

EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL: SENTIDOS DE DOCENTES Y ESTUDIANTES DE NIVEL SECUNDARIO

Pedruelo, Agustina; Fagotti Kucharski, Erica; Melgar, María Fernanda

Agustina Pedruelo

agustinapedruelo8@gmail.com

Instituto Secundario General José de San Martín –
Escuela 220, Argentina

Erica Fagotti Kucharski

*Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

María Fernanda Melgar

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

Contextos de Educación

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

ISSN-e: 2314-3932

Periodicidad: Semestral

vol. 1, núm. 33, 2023

contextos@hum.unrc.edu.ar

Recepción: 12 Agosto 2012

Aprobación: 18 Octubre 2022

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/693/6933994005/>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7362253>



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

Resumen: Esta investigación, desde un paradigma cualitativo, tuvo como objetivo reconstruir los sentidos que docentes y estudiantes le atribuyen a la Educación Sexual Integral (ESI). Participaron docentes y estudiantes de los últimos tres años de un colegio secundario en una localidad de la provincia de La Pampa (Argentina). Como instrumentos de recolección de datos implementamos entrevistas individuales a docentes y estudiantes de dos orientaciones: Agraria y Economía. Para el análisis de los mismos utilizamos el método de Inducción Analítica. A través de sus relatos, los docentes sostienen que en su época como estudiantes secundarios no contaban con educación sexual (más que esporádicas jornadas con profesionales de la salud) y que el enfoque era meramente biologicista, dejando por fuera otros aspectos de la sexualidad. Por su parte, los estudiantes reconocen que en todo su recorrido han contado con una ESI constante, mencionan que en ciertas oportunidades su aplicación era más significativa que en otras y también reconocen que el enfoque biologicista sigue prevaleciendo. Surge además de los testimonios la presencia de un discurso que reproduce un enfoque biomédico, sin embargo, aparece una perspectiva de género, y la mencionan como posible constructora de nuevos sentidos para abordar la sexualidad. Los docentes hacen hincapié en que las dificultades que se les presentan son por la ausencia de capacitación. En este aspecto, los estudiantes reconocen el esfuerzo de los docentes y plantean la necesidad de formadores más capacitados para que el proceso de enseñanza y aprendizaje sobre sexualidad sea verdaderamente significativo.

Palabras clave: ESI, sentidos, docentes, estudiantes, escuela secundaria.

Abstract: This research, from a qualitative paradigm, aimed to reconstruct the meanings that teachers and students attribute to Comprehensive Sexual Education (CSE). Teachers and students from the last three years of a secondary school in a town in the province of La Pampa (Argentina) participated. As data collection instruments, we implemented individual interviews with teachers and students of two orientations: Agrarian and Economics. For data analysis we used the Analytical Induction method. Through their stories, the teachers maintain that in their time as high school students they did not have sex education (more than sporadic sessions with health professionals) and that the approach was merely biologist, leaving out other aspects of sexuality. For their part, the students recognize that throughout

their journey they have had a constant CSE, they mention that on certain occasions its application was more significant than on others and they also recognize that the biologist approach continues to prevail. In addition to the testimonies, the presence of a discourse that reproduces a bio-medical approach emerges, however, a gender perspective appears, and it is mentioned as a possible builder of new meanings to address sexuality. Teachers emphasize difficulties due to the lack of training. In this aspect, the students recognize the effort of the teachers and raise the need for more qualified trainers so that the teaching and learning process about sexuality is truly meaningful.

Keywords: Comprehensive Sexual Education, senses, teachers, students, secondary school.

INTRODUCCIÓN

En este artículo compartimos los resultados que se desprenden de un trabajo final de Licenciatura en Psicopedagogía. que tuvo como objetivo reconstruir, mediante entrevistas, los sentidos que docentes y estudiantes de los últimos tres años de un colegio secundario en una localidad de la provincia de La Pampa (Argentina) le atribuyen a la Educación Sexual Integral (ESI en adelante).

En nuestro país desde el retorno de la democracia (1983) hasta la actualidad se han dado intensos debates en lo que respecta a la salud sexual y reproductiva y el género. En 2002, se sanciona la Ley 25.673 que obliga al Estado a desarrollar una política de salud sexual y reproductiva sostenida, que garantice su atención y el acceso libre y gratuito a métodos anticonceptivos; esta Ley sirve de marco a la creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (2003). La Ley Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (25.673) promueve la educación sexual en las escuelas, sin embargo, hubo que sancionar un marco normativo específico para darle obligatoriedad a los contenidos de educación sexual en forma transversal a las diferentes materias de todos los niveles educativos. Por ende, la Ley de Educación Sexual Integral 26.150 (en el año 2006) estableció la obligación del Estado en cuanto a garantizar el derecho de niños, niñas y adolescentes a recibir educación sexual integral en todos los establecimientos educativos del país.

El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina reunidos en Congreso sancionan la Ley 26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral. La misma sostiene en su artículo 1; que los estudiantes de todos los niveles del sistema educativo (desde inicial al superior) tienen derecho a recibir ESI en cualquier establecimiento educativo (público, de gestión estatal y privada, de jurisdicción nacional, provincial o municipal). Comprende que la ESI debe articular todos los aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos de la sexualidad. En la misma Ley se proponen diferentes objetivos para el Programa Nacional: *a) Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas; b) Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral; c) Promover actitudes responsables ante la sexualidad; d) Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular y e) Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres.*

En la Ley se entiende a la ESI como un conjunto de acciones explícitas y programadas, que se incorporan en el currículo y en las instituciones. Un espacio sistemático y continuo, estable en el tiempo, que no se limita a una sola intervención educativa. Se define a la sexualidad como una dimensión en la vida de las personas que se desarrolla desde el nacimiento y que no se refiere solo a la genitalidad, sino que vincula varios aspectos, como los sentimientos y la afectividad, la identidad, las formas de relacionarse con otros y de experimentar el

placer, el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos, y el reconocimiento y cuidado del propio cuerpo y el cuerpo del otro, buscando estimular y fortalecer valores como la solidaridad, el respeto, la inclusión y la participación ciudadana (Cahn, Lucas, Cortelletti y Valeriano, 2020). Concretamente, respecto del nivel medio de educación, la Ley señala que la ESI debe articularse de manera transversal a los contenidos curriculares de las diferentes áreas con la intención de propiciar el desarrollo de habilidades, saberes y prácticas concretas atendiendo a las inquietudes e intereses propios de la edad.

El estudio que presentamos en este artículo fue desarrollado en una escuela secundaria de La Pampa. Particularmente esta provincia no cuenta con una Ley específica de Educación Sexual, sin embargo, esta necesidad se incluyó en la Ley Provincial de Educación 2.511 del año 2009. En el artículo 13 establece que el Estado Provincial garantizará, la Formación integral en Educación Sexual en el marco de lo establecido en la Ley Nacional 26.150. El *Programa Provincial de Educación Sexual Integral: La Educación Sexual Integral en las escuelas Pampeanas* (2010), en el ítem 6 de su presentación comprende a la sexualidad más allá de la genitalidad o las relaciones sexuales. En línea con la propuesta nacional, entiende que la sexualidad abarca aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos, considerándola como una de las dimensiones constitutivas de la persona. Cuando menciona un enfoque integral de la sexualidad, pretende que las propuestas superen el mero estudio de la anatomía y la fisiología de la sexualidad -así como cualquier otro reduccionismo- sean éstos de carácter biológico, psicológico, jurídico, filosófico, religioso, o sociológico. Supone un abordaje que debe abarcar las mediaciones socio-históricas y culturales, los valores compartidos, las emociones, sentimientos, elecciones que intervienen en los modos de vivir, cuidar, disfrutar, vincularse con el otro y respetar el propio cuerpo y el cuerpo de otras personas.

Así bosquejada la problemática de estudio, en función de la lectura de diferentes investigaciones y planteos surgieron algunos interrogantes ¿Qué saben los docentes y estudiantes de la ESI? ¿Cómo construyeron esos saberes? ¿Cómo se concibe la sexualidad? ¿Qué y cómo se desarrollan las propuestas de ESI? ¿Cómo se aborda en las prácticas concretas? Luego de 14 años de sancionada una Ley, que indica la obligatoriedad de la ESI en las aulas ¿Cuáles son los motivos por los que sigue estando este tema en el foco de la crítica social, de la ausencia, del cuestionamiento, de la escasa implementación en las instituciones educativas? A continuación, se presentan algunos antecedentes de estudios.

Antecedentes de investigación y perspectivas teóricas sobre el tema de estudio

La ESI es un tema que genera debates en el sistema educativo y en las familias, reconocer y develar los mitos que existen sobre la misma puede llevarnos a comprender de alguna manera su importancia. Se han realizado diversos abordajes que intentan encontrar respuestas de la mano de investigadores. Esos estudios visibilizan que la educación sexual debe ser una acción educativa, con un desarrollo sistemático de las estrategias de enseñanza, basadas en informar, analizar y valorar los aprendizajes sobre la misma, para tomar decisiones. Además, explicitan el desinterés por parte de la gestión educativa (conducción de las escuelas) y la ausencia de recursos y capacitaciones docentes, así como el predominio de un abordaje biológico y la prevención de riesgos (embarazos no planificados e infecciones y/o enfermedades de transmisión sexual), faltando aún un desarrollo sistemático de la educación sexual, riguroso y fundamentalmente desde una perspectiva de género. En estas investigaciones, generalmente los estudiantes expresan que la educación sexual y afectiva que reciben en las instituciones educativas aparece como desactualizada y ambigua y no desde la perspectiva del desarrollo integral del ser humano (Plaza, González Galli y Meinardi, 2013; León, Bolaños Bolaños, Campos Granados y Mejías Rodríguez, 2013; Lameiras, Carrera y Rodríguez, 2016). Otros estudios (Dueñas Díaz y Tevez, 2020) dan cuenta que, docentes y estudiantes, ponen resistencias cuando se implementan proyectos que pretenden igualdad de género (por ejemplo, en las clases de Educación Física), reproduciendo significados sobre la jerarquía y diferencias entre los mismos (juegos para varones, juegos para mujeres, cuerpos fuertes y cuerpos débiles).

Resuenan por un lado las mismas consideraciones, la educación sexual como un derecho, como forma de erradicar la discriminación y la violencia, para incrementar el respeto hacia el otro, los valores, el cuidado del cuerpo y, por otro lado, como problemática: la falta de capacitación del personal docente y equipo de gestión.

A continuación, desarrollamos los conceptos teóricos, educación sexual y sentidos, que utilizamos para abordar este estudio con el fin de reconstruir los sentidos de docentes y estudiantes sobre la ESI.

Educación sexual integral

La Fundación Huésped (2020) entiende por Educación Sexual Integral al conjunto de actividades que se realizan en la escuela para que los chicos y las chicas, de acuerdo a sus edades, aprendan a conocer su propio cuerpo, asumir valores y actitudes responsables relacionadas con la sexualidad, conocer y respetar el derecho a la identidad, la no discriminación y el buen trato. Este conjunto de actividades comprende, entre otras, problematizar lo *masculino y femenino*, identificar prejuicios y estereotipos, incorporar la igualdad de género, rechazar la violencia y la estigmatización, generar reflexión y pensamiento crítico en base al respeto, apelar al cumplimiento de los derechos de cada sujeto.

Para Kornblit y Sustas (2014) las sociedades educan a sus miembros en sexualidad muchas veces de manera consciente y otras *sin quererlo*. La educación sexual se involucra en la vida de cada sujeto construyendo su identidad, la vinculación con los otros en cuanto a normas, valores y pautas que luego funcionarán en su comportamiento y organización sexual. Referido a la ESI, consideran que las escuelas tienen una concepción desde la que sólo se abordan las cuestiones públicas, y la sexualidad queda relegada al orden de lo privado. Aunque plantean que la sexualidad es un discurso omnipresente, en donde las voces que están autorizadas a hablar o a callar, en definitiva, también instalan el tema. Ejemplifican su planteo mencionando que se puede observar a través de los contenidos de educación sexual en las escuelas, que privilegian *lo científico - neutralidad y racionalidad-* por sobre *lo emotivo y corporal*. Sugieren que la sexualidad comprendida de forma integral, requiere incorporar elementos dejados por fuera de la matriz fundacional escolar, como lo subjetivo, lo emocional, lo corporal, lo intuitivo.

Para estos autores, a pesar del impulso que un clima de época puede imprimir a la aplicación de instrumentación de políticas públicas, persisten ciertos tabúes que dificultan el proceso de transmisión de saberes y contenidos en los lineamientos curriculares de la Ley ESI y, sobre todo, mantienen la vulneración de derechos no visualizados. En este sentido, Fiorilli (2011) señala que los docentes deben ofrecer propuestas de educación sexual sustentadas en conocimientos científicos y en diálogo con las diversas creencias y orientaciones éticas que presentan las diferentes subculturas de una sociedad. Trabajar la sexualidad en las escuelas implica encuentros y desencuentros, entrecruzamientos silenciosos que, aun así, no dejan de ocurrir o bien suponen reconocer allí una intersección posible que abre a un campo donde el diálogo entre generaciones y entre pares se ve habilitado.

Acerca de los sentidos

Entendemos por sentido, en términos de González Rey (2008, 2009, 2010) a la unidad de análisis que permite englobar lo cognitivo, lo afectivo y lo volitivo del ser, de ahí que el intento de su comprensión lleve a indagar también en la compleja relación existente entre conocimiento, afecto y comportamiento. Es claro que la dirección otorgada a la actividad humana no se basa sólo en razonamientos, sino que también obedece a sentimientos e intuiciones.

González Rey (2010) sostiene que el tema del sentido en la perspectiva histórico-cultural fue introducido por Vigotsky, pero que no lo pudo desarrollar de forma consecuente, manteniéndose abierto en sus consecuencias para la Psicología; agrega que, en su obra, el sentido no representa una categoría más sino una

posibilidad para el desarrollo de una nueva unidad psicológica que quedó inconclusa en su propia definición. Sin embargo, González Rey (2010) recupera los aportes de Vigotsky, quien asocia la idea de sentido con el uso de la palabra y su relación con las estructuras de significado del lenguaje; como también enfatiza la relación del sentido con la personalidad y con la vida psíquica como un todo. El sentido, se forma de manera dinámica, fluida y compleja.

El *sentido subjetivo* es para González Rey (2011, p. 312) “aquella unidad de los procesos simbólicos y emocionales donde la emergencia de uno de ellos evoca al otro sin convertirse en su causa, formando verdaderas cadenas con formas muy diversas de expresión según el contexto en que la persona está implicada”. Sostiene que los sentidos subjetivos no son contenidos idénticos, factibles de repetirse en diferentes acciones de la persona; dice que son únicos, que representan una unidad simbólico emocional que emerge en contexto y que siempre resulta de la confluencia de varias configuraciones subjetivas de la personalidad en un momento concreto de la persona, que es inseparable de la configuración subjetiva que se organiza en el curso de una experiencia vivida.

Carvalho Santos (2014) realiza una discusión sobre la producción de sentidos y significados en la lectura siguiendo los lineamientos de Vigotsky y Bakhtin. Esta autora, tomando a diferentes referentes concluye que, desde una perspectiva histórica, la cultura y los intereses de grupo, moldean las experiencias sociales individuales y las interacciones, que construyen sentido. Es decir, que la adquisición de los sentidos depende del otro que nos rodea y de la situación socio-histórica-cultural en la que estamos inmersos.

Sentidos y profesores

Vergara Fregoso (2005) señala que los seres humanos somos, nos movemos y decidimos en gran medida en función de los significados que tenemos de las cosas. Los profesores como sujetos responsables de decisiones para la consecución de la docencia, se encuentran atrapados en un sinnúmero de presupuestos que se van conformando en el trayecto de su vida profesional, y aún antes de ello. Plantea que cuando se habla de significados, no se hace referencia a la teoría, sino a los saberes, creencias, valores que ayudan a prefigurar el hacer que un profesor realiza como docente, es decir, de acuerdo a cómo el educador signifique su práctica, es la forma como la realiza. No es posible que los docentes hagan cosas que desconocen, que no están en su conciencia, porque los significados están asimilados a sus esquemas previos.

Esta autora señala que la práctica docente es algo más que el simple hacer de las personas, por lo que para comprenderla es necesario articular los hechos educativos con el contexto en el que se producen y los significados que adquieren en ese contexto. Es decir, considerar que en todo proceso educativo existe un entrelazamiento de contextos: criterios institucionales, organizativos, tradiciones metodológicas, interpretaciones de los profesores, condiciones ambientales y curriculares. En la misma línea, se entiende que la acción educativa no es un mero hacer, sino que supone una historia y una tradición, a partir de la cual se han fundado una serie de significados (conceptos, creencias, supuestos, saberes y valores) que sirven a los profesores como soporte en su acción profesional. Sin embargo, en ella también se traslucen expresiones espontáneas que pueden ser inconscientes en las que más allá de la tradición y de las metas preestablecidas se ponen en juego las apreciaciones y construcciones personales para resolver situaciones imprevistas, es decir, para dar respuestas ante la incertidumbre y el azar.

Por su parte, Kornblit y Sustas (2014), considerando a Angenot (2010), sostienen que las diferentes representaciones acerca de la sexualidad que tienen los docentes, se vinculan con el hecho de que en cada época y en cada lugar, hay límites de lo pensable y lo decible. Estos límites tienen que ver con las creencias legitimadas por el discurso social, el que provoca una hegemonía discursiva compuesta de una serie de lugares comunes y esquemas básicos, responsables de producir una visión del mundo dominante que, sin embargo, no excluye antagonismos e imágenes conflictivas, que son el caldo de cultivo para el surgimiento de nuevas formas discursivas. Baigorria, Acosta, Ortiz, Carrara, Fuentes, Issacson, Garello y Perfumo (2019) expresan

que la escuela, en tanto sitio político en el cual se producen, reproducen, negocian y transforman sentidos sociales, se convierte en un escenario propicio para identificar las tensiones, silencios y confrontaciones que se operan en relación a los derechos.

Afirman Kornblit, Sustas y Di Leo (2014) que es importante que los docentes puedan reflexionar sobre ambas experiencias, la de alumnos y la de docentes en formación, induciendo una reflexión sobre el pasado que permita reinterpretar lo vivido e identificar las enseñanzas implícitas incorporadas (citando a Jackson, 1992) que dan cuenta en buena medida de las marcas e improntas que se transforman en *experiencias formativas* (considerando a Larrosa, 2003), comprendiendo ambos trayectos: los escolares y los de formación propiamente dicha.

Sentidos y estudiantes

Baeza Correa (2000) describe el *ser alumno* como una tarea de doble acción: por un lado, se requiere internalizar un conjunto de aspectos normativos que demanda en sí misma la socialización escolar, y por otro, se necesita a su vez la posibilidad de un proceso de apropiación que permita una identidad diferenciada en su ejercicio. Ser alumno constituye algo mucho más que una impersonal definición externa de lo que es ser estudiante; citando a Régine Sirota (1993), comprende que cada estudiante le otorga un sentido subjetivo propio a la labor que él realiza. Menciona que tan sólo la persuasión retórica puede hacer olvidar lo que es constitutivo de la definición misma del cometido de estudiante: estudiar no es crear sino crearse, estudiar no es crear una cultura, y menos aún crear una cultura nueva sino crearse como creador de cultura, o en la mayoría de los casos, como utilizador o transmisor enterado de una cultura creada por otros. Este investigador plantea que la vivencia de ser alumno no está limitada al ejercicio de un conjunto de deberes y derechos determinados por la posición en un sistema, sino que hay un importante espacio de construcción personal que permite recrear continuamente el sentido y significado del ser estudiante en la vivencia cotidiana.

En esta línea del alumno creador de sentidos, Gimeno Sacristán (en Cuervo Montoya, 2011), refiere a la categoría alumno y plantea que “el sujeto de la educación es un sujeto institucionalizado por los mecanismos de socialización, pero la autoimagen del sujeto también queda condicionada por los mismos mecanismos de socialización” (p. 10). Hay una serie de fuerzas culturales, institucionales, organizativas y de relaciones interpersonales que constituyen una categoría que es la de sujeto alumno. Y los estudiantes saben que mientras tengan ese rol, no son libres, no pueden pensar sino en función de cómo se les exige, no pueden dejar de comportarse de acuerdo a cómo les proponen que se comporten.

Gimeno Sacristán (2003) reflexiona que es el punto de partida de cada alumno y alumna lo que debe condicionar las estrategias institucionales y las acciones de los profesores, no las metas finales que se le impongan o las que los hábitos de la institución escolar encubren en sus normas. Blanco y Pierella (2009) sostienen que para comprender lo que las instituciones educativas *fabrican*, es necesario detenerse en el concepto de experiencia. Por eso, no basta con estudiar los programas, los roles y los métodos de trabajo, sino que es necesario captar la manera con que los alumnos configuran su experiencia, es decir, fabrican relaciones, estrategias, significaciones a través de las de formar a sí mismos.

Considerando la idea de que el punto de partida para tomar decisiones y estrategias institucionales deben ser los alumnos, recuperamos los aportes de Villa (en Morgade, 2011). Para esta autora es importante observar cuáles son esos sentidos, haciendo alusión a que, una ESI, que se proponga el cuidado de sí y de los otros deberá partir necesariamente del reconocimiento de las demandas de los jóvenes: experiencia, intimidad, confianza.

Estrategia metodológica

El objetivo general del estudio fue reconstruir los sentidos que docentes y estudiantes de los últimos tres años del nivel secundario le atribuyen a la ESI. En tanto que los objetivos específicos fueron: a) identificar qué saberes sobre la Ley ESI poseen docentes y estudiantes, b) describir dónde y de qué manera fueron adquiridos esos conocimientos, c) caracterizar las estrategias con las que se aborda la ESI en las aulas de los últimos 3 años de nivel secundario y d) registrar las valoraciones que le atribuyen a la ESI docentes y estudiantes.

El estudio se desarrolló desde una metodología cualitativa, ya que nos interesó comprender los sentidos construidos por docentes y estudiantes. Para Denzin y Lincoln (1994 en Vasilachis, 2006) la investigación cualitativa es multimetódica, naturalista e interpretativa. Los investigadores cualitativos indagaban en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan.

La población con la que trabajamos fueron docentes y estudiantes de los últimos tres años de un Instituto Secundario en una pequeña localidad de la Provincia de La Pampa. Este colegio se encuentra dividido en *Ciclo Básico* y *Ciclo Orientado*; la investigación se realizó en el Ciclo Orientado (4to, 5to y 6to año). La muestra fue intencional, no probabilística y casual. Seleccionamos casos característicos de una población limitando la muestra sólo a estos casos (Otzen y Manterola, 2017). Para la elección implementamos una *selección basada en un criterio simple*. Esta “requiere únicamente que el investigador confeccione un listado de los atributos esenciales que debe poseer la unidad seleccionada para, a continuación, localizar en el mundo real alguna que se ajuste a ellos” (García Jiménez, 1994, p. 361). Para esto propusimos una lista de características que debían poseer los docentes y estudiantes, entre ellas: diversidad de sexo, pertenecer a los distintos cursos escolares y de ambas orientaciones (Agronomía y Economía). Quedando conformada por 2 estudiantes de cada curso y orientación, lo que nos daría un total de 12 estudiantes. Con respecto a los docentes, fueron 8 profesores (4 de cada orientación) que dictan clases en 4to, 5to y 6to año.

Para la *recolección de datos* empleamos la entrevista *individual* con cada docente y estudiante.. “La finalidad primordial de la entrevista -en investigación cualitativa- es acceder a la perspectiva de los sujetos; comprender sus percepciones y sus sentimientos; sus acciones y sus motivaciones” (Cortazzo y Trindade, 2014, p.19). Realizamos entrevistas *semiestructuradas*, ya que presentan un mayor grado de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados (Díaz Bravo, Torruco García, Martínez Hernández y Varela Ruiz, 2013).

Para el análisis de los datos utilizamos el *método de inducción analítica*. Es una estrategia que implica el examen de los datos en busca de categorías de los fenómenos y de relaciones entre ellas; a tal fin, se desarrollan tipologías e hipótesis de trabajo a partir de los casos iniciales que posteriormente van siendo modificadas con la aparición de casos nuevos (Goetz y Lecompte, 1988).

Reconstrucción de los datos...

De los testimonios ofrecidos en las entrevistas, fuimos recuperando los sentidos que docentes y estudiantes le atribuyen a la sexualidad, a la ESI, a los abordajes realizados en las aulas (transversalidad, currículo oculto) y las reflexiones sobre creencias, sentimientos y prácticas que realizan los docentes. En la lectura y relectura de las mismas, fueron emergiendo diferentes categorías. Compartimos a continuación, de manera sintética, algunas de ellas:

La sexualidad es lo físico y lo psíquico.... ¡Ay qué difícil!

Docentes y estudiantes asumen la sexualidad como un concepto integral que no sólo abarca lo biológico, ya que en su mayoría respondieron *lo físico, lo psíquico*; siendo para ellos complejo definirla. La relacionan a enfermedades de transmisión sexual, relaciones sexuales y embarazos. Los entrevistados hacen referencia también a cuestiones psicológicas (elegir quién ser), responsabilidad afectiva, equidad, respeto, género. Tanto docentes como estudiantes reconocen la integralidad de la sexualidad, aunque no les es sencillo definirla ni adaptarla a la cotidianidad de la clase, a su accionar en el aula. Emerge aún una conceptualización muy ligada a lo biológico, a las enfermedades del cuerpo y su prevención. En este sentido, Morgade (2011) plantea que la sexualidad siempre estuvo y seguirá estando en todas partes, porque es una dimensión en la construcción de la subjetividad que supera el ejercicio de la genitalidad o una expresión de la intimidad.

Sin embargo, cuando se refieren a sexualidad aparecen minoritariamente los afectos, sentimientos y emociones. Ramos (2017) plantea que en la escuela no hay lugar para hablar del deseo, ni por consiguiente de las emociones y sentimientos que eso genera. El verdadero currículo nulo hoy en la educación sexual es el deseo. En la escuela, los afectos no tienen cabida. No es algo sobre lo que se enseñe. *De eso no se habla*. Esta autora sostiene que, desde el plano de la afectividad, en las escuelas es posible trabajar desarrollando capacidades emocionales como la empatía, la solidaridad, la expresión de los sentimientos en el marco del respeto. Considera que este aspecto puede resultar novedoso porque habitualmente las competencias emocionales fueron poco abordadas desde la escuela tradicional, dando por sentado que estas cuestiones se aprendían espontáneamente con la madurez que va brindando la experiencia.

Para algunos entrevistados surge que, si bien el enfoque biomédico y de cuerpos binómicos (binarismo varón-mujer) instalados en nuestra cultura siguen prevaleciendo, se está abriendo camino al enfoque de género. Al decir de González del Cerro (2017), no se pretende rechazar las demás miradas sobre la sexualidad, sino representar un marco más amplio que promueva el respeto a las diversas formas de vivir el cuerpo y de construir relaciones afectivas en el marco del respeto por uno mismo y los demás, que está comenzando a irrumpir en la sociedad.

Biología ayer y hoy: nuestro cuerpo, las ETS., embarazos...

En el relato de los docentes sobre su experiencia como estudiantes del secundario afirman que no tuvieron ESI (denominación como la conocemos hoy), pero pueden recordar algunas situaciones escolares en las cuales se hacía alusión a la sexualidad, por ejemplo, charlas con profesionales del campo de la salud que referían a embarazos adolescentes, enfermedades de transmisión sexual, etc. También recuerdan que sólo en Biología abordaban temas referidos a la educación sexual (por ejemplo, la reproducción sexual, los órganos masculinos y femeninos). Las experiencias narradas por los docentes permiten comprender que mientras eran alumnos de secundaria la perspectiva que regía era meramente biologicista. Dos docentes evidencian en sus testimonios la dimensión social y cultural que existía respecto a la sexualidad, comentando explícitamente que se evitaban los temas de sentimientos, afectos, diversidad, y demás, y ejemplifican que cuando una docente intentó explicar sexualidad a través de un vídeo *muy naif*, al decir de la entrevistada sin mencionar cuál era, fue denunciada.

Los estudiantes asumen que no han pasado ningún año de la secundaria sin abordar algún tema de ESI, si bien existe una cierta repetición, el abanico de temas expuestos respecto a la sexualidad en la escuela, es mucho más amplio que lo que recuerdan los docentes; hacen referencia incluso a haber hablado en profundidad en algunas materias o bien han solicitado la presencia de profesionales, externos a la escuela, especializados para trabajar la temática desde la dimensión psíquica. Tomando las diferencias y similitudes, ambos grupos expresan de manera conjunta que el enfoque biologicista en la ESI sigue presente.

Los docentes y estudiantes refieren también a la *prevención*. Por su parte, Fainsod y Busca (2016) dicen que el modelo hegemónico que existe en nuestra cultura, lleva a hablar de sexualidad de manera reducida y solo frente al miedo, y que la escuela no queda exenta del *sutil disciplinamiento de la adolescencia saludable, normal sexualmente y en la detección y control de los desvíos*; es decir, que solo se habla de sexualidad frente a la amenaza y dejando fuera de su conceptualización a todo contenido vinculado a los sentimientos o las relaciones humanas. Tal vez por eso, pese a la Ley de ESI, sigue apareciendo un modelo biologicista y ligado a la prevención de enfermedades o embarazos, en estas aulas de escuela secundaria.

El aula: lo que se hace...

Los docentes y estudiantes entrevistados reconocen que se realizan diferentes propuestas de ESI, señalando que se repiten los mismos temas, así como la necesidad de profundizar en algunos. Los estudiantes particularmente consideran que cuando tenían un taller específico podían comprender mejor y que, actualmente, necesitan que se les ofrezca información completa y actualizada sobre temas que son de su interés o que ellos plantean, que se genere confianza para hablar, y que estos temas que se abordan en la ESI se manejen con respeto, para considerar a la escuela como un espacio apropiado para hablar de sexualidad. Algunos indicaron que a veces deben recurrir a internet y esto les genera desconfianza. Además, hay quienes sugieren que es necesaria una correlación entre la ESI, el accionar de los docentes, la dinámica organizacional, esto es, se plantea la sexualidad integral en el aula, pero en la dinámica institucional aún aparecen las diferencias de género (por ejemplo; baños diferenciados)

Por su parte, los docentes creen que hacen lo que pueden por sus alumnos, con las herramientas que tienen a su alcance. Dictan ESI cuando se encuentra relacionada con su área disciplinar y respetando los ejes que debe trabajar cada materia anualmente según la solicitud de la institución, realizando capacitaciones de autogestión y buscando materiales ofrecidos por el Ministerio de Educación u otros organismos. Ellos dejan expuestas dos problemáticas principales que los atraviesan: la ausencia de capacitaciones y la complejidad de la transversalidad, que solicita la Ley ESI para abordarla. Referido a las capacitaciones, sostienen que es complejo abordar ESI en el aula por falta de capacitación, por falta de experiencia personal en estos temas, que dé tranquilidad para hacerlo, porque no siempre hay una reciprocidad de confianza entre los sujetos en el aula, porque no hay materiales y porque aún es *algo nuevo*, aunque la Ley 26.150 esté vigente desde el año 2006.

La transversalidad: ¿Qué es y cómo funciona?

En lo que respecta a la transversalidad, en palabras de los docentes, presenta grandes dificultades. Se entiende por transversalidad al conjunto de contenidos de formación que tienen que incorporarse en todas las áreas curriculares de los niveles del sistema educativo, siendo esto complejo para ciertas materias o situaciones particulares, según lo que dicen algunos docentes, por lo que se genera una inclusión forzada de la ESI en el aula, en algunos casos. Otros docentes han logrado encontrar soluciones o poner el énfasis en donde consideran potable la relación entre ESI y su materia.

Por su parte, los estudiantes también manifestaron su experiencia respecto de la transversalidad, reconociendo el esfuerzo de los docentes por incorporar las temáticas a cada área, aunque observan una cierta obligatoriedad en esa situación que no permite profundizar lo suficiente y recuerdan que, cuando tenían el taller de ESI, la información era más específica y despejaban más dudas al respecto de la sexualidad integral.

Advertimos que siguen existiendo particularidades que obstaculizan la ESI en las aulas. En este aspecto, Meinardi y Revel (2008) plantean que suele resultar evidente que no puede ser solo un área curricular la que debería hacerse cargo de la ESI; considerando que a la transversalidad se la relaciona con que no hay responsables, es decir, como es de todos no es de nadie. Por ello, la formación específica por área y el material

de apoyo han sido condiciones necesarias para evitar respuestas como *de esto no sé nada*, o *no soy responsable de dar esto*.

Aparece tanto en docentes como en estudiantes la adjudicación de esta problemática a la falta de *capacitación de los docentes*. Los docentes asumieron que, en sus trayectorias como estudiantes del nivel secundario, e incluso del nivel superior -en la mayoría de los casos-, no tuvieron ESI, pero el problema ahora es que son ellos quienes deben dictar de manera obligatoria por la disposición de la Ley 26.150 y sigue siendo nula o realmente escasa la capacitación docente.. Esto genera que sea mucho más complejo aún llevarla a cabo. De hecho, casi la totalidad de las capacitaciones a las que han accedido, fueron de autogestión, es decir, no otorgadas por el ente correspondiente (entiéndase Estado, Ministerio de Educación). Ellos consideran que estas formaciones ofrecidas oficialmente, se adaptarían a sus tiempos, su economía, sus campos disciplinares y por su puesto de carácter permanentes y actualizadas. Además, reconocen a la ESI como un derecho de todos los estudiantes, que no están pudiendo cumplir de la manera que corresponde debido a la ausencia de propuestas que les simplifiquen la tarea.

Por su parte, los estudiantes destacan que la ESI forma parte de sus derechos y que necesitan aprender más, reconocen el esfuerzo de los docentes, pero necesitan que estén capacitados para que no sigan *quedando cosas en el aire*, es decir, necesitan que se profundice para poder salir del colegio realmente con las dudas resueltas.

Transversalidad... ¿Qué demandan los estudiantes?

A las capacitaciones y la transversalidad, los estudiantes le suman un nuevo nivel de complejidad, que tiene que ver con la confianza que los docentes deben otorgarles, para poder hablar de sexualidad en la escuela como un lugar propicio. Creen que es necesario que los docentes les brinden la tranquilidad de que nada de lo expuesto va a ser divulgado posteriormente, para poder explayarse tranquilos. Tal como plantean Gimeno Sacristán (2003), Blanco y Pierella (2009), Dubet (2010) y Villa (en Morgade, 2011), es el punto de partida de cada estudiante, el reconocimiento de las demandas de los jóvenes, la experiencia que ellos constituyen, lo que debe condicionar las estrategias institucionales y las acciones de los profesores, no las metas finales que nosotros les imponamos o las que los hábitos de la institución escolar encubren en sus normas.

Referido a la confianza entre docentes y estudiantes en la ESI, Greco (2007) sostiene que la confianza en las relaciones pedagógicas no implica correrse del vínculo pedagógico y de sus posiciones asimétricas, en las que hay un sujeto adulto, ejerciendo su profesión, dispuesto a escuchar, a enseñar, a dialogar, a reconocer y otro sujeto, que comienza a transitar -aprender- un camino y que requiere para ello de un acompañamiento. En este sentido es que se sugiere que las propuestas pedagógicas e institucionales prioricen espacios para que la información que se transmite habilite el diálogo, la circulación de la palabra, el encuentro con el otro, el intercambio, el trabajo en equipo, a fin de que se puedan desplegar la reflexión, la autonomía y los derechos de los niños, niñas y adolescentes como sujetos y ciudadanos. El diálogo docente-alumno que instituye confianza en torno a temas de sexualidad no significa relatar situaciones íntimas, vale decir, no tiene por qué abandonar el marco de la escuela y sus propósitos (Greco, 2007).

El aula: lo implícito... (¿lo oculto?)

Todo lo que venimos planteando sucede dentro de una determinada institución, con sus aulas y comunidad educativa, por lo tanto, emergen desde los testimonios de los entrevistados aspectos referidos al currículum y por consecuencia al currículum oculto. Con él, referimos, en palabras de Blanco Torres (2002), a lo añadido o no esperado por los diseñadores del currículum, ya que agrupa las consecuencias que el desarrollo curricular provoca dentro del aula. *Lo oculto* refiere a aquello que muchas veces no se encuentran explicitado; lo integran los aprendizajes, que, aunque no planteados como metas, se presentan en la realidad. Este currículum alcanza tanta importancia en la práctica que, en algunas ocasiones, puede llegar a modificar el currículum manifiesto o prescrito. En el currículum oculto está en juego la formación de valores, aunque no haya sido diseñada explícitamente.

Los docentes consideran que, ante la ESI, y su implementación en la escuela, intentan reconstruir sus significaciones sobre la sexualidad, pero reconocen que a pesar del esfuerzo aún siguen reproduciendo ciertos discursos que inciden en los estudiantes. Particularmente lo más mencionado -por ambos grupos- es la representación de lo femenino y masculino, asociada a la diferencia/inequidad de género, cuando asumen como propias ciertas expresiones que visibilizan y refuerzan estas diferencias, asociando, por ejemplo, *los cuidados* a las mujeres únicamente o *la indisciplina* a los varones. Por su parte, los estudiantes notan estas diferencias de género que mencionan los docentes, pero hacen alusión a otros aspectos, como por ejemplo la vestimenta, la infraestructura de la institución (específicamente el hecho de que haya baños para mujeres y hombres) y los cuidados (“... *poner atención para que una actividad salga mejor, asociando la responsabilidad a las chicas*”).

De estas representaciones emerge desde los docentes la consideración de que la perspectiva de género podría ser la alternativa para erradicar estas formas de ver, de enunciar estas diferencias o desigualdades entre lo femenino y masculino. La perspectiva de género es, retomando los planteos de Cahn, Lucas, Cortelletti y Valeriano (2020); una estrategia aceptada a nivel mundial para promover la igualdad entre los géneros y el derecho a la no discriminación. Busca, ni más ni menos, la igualdad real de derechos, oportunidades y de trato entre todas las personas.

Los estudiantes reconocen estas diferenciaciones, desde ciertos privilegios, al decir de ellos: “*a mí siempre me da risa acordarme cuando vienen a invitarnos a los deportes y es como chicos fútbol [...], chicas voley [...] ahí te das cuenta de las diferencias, de que por ahí uno puede elegir más que ellas*”; “*...y los profes vienen de joggins y las profes de chaqueta, seguro por elección eh, pero bueno un poco cultural seguro es*”.

Para comprender un poco más, Morgade, Fainsod, González del Cerro y Busca (2015) hacen un análisis que merece ser explicitado. La incorporación de la perspectiva de género a las instituciones educativas y al currículo, requiere de un proceso de desnaturalización del sistema sexo-género hegemónico, reflexión que lleva un tiempo significativo y además hay que enfrentarse a lo que llaman, las autoras, núcleos duros del discurso patriarcal (clasificando los cuerpos en un continuo de mayor o menor distancia de un orden natural), que entra en todos los ámbitos de la vida. Por su parte Ramos (2017) menciona un punto clave respecto de por qué seguimos reproduciendo determinados valores, para ello, emplea el concepto de *habitus* de Bourdieu, como el conjunto de esquemas generativos a partir de los cuales las personas percibimos el mundo y actuamos sobre él. Son esquemas socialmente estructurados que fuimos conformando a lo largo de nuestra historia y que implican la interiorización de la estructura social, del campo concreto de relaciones sociales en el que cada uno/a se conformó como sujeto social. Desde esta idea, es posible comprender que la escuela no se cuestiona ni cuestiona las normas, las encarna.

Educación y aprender en perspectiva de género: respeto, igualdad y más... de eso se trata

Recuperando los sentimientos y creencias de los docentes entrevistados, (Zabalza, 1986-1987, 2009; Vergara Fregoso, 2005; Kornblit y Sustas 2014; entre otros), los emergentes giran en torno a “*soy docente, pero soy un ser humano, no me puedo sacar el traje de quién soy para entrar al aula*”, pero también que intentan cuidar aquello que dicen: “*trato de ser muy cuidadosa de mis posturas, aunque las tenga, que no se sepan*”. Otros sin embargo manifiestan que son sujetos políticos porque tienen su ideología y sus creencias. Desde las palabras de los docentes podemos comprender cómo van llevando a cabo su práctica, pero aparece la necesidad de separar a la persona del docente. Las respuestas variaron en palabras y reflexiones, pero no en contenido. Es decir, el docente es un ser humano, en la calle y en el aula, que se rige por creencias y sentimientos propios, y que ellos reconocen que inevitablemente intervienen en el aula, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero intentan que no influya en la constitución subjetiva de los estudiantes.

En este aspecto, Morgade, Fainsod, González del Cerro y Busca (2015) entienden a los sentidos, sentimientos, saberes, creencias como componentes constitutivos de lo social que deben entrar en escena

para que las prácticas pedagógicas sean más eficaces, mencionan que “durante las clases todos tienen algo que decir que merece ser escuchado, que cada uno pone sobre la mesa sus saberes que tensionan, interrogan, reconfiguran los contenidos que circulan por el espacio” (p. 164).

Por su parte, Zabalza (1986-1987) plantea al profesor como sujeto del mundo además del aula. Todo lo que el profesor hace en clase se ve condicionado por lo que el profesor piensa, siente, sabe, etc., y denomina a esto como una relación semiológica que implica conexiones de significación e intencionalidad, de perspectiva. Los actos didácticos que el profesor ejecuta poseen detrás un esquema cognitivo y una perspectiva personal; con esto se hace referencia al concepto de que toda enseñanza es *individual*, citando a Sanders y McCutcheon (1984), ya que cada profesor carga con un estilo personal y único. En la misma línea, cierra afirmando que la estructura cognitivo-afectiva interna de los profesores finalmente termina dirigiendo la acción.

Los docentes consideran, respecto de la ESI, que es necesario un proceso de deconstrucción en ellos, en sus creencias o saberes, porque no fueron formados para hablar de sexualidad ni criados en un contexto como el actual. En este aspecto, Cahan, Lucas, Cortelletti y Valeriano (2020) plantean que la ESI puede atravesarte en lo personal y en el rol docente, en todo momento y en todo lugar; proponen reflexionar y profundizar sobre ciertos interrogantes individuales e institucionales: “¿Que nos pasa al trabajar con la ESI?, ¿Qué miedos nos genera?, ¿Cuáles son nuestros supuestos acerca de la sexualidad y la educación sexual?, ¿Nos corresponde abordar estos temas?, ¿Nos sentimos preparados para hacerlo?” (p. 32). Sostienen que las experiencias personales, la historia, la forma en que nos criaron, las características generacionales, la identidad de género y orientación sexual nos marcan e influyen en la manera de dirigirse a los estudiantes en relación con la sexualidad.

Mencionan que *hoy las cosas han cambiado*, y que por eso es necesario revisar las prácticas de uno mismo para modificarlas y educar de una manera más respetuosa e inclusiva, actualizada al paradigma actual; consideran que estos temas evocan muchos estereotipos, prejuicios y mitos que condicionan las maneras de actuar; las concepciones acerca del género, las relaciones entre varones y mujeres, las formas de vivir la sexualidad y la diversidad sexual además se van transformando constantemente y por esto es necesario que la comunidad educativa se sienta cómoda, que aclare sus dudas y trabaje en las dificultades personales y en las de la comunidad.

REFLEXIONES FINALES

En el desarrollo del artículo se realizó una reconstrucción de los sentidos que docentes y estudiantes de una escuela de nivel medio construyen de la ESI. En palabras de González Rey (2010), los sentidos subjetivos están en desarrollo permanente y tienen múltiples desdoblamientos, independizándose de los elementos originales que le dieron origen; en cada momento de producción ocurre una integración tensa, múltiple y contradictoria, entre las configuraciones subjetivas presentes del sujeto y en desarrollo en el curso de su acción, y la multiplicidad de efectos colaterales que, resultantes de esa acción, se asocian a nuevas producciones de sentido subjetivo.

Por ello reconstruir los sentidos sobre ESI es complejo y múltiple, surgen de manera explícita e implícita la reproducción de los discursos hegemónicos de la sociedad, los tabúes, los aspectos simbólicos y emocionales, los nuevos paradigmas. Para acercarnos a comprender algunas de estas limitaciones/obstáculos, Morgade (2011) hace mención de cómo llega al inconsciente colectivo la idea de sexualidad integral. Para esta autora, existen luchas sociales y prácticas culturales que fueron haciendo necesarios nuevos abordajes de la sexualidad en ámbitos educativos formales. Especialmente, se reconoce el papel de los movimientos sociales de mujeres y los movimientos socio-sexuales en su conjunto, que hicieron visibles los modos de subordinación y padecimiento vinculados con la condición sexuada de los cuerpos, por una parte, y por otra la liberalización sexual en general y la expresión juvenil de afectos y deseos en particular.

Por su parte Fiorilli (2011) sostiene que, mirando desde el rol docente, enseñar ESI se presenta como una tarea compleja que invita a revisar la propia práctica, los paradigmas aprendidos sobre la sexualidad, los estereotipos que condicionan el ejercicio de los roles, desandar los prejuicios que se traen con relación al estudiante adolescente y la visibilización de lo velado en un contexto de realidades dinámicas y diversas, en continua transformación como es todo ámbito educativo y sin perder de vista la necesaria articulación del trabajo docente con la comunidad, en virtud de propiciar el efecto multiplicador hacia los hogares, del trabajo realizado en las aulas.

La enseñanza de ESI en la escuela secundaria para Cahn, Lucas, Cortelletti y Valeriano (2020) resulta un desafío en la posibilidad de generar un espacio sistemático y continuo de enseñanza y aprendizaje que no se limita a una sola intervención educativa, que recupera una mirada integral y transversal.

Contemplando estas dimensiones, remitiendo al campo de la Psicopedagogía, destacamos algunos ejes de intervención posibles en la escuela secundaria. Partimos de considerar al aprendizaje, en tanto, “tiene que ver con la inserción de cada persona en el mundo de la cultura y de lo simbólico, mundo pre-subjetivo, por el cual el ser humano adquiere un sentido” (Müller, 1993, p. 17). La sexualidad, forma parte de nuestra identidad y se manifiesta desde que nacemos y durante todo el recorrido de nuestra vida; es un proceso vital constitutivo del *ser*; por ello incorporar estos aprendizajes al ámbito escolar permitirá que la configuración subjetiva de estudiantes y docentes esté atravesada por valores, actitudes y comportamientos que entran en juego en la constitución como sujetos sociales en un contexto actual que demanda el reconocimiento y respeto por el otro, en tanto sujeto de derecho. Favorecer el trabajo interdisciplinario con todos los sujetos de la comunidad educativa, teniendo en cuenta la sensibilidad que asume el tratamiento de la sexualidad, promoviendo instancias de *capacitación específica* para cada miembro de la institución; construir materiales de trabajo que permitan comenzar a trabajar desde la perspectiva de género con equipos directivos, docentes, no docentes, estudiantes y familias; habilitar el debate continuo sobre la Ley 26.150; acompañar el diseño e implementación de proyectos transversales entre espacios curriculares.

Queremos plasmar la importancia que tiene para nuestro campo de intervención -completamente variado y amplio- hacer visibles nuestras prácticas en todas las temáticas, de modo tal que la educación vuelva a ser la base para la construcción de una sociedad con valores que tenga el imprescindible derecho de ser libres. “La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1987, p. 7).

Finalmente refiriendo a las limitaciones de este estudio, el mismo permitió conocer los sentidos construidos por un grupo de docentes y estudiantes de una escuela secundaria. La metodología elegida, nos permitió comprender con cierta riqueza y profundidad las particularidades de este grupo, sin embargo, éstos no podrían generalizarse a otros contextos. Por otro lado, la apertura a nuevos interrogantes que puedan convertirse en próximas investigaciones, recuperar los sentidos de docentes y estudiantes del ciclo básico, de la escuela primaria, de equipos directivos, de otras localidades de la provincia. Podría diseñarse una nueva etapa del estudio, desde una perspectiva mixta, que permita incorporar tal vez más actores, con el objetivo de ampliar los análisis, tanto en cantidad como en profundidad.

REFERENCIAS

- Baeza Correa, J. (2002). Ser Alumno: la experiencia cotidiana del estudiante del liceo de sector popular urbano en *Temas Sociológicos, Núm. 8, 2002*. Universidad Católica Silva Henríquez.
- Baigorria, S.; Acosta, C.; Ortiz, S.; Carrara, V.; Fuentes, D.; Issacson, N.; Garello, T. y Perfumo, A. (2019). Construcciones de sentidos sobre la perspectiva de derechos en tres escuelas secundarias de la ciudad de Río Cuarto. En Bono, A. y Aguilera, M. S. (2019) *Notas sobre investigación en Humanidades*.
- Blanco, R. y Pierella, M. (2008). Experiencias estudiantiles en la universidad contemporánea. Notas acerca de modos de abordaje de los discursos sobre autoridad, sexualidad y afectividad.

- Blanco Torres, M. (2002). El currículum oculto. Una herramienta para la formación en valores en el ámbito escolar.
- Cahn, L.; Lucas, M.; Cortelletti, F.; y Valeriano, C. (2020). *Educación Sexual Integral. Guía básica para trabajar en la escuela y en la familia*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno editores.
- Carvalho Santos, J. (2014). Una discusión sobre producción de sentidos en la literatura: Entre Vigotsky y Bakhtin. (Traducido al español)
- Cortazzo, I. y Trindades, V. (2014). Construcción de identidad/es de los vendedores ambulantes de CD y DVD: sus trayectorias laborales y familiares. En IX JIDEEP - Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional. "Transformaciones sociales, políticas públicas y conflictos emergentes en la sociedad argentina contemporánea". 2 y 3 de octubre de 2014
- Cuervo Montoya, E. (2011). Conversando con José Gimeno Sacristán
- Díaz-Bravo, L.; Torruco-García, U.; Martínez-Hernández, M.; Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, vol. 2, núm. 7, julio-septiembre, 2013, pp. 162-167. Universidad Nacional Autónoma de México Distrito Federal, México. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución.
- Dueñas Díaz, S. y Tevez, E. J. (2020). Apropiaciones y resistencias a la ESI en la Educación Física. Recuperado de: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/96553/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Fiorilli, F. (2011). Educación Sexual Integral (ESI). Prospectivas y perspectivas. *Revista Intersecciones PSI*. http://intersecciones.psi.uba.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=477:educacion-sexual-integral-esi-prospectivas-y-perspectivas&catid=15:actualidad&Itemid=1
- Freire, P. (1987). *La educación como práctica de la libertad*. Mexico: Siglo XXI
- Fundación Huésped. (2020). Fundación Huésped-Política de Privacidad. Dev + Design by Minimalart & Co. Recuperado de: <https://www.huesped.org.ar/informacion/derechos-sexuales-y-reproductivos/tus-derechos/educacion-sexual-integral/> - <https://www.huesped.org.ar/tag/esi/>
- García Jiménez, E. (1994). Investigación Etnográfica. En García Hoz, V. *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada* (pp. 343-374) Madrid, España: Ediciones Rialp.
- Gimeno Sacristán, J. (2003). El alumno como invención. Recuperado de: <file:///C:/Users/54295/Downloads/12070-Texto%20del%20art%C3%ADculo-37645-1-10-20120615.pdf>
- Müller, M. (1993). Aprender para ser: Principios de psicopedagogía clínica. Buenos Aires, Argentina: Bonum.
- Lameiras, M; Carrera, M. y Rodríguez, Y. (2016). Los ocho ámbitos de la Educación para la Salud en la escuela. Recuperado de: https://www.uv.es/comsal/pdf/librocomsal.pdf?_sm_au_=iVVjJmZ0J76TNJD
- Goetz, J. y M. LeCompte (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España: Morata.
- González del Cerro, C. (2017). *Más allá del sistema reproductor: aportes para la enseñanza de la biología desde la perspectiva de género*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- González Rey, F. (2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/647/64712156019.pdf>
- González Rey, F. (2015). Sentidos subjetivos, lenguaje y sujeto: avanzando en una perspectiva postracionalista en psicoterapia. Recuperado de: https://fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/producao_biblio/fernando/artigos/teoria_da_subjetividade/Sentidos_subjetivos_lenguaje_sujeto.pdf
- Greco, B. (2007). La autoridad pedagógica en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación. Recuperado de: <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/educacional/erausquin/Greco%20-%20La%20autoridad%20pedagogica%20en%20cuestion.pdf>
- Kornblit, A. y Sustas, S. (2014). *La Sexualidad va a la Escuela*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Kornblit, A.; Sustas, F. y Di Leo, P. (2014). Género, derechos sexuales, biografía y escuela: articulaciones y tensiones en discursos de docentes de argentina. Recuperado de: <https://www.scielo.br/pdf/es/v35n126/10.pdf>

- León, G.; Bolaños, G.; Campos, J. y Mejías, F. (2013). Percepción de una muestra de educandos y docentes sobre la implementación del programa educación para la afectividad y la sexualidad integral. Recuperado de: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582013000200010&script=sci_arttext
- Meinardi, E. y Revel, A. (2008). Género y Educación Sexual en las escuelas. Recuperado de: https://bibliotecadigital.exactas.uba.ar/download/libro/libro_n0005_Meinardi.pdf
- Morgade, G. (2011). (Coord.) *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. Recuperado de: https://www.bba.unlp.edu.ar/uploads/docs/esi_18_morgade___toda_educacion_es_sexual.pdf
- Morgade, G; Fainsod, P; González del Cerro, C. y Busca, M. (2015). Educación sexual con perspectiva de género: reflexiones acerca de su enseñanza en biología y educación para la salud. *Bio-grafía Escritos sobre la biología y su enseñanza*, (9)16, pp. 149-167. Recuperado de: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/4506>
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology* vol.35, n.1, pp.227-232. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>.
- Plaza, M.V.; González Galli, L; Meinardi, E. (2013). *Educación Sexual Integral y Currículo Oculto Escolar: Un estudio sobre las creencias del profesorado*. Recuperado de: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/15965/C ONICET_Digital_Nro.19432_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Ramos, G. (2017). *La educación sexual en la escuela es diversa más no disidente*. Recuperado de: http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1500572424_ARQUIVO_RAMOS,G.A.pdf
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.
- Vergara Fregoso, M. (2005). Significados de la práctica docente que tienen los profesores de educación primaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1) pp. 685-697. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55130165.pdf>
- Zabalza, M. (1986-1987). Pensamiento del profesor y desarrollo didáctico. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, N° 4-5, pp. 109-138. Recuperado de: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20317/pensamiento_profesor.pdf
- Zabalza, M. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria hoy*, 5 pp. 68-80. Recuperado de: <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3338/3403>

NOTAS

1. Trabajo Final de Licenciatura en Psicopedagogía *Sentidos que docentes y estudiantes del nivel secundario le atribuyen a la Educación Sexual Integral* (2021). Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto) Estudiante: Agustina Pedruelo. Directora: Prof. Erica Fagotti Kucharski - Co-Directora: Prof. María Fernanda Melgar. El escrito se realizó teniendo en cuenta el lenguaje aprobado por la Real Academia Española, y para facilitar la lectura se decidió utilizar el genérico masculino. Cabe aclarar que la estudiante manifiesta explícitamente que considera necesaria la incorporación del lenguaje inclusivo a la cultura académica.
2. Cabe mencionar que las entrevistas comenzaron a realizarse en diciembre del año 2020, y se llevaron a cabo respetando el Decreto 605/2020 que exigía el *Distanciamiento social, preventivo y obligatorio* debido a la situación sanitaria y epidemiológica por el COVID-19 durante el año 2020. Por lo tanto, se concretaron de manera virtual a través de videollamadas; organizando los encuentros virtuales (vía *Google meet*) acorde a la disponibilidad horaria de cada entrevistado. Se solicitaron los permisos necesarios ofrecidos por la institución escolar. Además, el consentimiento informado de los entrevistados. Teniendo en cuenta que los estudiantes son menores de edad, y según los aspectos éticos correspondientes, se requirió el consentimiento a los padres y/o tutores. Para todos los casos se resguardo el anonimato de los entrevistados.
3. En el trabajo final de licenciatura se describen las categorías emergentes y cuentan con testimonios de los entrevistados, pero considerando la extensión máxima de este escrito, las hemos recuperado sintetizando las significaciones de las mismas.
4. ETS es Enfermedades de transmisión sexual. Se hace referencia a enfermedades y no a infecciones porque esta categoría emerge desde las voces de los entrevistados.

5. Cabe aclarar que la ESI en esta institución se abordaba anteriormente a través de talleres específicos con profesionales invitados (médico, psicólogo). Actualmente ese taller no se realiza, sino que se intenta abordarla a través de los espacios curriculares.
6. En este sentido hay que recordar que los planes de estudios en los Institutos de Formación Docente recientemente han incorporado ese espacio de formación. En el año 2010 se crea el programa de Educación Sexual Integral en la Provincia de La Pampa, que en su artículo plantea que: “[...] el Programa de ESI provincial se aplicará en todos los niveles educativos: Inicial, primaria, secundaria y superior; en la modalidad jóvenes, adultos y educación especial, tanto de gestión privada como estatal”. Y, además, en su artículo 12 menciona que: “el presente documento del Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia, propone un piso común obligatorio para el abordaje de la Educación Sexual Integral en todas las escuelas. Teniendo en cuenta estas pautas comunes, cada institución realizará acuerdos contextualizados a sus realidades”. Recuperado de: file:///C:/Users/54295/Downloads/Resolucion_mce_2010_0814.pdf. En lo que refiere a formación docente en las universidades, sólo lo ofrecen como cursos o seminarios por fuera del cursado de una carrera de grado.