



Espacios en blanco. Serie indagaciones
ISSN:
ISSN: 2313-9927
espacios@fch.unicen.edu.ar
Universidad Nacional del Centro de la Provincia
de Buenos Aires
Argentina

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

Medici, Mora

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, 2023
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384573764012>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB33-377>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

Dossier

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

Transformations in teaching and learning relationships on the way to comprehensive sexual education. A look from Buenos Aires City

Mora Medici
FLACSO Argentina, Argentina
mmedici@flacso.org.ar

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB33-377>

Recepción: 15 Febrero 2023
Aprobación: 16 Marzo 2023



Acceso abierto diamante

Resumen

En este artículo se exploran las distintas conceptualizaciones presentadas por el equipo directivo, docentes, ex docentes, asesoras/es pedagógicas/os, preceptoras/es, graduadas/os y estudiantes de una escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires sobre la integralidad de la educación sexual y el modo en que estas concepciones se visibilizan en sus prácticas. En tanto la capacitación docente es uno de los factores que determina la mirada de las/os docentes acerca de la integralidad, el trabajo describe las estrategias de formación adoptadas por las/os profesores de la escuela y sus efectos. Por último, se señalan algunos de los aspectos que se ven modificados a partir del desarrollo de la educación sexual integral en la escuela en cuanto a las prácticas docentes y la relación docente-alumnas/os.

Los resultados evidencian una diversidad de sentidos otorgados por los actores a la integralidad de la educación sexual, que van desde la necesidad de contemplar los múltiples aspectos de la sexualidad humana hasta la inclusión de los intereses de los/as estudiantes en las prácticas de enseñanza y la revisión de las dinámicas escolares en su totalidad. La capacitación en ESI se revela como una herramienta central para poder abordar la educación sexual desde un enfoque integral, y se da, principalmente, entre colegas y a través del trabajo colaborativo.

Palabras clave: educación sexual integral, integralidad, escuela secundaria, prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Abstract

This article explores the different conceptualizations presented by the management team, teachers, former teachers, pedagogical advisors, preceptors, graduates and students of a secondary school in the City of Buenos Aires about the integrality of sexual education and the way in which these conceptions are visible in their practices. While teacher training is one of the factors that determine the view of teachers about integrality, the paper describes the training strategies adopted by school teachers and their effects. Finally, some of the aspects that are modified from the development of comprehensive sexual education at school in terms of teaching practices and the teacher-student relationship are pointed out.

The results show a diversity of meanings given by the actors to the integrality of sexual education, ranging from the need to contemplate the multiple aspects of human sexuality to the inclusion of the interests of the students in teaching practices and revision of the school dynamics. Teaching training is revealed as a central tool to be able to approach sexual education from a comprehensive approach, and it is given, mainly, among colleagues and through collaborative work.

Keywords: comprehensive sex education, integrality, secondary school, teaching and learning practices.

Introducción

En las últimas décadas la sociedad argentina ha atravesado profundos cambios en los discursos y prácticas en torno a las relaciones de género y las sexualidades. Estas transformaciones han sido acompañadas paulatinamente con la sanción de leyes que amplían los derechos relativos a las infancias y juventudes, el género y la sexualidad. Algunas de éstas son la ratificación de la Convención de los derechos del niño (1990) y de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1985), la sanción de la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (2005) y la creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (2003).

En el ámbito educativo, la Ley de Educación Sexual Integral (en adelante, ESI), sancionada en el año 2006¹ estableció el derecho de todas/os las/os estudiantes a recibir ESI en los establecimientos educativos a los que asistan, tanto de gestión privada como estatal, y en todas las jurisdicciones del país (art. 1°). El enfoque planteado por la normativa implica un cambio en el modo en que se había abordado históricamente la educación sexual (en adelante, ES) en el ámbito escolar, centrado en la transmisión de conocimientos sobre los aspectos biológicos de la sexualidad humana y en la prevención de los riesgos asociados a ella (Morgade, 2011). Ampliando esta concepción de la ES, la Ley de ESI propone un abordaje integral, que implica, según el texto de la norma, incluir no sólo los aspectos biológicos sino también los psicológicos, sociales, afectivos y éticos de la sexualidad humana. Si bien la escuela es un dispositivo que produce subjetividades y construye cuerpos disciplinados desde sus orígenes (Lopes Louro, 2000), la enunciación de la integralidad de la ES ha sido novedosa en tanto puso en escena explícitamente el cuerpo y las relaciones afectivas y de género en la escuela.

En 2008 se puso en marcha el Programa de Educación Sexual, dependiente del Ministerio de Educación de la Nación, y ese mismo año, a través de la Resolución n° 45/2008 del Consejo Federal de Educación² (en adelante, CFE) se dictaron los lineamientos curriculares para el desarrollo de la ESI en las aulas, entre cuyos propósitos se destacan la promoción del enfoque de los derechos humanos, una concepción amplia de la sexualidad, el abordaje interdisciplinario (que incluye los aspectos socio-históricos y culturales) y la promoción de aprendizajes que posibiliten el trabajo sobre los prejuicios que pueden sostener actitudes discriminatorias (Kornblit y Sustas, 2014). El concepto de integralidad de la ES fue organizado por el Programa Nacional de ESI a través de cinco ejes que se materializaron, diez años después del dictado de los lineamientos curriculares, en la Resolución n° 340/2018³ del CFE: 1) cuidar el cuerpo y la salud, 2) valorar la afectividad, 3) garantizar la equidad de género, 4) respetar la diversidad y 5) ejercer nuestros derechos. De este modo, quedan plasmadas en la normativa las cinco dimensiones que constituyen la integralidad de la ES en su versión oficial.

Sin embargo, este concepto está atravesado por una disputa de sentido en la cual se enfrentan diferentes formas de concebir a la sexualidad y a la ES. El texto de la Ley de ESI fue el resultado de un largo proceso de debate en el que participaron 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 las sexualidades. Mientras que los movimientos feministas luchaban por la ampliación de los derechos sexuales y reproductivos, los organismos internacionales postulaban a la ES como una forma de regulación de la planificación familiar, en un contexto en el cual cobraban relevancia las políticas de la población (Baez, 2016). Por su parte, la Iglesia católica, que históricamente ha tenido influencias en la política nacional argentina, pugnó por imponer su visión sobre la sexualidad, produciendo una serie de contramarchas en las políticas propuestas en torno a la ES (Esquivel, 2013).

En cuanto a los sentidos otorgados a la integralidad de la ES, los organismos internacionales promovían, en los documentos emitidos sobre la temática, que el currículum escolar tuviera un enfoque de enseñanza que fuera más allá de los “modelos reduccionistas”, que ponen su énfasis en un aspecto de la sexualidad, dejando de lado otros (Baez, 2016). Por su parte, en el marco de este debate la Iglesia buscó, tal como lo hizo históricamente, establecer pautas normalizadoras para la moral sexual y la organización familiar.

El Ministerio de Educación convocó para la elaboración de los lineamientos curriculares a una comisión de especialistas que contó con la participación de representantes de instituciones religiosas, sindicatos, los gobiernos provinciales, el movimiento de mujeres, especialistas en educación y referentes del campo académico en estudios de género. El texto de la norma, entonces, es el resultado de un proceso de consenso entre actores con intereses dispares. Así, si bien propone un enfoque de derechos humanos y adopta el criterio científico como guía de los contenidos a abordar, presenta un escaso uso del término “género”, rechazado por la Iglesia Católica (Faur, 2018)⁴. A pesar de esto, la propuesta de ES resultó distante a la defendida por los actores religiosos, por lo que la Iglesia católica se apartó de las orientaciones enunciadas por el Ministerio de Educación y generó una serie de documentos propios en los que desarrolló su mirada de la ES (Torres, 2018). En contraposición a la “Educación Sexual Integral”, esta institución acuñó el concepto de “educación integral en sexualidad”, en la que la integralidad hace referencia a aspectos morales y religiosos de la sexualidad desde la perspectiva católica⁵.

A pesar de contar con un marco normativo favorable para el desarrollo curricular de las distintas dimensiones de la sexualidad, el abordaje en las escuelas secundarias sigue estando orientado predominantemente a contenidos biologicistas, ligados a la salud reproductiva de las/os jóvenes (Fundación Huésped, 2017)⁶. Los resultados de las pruebas Aprender 2019⁷ (Mariño y Salleras, s/f) muestran que los temas más abordados en las escuelas se centran en la prevención de infecciones de transmisión sexual (en adelante, ITS) (75%) y el embarazo no intencional en la adolescencia y los métodos anticonceptivos (68%). Otra temática que cobró relevancia en los últimos años fue la violencia de género en la adolescencia, mencionada por un 57% de las/os estudiantes encuestadas/os. Si tenemos en cuenta la variedad de temas que abarca el enfoque de la integralidad propuesto por el marco normativo de la ES, estos datos ponen en evidencia el camino que queda aún por recorrer para alcanzar este tipo de abordaje.

Desde el ámbito académico en los últimos 15 años se han producido numerosas investigaciones sobre el desarrollo de la ES, los enfoques para su dictado y las dificultades que se presentan al abordarla desde una perspectiva integral (Wainerman, Di Virgilio y Chami, 2008; Morgade, 2011; Fuentes, 2012; Kornblit y Sustas, 2014; Faur, Gogna y Binstock, 2015; Faur y Lavari, 2018; Faur, 2018; Zemaitis, 2021, entre otros). Estos trabajos aportaron diferentes caracterizaciones de los modos de abordar la ESI e identificaron distintas variables que condicionan su desarrollo, como la organización de la vida escolar, la capacitación docente y los posicionamientos morales, religiosos o ideológicos de los actores escolares.

Una serie de estudios (Wainerman, Di Virgilio y Chami, 2008; Morgade, 2011; Kornblit y Sustas, 2014) han desarrollado distintas conceptualizaciones acerca de las maneras de abordar en la escuela la ES. Morgade (2011) resalta la importancia que ha tenido históricamente el modelo biomédico, que equipara la sexualidad a la genitalidad y la reproducción. Dicho modelo pone énfasis en la prevención de los riesgos que implicaría la sexualidad, dejando por fuera los aspectos ligados a las relaciones humanas. En segundo lugar, el modelo “moralizante” pone el acento en cuestiones éticas y vinculares, estableciendo un “deber ser” que sería adecuado para vivir la sexualidad. Por último, entre los “modelos emergentes” se reconocen la sexología y los enfoques jurídicos y la educación sexual integral.

Kornblit y Sustas (2014) identifican distintos factores que pueden obstaculizar el desarrollo de la ESI, entre los que señalan aspectos institucionales, la falta de consenso entre las/os docentes y las/os familiares acerca de la pertinencia de dictar ES desde una perspectiva integral y la necesidad impuesta por el sistema educativo de calificar numéricamente saberes que hacen a la formación de las personas. En relación a las resistencias docentes a abordar la ESI, Faur, Gogna y Binstock (2015) presentan una conceptualización de las diferentes causas por las que las/os profesoras/es encuentran reparos a la hora de abordar la ES desde una perspectiva integral⁸.

En cuanto a las condiciones institucionales favorables para el desarrollo de la ESI, Faur y Lavari (2018) destacan la capacidad de desarrollar mecanismos de institucionalización de la ESI en las escuelas y la formación integral de personal directivo y docente que pueda replicar los conocimientos adquiridos al interior de la comunidad educativa. En este sentido, la capacitación docente en ESI se destaca como una estrategia para garantizar los derechos enunciados en la Ley.

Desde los Ministerios de Educación de la Nación y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en adelante, CABA) se realizaron distintas acciones de capacitación. El Gobierno nacional organizó propuestas de formación virtuales desde 2008 y presenciales desde 2012⁹. Las capacitaciones que dependen del gobierno de la CABA son ofrecidas por Escuela de Maestros, el área del Ministerio de Educación de la Ciudad a cargo de la formación continua. A su vez, en el Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González, institución que depende del Ministerio de Educación de la Ciudad, se dicta una especialización académica en la temática.

Las instancias de formación continua permiten a las/os docentes acercarse a los lineamientos curriculares de la ESI, sus contenidos y los materiales disponibles. Esto implica una revisión no sólo de su práctica profesional sino también de la propia biografía, que puede llevar a reposicionamientos en torno a cómo se entiende la sexualidad y el género (Gamba, 2018, 2022). En cuanto a la integralidad de la ES, las capacitaciones brindan herramientas conceptuales concretas para abordar la ES desde la perspectiva propuesta por la Ley. De este modo, la formación que reciban las/os docentes condicionará el modo en que conciben la integralidad de la ES y, por lo tanto, sus prácticas de enseñanza.

Este artículo explora las conceptualizaciones presentadas por distintos actores escolares sobre la integralidad de la ES y el modo en que estas concepciones se visibilizan en las prácticas pedagógicas. A la vez, indaga acerca de las estrategias de capacitación desplegadas al interior de la escuela y sus efectos. Por último, se señalan algunos de los aspectos que se ven modificados ante el desarrollo de la ESI en la escuela en cuanto a las prácticas docentes y la relación docente-alumnas/os.

Metodología

Este trabajo está enmarcado en la investigación desarrollada para mi tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO Argentina), que aborda los cambios en las relaciones de género en una escuela secundaria y su relación con el desarrollo de la ESI. Para esto, llevé adelante un estudio de caso holístico (Marradi, Archetti y Piovani, 2007) en una escuela de la CABA que cuenta con décadas de experiencia en el desarrollo de la educación sexual. La elección de una institución con un recorrido previo en la temática estuvo orientada a explorar el modo en que el despliegue de la ESI en las escuelas entra en juego en los procesos de cambio cultural en materia de géneros y sexualidades. Las características de esta escuela permiten indagar el modo en que se desarrollan procesos culturales en una institución que ha tematizado y priorizado el abordaje de las temáticas ligadas a la ESI.

La institución seleccionada depende del Ministerio de Educación de la CABA y cuenta con tres turnos: mañana, tarde y noche. Está ubicada en el barrio de Palermo, en una zona de fácil acceso por la cantidad de medios de transporte cercanos, lo que permite que asistan a ella no sólo estudiantes de la CABA, sino también de la Provincia de Buenos Aires. Su matrícula es de aproximadamente 870 estudiantes (año 2022) y el perfil socioeconómico de las/os alumnas/os es de sectores medios y medios-bajos. La planta docente es de 200 profesoras/es.

Con más de 100 años de historia, la escuela ha forjado con el tiempo –y mantiene vigente– una tradición ligada a los derechos humanos y al pensamiento crítico. En relación a la ES, es una escuela pionera en la ciudad en el abordaje de temáticas ligadas a la sexualidad desde una perspectiva que trasciende los límites del biologismo.

En cuanto a la estrategia metodológica de recolección de datos, se realizaron entrevistas semi-estructuradas a distintos actores del ámbito educativo (integrantes del equipo directivo, asesoras/es pedagógicas/os, docentes, preceptoras/es, graduadas/os y estudiantes) para conocer las acciones de capacitación, la organización del trabajo pedagógico, la institucionalización de la ESI y explorar los posibles cambios y resistencias que trajo aparejado el desarrollo de la ES desde una perspectiva integral.

El trabajo de campo fue realizado entre noviembre de 2019 y noviembre de 2022. Se realizaron 30 entrevistas: 3 a vicedirectoras, 2 a integrantes del Departamento de Orientación Escolar (DOE), 11 a docentes y ex docentes, 3 a preceptoras/es, 6 a graduadas/os y 5 a estudiantes. A su vez, se realizaron 4

observaciones (2 de clases de educación física, una de una jornada cultural en la escuela y otra en una “Jornada ESI”)¹⁰

Para la selección de las/os entrevistadas/os, se buscó la representación de los tres turnos de la escuela (mañana, tarde y noche) y que las/os docentes pertenezcan a una variedad de campos disciplinares: Biología, Educación Física, Educación Cívica, Matemática, Psicología, Literatura, Italiano y Teatro. Dos de las/os docentes entrevistadas/os están jubiladas/os o en licencia, pero fueron consultadas/os por haber sido parte del equipo inicial que comenzó a trabajar la educación sexual en la institución, con el fin de reconstruir la historia previa a la sanción de la Ley de ESI.

La ESI desde la perspectiva de los actores: los múltiples sentidos de la integralidad y la construcción de prácticas de enseñanza y aprendizaje

La mayor parte de los actores escolares conciben a la integralidad de la ES en relación a la inclusión de los múltiples aspectos de la sexualidad humana. De este modo, se esboza una definición de la ES que supera el paradigma biomédico que asocia la sexualidad a la reproducción. Esta conceptualización está en clara concordancia con la propuesta establecida en la Ley y en los lineamientos curriculares (CFE, 2008)¹¹, lo que evidencia un efecto de las políticas de capacitación docente y la distribución de materiales llevadas adelante tanto por el Ministerio de Educación de la Nación como el de la CABA.

Asimismo, los actores establecen una relación entre la ES y el enfoque de derechos humanos que forma parte de la tradición escolar. Esta conceptualización se asienta sobre el marco normativo que la postula como un derecho de las/os estudiantes. En otras ocasiones, la integralidad y la transversalidad de la educación sexual aparecen estrechamente relacionadas. La transversalidad de la ESI no se limita a la inclusión de contenidos relativos a la temática en las diferentes materias, sino que interpela las dinámicas escolares en su conjunto y contempla a los distintos actores escolares:

Integralidad es abarcar a toda la comunidad educativa. Porque no son sólo los adolescentes, sino también los padres de estos adolescentes o los hijos, en mi caso, en mi turno [noche], de los adolescentes, también necesitan empezar en su primera infancia con la ESI también (Liliana, Vicedirectora, turno noche)¹².

Por último, también se relevaron algunas concepciones de la ESI que la relacionan con el respeto a la diversidad y con un posicionamiento pedagógico en el que adquieren centralidad los intereses y los saberes de las/os estudiantes.

Así como algunas de las definiciones aportadas por las/os entrevistadas/os guardan relación con la conceptualización ofrecida en los materiales y capacitaciones delineados por el Ministerio de Educación, también se evidencia una apropiación de estos lineamientos. Los actores atribuyen otras características no contempladas en forma explícita en las definiciones oficiales, como la inclusión de la comunidad educativa en su conjunto y las reflexiones sobre las relaciones pedagógicas que se generan a partir de este concepto.

Los marcos conceptuales desde los cuales las/os docentes conciben la ESI se reflejan en las prácticas pedagógicas que llevan adelante, incluyendo los contenidos que deciden trabajar. Así, en línea con la propuesta esbozada en los lineamientos curriculares para la ESI, para las/os profesores/as entrevistadas/os abordar la educación sexual desde su integralidad supone abarcar una variedad de temas. Además de los métodos anticonceptivos y la prevención de ITS, la ESI implica, desde su mirada, adentrarse en temáticas como las relaciones socioafectivas, el consentimiento, los distintos tipos de vínculos, la violencia y el placer.

En relación al modo en que planifican sus clases, algunas docentes dan cuenta de un modo de abordaje de la ESI en la cual los pedidos y las inquietudes de las/os estudiantes tienen un lugar central. Si bien existen instancias planificadas en las cuales se trabaja específicamente la ESI, hay una gran parte de su abordaje que se relaciona con las consultas espontáneas y los temas que demandan las/os estudiantes.

A su vez, las inquietudes planteadas por las/os alumnas/os tienen una clara relación con los temas que se están problematizando a nivel social: los vínculos, la violencia, el acceso al derecho al aborto, entre otros.

La violencia de género sale un montón, los vínculos tóxicos salen un montón. El año pasado hicimos teatro ciego para una ESI con un 4to año e hicieron tres obras a ciegas. (...) Estuvo muy lindo. Una era el relato de un homosexual en primera persona. Empezaba [con la frase] “soy un monstruo”. Contaba como todo su pensamiento de lo que le costaba estar caminando tranquilo por la calle. Y el resto de los compañeros eran los transeúntes que le gritaban “puto, trolo, te vamos a cagar a trompadas”... cosas así. Esa era la primera. La segunda eran dos amigas que una le decía a la otra que era lesbiana y aparecían todos los estereotipos de “entonces no soy más tu amiga porque vas a gustar de mí” y “aunque sea lesbiana no me gustan todas las mujeres”. Y trabajaron estereotipos. Y la otra era una pareja hetero que discutía porque había subido una foto a Instagram y le terminaba pegando. (...) Cuando se prendieron las luces había hasta gente llorando. Estuvo bueno, interpeló un montón (Flavia, docente de Teatro, turnos mañana y tarde).

Como fue mencionado anteriormente, la perspectiva más extendida de la educación sexual ha sido la biologicista, orientada a la prevención de los riesgos que conllevaría la sexualidad humana. En línea con las definiciones aportadas por los actores escolares sobre la integralidad de la ESI, se relevaron prácticas pedagógicas ligadas a los aspectos de la sexualidad humana que se distancian del énfasis puesto en los riesgos. En este sentido, la docente de Teatro relata la propuesta que les hizo a sus estudiantes luego de trabajar con los emergentes ligados a la violencia y la discriminación: explorar el placer y los afectos. Si bien estas temáticas están enmarcadas de la ESI, suelen quedar relegadas en su abordaje en favor de otras temáticas “más urgentes”¹³, como la prevención de las violencias y la transmisión de información sobre métodos anticonceptivos y cuidados para prevenir ITS. La existencia de una Ley que regula la realización de las Jornadas “Educar en Igualdad” o “Jornadas ESI” explica, en parte, la frecuencia con la que se aborda la violencia de género en el marco de la ESI. Otras iniciativas, como la mencionada por la docente de Teatro que busca abordar la sexualidad haciendo foco en el placer, parecen estar más ligadas a un interés de la docente en incluir esta perspectiva.

En relación a la mirada de las/os estudiantes y egresadas/os, las/os entrevistadas/os coincidieron en remarcar la importancia de que la ESI sea abordada en la escuela. Para ellas/os la ESI contribuye a que las/os jóvenes cuenten con información sobre el cuidado del cuerpo y brinda herramientas para prevenir la violencia de género. Si bien aparece en algunos discursos la necesidad de no limitarse únicamente a la prevención, este enfoque es valorado por las/os estudiantes. La importancia de la ESI se presenta vinculada a la posibilidad de adquirir “herramientas para enfrentarse al mundo”:

[La ESI es importante] para que (...) tengamos más información. Y a los adultos también les falta una banda de información, a los profes les falta un montón de data, un montón. Y yo creo que es fundamental por eso, porque nos faltan herramientas, nos faltan herramientas para enfrentarnos al mundo. (Ana, egresada 2019, turno mañana)

La ESI no es para las/os estudiantes únicamente 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 como, por ejemplo, el acoso callejero. Además, si bien el acceso a la información es valorado positivamente por las/os estudiantes, plantean también la necesidad de que la ESI no quede ligada en forma exclusiva a la anticoncepción y la prevención de las ITS. Otros de los temas que las/os estudiantes enmarcan dentro de la ESI son la identidad, la construcción de las masculinidades, los micro-machismos, el consentimiento y la igualdad de género. En cuanto a las vacancias, se mencionan la responsabilidad sexoafectiva, la identidad, la diversidad, las relaciones no heterosexuales y los tratamientos hormonales en el caso de cambios en la identidad de género como temas que les hubiese gustado abordar y que no formaron parte de su experiencia en la escuela secundaria. En relación al tema de la identidad de género, las/os estudiantes adoptan posicionamientos críticos a un escaso abordaje de las identidades no binarias.

En resumen, desde la mirada de los actores escolares, una práctica de enseñanza de la educación sexual desde una perspectiva integral es aquella que:

- incluye los múltiples aspectos de la sexualidad humana;
- tiene un enfoque de derechos humanos. La ESI es entendida como un derecho humano a garantizar, y se inscribe en la tradición en derechos humanos de la escuela;
- promueve el respeto por la diversidad;

- permite repensar las dinámicas escolares e incluye a toda la comunidad educativa. El concepto de transversalidad es significado por los actores también en este sentido: la ESI es transversal a los diferentes aspectos de la vida escolar;
- contempla las inquietudes de las/os estudiantes y pone en juego sus saberes.

Las propuestas de enseñanza ligadas a la ESI cuentan con una planificación, pero en muchos casos se orientan a responder a las inquietudes planteadas en clase por las/os estudiantes. Por su parte, las/os alumnas/os consideran necesario el abordaje de la ESI, valoran la posibilidad de obtener información y orientación en este espacio, y en ocasiones adoptan posturas críticas sobre el modo en que se trabaja la ESI en su escuela.

En el desarrollo de la ESI, la tarea docente aparece atravesada por distintas funciones: dar información (en relación a métodos anticonceptivos y prevención de ITS, fundamentalmente), orientar e incluso presentar nuevas perspectivas (por ejemplo, a través de introducir el abordaje “por la positiva” de la ESI, indagando en temas como el placer). La integralidad de la ES se presenta como un concepto que permite otorgar sentido a todos aquellos temas y funciones docentes que se abren con el desarrollo de una experiencia escolar en ESI. En este marco, las/os estudiantes son vistos como sujetos con saberes a compartir e inquietudes que las/os docentes tienen el deber de acompañar. De este modo, la labor docente se ve interpelada por estas nuevas responsabilidades e implica, en ocasiones, replantearse distintas dimensiones de la propia práctica profesional.

Los caminos para llegar a la integralidad. La capacitación docente y el trabajo colaborativo como herramientas para garantizar la ESI

En un contexto social en el cual los cambios en materia de derechos ligados a la sexualidad y el género adquieren centralidad en la agenda política, algunas/os profesoras/es encuentran dificultades para ofrecer a sus estudiantes los contenidos actualizados que la Ley de ESI enuncia como una obligación de la labor docente. Tal como lo señalaron Faur, Gogna y Binstock (2015), el hecho de no sentirse capacitadas/os para abordar ES en sus clases es uno de los motivos principales por los que se pueden presentar resistencias a la ESI. ¿Qué hace que las/os docentes se sientan capaces de abordar estas temáticas y generar cambios en sus formas de enseñar? A continuación se describen algunas de las estrategias de las/os docentes para asumir estas nuevas tareas con mayor facilidad.

La formación en la temática aparece como una herramienta para contar con más recursos a la hora de abordar temas ligados a la ESI. Sin embargo, las/os docentes que accedieron a capacitaciones formales son una minoría¹⁴. Si bien quienes pudieron acceder a alguna(s) de estas instancias de formación mencionan la importancia que tuvo para ellas/os el hecho de poder contar con información actualizada, en esta escuela la principal herramienta para capacitarse en ESI es el intercambio y asesoramiento entre colegas docentes¹⁵.

Fue una construcción colectiva de los profes. (...) La circulación de materiales, el pensar las jornadas, el debate con los profes que sienten que no saben cómo relacionar con su materia. Qué se yo. Los de matemática que te dicen “yo no sé, yo no sé”. Y bueno, se arma un debate a ver cómo los podemos ayudar. Esta jornada me toca con tal o con este profe, entonces pensemos con ese profe y cómo va cambiando ese profe que te toca de co-equiper, por ahí te toca con un profe que sabe un montón y te da un montón de material, y por ahí hay otro en que vos tenés que ayudarlo o ayudarla (Mariela, docente de Cívica, turno noche).

La orientación y capacitación es brindada por las/os docentes referentes en ESI, que son aquellas/os que cuentan con más formación y experiencia en la temática. Inicialmente, el lugar de referente era dado por sus colegas, que se acercaban a las/os docentes que estaban trabajando temas de ES. Con el paso de los años y el trabajo sostenido de este grupo de referentes, el rol se fue formalizando y en 2018, con la Resolución n° 340/18 del CFE, se institucionalizó esta figura¹⁶. Por lo general este asesoramiento se da de manera informal a través de consultas en la sala de profesores o cuando es necesario organizar una “jornada ESI”. Además, una de las referentes organizó, en al menos dos oportunidades, capacitaciones a cargo de especialistas en el tema que tuvieron lugar en la escuela.

La capacitación en la temática permite que las/os docentes se sientan más seguras/os a la hora de abordar la ESI en sus clases. A la vez, contar con más herramientas conceptuales favorece la transversalización de la ESI: abordar la ES en todas sus dimensiones es indispensable para poder relacionarla con las diferentes disciplinas escolares.

La integralidad y la transversalidad van juntas. Porque cuando vos entendiste la integralidad no hay manera de que no dialogue con los contenidos de tu propia materia. No hay manera de hacerla transversal si primero no la hacemos integral (Fabiana, docente de Italiano, turnos mañana y tarde).

La formación de base es recuperada por algunas/os docentes como una instancia de la cual se toman herramientas o bien sobre la cual se vuelve para repensar determinados aspectos desde el enfoque de la ESI¹⁷. Al respecto una de las docentes pioneras en la escuela en el desarrollo de la ES resaltó que la formación pedagógica que recibió en el profesorado que cursó le permitió “posicionarse distinto” ante la tarea de enseñar:

En mi formación docente, no tuve nada, ni siquiera lo anatómico-fisiológico. Tuve muchas otras cosas. Tuve una formación pedagógica que agradezco, que para mí es una de las bisagras en mi posicionamiento frente a la educación. Y eso que fue en plena dictadura. Pero tuve una formación en Pedagogía en donde yo cursé que me abrió las puertas para poder hacer un montón de cosas aunque no las hubiese visto en el profesorado. (...) Ya te digo, aunque yo no haya visto nada de Educación Sexual, lo que vi en pedagogía me posicionó distinto (Susana, docente de Biología, jubilada).

Así como para esta docente la formación pedagógica le brindó herramientas que le facilitaron el abordaje de la ESI, para otras/os profesores/as acercarse a este enfoque implicó volver sobre la formación de grado y repensar distintos aspectos de su práctica. Este es el caso de un docente de Educación Física que, tras revisar algunas de sus propuestas pedagógicas, notó que algunas de ellas reproducían estereotipos de género. A partir de esta revisión, comenzó a introducir en sus clases a varones de la escuela prácticas corporales no competitivas como yoga, estiramiento o trabajos de fuerza¹⁸.

La formación docente que recibieron, tanto de grado como específica en ESI, la concepción sobre las disciplinas que enseñan en la escuela, el hecho de percibirse (o no) capaces de abordar temáticas referidas a la sexualidad en su labor profesional y una valoración positiva del intercambio entre colegas son las cuestiones revisitadas por las/os docentes al analizar sus propias prácticas a la luz de la ESI. A la vez, concebir a las/os estudiantes como sujetos con saberes a compartir y cuyo derecho a recibir ES hay que garantizar supone una revisión de los propios posicionamientos pedagógicos.

Siguiendo a Britzman (1999) el modo de pensamiento que estructura a la sexualidad –la curiosidad– rechaza toda certeza. Esta característica podría explicar por qué la ESI aparece, en ocasiones, tensionando la circulación “adulto-adolescente” del conocimiento y los saberes en el ámbito escolar (Núñez y Fuentes, 2015): ante la falta de certezas para transmitir en determinadas temáticas ligadas a la sexualidad, se abre el camino a nuevas formas de concebir la autoridad pedagógica.

Desde el punto de vista de las/os docentes, vimos que el acceso a formación en la temática (tanto formal como autogestiva) es vista como una oportunidad de obtener más herramientas a la hora de abordar la ESI. A la vez, el hecho de reconocer su deber de enseñar ES y buscar información ante temas desconocidos es una actitud que algunas/os profesoras/es adoptan y que es especialmente valorada por el alumnado. Las/os estudiantes y graduadas/os entrevistadas/os respetan a aquellas/os profesoras/es que habilitan espacios de escucha y participan de las iniciativas ligadas a la ESI, ya sea durante las clases o en las jornadas específicas reguladas por calendario. No es el conocimiento sobre las temáticas en sí mismo lo que les da un lugar de autoridad, sino la posibilidad de ofrecer este tipo de espacios y, al desconocer alguna temática, la predisposición para investigarla para poder llevarla a las clases o “Jornadas ESI”:

Me acuerdo que hubo una jornada (...) que estuvo buena porque tuvieron que participar todos los profes. Entonces, armaron como un recorrido por la escuela, como que había distintos puntos y en cada punto tenías una actividad. Entonces, nosotros que estábamos con el otro quinto, fuimos pasando por actividades y en el que están [dos profesoras] fue tipo tan divertido y como que aprendimos cosas. Yo pensé que ya todo lo que aprendí, ya está, no me podían enseñar otra cosa, y como, no sé, esa cosa de dinámica, y ellas querer aprender, como que se reían, nos decían

“Ah, yo no tenía idea. Me puse a buscarlo para hoy y no sabía, y qué sé yo”. Está bueno eso también. Yo siento que a los profes lo que les pasa también es que... como que les da miedo demostrar que no saben, y que pueden aprender algo de nosotros. Es algo que desde siempre siento que les cuesta, a algunos, ¿no? Entonces, cuando no es así, siento que es mucho más relajado. De hecho, terminamos aprendiendo todes mucho más. Si no es tipo, como eso, esta profe de matemática que no tenía idea pero tampoco... no había forma de entrarle (Milán, egresade 2019, turnos mañana y tarde).

Tal como afirma Britzman (1999), el desarrollo de la curiosidad y la apertura a preguntas que permitan explorar nuevas ideas aparece en este testimonio asociada a una pedagogía significativa. La valoración positiva de las docentes a cargo de esta actividad está lejos de ser asociada al saber que tenían de antemano sobre el tema sino al hecho de que se hayan guiado por la curiosidad, abriendo la posibilidad de generar una instancia lúdica de aprendizaje e intercambio.

Como se mencionó anteriormente, las/os estudiantes encuentran en la escuela un espacio donde acceder a información y orientaciones que consideran valiosas. En el marco de la ESI, la autoridad de las/os docentes parece estar centrada en la voluntad de investigar y explorar temas que las/os estudiantes demandan. A su vez, las/os estudiantes ocupan, muchas veces, un papel activo en el proceso de enseñanza, compartiendo sus conocimientos con sus compañeras/os cuando quien ocupa el rol docente no muestra compromiso con la tarea de enseñar ESI.

Así como se pone en valor la actitud de aquellas/os docentes comprometidas/os con el desarrollo de la ESI, la indiferencia de otras/os docentes con respecto a este tema es vista de manera negativa, en tanto no se garantizan los derechos de las/os estudiantes¹⁹. Mientras que para las/os docentes el acceso a capacitaciones en el tema representa una herramienta que les da seguridad y las/os hace sentir autorizadas/os a abordar la ESI en sus clases, para las/os estudiantes el respeto a las/os docentes está dado por la predisposición a ampliar su conocimiento sobre temas que desconocen y permitir que el conocimiento circule de manera más horizontal, sin perder de vista la responsabilidad de su rol. Esto implica, en algunas ocasiones, guiarse por la curiosidad a la hora de investigar temáticas de interés para las/os estudiantes y promover espacios de debate e intercambio con el fin de garantizar el derecho de las/os jóvenes a recibir ESI. Así, tanto la capacitación en ESI como la inclusión de temáticas de interés para las/os estudiantes se presentan como condiciones necesarias para alcanzar la integralidad de la ES.

Conclusiones

Los actores escolares le otorgan a la integralidad de la ES una multiplicidad de sentidos, que pueden reconocerse en las prácticas que llevan adelante. En muchos casos, las definiciones aportadas por docentes, directivas y estudiantes se muestran en línea con la propuesta de los cinco ejes conceptuales presentada en la normativa. El concepto también es apropiado por los actores, que le otorgan nuevos sentidos y asociaciones, como la inclusión de la comunidad educativa en su conjunto y la inscripción de la ESI en la tradición en derechos humanos de la escuela. En líneas generales, lejos de limitarse a la inclusión de temáticas específicas, la integralidad de la ESI se presenta como un lente a través del cual revisar las dinámicas escolares en su totalidad.

El enfoque integral de la ES se opone a dos concepciones limitadas y muy extendidas en el ámbito escolar: aquella que adopta una perspectiva biologicista y aquella que pone el foco en el riesgo o en los problemas asociados a la sexualidad. Sin embargo, tanto docentes como estudiantes coinciden en señalar que hay determinadas temáticas que se pueden enmarcar dentro del enfoque de la “prevención de riesgos” que continúan resultando centrales. En este sentido, las principales problemáticas tratadas son los métodos anticonceptivos, la prevención de ITS y la violencia de género, aunque también, en menor medida, se abordan temas como el placer y los afectos.

Las/os estudiantes valoran que se aborden estos temas en tanto encuentran en la ESI una forma de acceder a información necesaria, que les da herramientas para manejarse en sus vínculos cotidianos. El espacio escolar se presenta como un lugar de acceso a saberes valiosos, que van más allá de lo académico. Las/os jóvenes reclaman, a su vez, que se profundice el desarrollo de ciertas temáticas como la identidad de

género –haciendo énfasis en que se incluya a las identidades no binarias-, la diversidad de orientaciones sexuales y las relaciones sexoafectivas.

Desde el punto de vista de las/os docentes a la hora de abordar la ESI valoran las herramientas que obtuvieron en sus formaciones de base y la capacitación específica a la que pudieron acceder, pero fundamentalmente se apoyan en el trabajo colaborativo y la capacitación entre colegas. Formarse trabajando en conjunto con otras/os docentes facilita un abordaje transversal de la ES, en tanto favorece el diálogo entre distintas disciplinas y rompe con la fragmentación por asignatura propia del formato escolar.

Así como los marcos desde los cuales las/os docentes conciben a la ESI van delineando sus prácticas de enseñanza, en su trabajo cotidiano construyen un camino hacia la integralidad, incluyendo nuevas temáticas en función del desarrollo de las propuestas y los intereses de las/os estudiantes. Así, los emergentes en clase se combinan con instancias de planificación previa, que muchas veces son realizadas en equipo con otras/os colegas. La ESI es concebida de una manera dinámica, que se programa, pero que también se alimenta de temas y de situaciones que proponen las/os estudiantes. Se establecen así, en ocasiones, formas circulación del conocimiento en la cual las/os jóvenes toman la palabra para plantear demandas y compartir saberes. De esta manera, los procesos de cambio social en temas de géneros y sexualidades se hacen visibles en el contexto escolar a través de la ESI. Los actores escolares se apropian del concepto de integralidad, lo resignifican y delinear prácticas pedagógicas que van trazando experiencias diversas en ES.

Referencias bibliográficas

- Baez, J. (2016). La inclusión de la educación sexual en las políticas públicas de América Latina. Los organismos internacionales y sus formas de intervención. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada* 7(9), 70-82.
- Boccardi, F. (2023). La diversidad sexual en el discurso estatal de la Educación Sexual Integral en Argentina. Un análisis sociosemiótico de los materiales didácticos oficiales. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2 (33).
- Britzman, D. (1999). Curiosidade, Sexualidade e Currículo. En G. Lopes Louro. (Org.) *O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade* (pp. 85-11). Belo Horizonte, Brasil: Autêntica.
- Consejo Federal de Educación (2008). Resolución n° 45, *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley Nacional N° 26.150*. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/13329.pdf>
- Consejo Federal de Educación (2018). Resolución n° 340. Recuperado de http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_340-18.pdf
- Esquivel, J. C. (2013). *Cuestión de educación sexual: pujas y negociaciones político-religiosas en la Argentina democrática*. Buenos Aires, Argentina: Clacso.
- Faur, E., Gogna, M. y Binstock, G. (2015). *La educación sexual integral en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la ley*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Faur, E. y Lavari, M. (2018). *Escuelas que enseñan ESI. Un estudio sobre Buenas Prácticas Pedagógicas en Educación Sexual Integral*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación - UNICEF.
- Faur, E. (2018) *El derecho a la educación sexual en Argentina. Aprendizajes para una experiencia exitosa*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación - UNFPA.
- Fuentes, S. (2012). Catolicismo y Educación Sexual: Tradiciones y prácticas ¿divergentes? En una escuela católica bonaerense. *Sociedad y Religión*, XXII (38), 142-183.
- Fundación Huésped (2017). *Informe sobre el impacto de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral (ESI)* (online). Recuperado de <https://www.huesped.org.ar/wp-content/uploads/2017/09/Informe-ESI-Resumen-ejecutivo.pdf>
- Gamba, C. (2018). *La reflexión sobre nosotros/as mismos/as: los procesos de subjetivación docente y la educación sexual integral como tecnología de gobierno* (tesis de Maestría). FLACSO Argentina, Buenos Aires, Argentina.
- Gamba, C. (2022). “Empezar por casa”: Reposicionamientos docentes en torno a la ESI a partir de un dispositivo de capacitación docente. *Espacios en Blanco. Revista de Educación* 32 (2), 71-82. DOI: <https://dx.doi.org/10.37177/unicen/eb32-332>
- Kornblit, A. L. y Sustas, S. (2014). *La sexualidad va a la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Lopes Louro, G. (2000). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte, Brasil: Digital Source. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1230/Guacira-Lopes-Louro-O-Corpo-Educado-pdf-rev.pdf?sequence=1>
- Marradi, A., Archetti, N. y Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires, Argentina: Emecé.
- Mariño, A. y Salleras, L. (Coord.) (s/f). *Informe sobre la implementación de la Educación Sexual Integral en el nivel secundario desde la perspectiva del personal directivo y estudiantes. Información relevada en los cuestionarios complementarios de la Evaluación Aprender de Secundaria, año 2019*. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007564.pdf>

- Morgade, G. (Coord.) (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires, Argentina: La Crujía.
- Núñez, P. y Fuentes, S. (2015). Estudios sobre construcción de ciudadanía en la escuela secundaria argentina: tendencias y categorías en las investigaciones en la última década (2002-2012). *Espacios en Blanco. Revista de Educación* (25), 351-372.
- Román, M. (2021). *Referentes institucionales de educación sexual integral en el nivel secundario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Trayectoria de una política* (tesis de Maestría). FLACSO Argentina, Buenos Aires, Argentina.
- Romero, G. (2020) La educación sexual integral en escuelas católicas en la ciudad de La Plata, Argentina. Prácticas y discursos frente a los esfuerzos regulatorios del arzobispado. *Sociedad y Religión*, 30 (54), 72-96.
- Torres, G. (2018). Estado, sexualidad y género en la propuesta católica para la educación sexual. *KIMÚN, Revista interdisciplinaria de formación docente* (6), 134-161.
- Wainerman, C., Di Virgilio, M. M. y Chami, N. (2008). *Escuela y la educación sexual*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Manantial.
- Zemaitis, S. (2021). *Historia de la educación sexual en la Argentina contemporánea. Discursos, agentes y experiencias en torno a un significante en disputa (1960-1997)* (tesis doctoral). Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.

Notas

1 Luego de la sanción de la Ley de ESI se registraron otros avances legislativos de suma importancia en problemáticas vinculadas a los derechos sexuales, reproductivos y de género como la Ley de Protección Integral a las Mujeres (2009), la Ley de Matrimonio Igualitario (2010), la Ley de Identidad de Género (2012) y la Ley de Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo (2020).

2 El Consejo Federal de Educación es un organismo que establece los lineamientos de la política educativa nacional. Está compuesto por el Ministro de Educación de la Nación, las máximas autoridades en materia educativa de las jurisdicciones del país y tres representantes del Consejo de Universidades.

3 Otras medidas que se establecen en esta norma son la creación de un equipo docente referente de ESI que trabaje de manera interdisciplinaria en cada escuela y la inclusión de contenidos de ESI en las evaluaciones para los concursos de ascenso en la carrera docente. A su vez, se fortalece la realización de las jornadas “Educar en Igualdad”, creadas por la Ley n° 27.234, que establece una semana al año en la que deberá realizarse en todos los establecimientos educativos.

4 Este término adquiere centralidad en los ejes plasmados en la Resolución n° 340/18 del CFE, citada anteriormente. Las transformaciones sociales y legislativas que tuvieron lugar en la década que transcurre entre las Resoluciones del CFE n° 45/2008 (lineamientos curriculares) y la n° 340/2018 brindaron un marco favorable para que este cambio pueda plasmarse en la última norma (Boccardi, 2023).

5 Ya desde finales del siglo XX esta institución religiosa había dejado asentada su posición en relación a la educación sexual. Bajo el nombre de “educación para el amor”, ha planteado prerrogativas morales acerca de las relaciones sexuales y familiares (Esquivel, 2013; Romero, 2020). El posicionamiento de la Iglesia en relación a la ESI se oponía a las relaciones sexuales prematrimoniales, el uso del preservativo y las relaciones, identidades y orientaciones distintas a las heterosexuales y cis-género. A su vez, presentaba a la familia como la encargada de la educación de las/os hijas/os y concebía a la perspectiva de género como una “ideología” que operaba en contra del lugar “natural” de varones y mujeres. Así, ante la distancia entre los postulados eclesiásticos de la ES y la propuesta oficial, la Iglesia optó por elaborar materiales educativos específicos para distribuir en las escuelas de este circuito (Torres, 2018).

6 En el año 2017, el Colectivo de Juventudes por los Derechos Sexuales y Reproductivos, en conjunto con Casa Fusa y la Fundación Huésped, realizó un estudio sobre la aplicación de la Ley de ESI en el que se encuestaron a personas que transcurrieron la educación secundaria en los últimos diecisiete años. En cuanto a los temas de educación sexual abordados en la escuela secundaria, el 86% de los encuestados manifestaron haber recibido contenidos ligados al aparato reproductivo y un 72%, sobre la prevención de embarazos e infecciones de transmisión sexual. Por otro lado, de los 9 temas sobre los que se indagó en la encuesta, el promedio de temas efectivamente abordados fue de 3,91.

7 Es una evaluación nacional estandarizada orientada a medir los logros de aprendizaje de las/os estudiantes que están por finalizar los niveles primario y secundario en áreas básicas de conocimiento. Junto con las pruebas, se aplican cuestionarios complementarios orientados a analizar el contexto de esos logros de aprendizaje. En estos cuestionarios se releva información sociodemográfica de las/os estudiantes y de las condiciones de enseñanza y aprendizaje en las escuelas. En los años 2018 y 2019 se incluyeron cuestionarios complementarios con preguntas sobre el abordaje de la ESI en las instituciones.

8 Las resistencias que identificaron se distinguen entre: a) las de tipo operativo: hacen referencia a la preocupación de los y las docentes por la posibilidad de que la ESI afecte su planificación y trabajo en el aula; b) por no considerarse competentes para abordar la ESI; c) de tipo moral; d) por temor a “las familias”: temor de que la perspectiva abordada no sea compartida por las familias de los estudiantes, poniendo en juego la relación entre la escuela y la comunidad.

9 El Programa Federal de Formación Institucional “Educación Sexual Integral. Es parte de la vida, es parte de la escuela” fue una instancia de capacitación masiva en la que participaron directivas/os y docentes de escuelas de 19 jurisdicciones del país. Las escuelas de la CABA no participaron de este dispositivo (Faur, Gogna y Binstock 2015).

10 Es el nombre con el que se suelen denominar las jornadas establecidas por la Ley n° 27.234, “Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género”, que fue sancionada en noviembre de 2015, luego de las movilizaciones “Ni una menos”. La norma establece la realización de una jornada orientada a la prevención y erradicación de la violencia de género una vez por año en todos los establecimientos educativos del país, de todos los niveles y tipos de gestión. Desde el año 2018, la agenda educativa de la CABA establece la realización de tres “Jornadas ESI” por año.

11 El texto de la Ley de ESI define a la integralidad de la educación sexual a partir de la articulación “de aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos” y los lineamientos curriculares desglosan estas dimensiones en contenidos concretos que se pueden abordar para cada nivel educativo en las diferentes asignaturas. Los contenidos mencionados por los actores entrevistados se pueden enmarcar dentro de los ejes conceptuales propuestos en los lineamientos curriculares.

12 Para garantizar el anonimato de las/os entrevistadas/os, se utilizarán seudónimos.

13 Una de las docentes entrevistadas usa esta expresión para dar cuenta de la prioridad que se le da abordar cuestiones como la violencia de género en la adolescencia en el contexto social actual.

14 De las/os 11 docentes entrevistadas/os, 4 participaron de instancias de capacitación en ESI por fuera de la escuela. La falta de tiempo es mencionada por la mayor parte de las/os docentes como el motivo por el que, a pesar de tener interés, no accedieron a instancias formales de capacitación docente.

15 La investigación llevada adelante por Faur y Lavari (2018) identificó que para llevar adelante la formación de equipos escolares con un enfoque integral, la formación entre pares constituye un recurso valioso para sostener el desarrollo de la ESI y sortear los obstáculos planteados cuando se producen cambios en la planta docente de las escuelas.

16 En su análisis sobre esta norma, Román (2021) señala que si bien reconoció simbólicamente la figura de las/os referentes, al no haber sido acompañada por la dotación de recursos necesarios para asegurar la puesta en acto de esta política, su despliegue fue condicionado por los recursos materiales y las prácticas institucionales de cada escuela. A su vez, ante la falta de políticas sistemáticas de capacitación y dadas las características de la organización del trabajo docente, la disponibilidad de perfiles docentes adecuados para la conformación de los equipos de referentes fue heterogénea. En el caso analizado se dieron las condiciones para poner en marcha la figura de las/os referentes ya que existían docentes con el perfil y la formación adecuados para el desempeño de esta tarea. Se nombró formalmente a una referente, aunque el equipo funciona con alrededor de diez profesoras/es.

17 Ninguna/o de las/os docentes entrevistadas/os mencionó haber recibido capacitación específica en ESI en su formación de grado. Sin embargo, esto puede deberse a que, en su mayoría, se formaron como docentes antes de la sanción de la Ley de ESI o poco tiempo después.

18 Además de la capacitación en ESI (a partir del intercambio con sus colegas), el docente enumera una serie de circunstancias que también lo llevaron a cuestionarse y modificar prácticas de enseñanza: intervenciones de las/os estudiantes, las experiencias coordinando campamentos y situaciones personales ligadas a los cambios sociales en temas de género. En cuanto a las intervenciones de las/os estudiantes, luego de un comentario que reproducía estereotipos de género (habló de “llorar como una nena”) fue cuestionado y puesto en evidencia en una revista estudiantil, lo que le llevó a reflexionar sobre este tema. En otra ocasión, un estudiante le pidió autorización para practicar vóley con el grupo de mujeres, ya que no tenía interés en jugar al fútbol. Este pedido fue alojado por el docente, que encontró la forma de gestionar el cambio. Por otro lado, en las experiencias de campamentos pudo

valorar el modo en que las/os estudiantes se relacionaban cuando se les proponía prácticas deportivas no competitivas y comenzó a implementar este tipo de actividades en sus clases. Por último, el docente también hace referencia al contexto social, en el que la temática de género comenzó a estar en el centro de la agenda pública, y a experiencias personales como el cambio de identidad de género de una de sus hijas. En este ejemplo se puede ver la variedad de factores que pueden llegar a intervenir en los cambios en las prácticas pedagógicas en relación a la ESI.

19 De maneras más o menos activas, lxs alumnxs de la escuela reclaman su derecho a recibir ESI e incluso llevan adelante iniciativas autogestionadas cuando las propuestas de la escuela no son suficientes.