocimiento de la diversidad sexual y en la ampliación de derechos de niñas, niños y adolescentes que crecen en familias diversas, garantizando la igualdad de trato y la protección jurídica en materia de filiación, herencia, identidad y acceso a beneficios sociales. En este sentido, la Educación Sexual Integral retoma estos avances al promover el respeto por la diversidad familiar y la no discriminación como contenidos indispensables en la formación ciudadana.

Tres años más tarde, en 2013, se sancionó la Ley de Grooming (N.º 26.904), que tipificó como delito el acoso a personas menores de 18 años a través de medios digitales. Esta normativa permitió reconocer y atender una problemática creciente vinculada al uso de las tecnologías de la información y la comunicación, estableciendo medidas de protección para niñas, niños y adolescentes. La Ley de ESI se articula con este marco al incluir la educación digital, el uso responsable de internet y la prevención de situaciones de riesgo como parte de los contenidos que las escuelas deben garantizar, fortaleciendo así la capacidad de NNyA para ejercer sus derechos de manera segura también en entornos virtuales.

Nutriéndose del abanico de normativas aprobadas a nivel nacional en materia de derechos para los NNyA la provincia de Buenos Aires sancionó en el año 2015 su propia ley de *Educación Sexual Integral*, número 14.744. Esta normativa, sancionada 9 años después de la ley nacional de ESI tuvo la posibilidad de brindar una mirada más actualizada de la educación sexual y, a diferencia de la 26.150, pudo incorporar la obligación de garantizar una enseñanza con perspectiva de género (artículo 5) así como también incluir el derecho al placer sexual, algo que no era mencionado en la ley nacional. Si bien presentó un lenguaje todavía binario (femenino y masculino), no incluyendo en el mismo a otras identidades, dejó evidencia del nuevo modelo de enseñanza de la educación sexual integral que buscó derribar los tabúes vigentes por décadas en materia de sexualidad.

Una de las principales críticas a nivel social, especialmente de sectores religiosos, provenía de la inclusión del término “género” tanto en las normativas como en los materiales de estudio, ya que contradecía la noción de “naturaleza” que sostenían en torno a lo femenino y lo masculino. No obstante, y pese a las múltiples campañas y resistencias contra la incorporación de la perspectiva de género en la educación nacional, la sanción de la Ley 27.234 en noviembre de 2015, denominada Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género, marcó un avance sustancial al establecer la obligatoriedad de que todas las instituciones educativas realicen al menos una jornada anual dedicada a la prevención de la violencia por motivos de género. Esta medida se vio profundamente interpelada y fortalecida por la masiva movilización social que tuvo lugar ese mismo año con la primera marcha de #NiUnaMenos, que visibilizó la gravedad de los femicidios y la urgencia de una respuesta estatal y educativa. En este sentido, la ley y el movimiento social se retroalimentaron, consolidando a la Educación Sexual Integral como una herramienta indispensable para la construcción de una sociedad más igualitaria y libre de violencias.

En el año 2018 se aprobó la Resolución CFE 340 que estableció los núcleos de aprendizajes prioritarios de enseñanza, divididos por nivel y los 5 ejes³ desde los que se propuso su enseñanza. Es posible reconocer que *“la ESI proporcionó un lenguaje común que volvió inteligibles, para el campo educativo, los temas de género y sexualidad en clave de derechos humanos”* (Colectivo Mariposas Mirabal, 2018, p.8). Marchas como la de “Ni una menos”, desde el 2015, mostraron que lo privado efectivamente constituía un asunto público y que las voces de quienes no habían recibido un espacio para expresarse tenían lugar en la sociedad y eran reconocidas por el Estado que contemplaba la necesidad del cambio y, a pesar de las resistencias, lo demostraba con la aprobación de las leyes hasta el momento sancionadas.

En el año 2018 se sanciona la ley Micaela, n°27.449, en homenaje a Micaela García, una joven de 21 años víctima de femicidio, cuyo objetivo principal consistió en brindar capacitación a las personas que trabajaban en la función pública para que obtengan herramientas para prevenir e intervenir ante situaciones de violencia por motivos de género. Con el correr de los años y hasta llegar a la actualidad el abanico de leyes que ampliaban el derecho a la ESI fue creciendo y cada una, conectada con la anterior, complementaba y retomaba puntos que habían quedado sin

³ Cuidar el cuerpo y la salud, Valorar la afectividad, Garantizar la equidad de género, Respetar la diversidad y Ejercer nuestros derechos.

saldar conquistando derechos en respuesta a años de batalla por una sociedad más igualitaria. En el año 2020, se aprobó la ley Mica Ortega, n°27.590, en homenaje a Micaela Ortega, víctima de femicidio y grooming, el objetivo de la normativa era crear un programa de concientización sobre delitos informáticos como el grooming y el ciberacoso. Ese mismo año, tras varias discusiones, construcción de consensos y décadas de lucha se sancionó la ley 27.610 de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE). Su debate fue acompañado de una fuerte movilización callejera y mediática tanto por parte de detractores como defensores del aborto como derecho. La Campaña Nacional por el Aborto Legal, Seguro y Gratuito⁴ es una alianza de organizaciones que desde el 2005 lucha por el derecho de personas gestantes a decidir sobre su cuerpo, su lema: “*Educación sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar, aborto legal para no morir*” reconoció desde sus inicios la importancia de la ESI al presentarla como la base desde la que comenzar a trabajar, las tres normativas: la ley 26.150 de Educación Sexual Integral, la 25.673 que crea el Programa de Salud Sexual y Procreación Responsable (incluida la 26.130 que establece la anticoncepción quirúrgica gratuita a partir de los 18 años de edad) y la 27.610 de Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo. Las tres leyes se complementarían y trabajarían relacionadas para brindar la posibilidad del disfrute libre de la sexualidad. La ley de IVE en su artículo 13 reconoció la responsabilidad del Estado de garantizar el cumplimiento de la ESI “*estableciendo políticas activas para la promoción y el fortalecimiento de la salud sexual y reproductiva de toda la población*”, así como la necesaria capacitación sobre perspectiva de género y diversidad sexual al personal docente.

En el año 2021 se aprobó por Resolución del Ministerio de Educación Nacional, número 1789, la creación del *Observatorio Federal de Educación Sexual Integral* (OFESI) que buscaría reconocer la correcta aplicación de la normativa en las distintas instituciones educativas así como también los obstáculos a los que se enfrentaban. A su vez, el mismo año, se sancionó el Decreto 476 que reconoció la posibilidad de utilizar la nomenclatura X en el DNI o pasaporte para el reconocimiento de identidades fuera del binomio femenino/masculino. Durante el 2022 se aprobó la Resolución CFE 419 que reconoció a la ESI como una política que realizaba un aporte fundamental y necesario para la “*construcción de una sociedad diversa, justa e igualitaria*”.

La creación de instituciones como el OFESI o la reafirmación en la Resolución 419 mostraron el compromiso de un Estado nacional que buscaba dar respuesta a una demanda y una

⁴ <https://abortolegal.com.ar/quienes-somos/>

necesidad social de construir una sociedad más igualitaria. El reconocimiento a la identidad de género ya presentado en la ley 26.743 y reafirmado en normativas como el decreto 476 o la ley de 27.610 que reconoció el derecho a la interrupción voluntaria del embarazo en “personas gestantes” independientemente de su género, dan cuenta de una trama de cambios y discusiones que buscaban ampliar derechos proyectando un cambio en el pensamiento heteronormado de algunos sectores de la sociedad.

En el año 2023 se sancionó la ley *Olimpia*, n°27.736, que incorporó la violencia contra mujeres en entornos digitales a la ley n°26.485, de *Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres*, como una modalidad de violencia de género, reconociendo así las consecuencias del uso agresivo de los medios digitales y su impacto en la vida de sus usuarias.

Si bien los clásicos enfoques de enseñanza, como son el moralista y el biomédico, seguían vigentes en la época en la que se aprobó la ley nacional de ESI, y se pueden ver en la actualidad, se comenzó a preparar el terreno para un enfoque emergente que proponía diferentes miradas sobre la sexualidad y aceptaba diversas formas de estudiarla en las aulas. Podemos reconocer una mirada desde la sexología que se nutría de la psicología y la medicina y proponía enseñar prácticas sexuales saludables eliminando los mitos de la sexualidad vista como un peligro, enseñándole a adolescentes y jóvenes los beneficios de una vida sexual sana y con acceso libre a la información. También este enfoque tiene una rama que se centraba en lo jurídico que proponía el conocimiento de los propios derechos. Este modelo puntualizó en la necesidad de conocer las normativas que nos amparan para poder defenderse ante diversas formas de vulneración. Ambas ramas del enfoque pueden trabajar en conjunto y nutrirse una de la otra, no eliminan la visión médica de la enseñanza, pues también la reconocen como importante, los datos científicos ofrecen información necesaria para una sexualidad libre, pero no se limitan solo a ella y a lo biológico, aceptan la incorporación de nuevas perspectivas, es un enfoque que ofrece la mirada integral que propone la ley (Morgade, Baez, Zattara y Díaz Villa, 2011).

Conclusiones

La educación sexual ha sido un tema de debate social durante décadas, principalmente sobre qué institución debía encargarse de impartirla: la escuela o la familia, aunque actores religiosos católicos y evangélicos no quedarían fuera de la discusión y también tomarían, en

varios momentos de la historia, un papel importante en la decisión de temas y los enfoques con los que se enseñarían aquellos contenidos. El tipo de material a trabajar en las instituciones educativas se vio influenciado por las necesidades que a nivel social eran consideradas importantes para el Estado en cada momento histórico particular.

Si tomamos como punto de partida los últimos años del siglo XIX, época en la que se estaba trabajando en consolidar la identidad nacional y la escuela se había convertido en un instrumento para transmitir esos ideales que se buscaban reproducir, nos encontraremos con diversas formas de enseñar educación sexual, muchas de ellas establecidas de forma indirecta en el currículum oficial, como es el caso de la división de materias por el sexo asignado al nacer o la reproducción de un modelo de familia heterosexual, y otras que podríamos encontrar en el currículum oculto, esto se puede ver en las normas de cuidado sanitario e higiénico así como, por ejemplo, las prendas de vestir solicitadas en las instituciones educativas.

A lo largo del capítulo se recurrió a los tres enfoques de enseñanza de la sexualidad que Morgade, Baez, Zattara y Díaz Villa (2011) trabajaron, los cuales fueron presentados al inicio y que se evidenciaron en las instituciones educativas de nuestro país a lo largo del periodo presentado. Estos enfoques son el biomédico, el moralista y el emergente, los dos primeros coinciden en que son versiones restrictivas de la sexualidad. Desde el enfoque biomédico se recurre al estudio de lo biológico y el cuidado de la salud solo como medida preventiva para evitar enfermedades o embarazos no deseados, este enfoque reconoce la existencia solo del género femenino y masculino vinculándolo con el sexo asignado al nacer y se relaciona con un modelo higienista de la educación sexual que buscaba prevenir problemas de salud por medio del uso de los métodos conocidos o por medio de la abstinencia. En este punto se puede reconocer la relación con el enfoque moralista que se centra en el “deber ser”, el cuidado desde el control y la castidad, aquí encontramos la marcada postura de instituciones religiosas que buscaban educar para el amor y prevenir conductas “egoístas” y “riesgosas”. Si bien no se muestra en contra del enfoque biomédico y apunta a otras vías de cuidado por medio de la abstinencia, ambos presentan visiones acotadas de la sexualidad y rechazan la incorporación de los estudios de género como categoría crítica en educación. Los dos primeros enfoques fueron los más utilizados por el sistema educativo durante el siglo XX y se pueden reconocer en algunas prácticas durante el siglo XXI, aunque las normativas actuales plantean una mirada distinta. El enfoque emergente busca tomar el reconocimiento de derechos adquiridos en las últimas décadas y enseñar sobre

sexualidad desde una mirada integral que abarque aspectos jurídicos, éticos, políticos, sociales, biológicos, afectivos y psicológicos de la persona, sin centrarse en una sola mirada limitando la enseñanza a un solo tipo de enfoque, reconociendo así la necesidad de tomar a la sexualidad como un aspecto en la vida de la persona que la atraviesa por completo.

Para lograr la incorporación del enfoque emergente de enseñanza de la *Educación Sexual Integral* se necesitó reconocer que ciertas temáticas que eran consideradas de índole privada pasaran a ser tomadas como públicas y adoptadas por el Estado como parte de sus responsabilidades para promover el desarrollo íntegro de la vida de niños, niñas y adolescentes, respetando así su posición en la sociedad como sujetos/as de derecho, reconocida a raíz de la *Convención de Derechos del Niño* que cobra carácter constitucional en la década de 1990.

El abanico de normativas que amplían el derecho a la educación sexual y fueron modificando el sistema educativo, y la sociedad en general, en Argentina es amplio y, en base a lo trabajado, se podría considerar que ese proceso se empezó a ver a mediados de la década de los 80. La materialización de estos enfoques sobre la educación sexual y las normativas vigentes funcionan como guía para el trabajo de campo en las escuelas secundarias, según se desarrollará en los siguientes capítulos.

Capítulo 2: La ESI en la escuela secundaria: repaso por antecedentes de investigación

Introducción

En el presente capítulo se dará cuenta de algunas de las investigaciones realizadas en materia de Educación Sexual Integral (ESI) en Argentina durante los últimos 20 años, coincidiendo así con el proceso de discusión y sanción de la ley nacional de ESI. El propósito es repasar los antecedentes de investigación sobre la temática, poner en diálogo este trabajo de tesis con ese campo de estudio y como aporte a futuras investigaciones. Se tomarán en cuenta propuestas que analizaron el contexto y se basaron en trabajo de campo con estudiantes y docentes de nivel secundario. Estos antecedentes servirán para guiar el proceso y nutrir con sus aportes los postulados que se trabajarán en la presente tesis.

La ley 26.150 de Educación Sexual Integral fue sancionada en Argentina el 4 de octubre de 2006 bajo la presidencia de Néstor Kirchner. La normativa reconoció el derecho de niños, niñas, adolescentes y adultos/as de recibir Educación Sexual Integral en todos los niveles educativos a lo largo de todo el país (nivel inicial, primario, secundario y superior no universitario). Al reconocer la importancia de brindar ESI en el nivel superior se identificó la necesidad social de capacitar a futuros/as docentes en la temática, es por eso por lo que se propuso la aplicación en la formación docente.

La sanción de esta normativa se nutrió de un conjunto de otras leyes que la complementaron a nivel nacional como es el caso de la ley 23.849/90 que ratificó la Convención de Derechos del Niño reconociendo al mismo como sujeto de derecho, la ley 25.673/02 que creó el Programa de Salud Sexual y Procreación Responsable, la ley 26.061/05 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes y, solo dos meses después de la ley de ESI, en el año 2006 se sancionó la ley 26.206 de Educación Nacional. Si bien hay más leyes que acompañaron y ampliaron a la 26.150 (presentadas en el capítulo 1), las recién mencionadas se aprobaron en un periodo de tiempo cercano generando un cambio de paradigma en la forma en que se veían a los niños, niñas y adolescentes desde el marco normativo. Este cambio del “paradigma tutelar al de la promoción y protección de los derechos del niño, niña y adolescente,

impulsó el reconocimiento del derecho a la ESI (...) y contribuyó a su posicionamiento como política pública” (Mariani y Messina, 2025, p.137).

La ley 26.150 propuso un abordaje integral de la sexualidad, esto quiere decir que su enseñanza debe abarcar aspectos psicológicos, sociales, éticos, jurídicos, afectivos y biológicos a ser abordados de forma transversal en todas las áreas educativas. Esto implica que deben atravesar todo el plan de estudios vinculados con los contenidos propuestos por el diseño curricular y no presentados como un tema aparte en un momento particular destinado puntualmente para ello.

El presente repaso por antecedentes de investigaciones analizará dos tipos de trabajos que resultaron de utilidad para la realización de esta tesis. Algunas fueron realizadas previamente a la sanción de la ley 26.150 y otras, la mayoría, de forma posterior. Utilizar materiales que hagan referencia a una educación sexual previa al 2006 nos brindará la posibilidad de tener una perspectiva de cómo era la forma en que se enseñaba la temática en las escuelas. El recorrido estará centrado en el nivel secundario y se buscará puntualizar en experiencias que atravesaron docentes y estudiantes respecto a la aplicación de la ESI. Los dos apartados que dividirán a las investigaciones consultadas, para conocer qué se trabajó durante los últimos años en materia de ESI, tienen que ver por un lado con el contexto que a nivel social y educativo llevó a la implementación de la normativa y la forma en que fue recibida por la sociedad y las instituciones educativas. Por otro lado, se presentarán análisis de casos que trabajaron con experiencias de docentes y de estudiantes en el marco de espacios formales de trabajo desde la Educación Sexual Integral.

Ley de ESI en la escuela secundaria

Poder acceder a investigaciones que realizaron un recorrido histórico de la educación sexual en nuestro país brindó un piso sobre el cual arrancar para comprender el contexto actual y las resistencias que podrían presentarse en las instituciones educativas a la hora de implementar la ESI. Estas brindaron un panorama más amplio de la situación educativa y social antes de la sanción de la ley 26.150. Esto se pudo visualizar en dos trabajos de Zemaitis (2019 y 2021). En los mismos se reconoció que durante años se visualizaron disputas sobre quién debía ser la institución encargada en impartir esos conocimientos. También se sumó la disputa sobre la edad

y la organización de ciertos contenidos a enseñar dependiendo de la madurez para recibirlos. En su trabajo del año 2019, el autor realizó un repaso sobre el siglo XX y destacó que fueron mujeres pedagogas y feministas quienes iniciaron la lucha por implementar la educación sexual en las escuelas fomentando la igualdad de género en la enseñanza. Durante años se presentó una postura de la sexualidad como algo peligroso y alejado de la educación que no debía impartir la escuela por tratarse de un tema familiar. En investigaciones que muestran el trabajo realizado con estudiantes podremos observar la necesidad que estos/as presentaban de estudiar la temática porque no recibieron de sus familias la información que necesitaban ante ciertos problemas relacionados a su sexualidad. La educación sexual vista como amenazante, una vida sexual presentada como peligrosa y una mirada biologicista y moral de la educación son algunas de las perspectivas que presentó el autor en sus trabajos al realizar un recorrido histórico de su enseñanza en las instituciones educativas, en especial en el nivel secundario.

El trabajo que presentó Zemaitis con materiales de estudio de distintas décadas, resoluciones ministeriales, aportes de la iglesia católica y los enfoques biologicista, moralista, sanitarista e higienista de una sexualidad vista como amenazante, permitió ubicarse en una línea espacio temporal en materia de educación sexual. Esto sirvió para poder elaborar una postura que permitió una mirada a nivel social que incluyó otras perspectivas y así se pudo comprender, por ejemplo, cuál era la formación que tenían ciertos/as docentes tanto a nivel académico como personal y que se evidenciaba en las aulas.

Tal como se mencionó previamente, la ley de Educación Sexual Integral fue sancionada para dar respuesta a preocupaciones a nivel social que tienen que ver con ciertas temáticas relacionadas con la salud sexual y mental, las desigualdades de género, diversas formas de discriminación, la ampliación de derechos a disidencias sexuales, entre otras. Wainerman y Chami (2014) hicieron referencia a esa necesidad y reconocieron el papel de la escuela como formadora y su influencia en la vida de los/as adolescentes. Las autoras destacaron que la aplicación de la normativa, si bien necesaria, se proponía como progresiva y generaba ciertas resistencias por lo que al día de publicado su artículo todavía existían casos de docentes que no habían recibido la capacitación necesaria en el área. Entre los obstáculos con los que se encontró la ley se destacó en su trabajo la diferencia entre posturas en relación con el enfoque con el que debía enseñarse y en relación a qué correspondía al ámbito de lo público y lo privado. Los

enfoques analizados en la investigación se ven reflejados en otros trabajos posteriores, principalmente en las experiencias presentadas por docentes y estudiantes con respecto a la forma en que se dictaron en las aulas las propuestas de ESI de las que fueron partícipes.

La incorporación de la Educación Sexual Integral al sistema educativo generó cambios en las prácticas educativas y los discursos que se vieron atravesados por nuevas miradas en relación con la sexualidad y posible incorporación de la perspectiva de género en las aulas. Medici (2023) realizó un recorrido destacando los cambios que la normativa fue generando en el sistema educativo y la importancia del abordaje integral de la misma para cambiar el enfoque que históricamente se tomaba para la enseñanza de la educación sexual. Para poder realizar ese trabajo presentó un breve recorrido de aquellas normativas e investigaciones que acompañaron y fortalecieron a la ley 26.150 y destacó la importancia de la capacitación docente para poder llevar adelante una experiencia exitosa con la ESI, tal como reconocieron Wainerman y Chami (2014) en su trabajo.

A nivel social, muchos estudios relacionaron lo sexual con lo instintivo y así con lo biológico y lo natural. Esta postura fue presentada por Sustas (2014) en su trabajo como una de las miradas que se han aceptado a nivel mundial sobre la sexualidad. Pero que en la actualidad estas son cuestionadas por autores que la vinculan con el contexto social e histórico atravesada por múltiples influencias. El autor destacó que históricamente para controlar la sexualidad se utilizaron ciertos dispositivos sobre los cuerpos que presentaron ideas relacionadas con el deber ser y lo esperado a nivel cultural, muchas de estas formas se pudieron reconocer en experiencias áulicas presentadas en investigaciones que serán analizadas en el capítulo.

La escuela es una institución que históricamente se encargó de transmitir ciertas ideas relacionadas con la postura del Estado en cada momento histórico, tal como vimos en el capítulo 1. La presencia de la sexualidad en distintas materias presentadas por medio del currículum oficial y los contenidos que debían o no enseñarse se adecuan al contexto particular a nivel social. Morgade y Alonso (2008) hicieron referencia también al “currículum omitido” y lo presentaron como aquel que silencia ciertos contenidos y ciertas acciones que se encuentran en la institución educativa.

Cuando en la institución educativa se marcan parámetros de lo considerado “normal” y “anormal” es cuando se comienza a reconocer la necesidad de analizar de manera profunda la forma en que se está enseñando. Ante esto Morgade y Alonso reconocieron la necesidad de escuchar a los/as estudiantes ya que la resistencia a trabajar la ESI en las aulas trajo consecuencias negativas en quienes no se adaptaban a, por ejemplo, la orientación sexual hegemónica que se reproduce en la escuela. En este punto se encontró en la investigación de las autoras un material útil para el desarrollo del trabajo de campo que se realizó en esta investigación, donde se prestará atención en tomar en cuenta la voz de los/as estudiantes y también la importancia de reconocer la sexualidad en los/as docentes. Es por eso que se puede reconocer que “la sexualidad, las identidades sexuales, el lesbianismo, ocupan en la escuela el lugar de lo innombrable” (Morgade y Alonso, 2008, p.26), al reproducir la heteronorma se genera que los cuerpos sean vistos como algo “natural” relacionado a lo biológico y no se terminan aceptando otras identidades, tal como se reconoció también en el trabajo de Sustas.

La perspectiva de género en educación nos permite contemplar situaciones discriminatorias que están naturalizadas en las escuelas secundarias y que no suelen ser reconocidas como un problema a tratar. Al trabajar con docentes como uno de los personajes protagonistas de esta investigación es que se necesitan herramientas para poder visualizar si su práctica laboral se encuentra atravesada por dicha perspectiva. Gamba y Fuentes (2021) analizaron en su investigación la importancia del “enfoque de género en educación” ya que lo veían como una herramienta para comprender y poder repensar toda la vida escolar, desde las relaciones entre el personal docente, no docente, jerárquico y estudiantes, como también los diseños curriculares y los tipos de currículum que atraviesan la práctica educativa (oficial, oculto y nulo). El recorrido que realizaron y los materiales que analizaron en su trabajo permitieron ofrecer un panorama amplificado de ciertos momentos que a nivel histórico propiciaron el terreno para repensar el sistema educativo con perspectiva de género. Se visualizó la importancia de estudiar el cuerpo en la escuela secundaria, ya que ha sido moldeado siguiendo ciertos estándares sociales naturalizados a lo largo de la historia. Los autores reconocieron que al momento de realizar su investigación se seguían viviendo situaciones de control sobre el cuerpo, en especial el femenino, pero no de forma exclusiva, y destacaron que “el modo en que se piensa la sexualidad también se vincula con cómo se lee el cuerpo” (Gamba y Fuentes, 2021, p.357). Este tipo de afirmaciones resultan de gran utilidad para el trabajo a realizar en la presente investigación ya que permiten

puntualizar en la importancia de analizar el lugar que ocupan los cuerpos, en la forma en que son tratados/as los/as estudiantes del nivel y lo que se espera de cada uno/a en tanto personas que se adecuan a la “norma”. Este tipo de comportamientos y formas de organizarse en la escuela genera estereotipos de género que suelen ser difíciles de seguir para muchos/as estudiantes, pues nos encontramos ante una población estudiantil heterogénea que debe ser comprendida en base al contexto en el que se desarrolla.

A pesar de los múltiples cambios que atravesamos a nivel social, la escuela es una institución que, en parte, reproduce costumbres y valores que fueron forjados hace más de un siglo. En el trabajo de investigación de Chervin (2022) se hizo mención a las dificultades para asumir los cambios y la adaptación al contexto actual apoyándose en esa idea. Su investigación se desarrolló en dos escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y sobre los cambios a nivel social destacó que fue inevitable la necesidad de “redefinir estrategias pedagógicas y socioeducativas con el fin de atender novedosas situaciones y problemáticas” (p.8). Este tipo de análisis ofreció la posibilidad de visualizar un panorama donde la institución se adaptó y modificó sus prácticas para respetar la normativa vigente y los derechos de NNyA. Esto permitió incorporar una mirada que puntualizó en aspectos relacionados a las formas en que se adaptaron los/as docentes y cómo esto se visualizó en las producciones realizadas en sus clases. Esto puede evidenciarse por medio de observaciones de dichas clases o el análisis de los materiales que se encuentran en pasillos o en las aulas. Analizar estos momentos ofrece la posibilidad de poder reconocer la existencia de la transversalidad de la ESI en las clases o si son situaciones aisladas que no siempre tienen que ver con un estudio de la temática vinculado a la propuesta curricular de la materia en particular (Gamba y Fuentes, 2021).

A pesar de las modificaciones que se fueron dando en las instituciones educativas, es importante visualizar que no todas partieron de un mismo piso. Esto lo analizó Faur (2018) en su trabajo, destacando que puede verse un cambio más profundo en los contenidos en aquellas instituciones que ya habían realizado un trabajo previo con la ESI logrando una modificación en las actividades de la institución sobre la temática. Entre los resultados que obtuvo la autora a raíz de entrevistas realizadas a personal docente, pudo constatar que el cambio no es inmediato, hay un trabajo previo que se estaba gestando en la escuela antes de visualizarse modificaciones concretas. Tanto en docentes como estudiantes, la experiencia previa y la naturalización de

ciertos tópicos arrojaron en su investigación resultados prometedores ante la incorporación de las temáticas propuestas por los lineamientos curriculares de la Resolución CFE 45/08 y posteriormente por la Resolución CFE 340/18.

En síntesis, se puede reconocer que realizar un recorrido por materiales de investigación que analizaron el contexto en el cual se llevaron a cabo prácticas donde se enseñó la Educación Sexual Integral brinda herramientas que pueden ser de utilidad para conocer el espacio de trabajo y dónde se encuentra el área de estudio en relación con la ESI. Poder comprender la situación que atravesaron las instituciones educativas y las normativas que avalaron ciertas prácticas permite establecer un piso que sirve de base para arrancar un análisis enfocado en ciertos aspectos que necesiten reforzarse para ampliar el campo de estudio sobre el área. La utilización de materiales que realizaron un recorrido histórico permite comprender cuáles son los motivos o las circunstancias que dieron como resultado el escenario actual donde, como sociedad, atravesamos un cambio de paradigma y reconocimiento de derechos relacionados a la salud sexual y reproductiva, la identidad y la educación que permitieron la utilización de nuevas herramientas para forjar una sociedad más igualitaria. Es por este motivo que se decidió dividir las investigaciones sobre la temática en dos grupos, para que se pueda, por un lado, comprender cómo llegamos a pensar en la ESI como espacio de estudio y de investigación y cuáles son los parámetros más importantes a tener en cuenta. Y luego, por el otro, repasar algunas experiencias en el territorio que servirán como guía sobre qué herramientas de recolección de datos fueron de utilidad en otras investigaciones.

Este tipo de trabajos sirve para poder comprender el contexto ante el que nos encontramos al realizar la investigación ya que, al día de hoy, si bien estamos atravesando un momento histórico que busca romper con los estereotipos de género, se continúan reproduciendo prácticas que discriminan y categorizan a las personas según el sexo asignado al nacer.

Por este motivo, las investigaciones consultadas guían el estudio de campo del presente trabajo al permitir visualizar la importancia de poder encontrar cuáles son los contenidos relacionados a la ESI que trabajan los/as estudiantes del nivel secundario en las escuelas analizadas de Quilmes y si sus docentes tuvieron acceso a capacitaciones relacionadas a la temática antes de preparar dichas clases. Reconocer los enfoques con los que se trabaja la Educación Sexual Integral y las normativas que la acompañan nos permite identificar qué

contenidos son censurados u omitidos de la planificación de cada materia, situación que podríamos reconocer que tiene relación con la postura del/a docente o de la institución.

Experiencias de docentes y estudiantes

Numerosos/as investigadores/as han realizado trabajos que analizan la experiencia de la Educación Sexual Integral en escuelas, particularmente del nivel secundario. Solo se comentarán investigaciones que analizaron la experiencia de docentes en el nivel y en relación con la ESI, otras que puntualizaron en la vivencia de estudiantes reproduciendo sus voces y algunas que ofrecen la perspectiva de ambos.

Docentes

Jones (2009) presenta un análisis en la provincia de Chubut, su trabajo nos permite visualizar la experiencia de adolescentes tres años antes de sancionada la ley nacional de ESI, lo que nos brinda la posibilidad de conocer sobre qué temas buscaban hablar los/as jóvenes en relación a la sexualidad en la escuela y conocer la forma en que los/as docentes lo abordaban sin tener un marco normativo con lineamientos curriculares que los/as guiaran. En este caso particular entra en juego la aplicación de la ley de Salud Sexual y Reproductiva de la provincia estudiada (n°4545) y la nacional (n°25673). Esto nos ofrece un panorama de qué tipo de contenidos o de objetivos buscaba el sistema educativo en materia de educación sexual en esa época. Aquí podemos observar el enfoque biomédico trabajado en el capítulo 1, que continúa vigente hasta la actualidad, donde se trabaja la sexualidad en materias como Ciencias Naturales o Biología y se pone el foco en la prevención de enfermedades de transmisión sexual o embarazos adolescentes (no se hace referencia sobre si son o no deseados), este dato también es mencionado en el trabajo de Faur (2015). La investigación muestra que muchas de las recomendaciones realizadas por docentes están dirigidas a las alumnas, pues es en ellas donde se pueden ver los resultados de una sexualidad “sin cuidados”. También deja en evidencia que el posicionamiento moral vuelve a aparecer recomendando la abstinencia y el autocontrol como medida de cuidado o la pareja estable como solución ante posibles inconvenientes. Ante la imposibilidad de hablar en la escuela de los temas que verdaderamente preocupan a estudiantes en materia de educación sexual, se recurre a las charlas entre pares, lo que produce que muchas veces la información que

obtienen no sea actualizada o valedera. La incomodidad de los/as docentes de trabajar la temática genera situaciones donde no se terminan tratando los temas con la profundidad requerida.

Esto se mencionó también en la investigación de Lavigne (2011) al reconocer que el estudio de la sexualidad ha sido un tema complejo a tratar a nivel social, en especial con adolescentes, ya que no se termina de definir quiénes deberían ser los/as encargados/as de garantizar dicha enseñanza, si es responsabilidad del Estado o la familia. La autora también puntualizó en el miedo y el desconocimiento como elementos que limitaban la posibilidad de un trabajo adecuado en la temática por parte de los/as docentes. Su investigación, ya del 2011 con la ley de ESI y los lineamientos curriculares sancionados, ofrece resultados similares a los de Jones que realizó un trabajo ocho años antes y sin ley nacional de Educación Sexual Integral, por lo que podemos reconocer que las limitaciones y la falta de capacitación en la temática son una problemática que se debe seguir indagando en el estudio de la ESI y así alcanzar conocimiento para comprender qué es lo que produce que los/as docentes no puedan poner en práctica en sus clases el trabajo sobre sexualidad. La investigación de Jones (2009) concluyó reconociendo que no hay referencias al placer y el afecto en los temas que trabajaban educadores/as en sus clases sobre sexualidad, pues todavía no se veía a los/as estudiantes como personas que podían llevar adelante una vida sexual plena, lo que impedía que aprendieran sobre el disfrute y el cuidado responsable.

Cuando se trabaja con adolescentes y personas adultas nos encontramos con generaciones que han recibido una educación con enfoques disímiles y se criaron en una cultura con ciertas diferencias. Conocer únicamente la mirada de los/as docentes nos va a brindar una visión adultocéntrica que puede distar de las necesidades que presentan sus estudiantes en materia de sexualidad. Morgade, Ramos, Román y Zattara (2011) presentaron en su trabajo las visiones de directivos/as y docentes y volvió a hacerse presente el modelo biomédico en los testimonios obtenidos. También reconocieron que aquello que no es dicho y decide no trabajarse empobrece y genera una visión estereotipada de la sexualidad. Destacan que al demostrarle a los/as estudiantes que hay ciertos temas que no se trabajarán en la institución educativa se termina inhibiendo su curiosidad, construyendo un entorno hostil para la libre expresión. Las autoras plantearon que una de las formas de presentar a la sexualidad en las instituciones estudiadas era como un “problema”, lo que generaba que se recurriera a una mirada desde la prevención

aplicando, como vimos previamente, el modelo biologicista para cuidar a los/as jóvenes de los resultados de una sexualidad no deseada. Una problemática que volvió a aparecer es la falta de capacitación del personal docente y la necesidad de recurrir a expertos en el tema que puedan impartir charlas pero que son ajenos a la institución educativa, muchas veces pertenecientes al sistema sanitario. Nuevamente apareció el temor ante lo desconocido por parte de los/as adultos y el “no saber” se termina convirtiendo en un “no poder”. Las diferencias generacionales y las posibilidades que tienen los/as adolescentes a nivel social generan que sus docentes terminen manifestando una imposibilidad para llegar a desarrollar temáticas acorde a sus necesidades. Este trabajo retomó, al igual que el de Jones (2009), la idea de que las mujeres se terminaron convirtiendo en destinatarias de muchos “consejos” o son responsabilizadas de los resultados no deseados. Aquí podemos encontrar una mirada sexista de la enseñanza sobre sexualidad y que avala a la heterosexualidad como única posible, la da por asumida sin tomar en cuenta otras orientaciones sexuales. Esta problemática se visualizó en los trabajos analizados hasta el momento y es un aporte enriquecedor para analizar la forma en que los/as estudiantes eran presentados/as y tratados/as por sus docentes en las clases de ESI.

Un punto notable para destacar es que en entrevistas con docentes se visualizó un trabajo de forma “indirecta” sobre sexualidad en materias que no son necesariamente Ciencias Naturales o Biología, materias que pertenecen al área de las Ciencias Sociales. Este tipo de información ofreció un buen panorama al evidenciar que es posible que exista cierta apertura en las experiencias áulicas con algunos/as docentes al tratar temas que salen del enfoque biomédico. Aunque trabajar la sexualidad como “tema” puede quitarle la complejidad que posee y la integralidad que plantea la normativa y permite que se superen los “reduccionismos biológicos” en palabras de Kornblit, Sustas y Adaszko (2014), los autores coincidieron también que las concepciones que traen los/as docentes influyeron en los temas que decidieron no trabajar en las aulas dejando afuera contenidos que serían necesarios en la educación sexual de sus estudiantes. En este punto se podrían evidenciar ciertas representaciones sociales que poseen los/as educadores/as que construyen un prejuicio sobre la temática, así como también la falta de capacitación en la misma.

En la investigación de Kornblit, Sustas y Adaszko (2014) se realizó un trabajo de campo que involucró a docentes de todo el país y se tomaron en cuenta ciertas concepciones

relacionadas al lugar de origen. No es un dato menor reconocer la influencia de la provincia o la región donde se elaboró el trabajo ya que ofreció distintas perspectivas vinculadas a la cultura y las representaciones de cada lugar, pero, al igual que con el trabajo de Jones (2009), brindó datos útiles para conocer las posturas de los/as docentes del nivel. Este tipo de trabajos permitió reconocer ciertas aristas que son importantes para trabajar en entrevistas con docentes para ver su forma de dar clases y de poner en práctica la ESI en las mismas, también brindaron información sobre sus concepciones sobre lo que es verdaderamente importante enseñar y desde qué enfoque se realizó dicha enseñanza. En sus conclusiones volvió a surgir el modelo biomédico como el enfoque predominante en las clases, ya que la reproducción seguía siendo uno de los temas más tratados en todas las regiones que analizaron, esto es algo que también surgió en el trabajo de Morgade, Ramos, Román y Zattara (2011) donde se relacionó al cuerpo con lo “científico” y al tratar con adolescentes el peligro era considerado mayor porque esos cuerpos podían reproducirse.

Para poder visualizar situaciones discriminatorias en las instituciones educativas es importante poder conocer cuáles son las representaciones en torno al género que se tienen en las escuelas trabajadas. Nobile (2017) buscó analizar este tema en particular en escuelas secundarias de la localidad de Berisso y se encontró con que hay ciertas temáticas que quedaban relegadas a docentes de ciertas áreas que en muchas ocasiones lo veían como una “carga” más a su trabajo diario. Esta situación se ha mencionado en las investigaciones analizadas en este capítulo cuando se delega el trabajo de la ESI al área de Ciencias Naturales. De todas formas, la autora destacó que podríamos estar atravesando un contexto de “transición” ya que hay escuelas que presentaban una postura más tradicional en torno a la Educación Sexual Integral, reproduciendo el modelo biomédico y moralizante, mientras que había otras que comenzaban a “concebir la sexualidad de modo más amplio” (p.47).

En el trabajo de Nobile (2017), en cuanto a la experiencia de los/as docentes en relación a capacitaciones realizadas nos volvemos a encontrar ante situaciones donde manifestaron que no las habían recibido o que no habían leído la ley de ESI, aunque decían conocerla. Vuelve a aparecer la mención al temor de los/as docentes a trabajar ciertas temáticas, aunque en la institución educativa se encontraban con material enviado desde el Ministerio de Educación o con colegas con quienes podían intercambiar información. El temor ante el trabajo con temáticas

para las que no fueron capacitados generó pensarse fuera de la integralidad que propone la ley y considerar que es mejor la visión del “experto” para trabajar ciertos temas que la propia. Conocer los motivos que llevó a los/as docentes a incorporar o no la ESI en sus clases brindó una idea más amplia de la causa que genera la falta de aplicación de la normativa en las instituciones educativas. En los testimonios leídos en trabajos como los de de Russo Sierra y Lovey (2023) o Nobile (2017) podemos encontrar una de las puertas de entrada de la Educación Sexual Integral como motivo por el que los/as docentes la incorporaron en sus clases. Estas puertas hacen referencia a las formas en que se puede trabajar la ESI en la escuela de manera integral generando así una instancia de aprendizaje tanto para docentes como para estudiantes. La puerta mencionada en el trabajo de Nobile se trata de la “reflexión sobre nosotros mismos” y se visibiliza con testimonios que hacen referencia a esto, ya que hay docentes que afirmaron que ese “reconocerse como individuos” y responder a “inquietudes personales” los/as llevó a incorporar otra perspectiva en sus clases y trabajar, por ejemplo, estereotipos de género.

Romero (2018) realizó una investigación en escuelas católicas de La Plata con el fin de reconocer la existencia de tensiones en cuanto a la implementación de la ESI en las mismas. El autor destacó que, en ocasiones, las dificultades encontradas se acercaban a “temores” que tenían los/as adultos/as para tratar en las aulas ciertos temas que les generaban “pudor” y “vergüenza” de analizar con sus estudiantes. Dentro de los inconvenientes para aplicar la normativa destacó que no solo se trataba de la falta de capacitación, motivo que surge en varias investigaciones analizadas, también hizo referencia a “saberes diferenciales puestos en juego” (p.75), ya que muchos/as docentes afirmaban no haber accedido a los materiales ofrecidos por el Ministerio de Educación pero sí a los compartidos por la Iglesia Católica. También destacó que varios/as entrevistados/as confundieron la ley de ESI con la de Salud Sexual y Procreación Responsable (n°25.673) aludiendo a que la enseñanza de temas sobre sexualidad debían estar en materias como Salud y Adolescencia. En su investigación se pudo reconocer nuevamente una postura de la sexualidad presentada como amenazante y la necesidad de trabajarla en las aulas para evitar conductas “indeseables” o “riesgosas”, esto generó que en muchas ocasiones replicaran un enfoque biomédico de enseñanza.

Una de las mayores problemáticas a las que se enfrenta la Educación Sexual Integral es que no se la reconozca como una necesidad o como un derecho. En este tema es importante

puntualizar en el trabajo de campo para poder reconocer si esa perspectiva continúa vigente en la actualidad. El “¿para qué?” puede indicar que no es tomada en cuenta como parte de la educación de los/as estudiantes de la escuela y por lo tanto como algo que puede obviarse de lo trabajado en las aulas, ya que muchos/as docentes no los/as reconocen como personas capaces de disfrutar su sexualidad. En varias de las investigaciones previamente mencionadas se lo reconoció como uno de los motivos por los que decidían no enseñar ESI o porque se centraban en la prevención. A pesar de esta deuda de algunos/as docentes, se destacaron situaciones donde otros/as sí reconocieron cambios en las necesidades de sus estudiantes y buscaron adecuarse a ello, ya que veían que eran los/as adolescentes quienes terminaban presentado posturas más “abiertas” con una mirada más integral de la sexualidad y con demandas que antes no se atrevían a mencionar, lo que generó un cambio del vínculo entre la comunidad educativa. En el trabajo de Faur (2015) muchos/as docentes han reconocido que se encontraban ante problemáticas que superaban la enseñanza de la ESI porque requerían atención de otras instituciones y la falta de respuesta o seguimiento de los casos muchas veces complejizaba la posibilidad de seguirlo, sumado a la falta de acompañamiento para realizar actividades en la institución en materia de educación sexual, esto también se pudo visualizar en su investigación del año 2018.

Medici (2023) realizó lo que presentó como un “estudio de caso holístico” en una escuela de CABA que cuenta con los tres turnos (mañana, tarde y vespertino) y un equipo docente integrado por 200 personas. Se entrevistó a estudiantes, docentes y directivos de toda la institución. La autora puntualizó que la elección de la institución educativa tuvo que ver con que se trataba de una escuela que tenía experiencia en el trabajo con educación sexual, por lo que el trabajo de campo pudo evidenciar una apropiación de los lineamientos curriculares propuestos por la normativa aunque había casos donde se presentaba un enfoque biologicista. Para mostrar el impacto del trabajo docente en sus estudiantes se evidenció en las investigaciones que estos últimos reconocieron la importancia del trabajo de la ESI para sus vidas. Dieron cuenta de la integralidad que propone la normativa incluye el enfoque de los derechos humanos, el respeto por la diversidad, una sexualidad vista como un todo que atraviesa la vida y la importancia de la transversalidad. Este tipo de resultados demostraron que en la institución existe una presencia de la ESI en el trabajo realizado por docentes y en la apropiación de sus estudiantes, esto se desarrollará en el siguiente apartado.

La capacitación en docentes se evidencia en la forma en que encaran el trabajo con la Educación Sexual Integral, el enfoque que decidían seguir y la postura que tomaban reconociéndola como un derecho y no como una imposición por parte del equipo directivo. En muchos casos las capacitaciones se presentaron como resultado de propuestas presentadas por entidades estatales y en otros como parte de la propia curiosidad del/a docente que decidía formarse por su cuenta para poder ofrecer un tipo de enseñanza acorde a lo que propone la ley.

En el trabajo de campo realizado por Chervin (2022) se concentró en analizar dos escuelas secundarias de CABA entre el año 2019 y 2020. Es importante mencionar que fue en un periodo de una fuerte presencia en las calles de grupos feministas que luchaban por la aprobación de la ley de interrupción voluntaria del embarazo, normativa que se terminó aprobando en el año 2020 y cuya lucha generó que se le diera visibilidad al abanico de leyes que se habían aprobado en los últimos años y que buscaban que se garanticen derechos relacionados a la salud sexual. Una de las escuelas que analizó el autor es presentada como “contenedora”, ya que la ESI se encontraba muy presente en la vida institucional y permitía que se dieran espacios de lucha colectiva por parte de sus estudiantes y docentes. Destacó que quienes impulsaron este tipo de actividades eran cinco docentes mujeres, este dato nos podría indicar que, nuevamente, las actividades que buscan generar espacios más inclusivos son impulsadas por grupos que históricamente han sido silenciados o cuyos derechos fueron vulnerados. De todas formas, al trabajo realizado por las docentes se sumó el apoyo del equipo directivo que presentó una postura “abierta” para realizar este tipo de actividades, lo que no quiere decir que no se encontraran con resistencias por parte de otros integrantes de la institución, un aspecto no menor para tener en cuenta a la hora de analizar el contexto general donde se lleva a cabo una investigación. Tanto en la investigación de Medici como en la de Chervin se pudieron encontrar dos factores fundamentales que se fueron mencionando a lo largo del capítulo y que podrían ser vistos como los elementos claves para el desarrollo de experiencias exitosas en el trabajo con la ESI: uno es el tiempo, ambas investigaciones son recientes lo que presentan un panorama más propicio al desarrollo de la Educación Sexual Integral en las escuelas, en pleno auge por el reconocimiento de derechos por medio de las normativas sancionadas a lo largo de los años. El otro factor es la capacitación de los/as docentes involucrados/as, este dato evidencia el punto de partida desde el que se paran los/as profesionales de la educación para trabajar de forma transversal e integral la sexualidad en las aulas. Faur (2018) destacó que aquellas instituciones que realizaron mayores modificaciones

en torno a la ESI y la incorporaron en los contenidos a trabajar son las que ya venían realizando un trabajo previo en el área, dato que coincide con las dos investigaciones mencionadas previamente. No todas las escuelas parten del mismo piso al trabajar educación sexual y eso se logra visualizar en la práctica y en los resultados obtenidos.

El reconocimiento por parte del equipo docente de la Educación Sexual Integral como un derecho demostró un conocimiento de la normativa que pudo haberse obtenido por capacitaciones previas o por profesionales de la educación que se han informado en la temática, en ambos casos se debe tener en cuenta que se estaba trabajando con personal de la institución educativa que conocía sobre el tema, independientemente cuál sea el origen de dicho conocimiento. Aparte de asumir a la ESI como un derecho, la investigación de Faur (2018) destacó que muchos de los/as docentes encuestados/as son “conscientes del papel de la escuela para prevenir, atender y acompañar situaciones de violencias y/o abusos desde un rol pedagógico” (p.50), esto demostró que el personal de esas instituciones contaba con la formación para asumir su rol como agente del Estado garante de derechos y no hacía, por lo menos según lo que mencionan, caso omiso a situaciones de vulneración de los mismos.

Una forma de conocer la postura docente en primera persona la ofreció Beratz (2021) en su trabajo al contar su experiencia como profesora a cargo del proyecto institucional de ESI en la Escuela Secundaria n°14 de La Plata, el cual finalizó con la producción del libro “¿Dónde está mi ESI?”. En su escrito hizo referencia al trabajo con sus estudiantes, los inconvenientes que atravesaron como grupo, pero principalmente, su sentir como docente en una situación que no había enfrentado antes y que la ponía a prueba todo el tiempo. Este testimonio demostró que los/as docentes realizan un intercambio de conocimientos con sus estudiantes que es constante y esto genera que crezcan como profesionales, aquí nos volvemos a encontrar con la puerta de entrada que se mencionó en el trabajo de Nobile (2017) que propuso la reflexión sobre uno/a mismo/a como motivo para incorporar la ESI en la práctica educativa. En el relato de Beratz se pudo visualizar esto en múltiples ocasiones, por ejemplo, al mencionar la importancia de la participación estudiantil en las diversas ideas, “ellos aportaban información nueva que desconocíamos y pudimos aprender ahí, entre todos. Y que, como a ellos, también nos atravesaba” (2021, p. 85).

Estudiantes

En la investigación en escuelas secundarias resulta ineludible reconocer como protagonistas principales a los/as estudiantes, pues todo el trabajo que se realice en la institución tiene como objetivo, ante la ley, brindarles a ellos/as el poder ejercer su derecho a la educación. Es por ese motivo que aquellos trabajos que ofrecen testimonios sobre la experiencia que atravesaron y su punto de vista, son enriquecedores para conocer las fortalezas y debilidades de cada práctica de ESI que se dé en instituciones tanto públicas como privadas. El trabajo de Baez (2017) analizó la experiencia de jóvenes trans⁵ en la escuela secundaria pública en CABA. La autora destacó la importancia del respeto a las normativas vigentes para garantizar una educación que reconociera los derechos adquiridos y le permitiera a sus estudiantes ejercerlos en libertad.

En esta experiencia en particular no se pudo dejar de mencionar la ley de Identidad de Género, n° 26.743, que indica la obligación de las instituciones del Estado de respetar la identidad autopercibida de la persona sin necesidad que ésta haya realizado el cambio de género y nombre en su DNI. Ante situaciones escolares donde se presentan experiencias con estudiantes trans se evidenció la necesidad de la capacitación en la materia ya que esto se puede reconocer la vulneración de derechos por medio de acciones y medidas tomadas del personal docente, jerárquico y auxiliares.

La ESI se hace en las aulas de forma transversal e integrada con la currícula de cada materia pero también en la vida escolar en general, las experiencias en los pasillos también se suman a la forma en que la temática es trabajada. Las situaciones discriminatorias se pueden visualizar en, por ejemplo, la organización de los baños de la institución indicando quiénes pueden acceder a cada uno y quiénes quedarán en un limbo sin saber específicamente a cuál entrar, los comentarios estereotipados, la división de actividades en clases como la de educación física, entre otras situaciones.

En el trabajo, la autora compartió el relato de un chico trans que afirmó que todo sería más fácil si su identidad fuera como lo decía su documento, porque esto le generaría menos inconvenientes. También se encontró con la necesidad de tener que buscar un apodo neutro que no delate pero tampoco vaya contra su identidad y esto se presentó como una de las tantas

⁵ Forma abreviada de llamar al colectivo travesti, transgénero y transexual.

formas que alejan a los/as jóvenes de la institución, no todos/as cuentan con una red de apoyo para atravesar este tipo de situaciones y obtener el reconocimiento que merecen. Ante estas problemáticas, el trabajo de Baez llegó a una conclusión que podría encontrarse en los artículos analizados ya que representó una realidad que se vive, incluso en la actualidad, en las escuelas de educación secundaria y reconoció que “no se trata de un/a estudiante sino de un colectivo que no accede a un trayecto escolar que actualmente es obligatorio en el país” (2017, p.88). Se contempló desde esta investigación la importancia de no hacer caso omiso a este tipo de conclusiones y retomarlas como parte del trabajo a realizar para poder corroborar si continúa en vigencia.

Morales da Silva (2022) realizó un ensayo que comprobó lo trabajado por Nobile (2017) al presentar las denuncias de los/as estudiantes de Salta en base a la falta de ESI en las aulas, el material fue obtenido por citas del diario Página 12. Las experiencias de los/as estudiantes en esta temática se relacionaron con la hipótesis del presente trabajo y lo presentado por Nobile (2017), la enseñanza de la ESI se dio en materias específicas relacionadas a la biología o salud y no siempre se centró en problemáticas que presentaban los/as jóvenes de la institución. En el caso de Fernández Chein y Lozza (2021) las protagonistas de la investigación eran las estudiantes de la institución, quienes remarcaron que “es preciso trazar estrategias pedagógicas que se propongan superar las miradas adultocéntricas sesgadas, que están construidas desde el privilegio, para avanzar en un cuestionamiento de los universalismos” (p.4) y con ese objetivo les propusieron la creación de un “Equipo de Promotoras Estudiantiles de Género” y en el artículo se dejó en evidencia la riqueza de la propuesta y algunos resultados obtenidos. Aquí nos encontramos con dos experiencias distintas del estudiantado, por un lado quienes lograron un accionar más activo en materia de derechos en la institución y, por el otro, quienes todavía lo reclamaban.

Este tipo de experiencias permiten visualizar cómo se estaba desempeñando el trabajo de docentes en materia de ESI y la recepción de los/as estudiantes ante la presencia o falta de la misma. Sierra y Lovey (2023) también centraron su investigación en ver con qué obstáculos se encontró la normativa y cómo era la experiencia en las escuelas. Los autores mencionaron un tópico que se visualizó en otras investigaciones y es la subjetividad docente el motivo por el que se podía aplicar Educación Sexual Integral de una forma u otra o no se aplicase en absoluto, sus

objetivos y experiencias influyen mucho en la forma en que decidieron planificar sus clases, también volvió a verse la importancia de la capacitación en el área como motivo por el que se dictó de una forma u otra. En esta investigación podemos encontrarnos con la voz de los/as estudiantes que planteaban la necesidad de habilitar el debate en torno a la ESI y un cambio que los/as incluyera también como partícipes de aquello que se iba a trabajar, que se respondieran sus demandas y necesidades. Recobró nuevamente importancia el currículum oculto en la transmisión de los ideales de la institución y sus docentes y los mensajes que efectivamente terminaban recibiendo los/as adolescentes al querer trabajar la sexualidad en la escuela. Es necesario sumar investigaciones que puedan mostrar los resultados de aquello que se aprendía sin ser intencionalmente enseñado y el impacto que tenía en la vida de los/as estudiantes, pues podría generar que se termine transmitiendo un mensaje erróneo y enseñando que las temáticas relacionadas a la sexualidad no podrían ser trabajadas en la escuela y esta “queda desplazada por amistades, internet, familias y profesionales” (Sierra y Lovey, 2023, p.70) impidiendo así el acceso en la institución educativa a información actualizada y valedera. Molina (2013), quien realizó su trabajo en Córdoba, reconoció el papel de la escuela en la vida de sus estudiantes y destacó que esta se encontraba atravesada por numerosas experiencias que vivían sus estudiantes relacionadas a los vínculos sexo-afectivos, es por ese motivo que no se debía negar lo que allí ocurría tanto en los horarios de clase como luego, ya que su vida social transcurría también allí, por lo que los/as adultos/as que la integraban tenían que poder acompañar para dar respuesta a las necesidades de los/as adolescentes.

Romero (2021) realizó un trabajo de investigación en dos colegios de nivel medio privados y laicos de la ciudad de La Plata entre los años 2017 y 2018 y se encontró con comunidades educativas donde docentes y directivos apoyaban la aplicación de la ley de ESI y reconocían que esta era aplicada de forma “transversal” en sus materias y que todas debían contener algo relacionado a la Educación Sexual Integral en sus planificaciones. A pesar de esta “apertura” a la aplicación de la ley en las clases, reconoció que se presentaban demandas de estudiantes que afirmaban que existía cierta restricción para trabajar contenidos relacionados a la sexualidad relacionados a necesidades que presentaban en su vida cotidiana. En actividades realizadas con docentes sobre ESI el autor pudo recolectar testimonios y debates de estudiantes en torno a diversas temáticas que superaban la visión biomédica que se tenía de la sexualidad y analizaron, por ejemplo, casos de acoso callejero durante un debate donde se evidenció una activa

participación de los/as estudiantes que asistieron. Romero (2018 y 2021) remarcó la implicancia de la Iglesia Católica en escuelas confesionales donde se podía observar la influencia de sus ideales en la selección de materiales a los que podían acceder los/as estudiantes en relación a la ESI. Felitti (2018) presentó en su trabajo la experiencia de estudiantes mujeres de escuelas católicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires durante los debates y posterior aprobación de la ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (n°27610), haciendo referencia a las tensiones que presentaba el uso del pañuelo verde en las instituciones educativas y la postura de las escuelas con respecto a la temática. Las alumnas, y un docente citado, destacaron que el aborto también era un tema que debía ser incluido en la Educación Sexual Integral, por lo que aquello era parte de su formación y estaba amparado por la ley, a pesar de esto surgieron ocasiones donde su uso estaba prohibido en las mismas.

Continuar investigando en la materia nos puede brindar un panorama más amplio de las falencias y fortalezas de las instituciones educativas en relación a la Educación Sexual Integral y el poder que tiene el currículum oficial y oculto en la formación académica de los/as estudiantes del nivel secundario. Ceresani y Fernández (2016) realizaron un trabajo de investigación en escuelas secundarias del municipio de Lanús y coincidieron, al igual que los/as autores/as trabajados/as, en la importancia del currículum en la transmisión de mensajes e idearios de la institución educativa. Un punto a destacar es que mencionaron la cercanía de los/as docentes con sus estudiantes con quienes pasaban tiempo durante la semana y lograron crear un vínculo de confianza que en varias ocasiones sirvió como refugio para pedir ayuda en situaciones conflictivas que estaban atravesando. Es por este motivo que se reconoce la importancia de contar con docentes capacitados en ESI para que puedan responder a demandas de sus estudiantes que en ocasiones involucran aspectos importantes en sus vidas los cuales no se pueden ignorar, así como también quienes se impliquen en los pedidos de sus estudiantes, esto se pudo visualizar en el trabajo de Beratz (2021) al contar su participación como adulta responsable en la elaboración del libro “¿Dónde está mi ESI?”. Dicho libro, tal como mencionaba la docente, cuenta con la postura y evidencia la mirada de sus estudiantes en la selección de todos los contenidos ofrecidos en los capítulos presentados. Al comienzo del libro, luego del prólogo, se puede encontrar un apartado llamado “Palabras de las y los estudiantes” donde dejaron en claro su postura con respecto a la ley 26.150 y la necesidad que esta se respete, a la elección de los temas presentados, a la utilización del lenguaje inclusivo en su trabajo y a las necesidades que

tenían como estudiantes y consideraban que se repetían en otras instituciones educativas, destacando que

Percibimos dentro de nuestra comunidad educativa, como de tantas otras, una falencia en la información y formación, tanto en alumnos y alumnas como en los y las docentes, sobre las diversas formas de abordar las diversas aristas que deben contemplarse y que están incluidas en la Ley de Educación Sexual Integral tan necesaria y urgente para los tiempos que corren. Como estudiantes de la Educación Pública, éste es nuestro aporte a la comunidad educativa y a la sociedad en general (2019, p.8).

La posibilidad de conocer la voz de los/as estudiantes por medio de testimonios como los ofrecidos en el libro elaborado en la Escuela de Educación Secundaria n°14 de La Plata, nos permite comprender las necesidades que se presentan en materia de Educación Sexual Integral en algunas escuelas del conurbano.

Es importante aclarar que, a raíz de los trabajos presentados previamente, no es una realidad que se dé en todas las instituciones educativas pero que presenta un patrón que puede repetirse, es por este motivo que es necesario acceder a las voces tanto de estudiantes como de docentes para conocer sus posturas y experiencias al realizar el trabajo de campo y poder elaborar una conclusión más cercana a la realidad que atraviesan las escuelas analizadas en el partido de Quilmes en la presente tesis.

Conclusiones

Para la realización del presente repaso por antecedentes de investigación que han aportado a la construcción de la tesis se recurrió a numerosos trabajos que analizaron la aplicación de la ley nacional de Educación Sexual Integral, número 26.150, a lo largo del territorio nacional. Se dividieron los trabajos en dos tipos de materiales que sirvieron, por un lado, para dar contexto a la situación social y educativa que atravesaba el país antes y durante la sanción de la ley. Y, por el otro, las resistencias que se encontraron, y todavía se encuentran, para poder aplicarla en su totalidad. Este tipo de investigaciones ofrecieron herramientas fundamentales para el armado del marco teórico y del trabajo de campo que se realizó para esta tesis, ya que permitió visualizar las deudas que a nivel educativo se han identificado en materia de sexualidad y la importancia de reconocer a los/as adolescentes como sujetos de derecho y a sus docentes como garantes de los

misimos. La evolución de la aplicación de la ley de ESI en Argentina vino acompañada de una serie de normativas, presentadas en el capítulo 1 de este trabajo, que prepararon el terreno para el reconocimiento de la sexualidad y su enseñanza desde una mirada integral y con perspectiva de género.

El segundo tipo de investigaciones analizadas presentaron casos puntuales de experiencias de docentes y estudiantes del nivel secundario en materia de ESI. Este segundo apartado nos brindó un panorama amplio de los tipos de experiencias en relación a la educación sexual que se fueron dando en escuelas de Argentina. Entre los datos que arrojaron las investigaciones podemos reconocer dos tipos de experiencias en cuanto a la actividad docente. Por un lado, que la falta de capacitación en el área y los prejuicios que tienen los/as docentes del nivel secundario suelen presentarse como los mayores impedimentos para la incorporación de la ESI en el armado de sus clases. En algunos casos se menciona el temor a trabajar la temática pero esto también podría relacionarse con ideas previas o que sientan que no tienen suficientes herramientas para enfrentar ciertos planteos por parte de sus estudiantes. Por el otro, se evidenciaron situaciones donde la aplicación de la ESI fue exitosa y se presentaron casos donde se hacía hincapié en analizar los beneficios del trabajo colaborativo con estudiantes y la importancia de trabajar en un marco de derechos reconociendo las necesidades de NNyA.

En el caso de los/as estudiantes se visualizan casos donde había mucha demanda para tratar temas que los/as afectaban o interpelaban en su vida diaria. Se evidenció la existencia de momentos en los que la escuela no ofreció la asistencia que necesitaban. También situaciones donde pudieron ser partícipes de instancias en la institución educativa donde el personal docente aplicaba la ESI y respondía a sus demandas. Estas experiencias han demostrado que el trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes puede generar resultados prometedores para la formación de ambos en materia de Educación Sexual Integral.

El enfoque más encontrado por los/as investigadores/as de los trabajos consultados es el biomédico, que suele apelar a la consulta de un profesional de la salud ajeno a la institución para la realización de charlas o talleres sobre educación sexual o a la segregación de esos temas a materias como Biología o Salud y Adolescencia. De esta forma se presentaba a la sexualidad desde el lugar de la prevención y el cuidado ante situaciones problemáticas, dejando de lado la mirada integral que propone la ley. En los casos donde las escuelas trabajaban ESI con mayor

frecuencia y respetando los ejes propuestos en la Resolución CFE 340/18, se visualizaba un trabajo previo a la ley que fue gestándose a lo largo del tiempo y una mayor presencia de capacitaciones al personal docente. De esta manera podemos reconocer que el “éxito” en la aplicación de la ley reside básicamente en el conocimiento de la misma, pues muchas veces la falta de contacto con la temática crea prejuicios que impiden su correcto desarrollo.

Los trabajos consultados resultaron de gran utilidad para el armado del trabajo de campo de esta tesis ya que aportaron aristas sobre las cuales puntualizar al realizar las entrevistas a docentes y los grupos focales a estudiantes. Sirvieron como guía para apuntar a ciertos temas que resultan fundamentales en el desarrollo de los/as estudiantes de nivel secundario y poder reconocer cuáles son sus necesidades y las representaciones del personal docente en la materia, así como también los beneficios de una Educación Sexual Integral aplicada como lo estipula la normativa. El presente trabajo buscará articularse con las investigaciones realizadas a fin de poder ampliar el área de estudio que los/as investigadores/as presentados fueron allanando y nutriendo.

Capítulo 3: La perspectiva de las docentes

Introducción

El presente capítulo buscará mostrar el trabajo de campo realizado en esta investigación para conocer la experiencia de los/as docentes de una Escuela de Gestión Privada (EGP) y otra de Gestión Estatal (EGE), ambas de Quilmes, provincia de Buenos Aires, en el trabajo áulico con la Educación Sexual Integral (ESI) en los cursos en los que se desempeñan en el nivel básico de la educación secundaria así como también en su planificación de clases.

Se pensaron dos formas de recolección de datos en lo que respecta al trabajo docente. Por un lado, la observación no participante de clases y, por el otro, la entrevista individual con docentes que se desempeñan en el nivel. La elección de esta forma de recolección de datos fue influenciada por comentarios recibidos por parte de estudiantes en mi labor como docente, en aquellas clases donde trabajamos temas de ESI y esto fue reconocido por los/as estudiantes, que manifestaron no tener otros momentos, o tener pocos, en las otras materias donde se trabajara la temática. Es por ese motivo que surgió la necesidad para esta investigación de conocer ese territorio que reconocían mis estudiantes como inexistente. El tener tan poca apertura por parte del equipo docente a la posibilidad de asistir a sus clases sin intervenir en la misma, confirmó esa premisa que me habían planteado mis estudiantes, o la alimentó.

La observación de las clases y las entrevistas no necesariamente tenían que involucrar a los/as mismos/as docentes, por lo que se puede dar el caso que estos no coincidan, de todas formas ambos métodos de recolección ofrecerán datos anónimos. El arreglo con las docentes participantes para prestar su espacio de clase y su tiempo para la entrevista fue influenciado por el hecho de que los datos que luego se plasmarán aquí sean anónimos, se presume que esta información dejó más tranquilas a las personas participantes que podían llegar a sentirse muy expuestas si esto no se daba.

Las observaciones de clases se dieron en encuentros en los que previamente se informó que se trabajaría ESI, observar clases de forma aleatoria no brindaría el tipo de información necesaria para el desarrollo del presente trabajo y solo generaría que la investigación se prolongara en el tiempo, por este motivo se le consultó a las docentes que brindaron el espacio cuándo habían

decidido aplicar ESI en sus clases para poder asistir puntualmente a ese encuentro. Según la normativa, la Educación Sexual Integral debe ser transversal a la materia, por lo que no deberían presentarse clases especiales sobre la temática, pero en las consultas previas a docentes sobre la forma en que solían trabajarla se evidenció que dicha transversalidad no se daba de una forma natural en su planificación de las clases. Si bien las docentes comentaron que buscaban respetar la normativa, todavía se encontraban realizando un trabajo de incorporación del contenido y reconocieron encontrarse en un constante proceso de aprendizaje en el área.

Se utiliza el femenino al referirse a las docentes que ofrecieron el espacio de su clase para la realización de observaciones porque solo fueron docentes que se presentaron con el género femenino las que manifestaron trabajar ESI y quienes prestaron su tiempo y el espacio de su clase para que se pudiera realizar la recolección de datos que se utilizará para el desarrollo de este capítulo. Lo mismo ocurre con la segunda forma de recolección de datos, la entrevista, en ambas instituciones fueron entrevistadas docentes mujeres. Más adelante se retomará el tema donde se mencionará la interpretación que se pudo construir a partir de esta tesis sobre el por qué son personas del género femenino las que reconocieron trabajar Educación Sexual Integral en sus clases.

Para la realización de las observaciones de clases se contó con la aprobación por parte del equipo directivo, de la inspección en el caso de la EGE y de la representación legal en el caso de la EGP, a pesar de contar con el apoyo de las autoridades de ambas instituciones no se logró obtener el acompañamiento por parte del equipo docente que se esperaba. Inicialmente se pensó realizar un trabajo de campo que abarcara de tres a cinco observaciones por institución pero resultó muy difícil lograr que las/os docentes accedan a que una persona ajena a su clase entrara en la misma, por lo que en muchos casos se manifestó no trabajar ESI como motivo principal por el que no podían brindar el espacio. Esta es la razón principal por la que solo se realizaron tres observaciones en total entre ambas instituciones, dos en la EGP y una en la EGP. Es importante aclarar que pertenezco al personal docente de ambas instituciones, lo que me facilitó el trabajo dentro de las dos escuelas. Es un dato que considero relevante porque si bien soy alguien externo al aula en ese horario particular de clases, no soy una extraña para muchos/as de las/os docentes de ambas instituciones, soy una compañera. A pesar de serlo no pude obtener las respuestas positivas que me hubiesen gustado en la realización de las observaciones áulicas.

El trabajo con las observaciones resultó agotador previo a la realización de las mismas, como docente integrante de ambas comunidades educativas no creí que iba a encontrarme con tantas negativas para ingresar a las aulas. Considero que había cierto “temor” o “desconfianza” a recibir a una persona al aula, pues esto podría dejar en evidencia o la falta de ESI en esa materia o la forma en que se trabajaba la misma. La poca respuesta, las excusas o la negativa a la asistencia a clases, a pesar del apoyo de ambos equipos directivos, dio información también sobre cómo se pueden sentir los/as docentes al trabajar la Educación Sexual Integral. No hay que olvidar que la enseñanza de la ESI “involucra creencias personales del docente y requiere que los docentes replanteen sus estrategias de enseñanza por completo” (Chambers, 2014, pp.23) y no todos/as están dispuestos/as a pasar por eso, esto podría ser por ideas preestablecidas o por falta de interés en dedicar tiempo a la nueva planificación de clases con un enfoque y contenidos distintos a los que ya están acostumbrados/as a dar.

En el caso de las entrevistas se pudieron realizar un total de seis encuentros por la plataforma de videollamada Zoom, tres en cada institución. La idea original había sido realizar cinco en cada escuela pero también resultó difícil que docentes de ambas instituciones accedan a una entrevista grabada, aunque se les informó que serían anónimas y al realizarse de forma online se permitía una amplia libertad de horarios para llevarla a cabo.

Las dificultades que se presentaron en el trabajo de campo con docentes también fueron tomadas como parte de la investigación y ofrecieron resultados útiles para nuestro problema de investigación. Las respuestas nulas o negativas de profesoras/es al prestar su espacio de clase para analizar la forma en que trabajaban ESI también brindó información sobre cómo la trabajaban, independientemente que no se supieran los motivos por los que deciden no aplicarla o no abrir las puertas de su salón de clases. Se puede interpretar que la temática no les generaba la suficiente comodidad como para trabajarla en presencia de una colega o reconocer que no la incorporaban a su planificación.

Observaciones de clases

El objetivo inicial de la realización de las observaciones no participantes era estar y ver sin interferir en la vida áulica y en su dinámica cotidiana. Si bien al principio de cada clase los/as estudiantes se percataron de mi presencia y eso les generó cierto estado de alerta, las docentes a

cargo me presentaron, contaron el motivo que me llevaba a presenciar la clase y eso colaboró para que poco a poco comenzaran a actuar con naturalidad.

La elección de la observación como método de recolección de datos fue “la forma más sistematizada y lógica para el registro visual y verificable” (Campos y Covarrubias y Lule Martinez, 2012, pp.49) de aquello que buscaba conocer, permitiendo realizar un trabajo lo más objetivo posible (y no por ello neutral) describiendo todo lo que se observaba en las aulas. Si bien se buscó que la observación no fuera participante, se reconoce que la presencia de una persona ajena a la clase (independientemente que docente y/o estudiantes la conozcan) afecta el desarrollo “natural” de la misma y genera ciertas modificaciones en los comportamientos de sus protagonistas, esto se pudo evidenciar pero no generó un cambio radical en la forma de relacionarse y expresarse dentro del aula. La observación es el único método utilizado en esta investigación que permite visualizar en el mismo espacio físico a docentes y estudiantes y así observar la relación de cada uno/a y la forma en que la ESI es trabajada en las aulas, las otras técnicas utilizadas ubican a los/as protagonistas en lugares distintos y hablan desde su punto de vista con intervención directa de quien investiga. Se considera que esa intervención modifica la información brindada ya que los/as participantes elaboran sus respuestas con cierta preparación, se pierde la naturalidad en el actuar y la espontaneidad que sí ofrece la observación, es por ese motivo que se lo reconoce, desde este trabajo, como uno de los momentos de recolección de datos más enriquecedores del trabajo de campo realizado.

Se realizaron tres observaciones en total, dos en la EGP y una en la EGE. En la primera se realizó la observación de un primer año de educación básica donde dos profesoras de Psicología, pertenecientes a la institución pero de ciclo superior, dictaron un taller especial de Educación Sexual Integral en la hora de Ciencias Sociales, si bien las dos profesoras eran las encargadas de la clase, la docente titular también intervenía. La segunda observación en la institución se realizó en un tercer año, en la materia Construcción de la Ciudadanía, donde la docente incorporó la temática a un tema que ya venía trabajando en clases anteriores.

En mis visitas a las aulas busqué presentarme como “observadora completa” (Marradi, Piovani y Archenti, 2010), es decir, como alguien que no iba a interactuar con ninguno de los presentes, que mi actividad trataría de pasar lo más inadvertida como fuera posible. A pesar de

que esto le fue difícil a las personas presentes en un principio, al avanzar la clase se fue logrando y la dinámica fue fluyendo con naturalidad.

Durante las clases de la EGP, en el caso del primer año se pudo observar nerviosismo por parte de los/as estudiantes al iniciar, cuando las docentes les preguntan por la ESI y trabajos previos que habían realizado se notaron risas nerviosas y cierta vergüenza al participar al comienzo, esto luego se fue disipando. En el grupo de tercer año se visualizó un manejo más cómodo de la temática, no se evidenciaron situaciones de vergüenza al hablar en voz alta. Esto puede tener que ver con la edad de los/as estudiantes y la cercanía con los temas trabajados, así como también la confianza que tenía el grupo entre sí.

En ambos casos se pudo reconocer un amplio manejo de la temática por parte de las docentes: el vocabulario utilizado y la forma en que los temas fueron tratados evidenció que las tres docentes a cargo estaban capacitadas en Educación Sexual Integral y conocían con cierta fluidez lo que se encontraban presentando al grupo. Esto facilitó mucho el intercambio con los/as estudiantes generando un clima cálido y cómodo para exponer las ideas que fueron surgiendo.

La presentación de la ley 26.150 o la mención a la existencia de la misma fue parte del inicio en ambas clases, esto brindó la posibilidad de ubicar a las/os estudiantes dónde estaba enmarcado lo que estaban trabajando. La edad de ambos grupos tuvo influencia en la forma en que fueron trabajados los temas, con primer año se dieron momentos en los que la atención se perdía con facilidad y los/as estudiantes se distraían y hablaban de temas que no tenían que ver con el trabajo que se estaba realizando. De todas formas, estas actitudes no interfirieron en la realización de la clase. En el caso de tercer año, se notaron momentos donde los/as estudiantes compartían, a modo de ejemplo, sus experiencias personales, esto ayudó a que se involucraran más en el debate y pudieran así tomar como “propio” el tema estudiado.

Al trabajar la ESI, especialmente durante la semana dedicada a ella por calendario escolar, no solo se debe tomar en cuenta qué docentes y desde qué área la trabajan, también se debe prestar especial atención a cómo se la decide trabajar, desde qué mirada. Esto suele evidenciar la formación previa de el o la docente en relación a la educación sexual, si la toman como integral y con perspectiva de género también es un punto importante al que atender. Siguiendo los modelos de enseñanza que proponen Morgade, Baez, Zatará y Díaz Villa (2011) las docentes observadas

en el EGP seguían un modelo emergente, incorporando una visión integral de la educación sexual, reconociendo no sólo aspectos biológicos, sino también sociales, psicológicos, éticos y jurídicos. Comprendiendo así que el cuerpo

está inscripto en una red de relaciones sociales que le da sentido y que su uso, disfrute y cuidado, es decir las prácticas en las que lo comprometemos, está fuertemente condicionado 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 etc. más (Morgade, Baez; Zatará y Díaz Villa, 2011, pp.49).

En el inicio de la clase de primer año, tal como se mencionó previamente, las docentes dedicaron el comienzo de la clase a presentar la ley, los avances en la enseñanza de la ESI, la incorporación de todos los niveles y el concepto de sexualidad. En un principio el tema de la ley resultó aburrido para algunos/as estudiantes pero no para todo el grupo, algunos/as buscaban comentar lo que sabían, aunque con cierta timidez. El mencionar lo que implica la sexualidad, apartándola de la mirada biológica, generó curiosidad en el grupo como también vergüenza, como si la palabra perteneciera a un grupo de palabras de las que no se hablan comúnmente. La temática central a trabajar fue la de estereotipos de belleza, era una palabra que algunos/as no conocían y que en un principio generó confusión. A pesar de los problemas con los recursos tecnológicos para mostrar imágenes que iban a servir como disparador, las docentes encontraron en la televisión y los medios un ejemplo en el cual trabajar la imagen y lo considerado bello. El taller fue interrumpido con el recreo y el curso volvió con mucha energía a su regreso lo que incidió un poco en la falta de concentración al volver. Con el tiempo el grupo nuevamente se interesó en la actividad. La intervención de una alumna resultó enriquecedora para el debate, ella afirmó que “cuando sos chico no te interesa tu imagen, es cuando estás influenciado por la sociedad cuando cambias” (estudiante de primer año de secundaria básica, EGP, agosto 2023). La intervención de la estudiante fue muy valiosa ya que demostró cómo vivencian la presión de adaptar el cuerpo a los estereotipos establecidos y la necesidad de poder trabajar estas temáticas desde la ESI, el tema elegido por las docentes logró evidenciar una problemática que atraviesan los/as adolescentes durante su trayecto en el nivel secundario y lo importante que son los espacios de escucha y debate para poder evidenciarlo.

Del taller de primer año se pudo reconocer que el trabajo con aspectos de la ESI que atraviesan a los/as adolescentes son importantes tratarlos desde el inicio de la educación secundaria (se reconoce también la importancia del trabajo previo en nivel inicial y primario). Pero es necesario destacar que en el caso de los/as estudiantes más chicos/as del nivel se debe disponer de una planificación del taller acorde al grupo, la dispersión fue muy frecuente y las docentes no pudieron anticiparlo, algunos ejemplos utilizados como personajes famosos que reproducían estereotipos eran atemporales a los/as participantes del taller lo que generaba que no los reconocieran. Asimismo, hubo actividades a realizar pero esta situación generó que se dispersaran un poco. A pesar de estos inconvenientes se pudo reconocer una experiencia significativa en el trabajo de la Educación Sexual Integral, con un personal encargado que se encontraba capacitado para la realización del taller y una respuesta positiva por parte de los/as estudiantes.

En el caso de la observación realizada en tercer año, se trató de un trabajo que era la continuación de lo visto la semana anterior. La docente hizo un repaso de lo trabajado y haciendo alusión al hecho que se encontraban en la semana de la ESI, les preguntó si habían trabajado contenido relacionado a la temática en otras materias, los/as estudiantes respondieron que no. Dentro del repaso realizado se volvió a mencionar la normativa realizando un repaso de los ejes conceptuales de la ESI estipulados en la Resolución CFE n°340/18. Si bien se observaron pequeños grupos dispersos, en líneas generales trabajaron un tema que capturó la atención de la mayoría de los/as presentes como son los mitos del amor romántico. Entre los ejemplos mencionados por el grupo surgió el de la media naranja, a lo que una estudiante respondió que somos una naranja completa y no necesitamos otra mitad. Se comenzó a avivar el debate y otra estudiante intervino afirmando que los celos son una demostración de amor, esta intervención llamó la atención del grupo que comenzó a hablar del tema con mayor entusiasmo, muchos hablaron desde sus propias experiencias. Se realizaron comentarios sobre la existencia de celos tóxicos y no tóxicos, algunas parejas que se visualizaban en el salón aportaron su punto de vista y otras evitaron la participación. La docente fue guiando el debate y la naturalidad con la que abordó la temática generó que el ambiente áulico fuera muy ameno y se pudiera desarrollar un intercambio donde los/as adolescentes presentes, en su mayoría, se sintieran con comodidad para expresar su punto de vista o comentar su experiencia. Al decir de Morgade, Ramos, Román y Zattara (2011, pp 68-69) “la sexualidad como experiencia también genera saberes en los/as

docentes, saberes escasamente reconocidos como legítimos pero que en forma permanente intervienen [...] en las clases que dictan” y esto se evidenció en el vocabulario utilizado por la docente a cargo de la clase y la comodidad con la que trabajaba la temática, situación que generó un resultado positivo en los/as estudiantes allí presentes.

Tal como afirma Nobile (2017), nos encontramos transitando un camino en el reconocimiento por la diversidad sexual y en la promoción de una sexualidad integral y más igualitaria, pero tener un marco normativo nos abre la puerta a múltiples posibilidades de desarrollo donde el trabajo por realizar es parte de un derecho que busca romper los estereotipos de género establecidos y fomentar una sociedad que no imponga patrones de conducta. El trabajo realizado por las docentes observadas en Escuela de Gestión Privada, tanto en primero como en tercer año, demostró la existencia de representantes de la educación que velan por esos derechos y buscan legitimarlos, ya que demostraron estar capacitadas y tener compromiso con la enseñanza de la temática.

Resulta importante reconocer que las observaciones se realizaron durante la semana de la ESI donde se armaron clases especialmente relacionadas al tema. Esto no permitió visualizar la transversalidad en sus materias durante el ciclo lectivo, pero sí se pudo ver un amplio manejo de la normativa. Algo que se habló previamente con las docentes es que las capacitaciones que habían realizado sobre ESI no fueron impulsadas por la institución educativa ni dentro de la misma. Toda la formación que recibieron a lo largo de su carrera docente fue por iniciativa propia y dedicando su tiempo libre a la realización de la misma. A pesar de esto, dos de las tres docentes eran referentes de ESI de la institución, esto indicaba que habían pasado por las capacitaciones dictadas por la Dirección de Educación Sexual Integral dependiente de la Subsecretaría de Educación de la provincia de Buenos Aires, en el año 2022, de las que manifestaban no habían incorporado nuevos conocimientos a su formación, pero sí era reconocido como un espacio de formación dentro del horario escolar y la institución educativa (esto se debe a que el EGP había sido sede de las capacitaciones en su zona).

Este tipo de actividades, como aquellas impulsadas por la Dirección de ESI, buscan unificar la formación de los/as docentes de las instituciones, pero sin el compromiso y la activa participación e insistencia del equipo directivo, muchas de las propuestas quedaron en el trabajo de unos pocos (Faur, 2018). Es importante reconocer que ambos equipos de conducción

apoyaron las actividades relacionadas a la temática y fomentaron el trabajo en la semana de la ESI pero no se visualizó un trabajo de supervisión constante al grupo de docentes en su totalidad, por lo que se reconoció un recorrido aún pendiente en muchas clases de ambas instituciones.

La observación de las clases en ambas instituciones arrojó datos útiles para la presente tesis ya que permitió conocer el ambiente del aula ante una clase de ESI y la relación de las docentes a cargo con sus estudiantes. Esta relación resultó fundamental para el correcto desarrollo de la clase, ya que la confianza que les brindaban las profesoras generaba un espacio de intercambio donde se evidenciaba comodidad por una gran parte del grupo de estudiantes. Esto no se aplica a la totalidad pero se reconoció una cantidad reducida de estudiantes que decidieron no participar de las propuestas. En el trabajo con la Educación Sexual Integral, generar un ambiente ameno y de confianza resulta fundamental para poder obtener respuestas positivas por parte de los/as estudiantes y así tener mayor llegada al grupo, permitiéndoles una mayor apropiación de los contenidos trabajados.

En la Escuela de Gestión Estatal se realizó la observación de una clase de Geografía en el segundo año, el tema central era la imagen corporal. Se contaron 17 estudiantes en el curso y se reconoció una buena relación con la docente. Al inicio de la clase la docente realizó un repaso por lo visto en clases anteriores ya que se encontraban trabajando la ESI y habían tocado temas relacionados al grooming, sexting y ciberacoso. En el aula había láminas colgadas que eran resultado de ese trabajo. En esa clase decidió la docente trabajar nuevamente la imagen corporal por el reciente fallecimiento de una artista argentina como consecuencia de las cirugías estéticas. De forma disparadora se hizo referencia a que en Geografía, una ciencia social, se hacía hincapié en el estudio de las personas y en esa clase se buscó analizar cómo cambia la imagen corporal según las modas a lo largo de los años. Luego de la lectura de un texto se dio inicio a un breve debate donde la docente preguntó si existía el cuerpo perfecto. La lectura del texto se pausó cuando la docente consideró que era bueno ejemplificar dicha información con algo actual y se dio una tranquila participación por parte de algunos/as estudiantes. El debate no llegó a tener un amplio desarrollo, la docente no insistió y los/as estudiantes participaron poco, se perdió un poco el interés y no se visualizó intención de recuperarlo. Como actividad práctica la docente le entregó a cada grupo una lámina y les pidió que respondan en la misma “¿Cuáles son los peligros de querer tener un cuerpo ideal?”, los grupos trabajaron toda la hora que quedaba de clase en eso.

Visualizando el curso se pudieron reconocer muchas láminas con distintos temas de ESI que fueron trabajados tanto por ese grupo de segundo año del turno mañana y por los del turno tarde. Sobre el final de la clase muchos/as se dispersaron y la docente debió llamarles la atención, llevaban la última hora trabajando en sus propias láminas. Cuando se hizo la puesta en común, 20 minutos antes de la finalización de la clase, se leyó lo propuesto por cada grupo, la docente realizó una breve síntesis afirmando que “cada uno de nosotros somos importantes [...] lo ideal no existe, nadie es perfecto” y propuso que peguen los carteles en la hora siguiente.

De la observación realizada en la EGE se reconoció el compromiso de la docente por respetar la normativa vigente y aportar su propuesta a la semana de la ESI. A pesar de esto se podrían reconocer dos cuestiones: por un lado que podría no existir transversalidad de la ESI en el trabajo diario ya que las actividades de imagen corporal se presentaron como actividades espaciales. Por el otro, a raíz del vocabulario utilizado por la docente al referirse a ciertos temas de cierta forma podría reconocerse que no había realizado muchas capacitaciones sobre ESI, esto se puede ver cuando se la presenta como una herramienta en lugar de como un derecho. El tema trabajado en esa y la clase anterior de forma muy forzada podría relacionarse con la currícula de la materia, repasando los contenidos propuestos, ninguno habla sobre la imagen corporal a lo largo de los años, es por eso que se pierde la transversalidad y se convierte en una clase especial sobre la temática, se observó una clase de ESI en la semana de la ESI. No se presenta esto como una crítica contra la docente, lo que brindan las capacitaciones previas es la posibilidad de tener herramientas al tratar estos temas y poder brindar de esta forma respuestas que resulten enriquecedoras para los/as estudiantes.

La importancia de la capacitación previa de los/as docentes reside en el tipo de información le brindarán a sus estudiantes, en especial donde haya aspectos legales involucrados o se evidencien delitos cometidos contra los/as estudiantes. Tal como menciona Chambers (2014, pp.24) “independientemente de si un docente siente preparado o no, los estudiantes todavía tendrán muchas preguntas”, es por eso que resulta fundamental tener los recursos para responderlas o saber derivarlas, pero no evitarlas porque podrían impedir que se vulneren derechos del/a estudiante involucrado/a.

El trabajo con las observaciones resultó agotador previo a la realización de las mismas, como docente integrante de ambas comunidades educativas no creí que iba a encontrarme con

tantas negativas para ingresar a las aulas. Considero que había cierto “temor” o “desconfianza” a recibir a una persona al aula, pues esto podría dejar en evidencia o la falta de ESI en esa materia o la forma en que se trabajaba la misma. La poca respuesta, las excusas o la negativa a la asistencia a clases, a pesar del apoyo de ambos equipos directivos, dio información también sobre cómo se pueden sentir los/as docentes ante esta el trabajo de la educación sexual. No hay que olvidar que la enseñanza de la ESI “involucra creencias personales del docente y requiere que los docentes replanteen sus estrategias de enseñanza por completo” (Chambers, 2014, pp.23) y no todos/as están dispuestos/as a pasar por eso, esto podría ser por ideas preestablecidas o por falta de interés en dedicar tiempo a la nueva planificación de clases con un enfoque y contenidos distintos a los que ya están acostumbrados/as a dar.

Entrevistas a docentes

La elección de este método de recolección de datos buscó conocer en profundidad a los/as docentes de las instituciones investigadas y su vinculación con la Educación Sexual Integral. En un principio, se pensó el uso de la entrevista para ahondar en aquellas cuestiones que durante la observación hubiesen quedado inconclusas. Se planificó como instancia de conocimiento en primera persona de las experiencias de docentes con la ESI, ya sea desde su forma de aplicarla hasta las capacitaciones realizadas.

Una de las diferencias que hay entre la entrevista y la observación es lo “artificial” de la entrevista, ya que muchas veces se da en un entorno armado especialmente para ello donde se crea una relación forzada (Ruíz Olabuénaga, 2012). En cambio, la observación se da en escenarios “naturales” donde quienes participan se movilizan con mayor comodidad. A pesar de esta situación, las entrevistas tuvieron mayor aceptación por parte del equipo de docentes. Nuevamente nos encontramos ante mujeres, únicamente, como aquellas que prestaron su tiempo para la realización de la misma. Pactar las entrevistas fue menos laborioso que las observaciones, esto se interpreta por lo mencionado previamente, se realiza en un ambiente creado para ese espacio y la persona entrevistada tiene la posibilidad de pensar con mayor detenimiento y sin intervenciones lo que va a decir en base a las preguntas que se le realizan. Mientras que durante la observación se puede sentir estudiada y eso le puede generar incomodidad porque no sabe

exactamente qué es lo que se está observando ni cómo podrían reaccionar sus estudiantes, entonces hay menos control de la información que se comparte con quien realiza el estudio.

Las entrevistas se realizaron durante el periodo de febrero y marzo del año 2024, una vez finalizado el ciclo lectivo 2023 y antes de comenzar el del año en curso, esto aseguraba mayor tranquilidad para trabajar y la posibilidad de que se recibieran menos excusas para aceptar el encuentro. De los diez encuentros pensados en un comienzo se pudieron concretar seis. A pesar de no ser el número planteado al principio de la realización del trabajo de campo ofrecieron un resultado muy enriquecedor para esta tesis. Las entrevistas duraron de 20 a 60 minutos y brindaron la información necesaria para los objetivos que se perseguían en el reconocimiento de su trabajo con la ESI. Al igual que ocurrió con las observaciones, se pudo reconocer quiénes eran las docentes que habían realizado capacitaciones previas en la temática y quiénes se encontraban dando sus primeros pasos. La totalidad de las docentes participantes buscaban respetar la normativa vigente y contemplaban la importancia de la Educación Sexual Integral en el desarrollo académico y personal de sus estudiantes.

De las seis docentes entrevistadas solo una había participado de las clases observadas durante la semana de la ESI, con las otras docentes no se había podido concretar una observación o no se había establecido contacto durante el periodo en que se realizaron las observaciones. De todas formas, no fue necesaria dicha coincidencia para los fines de esta tesis, el trabajo que realizaron todas y los datos obtenidos de las entrevistas fueron igual de importantes. Por cuestiones de comodidad y para facilitar la organización de los horarios a realizar las entrevistas, las mismas se llevaron a cabo por la plataforma Zoom, se les informó a las docentes que sería grabada y se comenzó dicha grabación sólo cuando ellas lo autorizaron, de las seis docentes solo una decidió no prender la cámara. Todas las grabaciones se realizaron sin imagen para preservar la privacidad de las entrevistadas. Menciono este dato porque cuando se les informó que estaban ante una entrevista donde se iba a respetar su anonimato les dio cierta tranquilidad y les permitió sentirse más confiadas para expresar sus puntos de vista sobre el tema, tanto en el trabajo en clase como con sus colegas y personal jerárquico.

La primera información que se les solicitó a las docentes tenía que ver sobre la materia que dictaban en la institución estudiada, tanto la EGE como en la EGP. Ellas indicaron que eran docentes de Matemática, Historia, Construcción de la Ciudadanía, Formación Religiosa, Ciencias

Naturales y Prácticas del Lenguaje. Esta información resultó muy enriquecedora ya que las seis participantes trabajaban en áreas distintas y con currículas diversas, esto permitió demostrar la posibilidad de brindar una educación sexual que sea verdaderamente integral ya que si la pensamos desde un lugar biologicista recaería solamente en Ciencias Naturales y desde un lugar de derechos en Construcción de la Ciudadanía, pero este intercambio demostró que podía perfectamente adaptarse a las planificaciones de otras materias.

Las docentes tenían todas una antigüedad mayor a cinco años. Este dato nos indicaba que nos encontramos con profesionales que habían tenido experiencia con varios cursos y con diferentes realidades, como así también con planes de estudios en sus carreras de profesorado que carecían de materias específicas en la capacitación en Educación Sexual Integral. En su mayoría lo que sabían lo habían aprendido de forma autodidáctica por curiosidad o interés en la materia, con el objetivo de brindarle a sus estudiantes una educación con información actualizada y veraz. En algunos casos habían realizado cursos para profundizar en ciertos contenidos que consideraban necesarios en su formación como docentes, pero esto lo realizaron mientras se encontraban en ejercicio.

Se buscó saber cómo elaboraban sus planificaciones áulicas año a año. Todas las docentes reconocieron que trabajaban con un modelo base al que modificaban solo si consideraban necesario, ya sea por experiencias vividas el año anterior o por haber encontrado algún material nuevo que les gustaría incorporar, pero que dicha modificación no era sobre la totalidad de lo planificado. Aunque las docentes manifestaron trabajar la ESI en sus materias no se veía reflejada específicamente como tal en sus planificaciones áulicas. Fuera de los proyectos institucionales relacionados a la ESI que integraban (sólo tres de las docentes hicieron referencia a ello), en las planificaciones no hablaban de la temática explícitamente, pero sí se encontraban temas o textos relacionados.

“[Trabajo ESI] durante todo el año y trato de abrir esa semana, pero así durante todo el año, cuando trabajamos identidad, estamos con el origen, cuando estamos con cultura también, después ya con el cuidado del cuerpo, la salud, las funciones laborales, los derechos laborales también, ahí se ve la perspectiva de género, entonces es transversal en este caso” (Docente de Construcción de la Ciudadanía, EGP).

En muchos casos se reconoció la libertad para incorporar contenidos y trabajar en las aulas, pero en la mayoría de los casos se hizo referencia a los pedidos del equipo de conducción de ambas instituciones sobre la importancia de incorporar el trabajo de la ESI en sus planificaciones, ya sea por medio de proyectos, con aclaraciones sobre contenidos, por materiales, pero hacer referencia a su presencia dentro de la materia. Las docentes reconocieron que cumplen con los pedidos del equipo directivo pero que, muchas veces, la forma de trabajarla en el aula se daba de manera espontánea por pedido de sus estudiantes, surgía alguna duda o algún tema que les interesaba y le dedicaban el tiempo al debate y el intercambio. Para los/as estudiantes no se trataba solamente de “la transmisión de contenidos, sino que ellas/os también valoran- y muchas veces reclaman- que sus docentes les brinden orientación ante situaciones de su vida cotidiana” (Medici, 2023, p.6). Cuando se le consultó a la docente de Formación Religiosa de la EGP sobre el trabajo de ESI dentro de su materia comentó que no lo trabajaba específicamente como ESI pero que se daba:

“Cuando hablas, por ejemplo, de los mandamientos: no desear la mujer de tu prójimo, qué es fornicar, es como algo que desprende. Al darle la creación del hombre y de la mujer, hablas también, no por ahí tan específico como una materia propia de ESI, pero sí. Y sobre todo, sacar las dudas que los chicos tengan, que van surgiendo en las clases. A mí me sirven mis otras carreras que tengo, que tengo un bagaje de profesionalismo distinto, porque tengo materias que he dado biología. Entonces, tengo una mirada distinta, porque soy clínica radióloga, porque soy casi enfermera. Entonces, todo eso me ayuda a mí a explicar, no sé, lo que surja en una situación, como cuando me preguntan sobre el aborto”.

A pesar del pedido del equipo directivo de incorporar ESI en sus planificaciones, las docentes reconocieron que el posicionamiento de la institución, ya sea confesional o no, no influía en la forma de dar la temática o de organizar sus clases, en ese aspecto tenían total libertad para realizar su trabajo. Se pudo visualizar que la incorporación o la mención en la planificación tenía más que ver con una cuestión formal para que se pudiera ver, en caso que una autoridad superior lo solicitara, que desde la escuela se respetaba la normativa y se incorporaba a la Educación Sexual Integral de forma transversal en las materias. Lo que reconocieron como difícil era la posibilidad de ponerse de acuerdo con otros/as docentes del mismo curso para

trabajarlo en conjunto porque encontraban que carecían de espacios de encuentro por la falta de reuniones plenarias (en especial en la EGE) o jornadas de formación pedagógica.

En muchas ocasiones el trabajo de la ESI se desarrolla en soledad, tanto en el momento de la planificación como en el de capacitación. La falta de experiencia en la temática o el temor a no tener la respuesta que el/a estudiante necesita puede generar que se desista de trabajar la temática en la materia y “algunos de los obstáculos con los que se enfrenta para su aplicación la ley 26.150 pueden atribuirse a las concepciones de los docentes en torno a la sexualidad” (Kornblit, Sustas y Adaszko, 2014, p.45). A pesar de los prejuicios y la experiencia previa en Educación Sexual Integral se les preguntó a las docentes qué temas les gustaría seguir profundizando en el área y algo que surgió era la necesidad de recibir herramientas para poder trabajar específicamente en el área de cada una, pero que las mismas vayan con la guía o capacitación de personas especializadas en la temática. Una de las docentes recordó haber recibido una capacitación de ESI durante el gobierno de María Eugenia Vidal en la provincia de Buenos Aires, pero no tuvo la posibilidad de volver a asistir a ese tipo de encuentros durante su horario laboral:

“A mí me gustaría que por ahí se me brinden propuestas, ejemplos de cómo trabajarlo específicamente en mi materia, porque lo veo, o sea, más allá de lo que te digo, de ver y tratar. No sé, Juana Azurduy, por ejemplo, que es un personaje que yo lo conocí, no lo conocí en el profesorado, jamás me la nombraron, y lo conocí por todo este tema de ESI. Más allá de nombrar algún personaje, sí, femenino, que no esté nombrado en la historia en general, no sé” (docente de Historia, tercer año, EGE).

La docente manifestó su necesidad de recibir ayuda para que sus clases incorporen la ESI desde varios lugares, con mayor transversalidad, sin necesidad de siempre recurrir a mencionar a las mujeres en la historia como único recurso para trabajarla. La falta de herramientas para trabajar temas en los que las docentes no están capacitadas desde el profesorado es un punto en común en todas las entrevistas realizadas:

“Lo que me cuesta más abordar con los chicos es la parte de la afectividad, en las relaciones, hoy en día desde el primer año se ve que ya están noviendo y ver el

tema de cómo son tan posesivos uno con el otro, incluyendo desde lo que es noviazgo, amigovios, hasta lo que es amistades. Entonces, eso es algo que por ahí lo hablamos en todos los niveles, pero cuesta bastante que ellos entiendan o reflexionen sobre esos vínculos, cuál es lo que realmente es sano para uno de los vínculos, ya sea un novio o una amistad, eso es lo que me cuesta más, en esa parte me faltan más herramientas” (docente de Ciencias Naturales, primer año, EGE).

En la sociedad el estudio de la educación sexual se relacionó a lo biológico y a la genitalidad, siempre desde una postura que posiciona al sexo con la reproducción. Es por eso que por años la formación docente priorizó la capacitación de sus futuros docentes centrándose en temas relacionados a “los cambios en la pubertad, los ‘aparatos’ reproductores, la anatomía y fisiología de la reproducción humana, las infecciones -antes llamadas enfermedades- de transmisión sexual (ITS) y la anticoncepción” (Kohen, 2018, p.24). La enseñanza de la utilización de métodos anticonceptivos estaba orientada al modelo biomédico y moralista (Morgade, Baez, Zattara y Díaz Villa, 2011) la prevención de ITS y de embarazos no deseados, lejos estaba la idea de ver a la sexualidad relacionada al placer, como hoy se visualiza en marcos normativos como la ley de ESI de la provincia de Buenos Aires (n°14.744). Este tipo de enseñanza se continúa reproduciendo en carreras de profesorado y en las instituciones de nivel secundario, lo que dificulta el desarrollo y la aplicación de la Educación Sexual Integral (Kohen, 2018).

Este tipo de pensamientos preestablecidos sobre la educación sexual, no la reconoce como integral y continúan encontrándose de forma casi naturalizada en el pensamiento de las/os docentes. Se visualizó en las entrevistas la necesidad de incorporar temas relacionados a los vínculos, por ejemplo, pero ciertos comentarios evidenciaron la presencia todavía en las aulas del modelo biomédico y la inclinación a que esos temas se trabajen desde materias del área de Ciencias Naturales:

“Yo creo que hay que reforzar mucho el tema de los cuidados. Y no de los cuidados por no quedar embarazada, sino de los cuidados por todas las enfermedades que se transmiten. Que los chicos, en general, muchas veces en el área justamente de naturales, si bien ven los cuidados y demás, [...] lo toman como algo estructurado,

algo para estudiar para la materia y no lo aprenden en sí, lo que se llama aprender”
(docente de Prácticas del Lenguaje, EGP).

Las docentes, indistintamente de la institución donde trabajaban, manifestaron su necesidad personal por seguir capacitándose y dicha necesidad se evidenció en la forma en que se expresaban. El vocabulario utilizado daba cuenta de cuánto contacto habían tenido previamente con la normativa o los materiales elaborados por organismos estatales para la efectiva ejecución de dicha ley. De todas formas, no manifestaron la necesidad de materiales escritos para trabajar en las aulas, sino de personal capacitado que las guíe para poder aplicarlo correctamente. Desde la provincia de Buenos Aires, como se mencionó previamente, se realizaron capacitaciones para referentes de ESI en las instituciones educativas. Tanto la Escuela de Gestión Privada como en la Escuela de Gestión Estatal recibieron dichas capacitaciones y tenían sus referentes los cuales se integraban por el equipo de docentes, preceptores/as y directivos/as. Dichos/as referentes debían compartir con el resto de la comunidad educativa lo aprendido en las capacitaciones, oficiar de voceros/as de la ESI y ayudar en caso que se necesitara. Las docentes entrevistadas manifestaron no haber recibido información o asistencia de los/as referentes porque, si bien sabían de su existencia, no sabían quienes eran ya que no se había realizado una presentación de los mismos por ningún medio, salvo el comentario de pasillo. La poca cantidad de horas en la institución también resultaba un impedimento para forjar una relación provechosa con los/as referentes.

El espacio que se le dio en ambas instituciones a la elección de los/as referentes y su posterior socialización puede que no haya generado los resultados que se esperaban desde la Dirección Provincial de ESI con la implementación de esta política pública, ahí el reclamo de las docentes sobre la falta de información o la posibilidad de darles a elegir poder ser parte del equipo de referentes. Esto evidencia no solo la necesidad del encuentro con la ESI, también la intención de las docentes de recibir capacitaciones en servicio:

“Alguna vez dijeron, bueno, hay un, no sé, hay una capacitación, pero se eligió a algunas personas. Siento que quizás esa es mi mirada porque a mí me hubiera gustado ir, por ejemplo, que se seleccionó, quizás porque tiene una historia con ESI, pero darle la posibilidad a otros de esta capacitación también es buena” (docente de Formación Religiosa, EGP).

Si desde la institución no se le brinda la atención que la normativa necesita y se continúa insistiendo en una propuesta de enseñanza que siga convocando únicamente a docentes especializados/as en el área de las ciencias exactas, sin aplicar una perspectiva de género que incluya modelos emergentes de abordar la Educación Sexual Integral se terminan generando dificultades para abordar ciertas problemáticas que podrían reconocerse como transversales (Nobile, 2017). A su vez, la sectorización del trabajo con la ESI termina generando desmotivación por parte del equipo docente que no trabaja en esa área, teniendo como consecuencia la no participación de los/as mismos/as a los proyectos institucionales. La organización para realizar actividades, en especial durante la semana de la ESI, terminan quedando en el trabajo de unos pocos o en la privacidad del salón de clase. Tal como surgió dentro de una de las entrevistas, una profesora reconoció que el trabajo muchas veces es en soledad

“Ya hice manifiesto que quiero organizar algo para la semana de la ESI [...] me juego la cabeza o no sé, lo que sea que tenga que ser, pero yo lo voy a hacer. Lo que hace nadie es lo que tengo que hacer yo [...] hay que tomar la iniciativa” (docente de Construcción de la Ciudadanía, tercer año, EGP).

Para conocer la formación previa de las docentes y los conocimientos que tenían sobre la normativa se les preguntó cómo le explicarían a una persona que no vive en nuestra cultura lo que es la Educación Sexual Integral. De las seis docentes entrevistadas, dos profesoras la presentaron principalmente como un derecho de todos/as las estudiantes, otras dos utilizaron la palabra herramienta y todas hicieron referencia a que era necesario que se comprendiera que no involucra solo lo sexual o las relaciones sexoafectivas, así como también la importancia de trabajarlo en todas las materias, no sólo en aquellas relacionadas a la biología. Con este interrogante se deja en evidencia la formación y bagaje en relación a la ESI que ponían en juego las docentes. En todas las entrevistadas se visualiza la intención de realizar el trabajo en el área, pero desde diferentes puntos de partida:

- “Tiene que ver con la salud reproductiva, pero no es nada más que sexo, tiene que ver con la identidad en general, y que se aborda en todos los niveles de acuerdo al nivel” (profesora de Historia, tercer año, EGE).

- “Primero voy a partir que es un derecho que tienen todas las personas, educarse, conocer todos los niveles, que implica tener información sobre la sexualidad, pero no solo en el aspecto genital o biológico, sino que abarca muchos aspectos, desde que nosotros tenemos una identidad y cómo nos definimos, y que se trabaja gradualmente” (profesora de Construcción de la Ciudadanía, tercer año, EGP).
- “Es una herramienta que sirve a todos (...) en general a todos los chicos desde lo que es el nivel inicial, hasta, ¿por qué no terciario? Porque muchas veces cuesta en él ciertos contenidos, que cualquier docente lo puede dar, y simplemente hay que leer, hay que leer, hay que informarse” (docente de Ciencias Naturales, primer año, EGE).
- “Primero le explicaría desde lo más sencillo, qué es Educación Sexual Integral, cómo podemos nosotros llegar a, no sé si la palabra es asesorar, no me gusta la palabra asesorar, pero a guiar un poco a los chicos en determinados temas” (docente de Matemática, EGE).
- “Que no se deje engañar por las personas, que tienen que ver la ESI y no solamente (trabajar) las relaciones sexuales, que no es eso. Que es el cuidado del cuerpo, que es el cuidado de la persona, la integridad de la persona, no es solamente la parte sexual, es los sentimientos de cuidado en una relación, ya sea de novios, o de marido, mujer, de amigos, que tiene que ver también con un vínculo general, no solamente con la gente, sino con todo. Yo siento que la ESI nos da esa herramienta para poder hablar lo que me está pasando a mí con un otro y pedirles como una ayuda, me está pasando esto, siento esto”. (Docente de Formación Religiosa, EGP).
- “Lo primero que le marcaría es que es un derecho que tienen todos los estudiantes y que se debería abordar obviamente desde todas las áreas para que no solamente se aprenda sobre la sexualidad sino también que se aprenda un cuidado personal un cuidado psicológico porque bueno, muchos lo relacionan siempre a la ESI con algo del cuerpo nada más. Y en realidad va mucho más allá del cuerpo. La psicología es muy amplia y creo que bueno, cuando se viola este derecho no te afecta obviamente solo físicamente sino psicológicamente también”. (Docente de Prácticas del Lenguaje, EGP).

Conocer la idea que tenían las docentes sobre qué es la ESI fue fundamental para saber desde qué lugar se posicionaron para elaborar sus planificaciones de clase. Es de suma importancia que pudieran reconocer que es un derecho y que por tanto debe ser obligatoria su implementación como la ley lo estipula (26.150 en el territorio nacional y 14744 en la provincia

de Buenos Aires). Cabe traer el interrogante que nos plantean Morgade, Ramos, Roman y Zattara (2011, p.66) “¿cómo podemos pretender que los/as docentes en ejercicio de su rol puedan hacerse cargo de aplicar lo que no conocen?”. Incorporar ciertos enfoques para trabajar la ESI requiere que las docentes puedan involucrarse en ciertos discursos que les permitan crear espacios educativos que busquen construir relaciones desde una mirada más inclusiva.

En el reconocimiento sobre lo que es la ESI las docentes destacaron la importancia de la gradualidad, tal como estipula la normativa en cuanto a los contenidos enseñados por nivel. En la Resolución CFE n°340/18 quedan establecidos los núcleos de aprendizaje prioritarios para los cuatro niveles: superior (formación docente), secundario, primario e inicial.

La importancia de la comunicación y la creación de espacios de diálogo para trabajar las necesidades de los/as estudiantes se visualizaron en todas las definiciones elaboradas por las docentes, aquí podemos reconocer la intención y preocupación por brindar el espacio de acompañamiento que sus estudiantes pueden necesitar en el aula, principalmente durante el horario de clase.

A raíz de estas respuestas se les preguntó a las docentes qué entendían por transversalidad, que es uno de los requerimientos que se proponen desde el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, que la ESI se aplique de forma transversal en las materias. Aquí se pudo evidenciar un poco de confusión, ya que algunas docentes lo pensaban fuera de su materia y lo reconocían como algo general de todas las materias pero no puntualizaron sobre la importancia de atravesarlo en todos los contenidos de su propia asignatura. Sí se hizo referencia a la necesidad de abrirse más allá de las materias relacionadas a las Ciencias Naturales y trabajarlo en otras áreas, como por ejemplo Matemática o Literatura. Una de las docentes hizo referencia a que la ESI podía ir “por todos lados”, su frase le dio cierta vida propia pero fue muy clara al expresar la intención de la transversalidad que se propone desde la normativa, encontrarnos con la Educación Sexual Integral en cualquier tema dictado en la materia durante cualquier momento del año.

A pesar del reconocimiento por parte de todas las docentes de trabajar la ESI desde una mirada que abarque otros enfoques fuera del biomédico, la mayoría de las entrevistadas no pudieron dar cuenta de a qué hacía referencia la palabra “integral” que se propone desde la ley.

Por otro lado, se pudo evidenciar cierta incomodidad al recibir en la entrevista las preguntas sobre ¿Qué es la integralidad? o el conocimiento sobre los cinco ejes conceptuales propuestos también en la Resolución CFE 340/18, ya que se percibió que las docentes se sentían como en una especie de examen. Por este motivo se les presentó los ejes y se les mencionó previamente para que no se rompa el clima y las docentes no se sientan evaluadas y por defecto incómodas. El lugar de saber que se le otorga a los/as docentes por su rol de “especialista” genera que posean cierta autoridad en el espacio y al encontrarse con un campo de conocimiento que no dominan eso produce que muchas veces sientan como perdida dicha autoridad, reconocer el desconocimiento de un contenido ante sus estudiantes, o una colega en este caso, puede generar que muchas veces se evite trabajarlo (Nobile, 2017). Como resultado de estas preguntas se pudo evidenciar que todas las docentes sabían qué implicaba la integralidad pero no lo reconocían con esa palabra, de la misma forma que trabajaban muchos de los ejes (no necesariamente todos en conjunto), sin reconocerlos como tal o saber de su existencia en líneas generales. Esto daba cuenta que habían accedido a materiales de la ESI, en su mayoría por interés personal, lo que les había dado la pauta de que el trabajo debía incorporar otros contenidos relacionados a los vínculos, la identidad, las relaciones y aplicando, también, un enfoque relacionado a la salud mental como arista importante.

En cuanto a la forma en que aplicaban los ejes conceptuales de la ESI las docentes dieron algunos ejemplos de cómo se podía dar que los incorporaran en sus clases. La docente de Construcción de la Ciudadanía, con quien también se hizo la observación de clase dio un ejemplo utilizado en ese mismo encuentro descrito con anterioridad, desde el eje de “valorar la afectividad [...] las relaciones, los mitos románticos [...] de qué cosas están bien y cuáles no son tan normales, qué cosas no se deben permitir, cómo es que se construye el amor, cómo se construyen los vínculos, el respeto” (Docente de Construcción de la Ciudadanía, tercer año, EGP). Se puede reconocer un trabajo de apoyo con el grupo de estudiantes, de acompañar desde el consejo y la información actualizada, esto también se visualizó en la entrevista con la docente de Ciencias Naturales de la EGE “En el cuidado del cuerpo, cuando yo les digo a los chicos en qué momento ellos deben ir a hacerse estudios médicos, a las chicas más que nada, yo supongo que ahí es cuando hablamos de la salud en general”. De los ejemplos que fueron comentando se mencionó mucho la demanda espontánea sobre trabajar en base a las necesidades de sus estudiantes y responder a situaciones emergentes que surgieron en el momento durante la clase.

Se reconoce un compromiso por prestar atención a dichas demandas y acompañar desde la escucha y el consejo cuando sea necesario, respondiendo siempre con información obtenida por investigaciones realizadas de forma privada fuera del horario de clase.

Considerando que las docentes hicieron referencia al hecho que las demandas de sus estudiantes eran muchas veces el motivo por el que se trabajaba ESI en la clase, se les preguntó cuáles consideraban que eran las más frecuentes. Si esa espontaneidad era lo que llevaba a realizar un trabajo, en ocasiones improvisado sobre la temática, resultaba importante identificar cuáles eran los temas más trabajados y si eso se relacionaba con la realidad de la escuela. Entre los más mencionados en líneas generales se hizo referencia a la identidad, el acoso callejero, los vínculos, la afectividad y los estereotipos de belleza. Estos temas se solicitaron por los/as estudiantes en ambas comunidades educativas, sin distinción. En cuanto a pedidos de los/as estudiantes algo que surgió en ambas instituciones era la necesidad de tener un espacio para expresarse, esto manifestaron las docentes y algo particular que surgió en una entrevista en la EGP es la necesidad de tener docentes capacitados/as en ESI, este pedido fue mencionado por una docente en la entrevista e hizo referencia a que sus estudiantes se lo habían solicitado. Resultó interesante poder visualizar que dentro de las necesidades de los/as adolescentes reconocen la importancia de personas que cuenten con herramientas e información actualizada en la materia. Volvemos nuevamente a la necesidad de la capacitación y el posicionamiento de cada docente a la hora de dar ESI y la influencia que esto tiene en el desarrollo de la clase.

En el año 2017 surge el Plan de Prevención del Embarazo No Intencional en la Adolescencia (Plan ENIA), impulsado por el Gobierno Nacional. Entre sus líneas de acción, brindaba a las instituciones educativas la posibilidad de contar con profesionales de la salud que asistían a su comunidad en temas relacionados a la salud sexual y reproductiva. La Escuela de Gestión Estatal contaba con una especialista que asistía los miércoles a la institución y realizaba un trabajo continuo con una Unidad Sanitaria que funciona a pocas cuadras de la escuela. Al respecto del funcionamiento del Plan ENIA y en relación a las demandas de los/as estudiantes una docente de Matemática de la institución se refirió a la misma como un lugar que le brindaba a sus estudiantes toda la asistencia que necesitaban en materia de salud sexual y le permitía a los/as docentes trabajar con libertad: “esta escuela es buena, en todo lo que les permite este tipo de información. Yo trabajé en otras escuelas y me siento muy libre en decir y en hacer, me siento

cómoda”. La presencia del personal del Plan resultó enriquecedora a la hora de responder a las demandas espontáneas o situaciones emergentes en el salón de clase en la EGE. En la Escuela de Gestión Privada el Plan no estaba en funcionamiento y no se visualizó un trabajo en conjunto con ninguna unidad sanitaria de la zona, en este área los/as docentes no contaban con dicha asistencia.

Las docentes manifestaron que las situaciones emergentes se suelen dar en el aula, con mayor o menor gravedad pero que siempre están presentes. Sobre la identidad de género autopercebida se habló mucho en las entrevistas, manifestaron que en más de una ocasión sus estudiantes les pidieron que les cambiaran el nombre con el que aparecían en las listas o se refieran a ellos/as con otro pronombre. También, surgieron charlas sobre lo que era considerado femenino y masculino. Este tipo de debates son mencionados como los más comunes que se encuentran las docentes durante el horario de clase, no es mencionado como el único ni como el considerado más grave o urgente de atender, pero sí como uno a trabajar en el día a día y que muchas veces se ve influenciado por el recorrido previo y familiar de cada estudiante que actúa en la forma en que cada alumno/a ve la realidad y se relaciona con sus compañeros/as. Sobre sus estudiantes más pequeños, una docente, que tiene a su cargo grupos en los tres años del nivel básico, nos comenta que se ven cambios y se reconoce que la edad y la interacción con la institución educativa muchas veces permite que se cambien ciertos pensamientos que se traían arraigados desde antes del ingreso al nivel secundario;

“No solamente los nombres, sino la forma de vestir. Eso no es de mujer, eso no es de varón. Los colores, benditos colores. No tienen género en estas cosas. Vamos viendo algunos cambios, sí. Y hay otros que son reticentes porque tienen toda una historia familiar compleja” (Profesora de Formación Religiosa, EGP).

A pesar de la necesidad de trabajar ciertos temas de la ESI en el aula, según se fue manifestando en las entrevistas, hay ciertos contenidos que les interesan más que otros (como los mencionados previamente) y ante una clase preparada previamente por la docente puede que los/as estudiantes no se sumen tanto a las actividades como se podría imaginar. Una de las entrevistadas reconoció que durante los últimos años se pudo visualizar como cierto cansancio por parte de los/as estudiantes en cuanto a la ESI. La docente de Construcción de la Ciudadanía del EGP destacó que empezó a trabajar en la institución en el año 2018 cuando había en las

calles mucha movilización y mucha “movida feminista” a raíz del debate y votación en ambas cámaras por el proyecto de ley de la Interrupción Voluntaria del Embarazo, aprobado en el año 2020. Esta situación generó, según la profesora, mucho entusiasmo por parte de sus estudiantes de trabajar la ESI, pero que después del 2023 lo vio reducido, no mencionó un motivo específico por el que creía que esto ocurría. Ante clases que organizaba sobre la temática se encontró con respuestas como:

“‘otra vez con esto’, escuché esos comentarios que nunca me habían pasado,[...] ‘otra vez me vienen a enseñar cómo pensar’ o cosas así, nunca lo había escuchado, y fue fuerte, pero también tenía como dos o tres filas, la mayoría mujeres, con las que por ahí se producía un debate” (Docente de Construcción de la Ciudadanía, tercer año, EGP).

En torno a la ESI reconocieron que los/as estudiantes valoran la información actualizada y que sus docentes les brinden la posibilidad de acceder a la misma, pero presentaban cierto rechazo a continuar trabajando temas que se vuelven repetitivos en el área y en ciertas materias o fechas específicas, esto se daba especialmente en los años más grandes que habían pasado por otras semanas de la ESI o ya habían tenido clases destinadas a la temática. Según las docentes podría darse más en terceros años que en primeros. Según lo hablado en las entrevistas el reclamo de los/as estudiantes venía también por la necesidad de trabajar temas que los/as interpelaban en su vida cotidiana, es lo que más valoraban, para ellos/as la ESI no era solo transmisión de contenidos (Medici, 2023).

Para cerrar las entrevistas se les preguntó a las docentes por la responsabilidad del Estado en la aplicación de la ESI, si consideraban que era su rol garantizar este derecho o si debía ser algo que se debía encontrar a cargo de las familias de los/as estudiantes. Las docentes reconocieron la importancia de ambos actores sociales en la educación de los/as estudiantes, pero manifestaron que debía ser el Estado y la escuela quienes se encarguen de garantizar el cumplimiento del derecho. Destacaron el rol fundamental que tiene la escuela como institución de brindarle a los/as estudiantes la posibilidad de acceder a información actualizada y veraz sobre la temática. Pero reclamaron al Estado la responsabilidad sobre los/as docentes a quienes debía asegurarse de capacitar para que puedan obtener las herramientas necesarias para que sus estudiantes puedan gozar del derecho estipulado en la ley nacional 26.150. Se destacó la

importancia de invitar a las familias a ser parte de la vida en la escuela y de conocer sobre qué temas iban a trabajar los/as adolescentes del nivel en relación a la Educación Sexual Integral, tal como lo estipula el artículo n°9 de la ley para el logro de los objetivos que plantea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

“No está bien reservar solo ese derecho a la familia. ‘Yo me ocupo, porque no lo estás haciendo bien’, no. No se estuvo haciendo bien, entonces es necesaria otra perspectiva. Pero hay que trabajar en conjunto, un docente solo no puede venir y decir cosas, después las familias dicen otra cosa, y se crea una conjunción. Me parece que la familia tiene que participar de los talleres de ESI, estar más adentro de la escuela, en general, no solo para eso, sino para todo” (profesora de Construcción de la Ciudadanía, tercer año, EGP).

En cuanto al rol del Estado con respecto a garantizar el derecho a la ESI y las posturas del gobierno nacional en relación a la misma, lo que generó que ciertos contenidos del área no se encuentren disponibles en sitios oficiales para ser trabajados o no cuenten con el apoyo del Estado nacional, las docentes destacaron que el desfinanciamiento o la falta de acompañamiento en las capacitaciones podrían traer resultados negativos en la vida de sus estudiantes. Destacaron el valioso rol que tienen los/as docentes que trabajan la ESI y se capacitaron para darla con información adecuada, resaltando que son la resistencia a los cambios abruptos que se buscan presentar desde el gobierno nacional. Las docentes indicaron que siempre trabajaron con cierta independencia en cuanto a los contenidos que presentaron en sus clases y la forma en que los consiguieron, es por este motivo que las modificaciones futuras de las que se habla en materia de Educación Sexual Integral, no modificaría la forma en que ellas ya la trabajan en su materia. Las limitaciones que podrían presentarse las reconocen como poco beneficiosas para el desarrollo de sus estudiantes

“Sería un caos porque bueno uno está acostumbrado a darlo como algo natural y obviamente cree que es necesario hacerlo y darlo porque si no. Muchas veces los chicos se sueltan más con nosotros que con las familias entonces si no encuentran respuestas en la casa o en la escuela, van a buscar en cualquier lado y no hay peor cosa que estar mal informado buscar con desesperación en cualquier lugar donde no corresponde” (docente Prácticas del Lenguaje, EGP).

La elaboración de la ley de Educación Sexual Integral, n°26.150, contó con la participación de la “Iglesia católica, los movimientos feministas y los organismos internacionales, que interpelaban a los estados nacionales exigiendo condiciones para la intervención (o no) en asuntos ligados a la sexualidad” (Medici, 2023, p. 2). Su aprobación, los debates que la precedieron y la posterior elaboración de los lineamientos curriculares datan de un trabajo pensado y analizado por diversos sectores, no se trató de una normativa sin un trabajo previo analizado en base a una necesidad actual de la sociedad. Este desarrollo a lo largo de los años y su posterior aplicación fueron forjando en la sociedad un trabajo educativo que, con mayor o menor presencia en las aulas, se instaló en las escuelas y, según manifestaron todas las entrevistadas, será difícil de remover o modificar.

Conclusiones

El trabajo con temas relacionados a la ESI desde el ámbito escolar resulta fundamental para impedir la deserción de la institución escolar (Faur, 2018), ya que muchas veces la ausencia de los/as estudiantes puede deberse a que viven situaciones de violencia en sus hogares, fueron víctimas de abuso, se encuentran transitando un embarazo o la crianza de un hijo/a, entre otros motivos. Brindar un espacio de contención y de formación puede prevenir o acompañar cuando sea necesario evitando el abandono del año en curso, que muchas veces termina con el alejamiento total de la institución educativa.

Se puede concluir reconociendo que no se visualizaron diferencias entre las docentes de ambas instituciones. Si bien se trabajó en una escuela de gestión privada y otra de gestión estatal, las problemáticas que se evidenciaron en la planificación de clases de ESI en ambos grupos de docentes son similares. Así también se pueden reconocer problemas en el acceso a las capacitaciones por igual, en los dos casos se reclamaba la necesidad de contar con capacitaciones en horarios laborales ofrecidas por el Estado. Las docentes que habían realizado capacitaciones lo hicieron fuera de su jornada laboral y por iniciativa propia, quienes no lo habían hecho la información obtenida había sido por investigación en fuentes digitales principalmente. Resultó notorio cuando las mismas habían asistido a talleres o charlas sobre ESI por el vocabulario que manejaban, reconocerla como un derecho o como una herramienta para el trabajo docente,

comprender lo que era la integralidad o transversalidad de la misma fue un indicativo del bagaje del que disponían en la temática.

Se realizó un trabajo de campo solo con docentes de género femenino porque fueron, tal como se mencionó previamente, las únicas que prestaron su tiempo y espacio para la realización de las observaciones de clase y las entrevistas. El personal docente de género masculino nunca respondió a las solicitudes. ¿Será que la ESI sigue siendo vista desde el modelo higienista y sanitario y por tanto relacionado con las tareas de cuidado que históricamente estuvieron vinculadas a las mujeres?, ese es un interrogante que se maneja desde la presente tesis y justificaría el motivo por el que este tipo de actividades o clases estuviera a cargo únicamente de mujeres de la institución. No es posible contrarrestar esto porque no hubo testimonios masculinos involucrados. Pero sí se reconoce que el equipo docente de ambas instituciones está integrado en su mayoría por mujeres.

De las entrevistas y las observaciones realizadas se pudo reconocer el trabajo aún pendiente para construir la transversalidad de la Educación Sexual Integral en las materias de las docentes participantes, pero no así una falta de presencia en la totalidad de la planificación. Las docentes trabajaban ESI en sus clases, solo que en ciertos momentos particulares y con una planificación especial, no como algo que atravesara los contenidos de su materia. Sí, en la totalidad de los casos, se reconoció el trabajo de la misma si lo demandaban sus estudiantes o se presentaba alguna situación emergente en el aula, ante ese tipo de acontecimientos respondían casi instantáneamente.

En síntesis, a pesar de las dificultades encontradas en el proceso de realización del trabajo de campo con docentes, donde no se pudo obtener el número de observaciones y entrevistas pensadas inicialmente, sí se reconoce que se obtuvo información suficiente para conocer las posturas de algunas profesoras de ambas instituciones en relación al trabajo con la ESI. Esto pudo brindar un buen panorama de dónde se encuentra el personal docente en relación al tema y sobre qué cosas es necesario reforzar para lograr una correcta implementación de la normativa con el fin de obtener mejores resultados en la enseñanza de estudiantes de la secundaria básica, para luego ver mejores respuestas en el nivel superior y formar así personas que tendrán las herramientas necesarias para llevar adelante una vida sexual plena en todos los aspectos que la normativa nacional y provincial presentan.

En el próximo capítulo se conocerán las experiencias estudiantiles en relación a la Educación Sexual Integral y se podrán comprender sus visiones y compararlas con lo que plantearon las docentes durante las entrevistas. Esto también nos permitirá comprender desde dónde debemos comenzar a trabajar para reforzar los contenidos y cuáles son las necesidades de los/as adolescentes ya en primera persona.

Capítulo 4: Las voces de los y las estudiantes

Introducción

El trabajo con estudiantes está pensado para conocer y ahondar en su punto de vista sobre cómo sus docentes han aplicado la Educación Sexual Integral (ESI) a lo largo de los años que llevan transitando en el nivel básico de la escuela secundaria. Las instituciones analizadas son una Escuela de Gestión Privada (EGP) y otra Escuela de Gestión Estatal (EGE) de Quilmes, provincia de Buenos Aires. Para recolectar datos se utilizó el método de grupo focal, ya que se buscaba generar el debate entre estudiantes que tenían edades y experiencias educativas similares. El armado de los grupos estuvo pensado en base a las necesidades de la investigación y el tamaño de la población estudiantil de cada institución. Por este motivo, el presente capítulo presentará los resultados obtenidos en seis grupos focales realizados a estudiantes de ambas instituciones a finales del año 2023 para conocer su experiencia sobre las clases de ESI que habían recibido. En los encuentros participaron estudiantes de primero, segundo y tercer año del nivel secundario.

La EGP cuenta con cinco divisiones de cada año en el turno mañana y tres en el turno tarde, lo que daba un total de veinticuatro cursos entre primero, segundo y tercero, mientras que la EGE cuenta con dos divisiones de cada año entre ambos turnos, lo que daba un total de seis cursos. En ambas instituciones se contaba con la autorización del equipo directivo para retirar a los/as estudiantes de sus salones durante el horario de clase y trabajar en un aula vacía o la biblioteca. En la EGP por tratarse de menores, se solicitó una autorización firmada por sus familias para participar de la actividad. A pesar que la ley 26.150 explicita que los/as estudiantes pueden trabajar la ESI sin autorización previa por parte de sus tutores legales, desde la institución lo solicitaron porque se trataba de un trabajo externo a la escuela que no tenía que ver con una actividad educativa planificada para la enseñanza de los/as estudiantes participantes.

Partiendo de esa base se contaba con números de estudiantes muy diferentes. Se realizaron cuatro grupos focales en la EGP que incluían entre doce y catorce estudiantes cada uno, del turno mañana se realizó uno con primero, uno con segundo y uno con tercero y en el turno tarde un solo grupo focal con estudiantes de segundo y tercero mezclados/as (primero quedó excluido

porque no contaban con autorización firmada de sus padres para participar). En la EGE se realizaron dos grupos focales, uno en cada turno con 12 estudiantes cada uno que incluía cuatro estudiantes de cada curso (primero, segundo y tercero). En total participaron aproximadamente 75 estudiantes.

Durante los grupos con estudiantes de ambas instituciones la interacción dejó en evidencia diferentes emociones, creencias y opiniones. Lo que aportó una mirada muy útil para complementar a las entrevistas realizadas a las docentes y presentadas en el capítulo anterior.

En ambas instituciones los encuentros tuvieron un comienzo diferente, en EGP me desempeñé como docente en el nivel básico mientras que en la EGE no, trabajé con estudiantes del nivel superior. Este dato no es menor ya que generó un clima distinto en todos los grupos focales porque en aquellos donde los/as estudiantes me conocían con anterioridad la actitud frente a la actividad era distinta. Al principio se vio nerviosismo en todos los encuentros, principalmente porque nos encontrábamos sentados/as en ronda donde todos los rostros quedaban expuestos y, si bien se conocían de los recreos, se encontraban estudiantes de diferentes divisiones, entonces había que crear de cero ese clima de confianza. Cada actividad a realizar se les explicaba pero hasta que comprendieron la dinámica se los/as observaba como si se sintieran evaluados/as, luego fueron comprendiendo que el objetivo de las actividades era charlar de sus experiencias.

Desde el principio se les dijo que los testimonios eran anónimos y que no era necesario decir ni sus nombres ni los nombres de las personas que mencionaran en sus experiencias. Los grupos de la EGP lograron con mayor facilidad sentir comodidad en la dinámica y comenzar a compartir sus puntos de vista y experiencias sobre la ESI. En la EGE fue un poco más difícil, en parte también esto se dio porque el encuentro en el caso del turno tarde se llevó a cabo en la biblioteca con la presencia de la bibliotecaria, en el caso del turno mañana fue en un aula y eso les permitió sentirse con más libertad de expresar sus opiniones. De todas formas, en los seis grupos focales se obtuvieron datos satisfactorios para los fines de esta investigación y se pudieron comparar con la información obtenida de las entrevistas a docentes. Otro dato importante es que se pudo realizar la cantidad total de grupos focales pensados desde el principio y todos contaron tanto con estudiantes del género femenino como masculino lo que ofreció, a diferencia de las entrevistas con docentes, mayor amplitud de experiencias y miradas sobre la

ESI que recibían en las aulas. Ninguna persona participante indicó pertenecer a un género diferente.

Para la elaboración del cuestionario se buscó presentar la información lo más clara como fuera posible, se contaba aproximadamente con una hora por grupo y, para evitar pérdidas de tiempo, era necesario contar con consignas claras y que no rompieran la dinámica de la charla. Para comenzar era importante contarle a cada grupo el objetivo de la investigación y el motivo por el que les iba a realizar esas preguntas. Lo primero que se les preguntó para comenzar era si consideraban si la ESI se daba poco en las instituciones educativas, luego se les habló sobre los ejes conceptuales de la misma, sobre los temas más estudiados en las aulas, para finalmente cerrar con las experiencias puntuales de cada uno/a sobre el trabajo en las clases recibidas. Los grupos focales se realizaron en el mes de octubre, esto permitió encontrarnos con un panorama que ofrecía la posibilidad de que los tres años hubiesen tenido tiempo de tener clases de ESI, incluso de haber atravesado la semana de la ESI. Se destaca este dato porque de realizarse en los meses iniciales del ciclo lectivo, probablemente primer año no habría tenido tiempo suficiente para trabajarla y solo contaría con su experiencia únicamente en el nivel primario. Estos encuentros buscaban visibilizar cuánto de lo aprendido en materia de Educación Sexual Integral se había realizado desde el trabajo oficial en las materias y cuánto habían aprendido en los pasillos o a raíz de ciertos comentarios escuchados de sus docentes.

La ESI no se da mucho en las escuelas ¿realidad o mito?

Luego de explicarle a los/as estudiantes la forma de trabajo que llevaríamos adelante y el motivo de la misma se comenzó el intercambio preguntándoles si consideraban cierto que la ESI se daba poco en las instituciones educativas, principalmente en los años que habían atravesado en el nivel secundario en la escuela en la que nos encontrábamos. Todas las personas participantes de los seis grupos focales coincidieron en decir que habían recibido muy poca ESI en las clases, que en lo que iba del año una sola vez la habían trabajado y principalmente durante la semana dedicada a ella. Ante esta pregunta se presentaron una serie de “reclamos” por parte de los/as estudiantes participantes al indicar que las clases dedicadas a la temática o atravesada por ella se daban en ocasiones por su pedido o eran solo actividades que no eran acompañadas por explicaciones o debates sobre el tema. Esto coincide con lo planteado por las docentes

entrevistadas quienes afirmaron que muchas veces se generaban espacios de charla por demanda de los/as estudiantes de curso.

Entre los motivos por los que no se trabajaba Educación Sexual Integral en las materias, los/as estudiantes participantes de los grupos focales reconocieron que había una falta de interés de sus docentes quienes se centraban en trabajar solo los temas propios de su materia y que, en ocasiones, los/as sentían incómodos/as al hablar del tema. De aquellos/as docentes que les daban ESI remarcaron que el tiempo dedicado a la temática es muy poco en comparación con sus necesidades.

“Yo tengo contadas las experiencias en que se habló, fueron: una en primaria que nos hablaron de la biología, tipo de los aparatos reproductores y la profe estaba muy nerviosa y nos dijo que no preguntemos nada, que sólo escuchemos y ya está. Y después en ciudadanía pero este año” (Estudiante de segundo año, EGP).

Las referencias al nivel primario y el trabajo allí realizado fueron varias y surgieron en diferentes momentos a lo largo del encuentro, esto sugería que en la institución se daba una enseñanza más transversal de la ESI en el nivel primario que en el secundario. Esto se evidenciaba en ambas escuelas independientemente del tipo de gestión. Había estudiantes que indicaron que a sus docentes no les importaba trabajarla y por eso no se veía reflejada en sus clases, se centraban en los temas de la currícula sin incorporarla de forma transversal. En otros casos se destacó la charla espontánea, como se mencionó previamente, pero sin una extensa dedicación de tiempo.

La escuela es un lugar de suma importancia para el desarrollo de la identidad, esta se afirma mediante las representaciones sociales allí transmitidas (Epstein y Johnson, 1998). Darle espacio a la expresión y a las dudas que surgen en torno a la vida sexual de los/as estudiantes resulta de suma importancia para poder desarrollar un vínculo de confianza y un espacio de aprendizaje seguro para poder fortalecer las relaciones interpersonales existentes.

Entre los temas que recibían los/as estudiantes en sus clases, en ambas instituciones coincidieron que lo más trabajados son métodos anticonceptivos y prevención de embarazos. En todos los encuentros se pudo visualizar que se trabajaba la ESI desde la prevención, donde los temas presentados buscaban que quienes participaban de las clases se llevaran información

necesaria para utilizar, según lo mencionado por los/as estudiantes, métodos anticonceptivos en caso de tener relaciones sexuales y así poder prevenir enfermedades o embarazos, siempre desde una postura por parte de los/as docentes que reconoce únicamente las relaciones heterosexuales como posibles. Sobre ambos temas no se mencionó que hayan trabajado las relaciones sexuales entre personas del mismo sexo o los embarazos no deseados. El placer o el disfrute en las relaciones sexuales no se menciona y el enfoque de enseñanza parecería inclinarse por un modelo biomédico o biologista (Morgade, Baez, Zatará y Díaz Villa, 2011). Entre las cosas habladas que podrían indicar la enseñanza de este modelo se encuentra que los/as estudiantes participantes de ambas instituciones hicieron referencia al “aparato reproductor” al mencionar los órganos genitales.

La semana de la ESI, estipulada por calendario escolar para finales del mes de agosto, fue mencionada como espacio de trabajo en la temática por uno de los grupos del EGP y los dos grupos de la EGE. Los/as estudiantes indicaron que allí sí recibieron ESI en una amplia cantidad de materias. Mientras que en los otros tres grupos focales de la Escuela de Gestión Privada no hicieron referencia a dicha semana o indicaron que ni en esa semana recibieron Educación Sexual Integral. Un solo estudiante hizo referencia a que no recibieron ESI porque la institución es religiosa, pero esto no surgió como motivo ante ninguno de los grupos focales realizados en la escuela. En líneas generales la responsabilidad por la falta de ESI o la nula integralidad de la misma se la adjudicó a sus docentes.

Según los más de 70 estudiantes que participaron de los grupos focales en ambas instituciones se percibió que se dictan pocas clases donde se trabaje Educación Sexual Integral y, por lo mencionado, la transversalidad no aparecería en los temas presentados o no sería evidente. Puede que esto no se reconozca porque los/as estudiantes asocian la ESI a las relaciones sexuales exclusivamente o porque no lo trabajan. Es probable que esto se deba por un desconocimiento de la ley y el tipo de temas que se deberían trabajar. En la siguiente actividad del encuentro se presentaron los ejes conceptuales estipulados en la Resolución CFE n°340/18 para ver qué entendían los/as estudiantes que debían trabajar en el área. El conocimiento sobre esto podía modificar su concepción sobre si en verdad trabajaron poca ESI o si los temas se presentaban transversalmente y no eran tan evidentes como ellos/as consideraban.

Los ejes de la ESI

El segundo momento del encuentro consistía en presentar ante los grupos los cinco ejes conceptuales de la ESI. Se les explicó cuál era el motivo de su existencia y que se trataba de una normativa por lo que los/as docentes debían respetarlos. Para comenzar se le repartió a cada participante un papel con una lista de nueve ejes, de los cuales cuatro eran falsos. La lista incluía los siguientes posibles ejes:

- Cuidar el cuerpo y la salud.
- Respetar la diversidad.
- Impulsar las relaciones sexuales a edad temprana.
- Valorar la afectividad.
- Ejercer los derechos.
- Fomentar el cambio de género en adolescentes.
- Imponer el feminismo en las aulas.
- Garantizar la equidad de género.
- Ayudar a controlar las emociones.

Se les pidió que marquen cuáles consideraban que eran los cinco ejes verdaderos, luego de unos minutos de lectura los/as estudiantes participantes indicaron que habían terminado y se les preguntó el motivo por el que habían indicado que esos ejes eran los correctos y si alguna vez les habían hablado de ellos o trabajado en alguna actividad en el aula.

Se les fue preguntando siguiendo la lista cuáles habían marcado. Sobre “Cuidar el cuerpo y la salud” en todos los grupos focales casi la totalidad de los/as participantes lo marcaron como un eje que consideraban real, cuando se les preguntó el motivo de su elección dijeron que consideraban que la ESI buscaba ayudarte “para eso”, que era lo “inicial” de la temática. Indicaron que consideraban que los temas que entrarían en ese eje sería el cuidado de la salud desde el uso de métodos anticonceptivos, la prevención de embarazos, la higiene personal, asistir a las consultas médicas, la prevención de enfermedades de transmisión sexual, evitar los estereotipos y evitar las burlas. Dos de las personas participantes indicaron que “hay que proteger al cuerpo” y “formarlo”, haciendo referencia a un cuidado integral viendo al cuerpo como el todo y como quien nos permite desarrollar la vida que deseamos. No surgió en ese grupo

focal el cuidado del cuerpo desde la salud mental, en ese caso no se relacionó esa temática al cuidado del cuerpo.

Luego se le preguntó a los grupos si consideraban que “ayudar a controlar las emociones” podía ser un eje de la ESI y ocurrió que un amplio número de participantes lo habían marcado como eje. Cuando se les preguntó por qué lo habían hecho indicaron que “en la ESI debería estar el tema de salud mental” (grupo focal con estudiantes de segundo y tercer año, EGP). Tomando la salud mental como pilar de este posible eje los/as estudiantes participantes reconocieron que la ESI tiene que brindarles herramientas para poder expresarse en libertad sin “desbordar” ante situaciones problemáticas. Ante estas respuestas se les preguntó si consideraban que “controlar” sus emociones era algo sano para su salud mental y a partir de esa pregunta los grupos comenzaron a analizar el posible eje y a comprender que si era importante el trabajo con las emociones pero no desde el lado del control. Destacaron que no era bueno reprimirlas, pero sí aprender a manejarlas y poder expresarlas, algo que les costaba mucho en ciertos momentos de sus vidas.

A raíz de esto se produjeron en los grupos charlas donde algunos/as de los/as participantes contaron situaciones que habían atravesado donde no habían tenido el espacio, tanto en la escuela como en sus casas, de poder expresar una emoción con libertad y manifestaron eso como una necesidad. Sobre este posible eje se habló mucho durante las charlas y se les explicó por qué no es un eje de la ESI. Cuando se les preguntó por “Valorar la afectividad” ocurrió que en algunos grupos focales muy pocos estudiantes lo marcaron como posible y en otros solo la mitad, en muchos casos se dio que no comprendieron qué significaban esas palabras y cómo se podía llegar a valorar la afectividad en la escuela.

Trabajar las emociones dentro de la escuela resulta fundamental para el bienestar de los/as estudiantes que se encuentran atravesando una etapa donde se está forjando su identidad, la realización de intervenciones que acompañen este desarrollo son necesarias para su salud física y mental (Cuello et al., 2024). A raíz de esta charla se evidenció que los/as estudiantes participantes habían realizado pocas actividades en clase donde se trabajaran las emociones ya que sus docentes se habían centrado principalmente en trabajar la ESI desde un modelo biomédico con un objetivo preventivo, es por eso que casi la totalidad de los/as participantes reconocían al eje “Cuidar el Cuerpo y la Salud” como un infaltable en la Educación Sexual.

Sobre las opciones “Garantizar la Equidad de Género y Fomentar el Cambio de Género en Adolescentes” ocurrió que en ambos casos no fue una opción seleccionada por la mayoría pero marcada mínimo una vez en cada grupo focal, el punto en común que los/as hizo definirse fue la palabra “género”, reconocían que era algo de lo que se había hablado y que por comprender que se relacionaba con la ESI consideraban que debía trabajarse en las clases dedicadas a la temática. No todas las personas manifestaron reconocer la diferencia entre sexo y género, de hecho en algunas ocasiones se visualizó que había una confusión y se tomaban los conceptos como sinónimos. “Eso de que vos te podes vestir como vos queres. O sea, como un derecho a ser del sexo que vos quieras” (estudiante de la EGE). Se visualizó el reconocimiento del derecho y de la existencia de la ley de Identidad de Género (n°26.743), pero no la diferenciación entre sexo y género, ante esto reconocieron haber trabajado poco la ESI en líneas generales pero haber escuchado que se mencionara al género como un derecho en alguna ocasión, esto se repite en ambas instituciones.

Sobre el eje “Respetar la Diversidad”, se dio en todos los grupos focales que la mayoría de los/as estudiantes participantes lo marcaron como correcto, cuando se les preguntó el motivo por el que lo habían seleccionado como posible eje respondieron que era importante el respeto a las otras personas y sus diferencias, evidenciando así que comprendían lo que quería decir la palabra “diversidad”. Muchos/as indicaron la importancia de respetar el género de otras personas pero también a quien es diferente por otros motivos, una estudiante cuenta que sufre ataques de epilepsia y que hubo docentes que la distinguían como “la epiléptica”, indicando que en ese eje deberían trabajarse ese tipo de situaciones también, para que se respete la privacidad y no se los etiquete cuando tienen determinados problemas de salud. Evitar las comparaciones y aceptar las diferencias tratando con respeto a quienes integran la comunidad educativa es como indicaron que consideraban que ese eje debía funcionar en caso de respetarse su aplicación. Por estos motivos es que una gran parte de los/as participantes de ambas escuelas lo reconocieron como un eje, se hablaba de una necesidad personal por recibir respeto, principalmente por parte de sus docentes que muchas veces minimizaron algunas de sus necesidades, y se reconoció que en múltiples ocasiones si habían realizado chistes entre ellos/as a quien era diferente, pero que consideraban que era algo inofensivo aunque también asumieron su responsabilidad en lo que alguna vez habían dicho.

Sobre la propuesta de los dos falsos ejes “Imponer el Feminismo en las Aulas e Impulsar las Relaciones Sexuales a Edad Temprana” los/as estudiantes fácilmente se dieron cuenta que no se trataban de temas a trabajar desde la ESI, incluso reconocieron que nunca les habían pasado situaciones como esas en las clases que habían recibido y no creían que alguien intentara presentarles estas ideas en clases futuras. Fue mínima la cantidad de estudiantes de ambas instituciones que eligió esta opción, en algunos grupos focales incluso fue nula. También ocurrió que algunos/as estudiantes consideraban absurdas ambas posibilidades porque afirmaban que nadie iba a obligarlos/as a hacer algo que no querían, siempre todo lo trabajado se dio desde un lugar de ofrecer alternativas y herramientas, independientemente el enfoque que hayan seguido sus docentes.

“Yo siento que se debería hablar de feminismo pero no de un lado de imponer, tipo “este es el lado correcto, siganlo a la fuerza” como mostrarlo como un camino y si la gente lo quiere seguir que lo siga y si no, no” (estudiante mujer de 3er año, EGP).

El último eje propuesto en la actividad era "Ejercer Nuestros Derechos" y fue una sorpresa encontrar que muchos/as estudiantes no lo consideraban un eje porque no visualizaban a la ESI como un derecho, no sabían que lo era. En la mayoría de los grupos focales solo fue marcado como posible por tres personas como mucho. Un alumno destacó que la indicó como posible porque todas las personas tenían derecho a hacer uso de sus derechos, pero no lo relacionó con la ESI. Se les explicó que la ley 26.150 estipulaba a nivel nacional que recibir Educación Sexual Integral era un derecho de todas las personas en todos los niveles educativos. A raíz de esto recordaron algunos casos en los que sus docentes les habían dado ESI en clase y una estudiante de segundo año de la EGP reconoció haber recibido más Educación Sexual en las clases de matemática que en ninguna otra materia, hasta incluso la docente les había tomado una prueba sobre esto. Cuando se les preguntó qué temas habían entrado en esa evaluación focalizaron que se trataba principalmente de métodos anticonceptivos y cuando se les consultó si tenía que ver con algo de lo visto en matemática dijeron que no. Esta situación es diferente a lo ocurrido en clase de matemática en ambos turnos del segundo año de la EGE, donde los/as estudiantes habían trabajado la violencia de género utilizando estadísticas y gráficos, cuyo producto final se podía ver en las paredes del aula donde habían graficado los resultados en cartulinas, en esta

situación particular se podía evidenciar transversalidad de la temática en lo visto en la Escuela de Gestión Estatal.

Las diferencias surgidas en esta actividad entre los grupos focales de ambas instituciones solo tienen que ver con la planificación áulica de cada docente y no con la postura ideológica de las instituciones educativas o posibles órdenes del equipo directivo. En líneas generales todos los grupos de estudiantes reconocieron como posibles los mismos ejes y tuvieron dudas sobre el significado de las mismas palabras, independientemente dónde hayan estudiado. El desconocimiento de la existencia de los ejes conceptuales de la ESI denota de una falta de conocimiento de la normativa en sí, que no hayan tenido espacios donde se les hablara de la existencia de la ley y de la enseñanza de la temática como un derecho que debían poder ejercer en sus clases con información actualizada, mucho menos de la responsabilidad legal de sus docentes de brindarles espacios para su correcto ejercicio.

Temas a trabajar

La siguiente actividad tenía que ver con cuáles reconocían como los temas más trabajados en las clases que habían recibido de ESI en el nivel secundario. Debían ordenarlos del más trabajado al menos trabajado, en caso de no haberlo visto nunca podían no marcarlo. Se les brindó una lista de temas y se les dio el tiempo necesario para leerlos y consultar dudas sobre qué podía entrar en cada tema presentado. La lista que se le compartió a los/as participantes de los grupos focales fue la siguiente:

- La prevención de infecciones de transmisión sexual.
- El embarazo no intencional en la adolescencia: los métodos anticonceptivos.
- La violencia de género en la adolescencia.
- La vulneración de derechos sexuales: discriminación, violencia, acoso, abuso, maltrato, explotación.
- El derecho de las personas a vivir su sexualidad de acuerdo a sus convicciones y preferencias en el marco del respeto y cuidado por uno mismo y por los/as otros/as.

Se visualiza, en base a lo hablado con los/as estudiantes, que todavía cuesta que la visión sobre la sexualidad se amplíe y se la deje de relacionar únicamente al acto sexual (Faur, 2018).

Sobre el primer tema “*Prevención de Infecciones de Transmisión Sexual*” (ITS) las respuestas fueron variadas ya que entre los grupos que participaban de la Escuela de Gestión Privada se pudieron visualizar encuentros donde ninguna persona participante lo marcó como tema trabajado, en un grupo un solo estudiante mencionó haberlo visto pero en un programa de televisión, otros grupos indicaron que solo en una charla durante la semana de la ESI y otro que una docente se los mencionó en clase. En cambio, entre los/as participantes de la Escuela de Gestión Estatal indicaron haberlas trabajado en primero, segundo y tercero principalmente en la materia Ciencias Naturales o Biología, en este caso todos/as los/as estudiantes lo reconocían como un tema estudiado. Es una de las primeras diferencias entre instituciones que se visualizan en los encuentros, pero no parecería tener que ver con una decisión institucional sino más con una elección de los/as docentes.

“*El embarazo no intencional en la adolescencia y los métodos anticonceptivos*” fue la segunda opción presentada y esta incluía dos temas importantes. Al presentarlos juntos se buscó obtener información sobre la intención del docente a cargo y el enfoque elegido. Tomando así el uso de métodos anticonceptivos como necesario para la prevención del embarazo pero no relacionado con la transmisión de enfermedades. Si los/as estudiantes no trabajaron ITS pero sí embarazos no intencionales y métodos anticonceptivos, hay en esa elección un posicionamiento por parte del/a docente a cargo de la clase en cuestión. En la EGP aparte de las materias de Ciencias Naturales, reconocieron haber trabajado el tema en Construcción de la Ciudadanía y en uno de los encuentros se aclaró que se trabajó el embarazo pero no presentado como “no intencional”, no se hizo referencia a la posibilidad que exista un embarazo intencional. Algo que también mencionaron es que no se trataban de clases relacionadas a los temas que venían trabajando, eran clases especiales dedicadas a la temática o talleres por la semana de la ESI. Fue seleccionado como uno de los temas más comunes para ser trabajado en las aulas de ambas escuelas, pero en algunos casos comentaron que se había visto en mayor profundidad durante su paso por el nivel primario, más que por el secundario.

El trabajo de los dos primeros temas fue seleccionado casi en la totalidad de los grupos focales como los contenidos principales trabajados durante la semana de la ESI, en clases especiales por sus docentes de Ciencias Naturales (ambas escuelas), Biología (EGE)

Construcción de la Ciudadanía (ambas escuelas) y en Historia (EGE). En ningún caso se evidenció transversalidad en la aplicación de dichos contenidos.

Sobre “*Violencia de Género en la Adolescencia*” casi la totalidad de estudiantes indicó que de haber trabajado violencia era únicamente de género, pero no enfocado a la adolescencia. En algunos casos analizaron en Construcción de la Ciudadanía los tipos de violencia contra la mujer estipulados en la ley 26.485. Cuando se les preguntó a los/as estudiantes dónde hablaban de estos temas en caso que tuvieran dudas, muchos/as mencionaron el grupo de amigos/as o alguna persona de la familia con la que se sentían cómodos/as, principalmente primos/as y hermanos/as de edades cercanas, ninguno/a mencionó a un/a docente. El tema de la violencia parecería tener poco desarrollo luego de las clases donde fue presentado, lo que no daría pie a profundizarlo o crear un ambiente de confianza para generar el espacio donde podían contar sus problemas o si vivían situaciones donde sufrían este tipo de violencia.

Sobre el tema “*La vulneración de derechos sexuales: discriminación, violencia, acoso, abuso, maltrato, explotación*”, la gran mayoría de los/as participantes de todos los grupos focales indicó haberlo trabajado, principalmente en Construcción de la Ciudadanía (CDC). Lo que más trabajaron de este tema fue la discriminación, el acoso (tomando como ejemplo el callejero) y el abuso. En algunos casos, pero no en su mayoría, se trabajó en Biología. Al tratarse de temas que involucraban las relaciones entre personas y el análisis de los comportamientos de las mismas parecería que eso lo encasillaba automáticamente en una materia de las Ciencias Sociales como es CDC, alejándola del trabajo en otras materias pertenecientes a las Ciencias Naturales, esto evidenciaría la falta de integralidad y transversalidad de la temática en los diferentes áreas curriculares. La situación se replicó en ambas escuelas.

Sobre el acoso la mayoría de las personas participantes que manifestaban haber sido víctimas de esa situación eran mujeres cis y casi la totalidad lo reconocía como algo común fuera de la escuela, por ese motivo consideraban que era un tema importante para trabajar en las aulas, así de esa forma podían conseguir herramientas para frontar dicho problema. Sobre la situación, en uno de los grupos focales se dio el siguiente diálogo entre estudiantes de primer año de la Escuela de Gestión Privada que evidenció lo que viven las estudiantes de ambas instituciones en relación al acoso y el motivo por el que la temática les resultaba tan importante para trabajar en el aula:

- Estudiante A: yo cuando salgo de noche, porque hay veces que salgo tarde de los entrenamientos y voy caminando, y como voy con remeras o short siempre hay alguno que pasa, un joven o mayor, que te grita. Siempre están los comentarios.
- Estudiante B: hay gente que siempre te va a criticar por algo.
- Estudiante A: capaz no criticar pero con esos comentarios sentís acoso.
- Estudiante C: hay veces que es un halago, pero hay veces como que se pasan.
- Estudiante D: depende de cómo lo tomes.
- Estudiante C: hay veces que se pasan, hay una línea fina.

En muchas ocasiones los/as estudiantes reconocieron trabajar el tema por demanda espontánea a raíz de situaciones que estaban atravesando y de esa manera sus docentes accedían. Esta información coincide con lo mencionado por las docentes entrevistadas en el capítulo anterior que destacaban que las situaciones que emergen eran una de las puertas de entrada a la ESI en la mayoría de sus clases. En algunas ocasiones los/as participantes del grupo focal decían sentir que debían “presionar” a sus docentes para trabajar el tema: “nosotros les decíamos ‘es la semana de la ESI’ y nos decían ‘ah, bueno, háganos preguntas’” (Estudiante de 3er año, EGP), lo indicaron con cierto tono de molestia por parte de sus docentes.

En algunos de los casos mencionados los/as estudiantes reconocieron trabajar con láminas, videos o fotocopias de la temática, esto indicó cierta preparación previa del/a docente a cargo. Esa clase no parecía ser improvisada, podría haberse generado por el pedido de los/as estudiantes o por decisión del docente a cargo pero el hecho es que se evidenció una planificación previa y la búsqueda de material para ser trabajado en el aula.

Cuando se le preguntó a los/as estudiantes por el último tema de la lista: “*El derecho de las personas a vivir su sexualidad de acuerdo a sus convicciones y preferencias en el marco del respeto y cuidado por uno mismo y por los/as otros/as*”, comentaron que era el tema que menos habían trabajado en clase. En algunos grupos focales de la EGP ningún estudiante reconoció haberlo visto, de esa institución solo una docente de matemática de primer año lo trabajó como un tema especial interrumpiendo su clase y dándolo fuera de la materia, sin relación con los temas de la currícula. En la EGE algunos estudiantes indican haberlo trabajado en la clase de Matemática y en Ciencias Naturales, entre las actividades realizadas en clase hablaron de la realización de láminas, folletos y comentaron que trabajaron con textos. Hay ciertas palabras o

términos del apartado que los/as estudiantes manifestaron no conocer y por las que pidieron explicación como “convicciones” y “en el marco del respeto”, una vez que se les comentó el objetivo central de esa temática y la importancia de reconocerla como un derecho adquirido comprendieron qué era lo que buscaba pero eso no arrojó cambios en sus respuestas, continuaba siendo el tema menos trabajado en las aulas, en ambas instituciones.

Ante este último tópico en dos grupos focales de la EGP los/as estudiantes hablaron sobre dos temas, el primero las burlas utilizando palabras como “puto” y otro la toma de conciencia de los/as docentes de un curso ante el caso de un estudiante trans. En el primer caso, conociendo al grupo previamente y habiendo visto la dinámica de trato que tenían, se les preguntó si se habían burlado alguna vez de la sexualidad de alguien utilizando la palabra “puto”, el grupo se rio y comentó que lo habían hecho en broma pero que era un forma de burla que solían usar mucho entre su grupo de amigos/as. La naturalización en el uso de ciertas palabras sin tomar conciencia de lo que se quiere decir es muy común en los grupos de adolescentes y quedó en evidencia en los grupos focales de ambas escuelas, cuando se les pidió que desarmen la palabra, analicen su significado y el impacto de usarla, algo que no hacían en lo cotidiano, es a partir de esto que pudieron reconocer las consecuencias de su forma de expresarse ante cualquier otra persona. Sobre esto se habló que podía existir la posibilidad que dentro del grupo no hubiera inconvenientes en su uso pero que podía ser escuchado o leído por personas que podían sentirse ofendidas o estigmatizadas ante la reproducción constante de ciertos términos. Estas palabras moldean la forma en que debemos vernos y comportarnos y muchas veces excluyen a quienes no se adaptan, es histórico que las personas sean conscientes de las diferencias con los/as otros/as porque hay formas al nombrarlas que tienen cierta autoridad y las categoriza creando así una otredad (Lopes Louro, 1999).

La otra situación que comentaron en uno de los grupos focales es que consideraban que la temática se había trabajado cuando la totalidad del grupo de docentes del curso notó la presencia de un estudiante trans, el cambio de género se produjo en el verano en el paso de primer a segundo año y al comenzar las clases debieron incorporar el cambio de nombre en la lista y la utilización del pronombre masculino para referirse a su persona. Los/as estudiantes contaron que esto impactó tanto en sus docentes que todos/as sintieron la necesidad de reconocer el derecho al cambio de género en sus clases. La medida que reconocieron que sus docentes tomaron es la de

preguntar al grupo en general si el nombre que aparecía en la lista era aquel con el que deseaban que los/as llamen, destacaron que esto era un avance pero también que no lo hubieran hecho de no haber sido por ese caso en particular.

- Estudiante 1: por ejemplo hoy estaban pasando lista y él tenía que rendir y le dijo por el nombre la profe (el del dni) sabiendo que ya le dicen así porque no se acordaba quién era, porque cuando él entró, que lo cambiaron de curso, nosotros le aclaramos a los profesores que le pongan así para que él se sienta más cómodo.
- Estudiante 2: la de matemática tachó el nombre y lo puso con lapicera.
- Estudiante 1: en todos está tachado y le decimos M. por su comodidad.
- Moderadora : ¿Es una cuestión de comodidad o de derechos?
- Estudiante 3: derechos, yo no lo hago por comodidad. Yo no le digo M. para no hacerlo sentir mal, le digo M. porque se llama M.

En este momento de la charla los/as estudiantes participantes pudieron reconocer la importancia de trabajar esa temática y de asumir la existencia de derechos en relación a la identidad y la sexualidad de una persona. A pesar de no haber trabajado en clase o no haberlo visto de forma transversal en las materias, incorporaron el conocimiento y lo hicieron valer delante de sus docentes, siendo ellos/as quienes decidieron enseñarles a los/as adultos/as a su cargo cómo debían comportarse ante estas situaciones.

Estas son las situaciones que irrumpen en el aula mencionadas en las puertas de entrada de la ESI y que generan un cambio en la forma en que los/as docentes se posicionan ante sus cursos, generando, posiblemente, una reflexión sobre ellos/as mismos/as y un cambio en su forma de trabajar y llevar a cabo su tarea o es lo que se espera. Tal como destaca Díaz Villa (2011, pp.84) “profundizando las situaciones de diálogo con los/as estudiantes, aparecen intereses y expectativas que podrían llegar a resignificar –y, por qué no, resistir– los sentidos del sentido común sobre la sexualidad, la educación sexual e incluso la escuela”.

En el siguiente momento de la dinámica se les preguntó particularmente por tres de los cinco temas mencionados en la actividad anterior, estos eran los siguientes:

- El embarazo no intencional en la adolescencia: los métodos anticonceptivos.
- La violencia de género en la adolescencia.

- La vulneración de derechos sexuales: discriminación, violencia, acoso, abuso, maltrato, explotación.

Sobre estos temas se les preguntó si conocían alguna situación que se haya dado en la escuela vinculada a esos problemas y de qué forma acompañó la institución a la/s persona/s involucradas.

En el caso de la EGE mencionaron que habían visto casos de discriminación principalmente relacionados a la sexualidad de los/as estudiantes tomando como principales víctimas a los varones y utilizando la palabra “puto” como insulto ante algún comportamiento en particular o alguna prenda de vestir. Algo que destacaron los/as estudiantes participantes de la institución es que eran problemáticas que se veían todos los días, principalmente las situaciones de violencia o discriminación. Cuando se les preguntó qué medidas había tomado el equipo directivo, ellos/as manifestaron que no habían visto cambios o soluciones. Ante ciertas situaciones reconocieron que al/a estudiante involucrado/a se les dio el pase a otra institución educativa como medida final. Indicaron también que desde el equipo directivo se les hablaba en algunos momentos pero que eso no prosperaba y el problema persistía entre las personas involucradas. No se hizo referencia a situaciones de violencia de género o embarazo no intencional en la adolescencia.

En el caso de los grupos focales realizados en la Escuela de Gestión Privada también mencionaron el bullying y el acoso como una de las problemáticas más frecuentes en la institución educativa, también hicieron referencia a la presencia en los recreos de mujeres cis embarazadas que asistían a clase y situaciones de acoso de varones cis a mujeres cis que eran muchas veces minimizadas y a las que se les prestaba poca atención. A diferencia de lo ocurrido en la Escuela de Gestión Estatal, los/as estudiantes no pudieron reconocer las medidas tomadas por el equipo directivo en relación al trabajo con estas problemáticas. Destacaron que las situaciones de bullying y acoso eran tan comunes y estaban tan naturalizadas que casi no se tomaban medidas al respecto. Hicieron referencia a que entre estudiantes se tocaban la cola y que eso se veía como normal en los grupos de amigos, como un chiste, pero cuando se daba entre personas que no pertenecían al grupo de amigos/as es cuando se lo mencionaban a sus preceptoras/es e iban a dirección a hablarlo. Reconocieron que sus docentes casi nunca se

enteraban de estas situaciones y que si un/a estudiante estaba en dirección hablando sobre la problemática no se interiorizaban por el motivo por el habían salido del curso.

Una problemática que se mencionó en los grupos focales de ambas instituciones fue la de compartir fotografías personales y que éstas se viralizaban en la escuela. También reconocieron que no se tomaron grandes medidas desde las autoridades escolares o en cuanto a la realización de clases especiales para trabajar la problemática, pero sí destacaron que era algo que ocurría de forma constante.

Todos los grupos coincidieron en el reconocimiento de las problemáticas, al ser la Escuela de Gestión Privada una institución más grande, los/as estudiantes participantes tuvieron la posibilidad de visualizar más problemáticas de las mencionadas y al ser la Escuela de Gestión Estatal más pequeña tuvieron sus estudiantes la posibilidad de tener una relación más cercana con sus directivos al manifestarles sus inquietudes. De todas formas, en todos los casos los/as participantes de los grupos focales reconocieron no recibir la ayuda que necesitaban por parte de los adultos de la institución, esto incluía a sus docentes quienes al estar ajenos/as a los hechos ocurridos no dedicaron momentos de sus clases a trabajar la problemática en cuestión.

En algunos de los grupos se hizo referencia a la existencia de situaciones tensas con docentes en las que se sentían vulnerados/as. Sobre estos momentos, en ambas escuelas, indicaron que no siempre habían recibido el apoyo necesario por parte del equipo directivo. También destacaron que esos/as docentes eran quienes nunca solían dar clases de ESI o tratar estas situaciones en el aula buscando una solución.

La imagen que se tiene de los/as adolescentes en la actualidad los/as concibe como sujetos/as con comportamientos riesgosos y todo lo que tenga relación con su sexualidad es asociado a una situación problemática (Lavigne, 2011) que traerá a los/as personas adultas a cargo nuevas responsabilidades. Según lo conversado en los grupos focales se reconoce en los/as estudiantes una percepción de sus docentes en la que muchas veces no los/as pueden reconocer como personas que se interesan en sus problemas o que les ofrezcan soluciones en lo inmediato. Sí destacaron al principio de la dinámica que había veces que las clases se adaptan a lo que solicitan y la charla de temas relacionados a la ESI que requerían hablar, pero si hay un problema

grave que necesitaba una intervención inmediata como es el caso de situaciones de acoso, viralización de imágenes íntimas o bullying, indicaron no recibir la atención que necesitaban.

Estudiantes y ESI

Para finalizar los encuentros se le realizaron a los/as jóvenes participantes preguntas relacionadas a lo que trabajaban de ESI en clase, la forma en que lo hacían y lo que les gustaría estudiar en sus clases. También se puntualizó en lo que le dirían a sus docentes cuando decidieran no trabajar la Educación Sexual Integral. Los interrogantes fueron los siguientes:

- ¿Cómo les dan sus docentes ESI dentro del aula?
- ¿Les resultan interesantes los temas de ESI que se trabajan? ¿Por qué?
- ¿Qué cambios hubo en su vida a partir de la ESI dentro y fuera de la escuela?
- ¿Qué le dirías a un docente que no se anima a abordar la ESI?
- ¿Qué temas les gustaría que se trabajen más en clase? ¿Por qué?
- ¿Qué cambiarías de la ESI en tu escuela?

Inicialmente la dinámica se la pensó trabajar con un ovillo de lana que cada uno arrojaría al estudiante que deseaba, creando así una unión entre los/as asistentes y la posibilidad de que todas las personas participantes hablen. Pero luego del primer grupo focal se visualizó que no se sentían cómodos/as con esta forma de trabajar porque los/as dejaba muy expuestos/as. Entonces se les indicó que podían responder si lo deseaban y eran libres de no emitir opinión si no querían hacerlo, al darles esta posibilidad se notó más tranquilidad en el ambiente y mayor libertad al opinar.

Las dos primeras preguntas se realizaron juntas y ante esto los/as estudiantes indicaron que no siempre les resultaban interesantes los temas trabajados en ESI en el aula. La forma en que eran enseñados, volviendo a lo mencionado previamente, no lograba cubrir sus necesidades. Esto se daba, en parte, porque no tocaban temas puntuales que los/as afectaban en lo cotidiano y no se animaban a hablar con sus familias. Tanto en la EGE como en la EGP los/as estudiantes indicaron que había temas interesantes que trabajaron y que aprendieron cosas de sus docentes pero reconocieron que se suelen centrar en trabajar los métodos anticonceptivos, los embarazos no deseados, las enfermedades de transmisión sexual, solo en un grupo de la EGE indicó que

trabajaron salud mental, pero no era un tema estudiado en líneas generales. En ambas instituciones surgió la necesidad de profundizar los temas trabajados, todos/as los estudiantes indicaron que se quedaron con ganas de seguir aprendiendo sobre el tema, incluso cuando el/la docente tuviera buen dominio de los contenidos y explicara bien.

Los grupos focales estuvieron guiados por esas preguntas sobre el final pero no se siguieron de forma lineal, algunas fueron surgiendo en base a lo que comentaban los/as participantes y otras no se utilizaron. Cuando se les preguntó sobre los temas que les gustaría que se aborden en las clases hicieron referencia al uso de métodos anticonceptivos y de enfermedades ya que indicaron que lo trabajado en ESI durante las clases no había modificado su vida y reconocieron que solían recurrir a buscar información en Google o hablar con sus grupos de amigos/as antes de pedirle información a sus docentes, sentían que por los medios utilizados recibían las respuestas que necesitaban, independientemente si estas contenían información correcta y actualizada.

En todos los grupos focales, de una u otra manera, se mencionó la incomodidad de los/as docentes de trabajar la ESI, que muchas veces notaban que se ponían incómodos/as cuando les preguntaban sobre ciertos temas. Cuando se les preguntó qué cosas les dirían a esos/as docentes que no se animaban a dar ESI en el aula respondieron que les dirían que están ante un derecho y que no son chicos/as para recibir esa información. Muchos/as estudiantes participantes indicaron que creen que sus docentes no les dan ESI porque consideran que son muy chicos/as para trabajar ciertos temas y no tienen la madurez suficiente para comprenderlos. Un estudiante de la EGE reconoció que sus docentes evitan ciertos contenidos porque los consideran “tabú” y siguen reproduciendo un modelo de sociedad que existía antes donde de ciertas cosas no se hablaban y se dejaban para el ámbito privado; esto mismo se mencionó en los grupos focales del INSPS. Entre un grupo de segundo y tercer año de la Escuela de Gestión Privada surgió el siguiente diálogo:

- Estudiante 1: Ahora hay que saber bastante de todo.
- Moderadora: ¿Por qué ahora?
- Estudiante 1: Antes también, porque ahora es como que lo necesita más el colegio.
- Estudiante 2: Ahora está más visible.
- Estudiante 1: Ahora pasan muchas cosas que...

- Moderadora: ¿Cómo qué?
- Estudiante 3: el embarazo no planeado.
- Estudiante 2: pero siempre pasó, nada más que antes no se veía.
- Moderadora: ¿Por qué se ve ahora?
- Estudiante 2: porque cambió el tiempo.

Los/as estudiantes hicieron referencia a los cambios sociales introducidos, entre otras cosas, por las redes sociales y las nuevas tecnologías. Hay evidencia de la sexualidad adolescente en las redes y también en las prendas de vestir de moda, en las canciones que escuchan o en las publicidades y esto alimenta un pánico en los/as adultos/as sobre tratar ciertos temas relacionados a la ESI tanto en casa como en las escuelas para los que no están preparados/as (Lopes Louro, 1999). La escuela secundaria evidencia en la actualidad la presencia de la sexualidad en sus estudiantes y en las relaciones que los/as atraviesan y es algo que estos/as esperan que se pueda trabajar en las aulas.

Cuando se les preguntó qué cambiarían de la Educación Sexual Integral de su escuela surgió algo que se repitió en la gran mayoría de los grupos y es la necesidad de la ESI como materia aparte donde se trabajen todos los temas estipulados en los lineamientos curriculares del Programa Nacional y con la profundidad que merecen. Fue una sorpresa escuchar esta idea por parte de varios/as estudiantes que hicieron evidente su necesidad de trabajarla durante todo el año y en toda su educación secundaria. Este comentario podría visualizarse como un pedido de ayuda por parte de los/as estudiantes de sentirse escuchados/as, acompañados/as y asistidos/as en el tema. La escuela es un espacio de construcción de identidades muy importante en la vida de una persona, “son procesos activos por parte de los individuos implicados. La pugna por adquirir los medios de representarse a uno mismo y a los demás forma parte del proceso de maduración” (Epstein y Johnson, 1998, pp.130).

Conclusiones

El trabajo con estudiantes utilizando los grupos focales resultó enriquecedor para esta tesis. Conocer su punto de vista y sus experiencias en relación a sus docentes y el trabajo en clase fue muy importante para complementar las experiencias mencionadas por las profesoras entrevistadas en el capítulo anterior.

Se reconocen situaciones que los/as estudiantes plantean que pueden no haber ocurrido de esa forma o que fueron influenciadas por la relación que tienen con ciertos/as docentes, pero sus respuestas se visualizaron genuinas y sus experiencias muy realistas. Hablaron en cada grupo focal desde sus sentimientos y expresando sus necesidades en materia de Educación Sexual Integral.

A pesar de tratarse de dos instituciones de diferentes dimensiones en cuanto a la cantidad de estudiantes que asisten y al ser una laica y otra católica, se destaca que no hubo muchas diferencias en las experiencias de los y las estudiantes. Hay dos cuestiones que podemos reconocer como diferentes, en principio que los/as participantes de la EGE tuvieron más experiencias en trabajar la ESI en el aula, incluso en materias donde no se suele trabajar como es el caso de matemática, que quienes asistían a la EGP. Por otro lado, se visualizaron intercambios tensos entre docentes y estudiantes más complejos en la EGP que en la EGE, incluso cuando en esta última reconocieron no siempre tener las respuestas que esperaban por parte de sus profesores o directivos ante ciertos conflictos. Esa falta de respuesta tenía que ver con discusiones o peleas entre estudiantes y la necesidad de recibir una solución por parte de los/as adultos/as a cargo, en el caso de la EGP se trató de conflictos entre estudiantes y sus docentes en los que no encontraron respaldo por parte del equipo directivo.

Es importante destacar que las docentes entrevistadas en el capítulo anterior indicaron trabajar ESI en sus materias y aquellos/as mencionadas/os por los/as estudiantes en las situaciones de conflicto son quienes no trabajaban estos temas en clase o no le daban espacio a la resolución de conflictos vinculados a la temática, principalmente en la EGP. Los/as docentes deben contar con conocimientos actualizados para ofrecer a sus estudiantes las herramientas necesarias para cuidarse según lo estipulado en la ley nacional número 26.150, limitar los espacios para la ESI reduce las posibilidades de acceder a una educación actualizada y acorde a los contextos en los que viven. Es por esto que como responsables de su educación, los/as docentes de ambas instituciones tienen que estar capacitados/as para dar respuestas a sus necesidades o poseer los conocimientos suficientes para poder derivarlas a especialistas que puedan hacerse cargo de responder ante sus demandas.

En todos los grupos focales se pudo generar un ambiente cómodo para los/as estudiantes participantes donde se dio espacio al diálogo y se habló siempre respetando la identidad de

quienes participaban y sus experiencias, esto generó un entorno amigable para la realización del trabajo (Marradi, Archenti y Piovani, 2010).

En base a lo trabajado en todos los grupos focales se puede concluir indicando que en ambas instituciones la Educación Sexual Integral no es transversal a las materias que cursan los estudiantes de primero, segundo y tercer año del nivel secundario básico. Todo lo trabajado se da en dos momentos, el primero durante la semana de la ESI que obliga a los/as docentes a incorporar la temática en sus clases pero no suelen estar vinculados a lo trabajado en la materia, se ve como algo aparte desvinculado de la currícula. El segundo momento se da por demanda espontánea de los/as estudiantes ante problemas que están atravesando en ese momento y por el que solicitan ayuda, esa clase se hace sin preparación previa y en respuesta a una situación que irrumpe, lo que no garantiza preparación de el o la docente a cargo para afrontarlo. Este segundo momento fue mencionado también como una puerta de entrada a la ESI por las docentes entrevistadas.

Muchos/as de los/as participantes indicaron que notan cierta molestia por parte de algunos/as docentes para enseñar ESI y también incomodidad para afrontar ciertos temas que en la sociedad son considerados tabú. Ante la falta de una correcta aplicación de la normativa solicitan como necesaria la existencia de la materia de Educación Sexual Integral, donde haya un espacio dentro del horario de clase dedicado exclusivamente a trabajar todos los temas que esta presenta y con docentes capacitados/as, ya que reconocen que siempre se suele trabajar sobre métodos anticonceptivos, enfermedades de transmisión sexual y embarazos no deseados, responsabilizando este último casi exclusivamente a las mujeres, dejando de lado otros temas también necesarios como, por ejemplo, aquellos que atañen a la salud mental.

Capítulo 5: Conclusiones

Reconocer a la Educación Sexual Integral (ESI) como un derecho es uno de los mayores desafíos que encontró la normativa desde su sanción. Aprobada en el 2006, la ley nacional 26.150 todavía encuentra resistencias a su efectiva aplicación en las escuelas. En el año 2005 se aprobó la ley de Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, número 26.061, la cual reconoce a las personas menores de 18 años como sujetos de derecho y a partir de la cual el Estado asume la responsabilidad de garantizarles el efectivo goce de sus derechos. Pasar del paradigma tutelar, donde el/la menor era considerado/a incapaz legalmente y un objeto a proteger, al paradigma de derechos donde son considerados/as personas en desarrollo y con voz propia todavía genera controversia a nivel social. La ley de ESI acompaña este nuevo paradigma reconociendo a las infancias y adolescencias en su autonomía y como sujetos con derecho de vivir una sexualidad en libertad y con información actualizada. Indicando en su texto que la educación sexual es reconocida integralmente incluyendo en su enseñanza aspectos biológicos, éticos, jurídicos, psicológicos, sociales y afectivos. Se busca promover el respeto por la diversidad y la libertad sexual.

La ley 26.150 a nivel nacional y la 14.744 en la provincia de Buenos Aires reconocen el derecho de todos/as los/as estudiantes pertenecientes a todos los niveles educativos (inicial, primario, secundario y superior) de acceder a la ESI. Esta tesis se propuso realizar un trabajo de investigación que buscó reconocer cuál era el abordaje de la ESI que hacían los docentes del nivel básico de la escuela secundaria en dos instituciones en particular. La pregunta de investigación que orientó el trabajo es la siguiente: ¿Cuál es el abordaje de la Educación Sexual Integral que realiza el personal docente en las materias del ciclo básico de la educación secundaria y cómo es recibido por el estudiantado en un contexto de profundización de la ESI y ampliación de derechos en la Escuela de Gestión Estatal y en la Escuela de Gestión Privada de Quilmes? ¿Hay perspectiva de género en los contenidos de las materias analizadas? ¿Se reproduce una postura cis-heteronormativa dentro del aula por parte de los/as docentes? ¿Qué interpretaciones realizan los/as estudiantes de la ESI trabajada en clase?

Se hizo un recorrido histórico de la Educación Sexual en nuestro país hasta ser reconocida como Integral y un análisis de múltiples investigaciones que estudiaron también su aplicación en

el nivel secundario. Estas investigaciones compartieron la experiencia de docentes y estudiantes del nivel en materia de ESI comentando sus fortalezas y limitaciones, las cuales resultaron fundamentales para guiar este trabajo.

Se tomaron como escenario de estudio dos instituciones educativas del municipio de Quilmes, provincia de Buenos Aires. La Escuela de Gestión Estatal (EGE) y la Escuela de Gestión Privada (EGP) fueron los dos espacios donde se realizó el trabajo de investigación. Este constó de la realización de observaciones de clases, grupos focales a estudiantes y entrevistas individuales a docentes.

La EGP es una institución perteneciente al Obispado de Quilmes con una matrícula superior a la EGE. A pesar de estas marcadas diferencias, las escuelas no han presentado grandes diferencias en los resultados obtenidos por medio de los distintos métodos de recolección de datos. Al inicio de la investigación se contaba con la idea que la influencia de la religión y la amplia cantidad de estudiantes en la EGP harían la diferencia en la forma en que la ESI era enseñada, pero no fue así. Ambos equipos directivos ofrecían libertad al trabajo de sus docentes y no influían en la elección de los temas trabajados en clase. Por el contrario, era fomentado el trabajo con la ESI en ambas instituciones. Se pudo reconocer que en el caso de la EGP era con el objetivo de no fallar a la normativa, en la EGE se pudo reconocer también la misma motivación pero con la intención de poder llegar a los/as estudiantes y generar un cambio positivo en sus vidas. En la EGE se pudo ver mucho este trabajo de acompañamiento por parte del equipo de preceptoras, acompañadas por el equipo de orientación escolar y el equipo directivo.

Al analizar el trabajo realizado con las observaciones se pudo concluir que acceder a las clases como agente externo era muy difícil ya que los/as docentes de las instituciones se sentían evaluados/as y no mostraban comodidad al contar con la presencia de una persona extraña. En algunas charlas previas a la realización de las mismas se pudo notar cierta incomodidad y en las que se efectivizaron se buscaba constantemente justificar cada decisión tomada apelando a la comprensión de quien observaba. Quienes no accedieron a brindar el espacio de clases manifestaron que la temática de ESI no era algo en lo que estuvieran especializados/as y por eso no la daban o que todavía no lo iban a sumar en sus clases.

En el caso de las entrevistas a docentes, al ser personales y en privado se pudo realizar un trabajo más cómodo y donde el diálogo tuvo más fluidez. Accedieron a realizarla solo docentes mujeres, ningún varón reconoció trabajar ESI en sus materias o aceptó brindar el tiempo para el intercambio. De todas formas, a las mismas solo accedieron docentes que efectivamente reconocieron trabajar la ESI. De estas algunas reconocieron haber realizado capacitaciones para poder enseñarla y otras haber buscado material para realizar sus clases pero sin recibir ayuda externa. La diferencia, entre las docentes que habían hecho capacitaciones de aquellas a las que no, se pudo ver en la forma en que se referían a la Educación Sexual Integral. Quienes habían realizado capacitaciones la reconocían como un derecho mientras quienes no lo habían hecho la presentaban como una herramienta.

Las personas que prestaron el espacio de sus clases para realizar observaciones también eran mujeres. De esto se pudo interpretar que la ESI se vincula con ciertas tareas relacionadas al cuidado y estas son pensadas a nivel social como propias de las mujeres. En las entrevistas todas las docentes reconocieron que los temas a trabajar superaban los cuidados relacionados a la salud sexual (embarazos no deseados, enfermedades, métodos anticonceptivos) y abarcaban otras áreas que hacían a la integralidad de la persona. Pero quienes eran consultados/as previamente sobre la posibilidad de realizar entrevistas u observaciones de clases justificaban, en algunas ocasiones, que esos temas no eran parte de sus materias, relacionando su trabajo a lo biológico. Tomar a la ESI desde el modelo biologicista acompaña la idea de que trabajarla tiene que ver con el cuidado y este puede vincularse con las tareas socialmente establecidas para las mujeres, quienes suelen ser relacionadas con el instinto maternal.

Del trabajo con docentes se puede concluir que efectivamente aplicaban la ESI en sus materias pero lo solían hacer de forma especial. Esto quiere decir que preparaban clases especiales para trabajar distintas temáticas pero la misma no era aplicada de forma transversal en sus materias. De los temas trabajados, la salud mental y la existencia de un marco normativo que acompaña a la 26.150 eran los menos profundizados en las materias. En la mayoría de los casos los temas eran propuestos por las docentes pero en otros se daba por demanda espontánea de los/as estudiantes.

De los grupos focales realizados a estudiantes del nivel se pudieron obtener testimonios que apoyaban lo presentado por las docentes entrevistadas pero aportaban un análisis y una

mirada de la interpretación que le daban a lo trabajado. También aportaron información sobre aquellos/as docentes que no trabajaban la ESI y que coincidían con las ideas presentadas previamente sobre quiénes solían trabajarla. Si bien algunos encuentros ofrecieron una charla más fluida que otros, todos brindaron información fundamental para comprender cómo interpretaban los/as estudiantes la enseñanza de sus docentes en materia de Educación Sexual Integral.

El no trabajar la ESI o limitarla a ciertos temas, sin darle la posibilidad a los/as estudiantes de poder expresar libremente sus dudas también es una interpretación de la misma y muestra una forma de enseñarla. Todo aquello que queda fuera del currículum oficial, en muchas ocasiones, se suma a un currículum oculto que enseña desde la informalidad un deber ser. No hablar de ciertos temas o impedir que los/as estudiantes lo hagan también les enseña sobre qué hacer o qué decir.

Durante la realización de los grupos focales se reconoció la necesidad de contar con docentes capacitados en la temática, tanto que en algunos encuentros se planteó la necesidad de convertir a la Educación Sexual Integral en una materia independiente, para de esa forma poder trabajarla de forma completa, sin dejar temas de lado. Los/as estudiantes indicaron que ciertos/as docentes no se sentían cómodos/as con trabajar la ESI en sus clases o buscaban no meterse con ciertos temas, dejaban de lado sus consultas o las eludían. En algunos casos les indicaron que de esos temas no hablaban y esto generó disconformidad y la imposibilidad de poder solucionar problemas que estaban atravesando.

Estas experiencias se dieron por igual en ambas instituciones. En muchos casos manifestaron no trabajar nunca la ESI en sus clases o muy pocas veces. Una de las dudas que surgió en la realización de esta tesis era si en verdad no lo habían trabajado o si no habían comprendido que los temas estaban aplicados transversalmente. Luego de mostrarles cuáles eran algunos de los posibles temas que podrían trabajar se pudo llegar a la conclusión que era posible que sus docentes no dieran directamente ningún tema de ESI en sus clases. Esto acompañaba lo hablado con docentes durante la organización de las observaciones de clases.

En relación a lo estudiado y gracias a los múltiples testimonios obtenidos tanto por parte de docentes como de estudiantes, se puede concluir que la Educación Sexual Integral en las

instituciones estudiadas del municipio de Quilmes todavía tiene un amplio camino por recorrer. La ESI en la actualidad necesita ser reconocida como un derecho por parte de una gran cantidad de docentes del sistema educativo. La ley nacional 26.150 vino acompañada por un amplio abanico de normativas que amplían el derecho y le dan visibilidad a minorías y disidencias. Reconocer la existencia de esas leyes es fundamental para una correcta aplicación de la ley de ESI, tanto a nivel nacional como provincial. Actualmente atravesamos un contexto donde desde el Estado nacional se busca limitar el pleno ejercicio de estos derechos conquistados y hay diversos grupos sociales que apoyan desde el desconocimiento esa limitación. Es ahí donde se hace necesario capacitar a los/as docentes para que conozcan el marco normativo en el que trabajan y lo cumplan con responsabilidad.

La enseñanza de la Educación Sexual Integral todavía no se encuentra consolidada en nuestra sociedad y este trabajo es evidencia de ello. Si bien se han conquistado muchos derechos, estos se encuentran constantemente en peligro y deben ser defendidos desde el trabajo en las aulas. Pero para poder enseñar ESI se necesitan docentes capacitados que puedan cubrir las necesidades de sus estudiantes. Todavía queda mucho camino por recorrer, es necesario continuar trabajando para poder comprender, entre otras cosas, por qué todavía es tan difícil que sea aceptada a nivel social y educativo. También será necesario continuar indagando en el área para poder reconocer cómo los cambios actuales afectan a la ESI en relación a la modificación de normativas y el desfinanciamiento por parte del gobierno nacional.

Referencias bibliográficas

- Abel, S., Andino, F., Bonatto, V., Nobile, M. y Sardi, V. (2017). *Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela secundaria: Prácticas generizadas en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: GEU. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.907/pm.907.pdf>
- Albornoz L. y Hernández P. (2009) La Radiodifusión en Argentina entre 1995 y 1999: concentración, desnacionalización y ausencia de control público. En *Mucho ruido, pocas leyes: economía y políticas de comunicación en la Argentina 1920-2007*, coordinado por Guillermo Mastrini, 2da edición ampliada. Buenos Aires: La Crujia.
- Baez (2017). *Identidad de género: desafíos y límites a las políticas de inclusión en la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina*. Universidad Nacional de Buenos Aires, CONICET.
- Beratz A. (2021). *La ESI en el Proyecto Institucional. Estrategias para trabajar con la comunidad educativa*. Ed: Noveduc.
- Beratz A. y Estudiantes de la Escuela Secundaria N°14 Carlos Vergara, La Plata (2020). *¿Dónde está mi ESI? Un derecho de los y las estudiantes*. Ed. Noveduc.
- Campos y Covarrubias, G. y Lule Martínez, Nñ. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai* VII (13), 45-60, Enero-junio.
- Ceresani, V., & Fernández, M. (s.f.). Cuerpo y género en la escuela secundaria: Análisis de las prácticas y discursos docentes. La implementación de la ESI en las escuelas del municipio de Lanús. *Revista de Género y Cultura*, 4(1), 1–20. Recuperado de <https://conferencias.unc.edu.ar/index.php/gyc/4gys/paper/view/4266/1541>
- Chambers, A. (2014). *Implementando la Educación Sexual Integral en el Conurbano: Interpretaciones, prácticas, y dificultades de los docentes de la ESI en la escuela secundaria*. Buenos Aires: SIT Argentina: Movimientos Sociales y Derechos Humanos.
- Chervin, M. (2022). *La educación sexual como causa militante. Un análisis discursivo de la ESI en una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Instituto de Investigaciones en Comunicación. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata.
- Cobo Bedía, R. (1995). Género, en C. Amoros (comp.), *Diez palabras claves sobre mujer* (pp.55-83). Navarra: EVD.
- Colectivo Mariposas Mirabal (2018). *Doce años de la Ley de ESI. Las políticas, el movimiento pedagógico y el discurso anti-ESI recargado*. Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación. 1-21

- Corbeta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana.
- Cuello, C. et al. (2024). *Educación Sexual Integral: estudios que abordan la perspectiva del estudiante en la escuela secundaria en Argentina e importancia del desarrollo de intervenciones educativas y políticas públicas*. Buenos Aires: Universidad Favaloro. DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB35-437>
- Díaz Villa, G. (2011). En la escuela no tenemos la confianza. En G. Morgade (Comp.) *Toda educación es sexual: hacía una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujia.
- Epstein D. y Johnson R. (1998) La producción del yo: la dinámica de la sexualidad y la identidad en la escuela. En *Sexualidades e institución escolar*. Traducción Roc Filella Ed. Morata: Madrid
- Esquivel, J. (2013) *Cuestión de educación - sexual : pujas y negociaciones político-religiosas en la Argentina democrática . - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO*.
- Fabris M. (2008) *La Iglesia Católica y el Retorno Democrático Un Análisis del Conflicto Político-Eclesiástico en Relación a la Sanción del Divorcio Vincular en Argentina*. COLETÂNEAS DO NOSSO TEMPO, Rondonópolis - MT, v. VII, nº 8, p. 31 a 53.
- Faur, E. (2018). *El derecho a la educación sexual integral en la Argentina, aprendizajes de una experiencia exitosa*. Buenos Aires: Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ministerio de Educación y Deportes de Argentina.
- Faur, E., Gogna, M. y Binstock, G. (2015). *La educación sexual integral en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la ley (2008-2015)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ministerio de Educación de la Nación.
- Feijoó, M. del C., & Fridman, D. (2021). A 15 años de la Ley de Educación Sexual Integral. *Le Monde diplomatique – edición Cono Sur*, 268. <https://www.eldiplo.org/268-cuando-el-peronismo-cruje/a-15-anos-de-la-ley-de-educacion-sexual-integral/>
- Fernández Chein, G. y Lozza, M. (2021). *Pensar la educación sexual desde las fronteras. Análisis de una experiencia: Las pibas como autoridad epistémica. Saberes y prácticas*. Revista de Filosofía y Educación, 6(1), 1–11. <https://doi.org/10.48162/rev.36.012>
- Gamba, C. y Fuentes, S. (2021). La investigación sobre género, sexualidades y cuerpos en la educación secundaria argentina. Un estado de la cuestión. *Revista Sudamérica*, (15), 345-371.
- González Quintero I., Pérez Ceballos M. y Triana Osorio L (2019) Entre el límite y la posibilidad: la construcción de identidad de género en la escuela. NOVUM, *Revista de*

- Ciencias Sociales Aplicadas*, vol.II, núm. 9, pp.147-165. Universidad Nacional de Colombia. Colombia.
- González, Q., I.C., Pérez, C., M.C., y Triana, O., L.A. (2019). *Entre el límite y la posibilidad: la construcción de identidad de género en la escuela*. NOVUM, 2(9), 147–165.
- Jeffrey Weeks. (1998). *Sexualidad*. México D.F.: Paidós, PUEG, UNAM. Capítulo 2: La invención de la sexualidad (pp. 21-46).
- Jones, D. (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. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de
- Kohen, M. (2018). *Los cuerpos en la formación docente en Educación Sexual Integral: dispositivos para docentes y equipos de orientación escolar de escuelas medias*. Tesis doctoral. Universidad de Buenos Aires. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Kornblit, A. y Sustas, S. (2014). *La sexualidad va a la escuela*. Buenos Aires: Biblos.
- Lavigne, L. (2011). Las sexualidades juveniles en la educación sexual integral. En Elizalde, S. (coordinadora), *Jóvenes en cuestión: configuraciones de género y sexualidad en la cultura* (pp.87-132). Buenos Aires: Biblos.
- Lopes Louro, G. (1999). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte. Ed. Autêntica. Traducido por Mariana Genna con la supervisión de Graciela Morgade.
- Mariani, M. A. y Messina, V. (2025). *La consolidación de la Educación Sexual Integral como política pública en Argentina. Análisis normativo de sus hitos, tensiones y desafíos actuales*. RELAPAE, (22), pp.124-138.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. (2010). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Cengage Learning.
- Marín Díaz V. (2006) Medios de comunicación, educación y realidad. Comunicar, 26. *Revista Científica de Comunicación y Educación*; ISSN: 1134-3478. P.193-197.
- Medici, M. (2023). *Transformaciones en las relaciones de enseñanza y aprendizaje en el camino a la integralidad de la educación sexual. Una mirada desde la Ciudad de Buenos Aires*. Espacios en blanco. Serie indagaciones, vol.2, núm 33. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Molina, G. (2013). *Género y sexualidades entre estudiantes secundarios: Un estudio etnográfico en escuelas cordobesas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Montaña A., Rambur M., Gauna S., Rosignolo Y. y Tudela M (2022). *Del paradigma Tutelar al paradigma de Protección Integral. Accesibilidad a derechos y vigencia de las tensiones*. Anuario-Nueva Época 2022, Vol. 19 (19), Sección: Laboratorio, pp. 26-39

- Morales da Silva, M. (2022). La defensa de la escucha: lo que dicen las/os estudiantes de secundario sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ESI. En *Abordaje interdisciplinario de la ESI: articulación entre los niveles Universitario y Secundario* (pp.81-89). Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa.
- Morduchowicz, R. (2001). Los medios de comunicación y la educación: Un binomio posible. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 97–117. <https://doi.org/10.35362/rie260980>
- Morgade, G. (1997). La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes legítimos. En G. Morgade (Comp.) *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina. 1870-1930*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Morgade, G. y Alonso, G. (2008). Educación, sexualidades, géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción. En G. Morgade y G. Alonso (Comps.), *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia* (pp.19-39). Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Morgade, G., (2001), *Aprender a ser mujer. Aprender a ser varón*. Novedades educativas, Buenos Aires.
- Morgade, G., Baez, J., Zattara, S. y Díaz Villa, G. (2011). Pedagogías, teorías de género y tradiciones en educación sexual. En G. Morgade (Comp.) *Toda educación es sexual: hacía una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujia.
- Morgade, G., Ramos, G., Zattara, S. y Román, C. (2011). Visiones de directivos/as y docentes. En G. Morgade (Comp.) *Toda educación es sexual: hacía una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujia.
- Rodríguez, L. (2021). *¿Economía doméstica o labores? La educación femenina en la escuela: Programas y libros de texto (Argentina, 1870-1920)*. Historia y memoria de la educación (14), 615-641. En Memoria Académica. Disponible en:
- Romero, G. (2018). *De saberes, pasiones y repugnancias. Reflexiones en torno a algunas tensiones culturales de la implementación de la educación sexual integral en escuelas católicas en la ciudad de La Plata*. Cuadernos de Antropología Social/47. ISSN 1850-275x (en línea).
- Romero, G. (2021). *Sentidos en disputa en torno a la transversalización de la Educación Sexual Integral en Argentina*. RMIE, vol 26, núm 88, pp.47-68. ISSN-e:25942271.
- Ruíz Olabuénaga, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. 5.º ed. Serie Ciencias Sociales. Volumen 15. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Santos Guerra, M. (1997). Currículum oculto y construcción del género en la escuela. *Kikiriki. Cooperación educativa*, ISSN 1133-0589, N° 42-43, 1996-1997, págs.14-27. Universidad de Málaga.

- Sierra Russo, G., & Lovey, J. P. (2023). La ESI en escuelas secundarias: problemáticas acerca de su implementación. *Revista IRICE*, 45, 58–74.
- Somoza Rodriguez, M.: "La problemática femenina en los enunciados curriculares y en los libros de texto de la escuela elemental Argentina (1946-1955)", en OSSENBACH, G. y SOMOZA, M., *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina*, UNED, Madrid, 2001, pp. 259-284.
- Sáenz del Castillo Velasco A. (2015). *¡La enseñanza de la Historia sin mujeres! Género, currículum escolar y Libros de texto: una relación problemática*. Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. (29) 43-59.
- Terigi F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, núm 29, pp. 63-71. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina.
- Torres, G (2019) *Educación pública, Estado e Iglesia en la Argentina democrática : 1984-2013*. 1a ed . - Bernal : Universidad Nacional de Quilmes.
- Torres, G. (2024). Discursos (neo)conservadores en Argentina ante la Educación Sexual Integral (2018-2021). *Revista Estudos Feministas*, Vol. 32, N° 2, e96575 <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2024v32n296575>
- Wainerman, C. y Chami, N. (2014). *Sexualidad y escuela. Perspectivas programáticas posibles*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 22(45). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n45.2014>.
- Zemaitis, S (2021). ¿Y antes de la ESI qué...? Moral, biologicismo y sanitarismo en las tradiciones de la educación sexual en la Argentina. EN: G. Giamberardino y M. Alvarez (Comps.). *Ensamblajes de género, sexualidad(es) y educación: intervenciones críticas entre el activismo y la academia*. Tandil : UNICEN. pp. 27-46. En Memoria Académica. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5078/pm.5078.pdf>
- Zemaitis, S. (2019). *El campo de la educación sexual en la Argentina contemporánea: una revisión histórica para repensar los desafíos pedagógicos actuales*. Ponencia presentada en el 1 Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social, Barcelona, España. Memoria Académica, Universidad Nacional de La Plata.
- Zemaitis, S. (2021). *Historia de la educación sexual en la Argentina contemporánea. Discursos, agentes y experiencias en torno a un signifiante en disputa (1960-1997)*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2038/te.2038.pdf>

Normativas consultadas

- Argentina. (1986). Resolución 2274/1986.
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-2274-1986-321442/normas-modificadas>
- Argentina. (1990). *Convención sobre los Derechos del Niño*.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/derechoshumanos_publicaciones_colecciondebolsillo_12_derechos_nino.pdf
- Argentina. (1993). *Ley 23.515 – Estatuto del Docente*.
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-23515-21776/texto>
- Argentina. (2006). *Ley de Educación Sexual Integral, N.º 26.150*.
<https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/26305/norma.htm>
- Argentina. (2010). *Ley de Matrimonio Civil Igualitario, N.º 26.618*.
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/79831/texto>
- Argentina. (2013). *Ley de Grooming, N.º 26.904*.
<https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>
- Argentina. (2015). *Ley 27.234 – Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género*. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/121222/texto>
- Argentina. (2008). *Ley 26.485 – Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres*.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley_26485_violencia_familiar.pdf
- Argentina. (2021). *Ley N.º 14.744 – Educación Sexual Integral*.
<https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-07/5-%20Ley%20N%C2%B0%2014.744%20ESI.pdf>
- Argentina. (2018). *RCFE 340/18*. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_340-18.pdf
- Argentina. (2022). *RCFE 419/22*. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_419-22.pdf
- Argentina. (2021). *Boletín Oficial – Aviso legal*.
<https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/247092/20210721>

Anexo

En el siguiente anexo se presentará el material utilizado para realizar las entrevistas a las docentes y los grupos focales a los/as estudiantes.

Entrevista a docentes de nivel básico de la escuela secundaria

Género autopercebido:

Materia:

Año (1ro, 2do o 3ro):

Antigüedad en el nivel secundario:

Antigüedad en la institución por la que se realiza la entrevista:

Sobre formación y planificación

- 1) ¿Renovas tu planificación año a año? ¿Por qué motivo?
- 2) ¿Trabajaste la ESI en tu materia? ¿Fuera de la semana de la ESI?
- 3) ¿Realizaste capacitaciones sobre ESI o lo que sabes lo aprendiste por tu cuenta? ¿En qué instituciones la realizaste?
- 4) ¿El equipo directivo de la institución te ha pedido que trabajes ESI durante el año o la agregues a tu planificación áulica? ¿Por qué motivo crees que esto fue así?
- 5) ¿Consideras que influye el posicionamiento de la institución en la forma de trabajar ESI en el aula o en proyectos institucionales? (ya sea que es de gestión estatal o privada)
- 6) ¿Qué temas relacionados a la ESI te gustaría reforzar? ¿Pensás que hay temas que quedaron pendientes en tu capacitación o formación en temas de ESI?
- 7) ¿Hay referentes de ESI en la institución? ¿Tuviste la posibilidad de vincularte con ellos/as?

Conocimiento sobre la ley

- 8) ¿Cómo le explicarías a una persona que no es de nuestro país qué es la ESI?
- 9) ¿Qué implica para vos la integralidad? ¿Y la transversalidad?
- 10) La resolución 340/18 presenta los ejes conceptuales de la ESI ¿los trabajás? ¿de qué forma?
- 11) ¿De qué forma crees que se ven aplicados los ejes conceptuales en los contenidos de tu materia? ¿Podrías dar un ejemplo de algún tema en particular que des en clase donde se puedan ver reflejados?

Sobre estudiantes

- 12) ¿Cuáles considera que son las necesidades y demandas de la población de su escuela en relación a la ESI?

- 13) ¿Hubo en el aula situaciones emergentes que tuvieron que ser tratadas desde la ESI?
¿Cómo fueron abordadas?
- 14) ¿Tus estudiantes te han pedido de forma espontánea trabajar algún tema de la ESI en clase? (tenga o no que ver con el tema que estabas dando) ¿Cómo respondiste ante esa situación?
- 15) ¿Cómo es para vos la respuesta de tus estudiantes ante la ESI?

Sobre situación actual

- 16) ¿Crees que es el Estado quien debe garantizar este derecho o son las familias quienes deberían decidir los contenidos a trabajar en la ESI? ¿Por qué?
- 17) ¿Cómo ves el contexto actual en relación a la ESI? En relación al posicionamiento desde el Estado en cuanto a realizar modificaciones a la ley, quitarle obligatoriedad y presupuesto destinado a materiales y capacitaciones a docentes.

Grupo Focal con Estudiantes de Nivel Básico de la Escuela Secundaria

Inicio

- 1) Se presenta la investigación y se cuenta el motivo por el que nos reunimos. Se le pide a cada estudiante que diga su nombre y el año que está cursando (aclarar que la participación es anónima y que pueden no decir su nombre si así lo desean).
- 2) Para comenzar compartimos ideas sobre la ESI, una de ellas es que “la ESI no se da mucho en las escuelas”:
 - a) ¿Escucharon esto alguna vez?
 - b) ¿Qué les parece esta frase? ¿Están de acuerdo o no con lo que plantea?
- 3) Ejes de la ESI, para romper mitos sobre la ESI se verá qué creen o saben que se trabaja en ella, para eso se le repartirán los ejes de la ESI y se les pedirá que seleccionen cuál creen que pertenece a la ESI y cuáles no (imprimir 15 copias para llevar):
 - a) Cuidar el cuerpo y la salud.
 - b) Garantizar la equidad de género.
 - c) Valorar la afectividad.
 - d) Respetar la diversidad.
 - e) Ejercer los derechos.
 - f) Impulsar las relaciones sexuales a edad temprana.
 - g) Fomentar el cambio de género en adolescentes.
 - h) Imponer el feminismo en las aulas.
 - i) Ayudar a controlar las emociones

Al finalizar preguntarles ¿Por qué eligieron esos y dejaron fuera otros? ¿Alguna vez se los mencionaron en clase? ¿Recuerdan alguna vez haber trabajado temas que podrían entrar en esos ejes?

Desarrollo

- 4) Temas que aparecen listados en las pruebas Aprender. Se entrega un juego de estos carteles a cada unx y se les piden según lo cuál se aborda más en sus escuelas:
- La prevención de infecciones de transmisión sexual.
 - El embarazo no intencional en la adolescencia: los métodos anticonceptivos.
 - La violencia de género en la adolescencia.
 - La vulneración de derechos sexuales: discriminación, violencia, acoso, abuso, maltrato, explotación.
 - El derecho de las personas a vivir su sexualidad de acuerdo a sus convicciones y preferencias en el marco del respeto y cuidado por uno mismo y por los/as otros/as.

Luego de ordenar los temas, les pedimos que digan por qué les parece que los que señalaron se abordan más y por qué otros menos.

Les consultamos qué temas les gustaría que se trate de la ESI y no aparece en ese listados y qué otros temas no están pero si se trabajan.

¿Cómo y quiénes dan estos temas en la escuela? ¿Desde qué materias o espacios? ¿Con qué materiales se trabaja? ¿Les parece que lo que se trabaja en la escuela tiene que ver con lo que les pasa fuera de la escuela? en algún lugar como el barrio, con amigos, la familia, etc. ¿se hablan alguno de estos temas? ¿son parecidas las conversaciones a las que se dan en la escuela?

- 5) Mostrar los carteles de:
- El embarazo no intencional en la adolescencia: los métodos anticonceptivos.
 - La violencia de género en la adolescencia.
 - La vulneración de derechos sexuales: discriminación, violencia, acoso, abuso, maltrato, explotación.

Preguntar: ¿Conocen alguna situación que se haya dado en la escuela vinculada con estos problemas? (si conocen no digan nombres) ¿saben si la escuela pudo acompañar? ¿Cómo fue el acompañamiento?

Cierre

- 6) Dinámica ovillo, responden las preguntas y le pasan el ovillo a otrx estudiante para que de su respuesta.
- ¿Cómo les dan sus docentes ESI dentro del aula?
 - ¿Les resultan interesantes los temas de ESI que se trabajan? ¿Por qué?
 - ¿Qué cambios hubo en su vida a partir de la ESI dentro y fuera de la escuela?
 - ¿Qué le dirías a un docente que no se anima a abordar la ESI?

- 7) Para cerrar, ya sin el ovillo, todos pueden responder.
- ¿Qué temas les gustaría que se trabajen más en clase? ¿Por qué?
 - ¿Qué cambiarías de la ESI en tu escuela?